

Министерство образования и науки Российской Федерации
ФГАОУ ВПО «Российский государственный профессионально-
педагогический университет»
Учреждение Российской академии образования
«Уральское отделение»

ПРИКЛАДНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

**Материалы 4-й Международной
научно-практической конференции для практикующих
психологов, молодых ученых и студентов**

8 – 9 апреля 2010 г., Екатеринбург

Екатеринбург

РГППУ

2010

УДК 159.9 (082)

ББК Ю 949я431

П 75

Прикладная психология [Текст]: материалы 4-й Междунар. науч.-практ. конф. для практикующих психологов, мол. ученых и студентов, Екатеринбург, 8 – 9 апр. 2010 г. / отв. за вып. В.А. Лебедева; Рос. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург, 2010. 181 с.

Материалы 4-й Международной научно-практической конференции для практикующих психологов, молодых ученых и студентов «Прикладная психология» отражают научно-исследовательские и практико-ориентированные инициативы в области практической социально-педагогической психологии. Представлены результаты теоретических, эмпирических и экспериментальных исследований.

Предназначены для студентов, аспирантов, молодых ученых и преподавателей.

© ФГАОУ ВПО «Российский государственный
профессионально-педагогический
университет», 2010

СОДЕРЖАНИЕ

Секция 1. Социальные пространства в психологических исследованиях	8	Нигматулина Е., Воробьева И.В. Изучение образа идеального мужчины в представлении девушек	26
Гильмитдинова Ю.А. Ценностные детерминации агрессии	8	Овчинников В.А. К вопросу о соотношении компьютеризированной деятельности и компьютерной зависимости современной молодежи	30
Белянкина В.А. Актуальность изучения этнопсихологических особенностей личности курсантов ВУЗов МВД	11	Сорокина Е.С. Манипуляция и макиавеллизм	32
Касангалиевой Р. Исследование личностной тревожности и эмоционального выгорания медицинских работников	14	Филиппова Н.В. Исследование социально-психологического климата сотрудников магазина «Атлант»	34
Кобякова А.В. Исследование взаимосвязи социально-психологического климата со стратегиями поведения в конфликте	15	Хакимова Э.Г., Бастркова Н.С. Гендерные особенности потребностей в межличностных отношениях	35
Командирова К.А. Исследование социально-психологического климата в коллективе продавцов	17	Хакимова Э.Г., Мухлынина О.В. Социально-коммуникативная компетентность как фактор успешности осуществления деятельности менеджеров по подбору и развитию персонала	37
Корепанова Ю.А. Изучение взаимосвязи выбора стратегии поведения в конфликте с уровнем удовлетворенности работой	18	Хорошилова М.А., Щедров В.И. Психологические условия конструктивного разрешения конфликтов среди военнослужащих	39
Косивченко Е.И. Сервер виртуальных исследований как новая сфера психологических изысканий	20	Секция 2. Возрастные аспекты исследований в психологии	42
Кунщикова Д.В. Изучение мотивации и удовлетворенности трудом сотрудниками отдела Бухгалтерии ОАО «КЗФ»	22	Боброва В.А., Воробьева И.В. Особенности самоопределения в подростковом возрасте	42
Кунщикова Д.В. Стратегия разрешения в конфликтной ситуации в коллективе слесарей КИПиА ОАО «КЗФ»	24	Вершинская Е.С. Взаимосвязь уровня застенчивости и самооценки студентов	44
Кунщикова Д.В. Стилль межличностных отношений как результат преобладания свойств личности	25	Волкова О.В. Волевое действие: структура и особенности формирования у часто болеющих дошкольников	46

Жукова О.А. Детская ложь: мотивы и причины. Экспериментальное исследование	48	Саитгараева А.М. Исследование взаимосвязи акцентуаций характера и проявления склонности к отклоняющемуся поведению подростков	78
Кардашина А.В. Исследование феномена психологической защиты у младших школьников	52	Третьякова С.И. Особенности возбудимости нервной системы у мальчиков и девочек 11-х классов	79
Касангалиевой Р. Исследование эмоционально-волевой сферы у студентов	54	Филькина А., Воробьева И.В. Агрессия и агрессивное поведение в подростковом возрасте	81
Кузнецов В.С. Особенности взаимосвязи эмоционально-волевого и интеллектуального развития и физической подготовки подростков	55	Хакимова Э.Г. Индивидуально-психологические особенности творчески одаренных детей	84
Лапушкина Т.В., Воробьева И.В. Формирование интерпсихических действий у младших школьников	57	Ярёменко А.А. Оказание экстренной психологической помощи детям и подросткам в кризисной ситуации	86
Люкенсон И. Взаимосвязь самооценки и статусного положения в системе межличностных отношений в группе учащихся младшего подросткового возраста	59	Секция 3. Психология семейных взаимоотношений	89
Мурашова Е. Ценностные ориентации людей зрелого возраста	61	Ахметова А., Воробьева И.В. Изучение психологических особенностей молодых отцов	89
Наумова К., Воробьева И.В. Межличностные конфликты в подростковом возрасте	63	Жукова О.А., Багракова Н.С. Социально-педагогическая помощь неполной семье в воспитании детей	91
Новикова Н.Е. Развитие эмоциональной сферы и формирование моральных норм детей дошкольного возраста	66	Карчевская О.П. Аттрактивность в системе субъективно значимых личных отношений	94
Остапчук Н.В., Кашук Я.Н. Социальная активность как проблема исследования в пожилом возрасте	69	Кружилина Е.В. Идентификация мужчины в современной семье	96
Русинова А., Воробьева И.В. Изучение психологических особенностей самоотношения в юношеском возрасте в контексте компьютерной зависимости	73	Митрошкина Е.С. Специфика работы практического психолога с семьей	98
Рыжкова И., Воробьева И.В. Изучение особенностей страхов ребенка в раннем детском возрасте	76	Потепалов Д.В. Эффективное взаимодействие родителей и детей – основа формирования гармонично развитой личности в современных условиях	101
		Рукавишников О.Н., Котова С.С. Изучение личностных особенностей и стиля семейного воспитания одиноких матерей	102

Чувакова С., Воробьева И.В. Влияние особенностей родительского отношения на формирование личности ребенка в дошкольном возрасте	105	Мешавкин Н.С., Бастрарева Н.С. Психотерапия общения с миром природы	127
Секция 4. Средовая психология	108	Саитгараева А.М., Бастрарева Н.С. Поведенческая психотерапия	128
Баранова К.Б. Особенности социальных установок и ценностных ориентаций у старшеклассников в условиях мегаполиса и моногорода	108	Хакимова Э.Г. Применение арт-терапии в рамках сопровождения профессионального становления студентов – психологов	130
Батурина О.С. Роль «Психологической гостиной» в развитии межличностной толерантности студентов вузов, проживающих в общежитии	110	Шаврова Е., Бастрарева Н.С. Особенности применения танце-двигательной терапии	131
Микляева А.В., Румянцева П.В. Место городской идентичности в структуре социальной идентичности жителя мегаполиса	113	Секция 6. Психология в образовательном пространстве	135
Острикова С.А., Кружкова О.В. Проблемы диагностики мотивов вандального поведения	115	Волкова Л.В. Понятие «педагогический артистизм»	135
Секция 5. Психотехнологии в индивидуальной и групповой работе	118	Гаврилова Е.В. Сравнительный анализ влияния экологии школы на развитие насилия у школьников разных возрастов	137
Белкин А.И. Использование психотехнологий в арт-терапевтической работе с авторами граффити	118	Гайдай О.В., Шахматова О.Н. Психологические условия профессиональной самореализации педагога	139
Ботова О., Бастрарева Н.С. Изотерапия в психолого-педагогической работе с детьми	120	Горфинкель В.А. Аспекты компетентного подхода при подготовке педагогов-психологов по психологическому консультированию	142
Ботова О.М. Психолого-педагогическая коррекция страхов у детей старшего дошкольного возраста	122	Давыдова А.С., Коновалова Т.О., Номеровских Е.Е. Влияние эмоций на образовательный процесс субъекта профессиональной психологической и педагогической деятельности	143
Кардашина А.В., Бастрарева Н.С. Программа психолого-педагогической коррекции конфликтного поведения в подростковом возрасте	124	Демьянова О.Ю. Диагностика эмоционального состояния школьников в работе классного руководителя	145
Кокоева Р.Т. «Мы вместе»	125	Кокшарова О.В., Воробьева И.В. Особенности межэтнического взаимодействия учащихся в многонациональной школе	147
Колотова Е.В., Бастрарева Н.С. Танцевально-двигательная терапия	126	Кочубей И.Р. Психологическое сопровождение профессионального самосовершенствования педагогов	149

Кузнецова Н.Н. Самопроектирование личности через организацию творческой деятельности обучающихся в начальной школе	152	Рогожникова Т.М. Изучение феномена асертивности в педагогической деятельности	168
Кустова А.П. Особенности профессиональной деятельности психолога образовательного учреждения МВД России	154	Хакимова Э.Г., Замолина И.П. Взаимосвязь групповой сплоченности и успеваемости учащихся михайловского профессионального колледжа	170
Лебедева В.А., Левина А.А. Сравнительный анализ познавательной сферы младших школьников, обучающихся по традиционной и развивающей программам	156	Секция 7. Психолого-педагогические аспекты работы с детьми с особыми образовательными потребностями	173
Моминбаев Б.К., Молочко В.И., Хаматнуров Ф.Т. Актуальные психологические проблемы профессионально-педагогической деятельности	159	Бучельникова В.М., Котова С.С. Психологические особенности детско-родительских отношений в семьях с детьми с задержкой психического развития	173
Остапчук Н.В., Печеркина А.А. Сохранение профессионального здоровья учителя в условиях модернизации системы образования	161	Кружилина Е.В. Формирование общей способности к обучению у детей с ЗПР	175
Пашенко А.К. Пространство социального взаимодействия в классе как пространство освоения норм образовательного учреждения	162	Пятницкая Л.В., Воробьева И.В. Индивидуально-психологические особенности подростков с задержкой психического развития в различных демографических структурах семьи (полная, неполная)	178
Пелевина Т., Котова С.С. Психолого-педагогические условия активизации процессов адаптации учащихся первого курса медицинского колледжа	165		

Марш педагога-психолога

Мы учимся: в зеркало смотрим
И много, что есть переделать.
Студент превращается в профи,
Пять лет напрягая пределы.

А ноги гуляют по шару,
А руки листают конспекты,
Какое из двух полушарий
Не выпустит тигра из клетки?

Психолог - простая работа?
Учитель – легко? Извините,
Нагрузка на душу – три тонны
И скидок себе не просите.

Спасать, пробираясь сквозь дебри
Душевных и душевных терзаний.
Так медики делают дело,
Разведчик идёт на задание

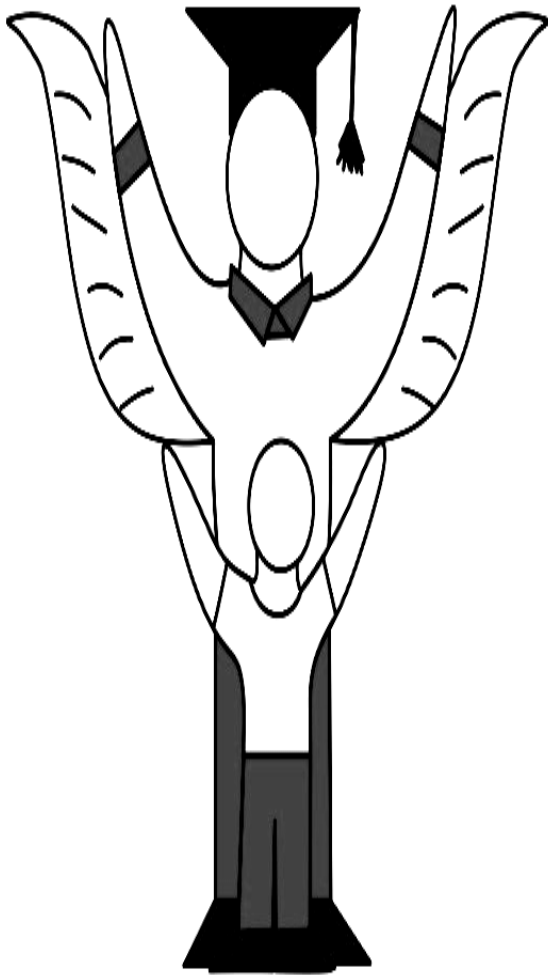
У нас есть оружие, только,
Мы им ни в кого не стреляем,
Мы им раны духа латаем
Без разницы – где и восколько.

Нас учат - и мы видим сущность
За масками, за мелодрамой.
Не сразу, не всем станет лучше.
И мёд нам знаком и отравя.

Синдром выгорания просто
Меняем на право горенья.
Есть в море наш маленький остров,
Есть в жизни и цель, и сомненья.

Не всё получается сразу,
Немного – и это не мало,
И главное здесь – не сорваться,
И вырвать у подлости жало.

Г. Тарасов



Секция 1

Социальные пространства в психологических исследованиях



Ю.А. Гильмитдинова
РГППУ, Екатеринбург

Ценностные детерминации агрессии

Проблема агрессии и агрессивности является одной из самых актуальных в современной психологии. Анализ научной литературы по проблеме исследования позволяет сделать вывод о недостаточной изученности такого феномена как ценностная детерминация агрессивного поведения. Существует большое количество работ, посвященных изучению взаимосвязей между личностной агрессивностью или агрессивным поведением и теми или иными структурами личности. Связь же базовых личностных оснований (таких, как система ценностных ориентации личности) с агрессивным поведением остается мало изученной.

Поэтому была поставлена цель – изучить ценностные ориентации как психологический фактор склонности к агрессивному поведению в раннем юношеском возрасте.

Для достижения поставленной цели был выбран опросник уровня агрессивности Басса-Дарки, для изучения ценностных ориентаций опросник Ш. Шварца, направленный на изучение инструментальных ценностей личности. Исследование проводилось в МОУ СОШ №136 г. Екатеринбурга, в котором принимали участие 52 человека (29 девушек и 23 юноши) 10А и 11А классах экономического профиля.

Для статистической обработки полученного материала были проведены следующие процедуры:

- дескриптивная статистика в общей выборке;
- проверка нормальности распределения в общей выборке и подвыборках при помощи критерия Колмогорова-Смирнова;
- оценка достоверности и выявление различий между двумя подвыборками при непараметрического U-критерия Манна – Уитни;
- статистическое выявление корреляционной связи между изучаемыми признаками с помощью коэффициента Пирсона.

В результате описательной статистики были получены следующие результаты.

Иерархия инструментальных ценностей старшеклассников:

1. Достижение ($X = 3,46$; $Mo = 4,38$; $Me = 3,51$).
2. Самостоятельность ($X = 3,34$; $Mo = 3,43$; $Me = 3,43$).
3. Гедонизм ($X = 3,07$; $Mo = 3,40$; $Me = 3$).
4. Доброта ($X = 2,96$; $Mo = 2,89$; $Me = 2,89$).
5. Стимуляция ($X = 2,53$; $Mo = 2,5$; $Me = 2,5$).
6. Власть ($X = 2,20$; $Mo = 1,25$; $Me = 2,25$).
7. Безопасность ($X = 2,07$; $Mo = 1,5$; $Me = 2$).
8. Конформность ($X = 2,01$; $Mo = 0,83$; $Me = 2$).
9. Универсализм ($X = 1,75$; $Mo = 1,5$; $Me = 1,57$).
10. Традиции ($X = 1,64$; $Mo = 1,75$; $Me = 1,75$).

Ранги форм проявления агрессии:

1. Вербальная агрессия ($X = 7,1$; $Mo = 8$; $Me = 7$).
2. Физическая агрессия ($X = 5,1$; $Mo = 8$; $Me = 6$).
3. Раздражение ($X = 5,6$; $Mo = 4$; $Me = 5$).
4. Косвенная агрессия ($X = 5,1$; $Mo = 5$; $Me = 5$).

5. Подозрительность ($X = 4,8$; $Mo = 4$; $Me = 4$).
6. Чувство вины ($X = 3,73$; $Mo = 2$; $Me = 4$).
7. Обида ($X = 3,71$; $Mo = 3$; $Me = 4$).
8. Негативизм ($X = 2,46$; $Mo = 3$; $Me = 2$).

Обнаружены достоверные различия между девушками и юношами по важности такой ценности как доброта ($U = 221$; $p = 0,04$) и по таким формам проявления агрессии как физическая агрессия ($U = 196$; $p = 0,01$) и негативизм ($U = 144,5$; $p = 0,0003$).

Следовательно, стремление к сохранению благополучия людей, с которыми индивид находится в личных контактах значимо выше у девушек ($mean = 3,23$), чем у юношей ($mean = 2,64$), это может быть объяснено понятием гендер (как физиологический, так и социальный), и возможно, социальными ожиданиями, накладываемыми на личность девушек на протяжении всей жизни.

Юноши ($mean = 6,61$) значительно чаще, чем девушки ($mean = 5$) прибегают к физической силе против другого лица, что объясняется физиологическими (гормон тестостерон, большая сила процессов возбуждения) и социальными (соц. гендер) особенностями представителей мужского пола.

Юноши в большей степени придерживаются оппозиционной манеры в поведении против установившихся законов и обычаев ($mean = 3,13$), чем девушки ($mean = 1,93$). По мнению автора, это связано с тем, что юноши изначально не обременены довлеющей над ними на протяжении нескольких лет мыслью, что придется стать производителями потомства и его главным охранителем.

Результаты корреляционного анализа общей выборки показали, что существует:

1. отрицательная корреляция между ценностью «конформность» и косвенной агрессией ($r = -0,356$; $p = 0,01$), раздражением ($r = -0,341$; $p = 0,05$), обидой ($r = -0,308$; $p = 0,05$) и общим уровнем агрессии ($r = -0,289$; $p = 0,05$) – это означает, что чем меньше человек способен сдерживать и предотвращать действия, которые могут причинить вред другим или не соответствуют социальным ожиданиям, тем больше

готовность к проявлению негативных чувств при малейшем возбуждении и тем выше зависть и ненависть к окружающим за вымышленные или реальные действия;

2. обратная взаимосвязь между ценностью традиций и косвенной агрессией ($r = -0,369$; $p = 0,01$), раздражением ($r = -0,314$; $p = 0,05$) и общим уровнем агрессии ($r = -0,287$; $p = 0,05$) – если в иерархии ценностей человека уважение, принятие обычаев и идей, которые существуют в культуре находятся на низшей ступени, то он не будет сдерживать себя в выражении отрицательных эмоций и негативно оценивать события;

3. обратная взаимосвязь между ценностью доброта и физической агрессией ($r = -0,321$; $p = 0,05$), косвенной агрессией ($r = -0,309$; $p = 0,05$), раздражением ($r = -0,460$; $p = 0,01$), общим уровнем агрессии ($r = -0,459$; $p = 0,01$) – если в основе взаимодействия с другими людьми лежит доброжелательность, то шанс использования силы против другого человека, а также проявления вспыльчивости и грубости не велик;

4. отрицательная корреляция между универсализмом и физической агрессией ($r = -0,311$; $p = 0,05$), косвенной агрессией ($r = -0,434$; $p = 0,01$), раздражением ($r = -0,377$; $p = 0,01$), вербальной агрессией ($r = -0,316$; $p = 0,05$) и общим уровнем агрессии ($r = -0,436$; $p = 0,01$) – если терпимость, понимание не является важной ценностью для индивида, то он может применить физическую силу для выражения негативных эмоций или, раздражаясь, повысить голос и оскорбить другого человека;

5. прямая взаимосвязь между самостоятельностью и косвенной агрессией ($r = 0,362$; $p = 0,01$) – если потребность в автономности и независимости ярко выражена, то свою агрессию личность будет выражать окольным путем, или вообще ни на кого не направлять; это может быть связано с тем, что высокий уровень самоконтроля устанавливает рамки на проявления агрессии;

6. положительная корреляция между стимуляцией и вербальной агрессией ($r = 0,404$;

$p = 0,01$) – это означает, что если стремление к глубоким переживаниям ярко выражено, то человек будет подчеркивать значимость своих слов и эмоций (негативных) с помощью крика или визга, ругаясь и оскорбляя человека;

7. прямая взаимосвязь между гедонизмом и уровнем физической агрессии ($r = 0,301$; $p = 0,05$), косвенной агрессии ($r = 0,431$; $p = 0,01$), раздражением ($r = 0,300$; $p = 0,05$), вербальной агрессией ($r = 0,325$; $p = 0,05$), чувством вины ($r = 0,294$; $p = 0,05$) и общим уровнем агрессии ($r = 0,434$; $p = 0,01$) – старшеклассник будет бурно (физически и вербально) проявлять свое недовольство, отрицательные эмоции, но после этого ощущать угрызения совести, в случае, если для него важен рост благосостояния во имя максимизации получаемого от жизни удовольствия;

8. прямая взаимосвязь между ценностью достижения и физической агрессией ($r = 0,305$; $p = 0,05$), вербальной агрессией ($r = 0,372$; $p = 0,01$) и общим уровнем агрессии ($r = 0,424$; $p = 0,01$) – важность личного успеха, акцентуация на себе влияет на применение силы против другого человека и на выражение негативных чувств с помощью крика и оскорбительного содержания;

9. Положительная корреляция между властью и физической агрессией ($r = 0,596$; $p = 0,01$), косвенной агрессией ($r = 0,431$; $p = 0,01$), раздражением ($r = 0,485$; $p = 0,01$), негативизмом ($r = 0,280$; $p = 0,05$), подозрительностью ($r = 0,409$; $p = 0,01$), вербальной агрессией ($r = 0,592$; $p = 0,01$), враждебностью ($r = 0,332$; $p = 0,05$) и общим уровнем агрессии ($r = 0,764$; $p = 0,01$) – жажда власти и доминирования над другими людьми сопровождается стремлением причинить физический вред кому-либо, недоверием и осторожностью по отношению к другим людям, активной борьбой против устоявшихся законов и готовностью в грубой форме ответить людям в случае раздражения;

Результаты корреляционного анализа женской подвыборки показали, что существует:

1. отрицательная корреляция между ценностью конформность и обидой ($r = - 0,527$;

$p = 0,01$) – чем важнее для девушек сдерживать склонности, имеющие негативные социальные последствия, тем реже у них появляется чувство зависти и ненависти к окружающим;

2. обратная корреляция между ценностью традиций и обидой ($r = - 0,376$; $p = 0,05$) – если умеренность, вера, смирение являются важными ценностями, то проявление зависти и ненависти будет в незначительной форме;

3. обратная взаимосвязь между ценностью доброта и обидой ($r = - 0,551$; $p = 0,01$), враждебностью ($r = - 0,337$; $p = 0,05$) и агрессивностью ($r = - 0,388$; $p = 0,05$) – если девушка относится доброжелательно к людям, то, естественно, для нее будет неприемлемо стремление причинить зло или ущерб кому-либо и не свойственна скрытно-вербальная реакция, которой сопутствуют негативные чувства и оценки;

4. Отрицательная корреляция между универсализмом и косвенной агрессией ($r = - 0,437$; $p = 0,05$), обидой ($r = - 0,459$; $p = 0,05$) – если терпимость и стремление понять другого человека является значимыми ценностями, то скрытое негативное отношение к человеку сводится к минимуму;

5. прямая взаимосвязь между самостоятельностью и косвенной агрессией ($r = - 0,551$; $p = 0,01$), негативизмом ($r = 0,377$; $p = 0,05$) – это означает, что если потребность в автономности и независимости ярко выражена, то свою агрессию личность будет выражать окольным путем, или вообще ни на кого не направлять. Это может быть связано с тем, что высокий уровень самоконтроля устанавливает рамки на проявление агрессии;

6. положительная корреляция между гедонизмом и физической агрессией ($r = 0,371$; $p = 0,05$), чувством вины ($r = 0,368$; $p = 0,05$) и агрессивностью ($r = 0,390$; $p = 0,05$) – старшеклассник будет бурно (физически и вербально) проявлять свое недовольство, отрицательные эмоции, но после этого ощущать угрызения совести, в случае, если для него важен рост благосостояния во имя максимизации получаемого от жизни удовольствия;

7. положительная корреляция между ценностью достижения и вербальной агрессией ($r = 0,419$; $p = 0,05$) и общим уровнем агрессии ($r = 0,454$; $p = 0,05$) - важность личного успеха, акцентуация на себе ведет за собой выражение негативных чувств с помощью крика и оскорбительного содержания и стремление причинить зло или ущерб кому-либо;

8. прямая взаимосвязь власти и физической агрессией ($r = 0,718$; $p = 0,01$), косвенной агрессией ($r = 0,598$; $p = 0,01$), негативизмом ($r = 0,402$; $p = 0,05$), обидой ($r = 0,597$; $p = 0,01$), вербальной агрессией ($r = 0,692$; $p = 0,01$), враждебностью ($r = 0,474$; $p = 0,01$), общим уровнем агрессии ($r = 0,795$; $p = 0,01$) - жажда власти и доминирования над другими людьми сопровождается стремлением причинить физический вред кому-либо, активной борьбой против устоявшихся законов, завистью и готовностью в грубой форме ответить людям в случае раздражения.

Результаты корреляционного анализа женской подвыборки показали, что существует:

1. обратная взаимосвязь между добротой и раздражением ($r = -0,578$, $p = 0,01$), общим уровнем агрессии ($r = -0,515$, $p = 0,05$) - если в основе взаимодействия с другими людьми лежит доброжелательность, то шанс проявления вспыльчивости и грубости не велик;

2. отрицательная корреляция между универсализмом и раздражением ($r = -0,457$, $p = 0,05$), подозрительностью ($r = -0,465$, $p = 0,05$), вербальной агрессией ($r = -0,440$, $p = 0,05$), общим уровнем агрессивности ($r = -0,560$, $p = 0,01$) – если терпимость, понимание не является важной ценностью для индивида, то он будет недоверчиво относиться к людям, может применить физическую силу для выражения негативных эмоций или, раздражаясь, повысить голос и оскорбить другого человека;

3. прямая взаимосвязь между стимуляцией и физической агрессией ($r = 0,509$, $p = 0,05$), вербальной агрессией ($r = 0,609$, $p = 0,01$), общим уровнем агрессивности ($r = 0,598$, $p = 0,01$) – это означает, что если стремление к глубоким переживаниям ярко выражено, то человек будет подчеркивать значимость своих слов и эмо-

ций (негативных) с помощью крика или визга, ругаясь и оскорбляя человека, а также может применить физическую силу, стремясь нанести ущерб другому;

4. положительная корреляция между гедонизмом и косвенной агрессией ($r = 0,582$, $p = 0,01$), раздражением ($r = 0,545$, $p = 0,01$), общим уровнем агрессии ($r = 0,542$, $p = 0,01$) – старшеклассник будет готов к проявлению негативных эмоций при малейшем раздражении посредством агрессии, которая ни на кого не направлена – топание ногами, битье кулаками по столу, крик, если для него важен рост благосостояния во имя максимизации получаемого от жизни удовольствия;

5. положительная корреляция между ценностью власти и раздражительностью ($r = 0,606$, $p = 0,01$), подозрительностью ($r = 0,496$, $p = 0,05$), вербальной агрессией ($r = 0,433$, $p = 0,05$), общим уровнем агрессии ($r = 0,697$, $p = 0,01$) – жажда власти и доминирования над другими людьми сопровождается недоверием и осторожностью по отношению к другим людям и готовностью в грубой форме ответить людям в случае раздражения;

6. обратная взаимосвязь между ценностью безопасности и физической агрессией ($r = -0,437$, $p = 0,05$) – это означает, что при высокой потребности в безопасности себя и других людей, человек не будет стремиться использовать физическую силу против другого лица.

Итак, статистическая обработка результатов и их интерпретация доказала, что ценностные ориентации определяют особенности и характер отношений личности с окружающей действительностью и, тем самым детерминируют ее поведение.

В.А. Белянкина
СПБУМВД России, Санкт-Петербург

Актуальность изучения этнопсихологических особенностей личности курсантов ВУЗов МВД

В настоящее время одной из актуальных проблем обучения и воспитания курсантов

ВУЗов МВД России является формирование и всестороннее развитие личности в системе этнических отношений. В современной ситуации исследование социально-психологических характеристик этнопсихологических особенностей сотрудников, представляется актуальной как в теоретическом, так и в практическом плане. Правоохранительные органы ставят перед собой задачу формирования культуры межличностных отношений, которая представляет собой совокупность мировоззренческих, нравственных, эстетических ценностей нашего общества, взаимообогащающихся и творчески развивающихся в процессе совместной деятельности. Основным элементом этой деятельности является, во-первых, изучение специфики поведения и взаимодействия представителей различных этнических общностей. Во-вторых, обоснование важнейших направлений учета и использования этнопсихологических особенностей сотрудников в интересах повышения эффективности воспитательной и психологической работы с ними, регулирования межэтнических отношений.

Для решения этих задач, стоящих перед правоохранительными органами, необходима разработка теоретических и методологических проблем, обобщать и развивать уже накопленный опыт в этой области деятельности отечественный и зарубежный опыт.

Но, несмотря на это в российской науке осталось очень много неизученных тем относительно этноса. Анализ отечественных эмпирических исследований, касающихся проблем межэтнического взаимодействия позволяет сделать вывод о том, что большинство отечественных работ (Н.М. Лебедевой, В.П. Левкович, А.О. Боронова, В.П. Павленко, Т.Г. Стефаненко, Ю.П. Платонов) в данной области, в той или иной степени затрагивали проблему этнической идентичности или этнического самосознания. Разные специалисты связывали с особенностями межэтнических отношений различные аспекты этнической идентичности, но через все эти исследования красной нитью проходит идея о том, что негативная этническая

идентичность не может быть связана с гармоничными и толерантными межэтническими отношениями.

Под этнопсихологическими особенностями принято понимать явление социально-психологическое, поскольку с их помощью осуществляется связь между психикой человека и окружающей социальной средой. Для понимания природы этнического целесообразно разделить социальные общности на два типа: этнос и социум. Этнос есть исторически первичный способ организации совместного бытия людей, это большая социальная группа, объединенная в целое на основе общих психологических установок, диспозиций, эспектаций и стереотипов поведения. Социум представляет собой исторически более сложный способ организации совместного бытия, это большая социальная группа, сложившаяся на основе процесса разделения труда, который предполагает специализацию каждого человека, что приводит к формированию личности и развитию индивидуальности.

На социальном уровне этнический стереотип имеет две функции: идеологизирующую (формирование и сохранение групповой идеологии, объясняющей поведение группы) и идентифицирующую (создание и сохранение положительного образа «мы», формирование которого происходит, прежде всего, с помощью ритуалов и невербальных средств).

Наиболее ярко этнические установки проявляются в невербальных формах общения (позы, движения, жесты, мимика, дистанция, интонации и пр.), типичных для различных этнических групп.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод о том, что этнос включает в себя всю совокупность биосоциальных особенностей физического и психического склада людей, входящих в него, социально-экономических условий (территория возникновения, «место развития»), хозяйственных и бытовых навыков и социально-культурных факторов (язык, религия и духовные традиции, народное творчество и искусство, предания, эпос) [3, 4]. Связанная одинаковым

происхождением, материальной и духовной культурой, общность людей, образующая этнос, отличается особым типическим восприятием жизни, общностью духовного склада, отношения к внешнему миру, которое формирует стереотипы, в духовной и социально-политической жизни этноса и общества, необходимые для самоопределения человека.

Национальная культура всегда оказывает влияние на поведение сотрудников организации, и в целом, на тип организационной культуры. Все организации находятся под влиянием культуры и среды, поэтому учет национальной культурной специфики столь важен в полиэтнических организациях. В условиях полиэтнической среды, происходит осмысление этнической принадлежности, специфичности характера собственного народа и психологических различий между своей и другими этническими общностями. Состав коллектива — моноэтнический или полиэтнический — всегда существенно влияет на содержание и тип организационной культуры [2].

На современном этапе правоохранительные органы, в решении поставленных перед ними задач, должны больше внимания уделять психологической составляющей их деятельности, должны учитывать индивидуально-психологические особенности личности, в том числе этнопсихологические. Индивидуально-психологические особенности личности, включающие в себя личностные и индивидуальные свойства, должны начать формироваться в период обучения, что подтверждает обоснованность специфической профессиональной подготовки, как в учебных центрах, так и в образовательных учреждениях системы МВД [1].

В настоящее время пристальным и целенаправленным изучением этнопсихологических особенностей сотрудников МВД России занимаются В.В. Ермолаев и Л.Н. Ооржак.

В работе В.В. Ермолаева «Этнопсихологические особенности представителей Северо-Кавказского региона в организационной культуре образовательного учреждения МВД России» даются характеристика основных понятий и катего-

рий этнопсихологии, анализируется система отношений представителей Северо-кавказского региона к различным сторонам жизнедеятельности, а также затрагиваются проблемы управления полиэтническими коллективами.

Мы считаем, что в современных условиях развития России в т.ч. в образовательных учреждениях МВД России, изучение этнопсихологических особенностей курсантов приобретает особое значение. Ежегодно в Санкт-Петербургский университет МВД России поступают примерно 800 человек. Комплектование переменного состава образовательных учреждений МВД России осуществляется различными регионами (более 80 комплектуемых органов) и изучение этнопсихологических особенностей необходимо расширить за пределы Северо-Кавказского региона.

Проведя исследование этнопсихологических особенностей сотрудников МВД Республики Тыва Л.Н. Ооржак в своей работе подчеркнула необходимость учета этнопсихологических особенностей сотрудников ОВД, и пришла к выводу, что: «Практическим психологам рекомендуется при подборе и диагностике сотрудников принимать во внимание: соответствие диагностического инструментария этническим и языковым особенностям сотрудников, при интерпретации полученных результатов учитывать национальные ценности, традиции, проявляющиеся в моделях поведения».

Таким образом, мы считаем, что изучение и учет этнопсихологических особенностей личности курсантов на этапе профессионально-психологического отбора, психологического сопровождения в процессе обучения, не только интересен с научной точки зрения, но и жизненно необходим как составляющая эффективного психологического сопровождения.

В психологическом обеспечении учебно-воспитательного процесса необходимо учитывать этнопсихологические особенности личности курсантов, специфику региона — комплектуемого органа, что позволит оптимизировать успешность учебной и служебной деятельности. Знание специфики проявления этнопсихологических осо-

бенностей в процессе взаимодействия значительно повысит эффективность индивидуально-воспитательной работы в деятельности руководителя и педагогическое общение профессорско-преподавательского состава вуза МВД России.

Библиографический список

1. Агзамова Е.Ю. Факторы, определяющие проявления индивидуально-психологических особенностей личности сотрудников органов внутренних дел [Текст]: автореф.: канд. псих. наук / Е.Ю. Агзамова - Ташкент – 2001.

2. Александренков Э.Г. Этническое самосознание или этническая идентичность [Текст] / Э.Г. Александренков // Этнографическое обозрение – 1996 - №3 - С.13-23.

3. Лебедева Н.М. Введение в этническую и кросс-культурную психологию [Текст] / Н.М. Лебедева - М., 1999.

4. Мулдашева А.В. Роль этнопсихологической двойственности в межнациональных отношениях [Текст]: автореф.: канд. псих. наук / А.В. Мулдашева - М., 1991.

Р. Касангалиевой
РГППУ, Екатеринбург

Исследование личностной тревожности и эмоционального выгорания медицинских работников

Тема, посвященная исследованию эмоционального выгорания, актуальна, так как многие сталкиваются с проблемой спада в работе. Погоня за прибылью, не всегда правильно организованная работа с коллективом и клиентами, забирающая больше сил и времени, рано или поздно начинает сказываться на работоспособности. И люди начинают перегорать как лампочки. И тогда наступает состояние эмоционального, психического, и физического истощения в результате неразрешенного стресса на рабочем месте. Люди, находящиеся в постоянном стрессе, тревоге, не могут положительно воздействовать на людей. Проблема исследования эмоционального выгорания является востребованной и необходимой для дальнейшего

исследования. Это послужило основанием для выбора темы исследования и его проведения.

В настоящее время существуют несколько теорий, изучающих тревожность и эмоциональное выгорание:

Л.И. Божович, определила тревогу, как осознаваемую, имевшую место в прошлом опыте, интенсивную болезнь или предвиденье болезни.

В отличие от Л.И. Божович, Н.Д. Левитов, дает следующее определение: «Тревога – это психическое состояние, которое вызывается возможными или вероятными неприятностями, неожиданностью, изменениями в привычной обстановке, деятельности, задержкой приятного, желательного, и выражается в специфических переживаниях и реакциях».

Психодинамический подход рассматривает тревожность следующим образом. Согласно З. Фрейду: «страх – это состояние аффекта, т.е. объединение определенных ощущений ряда «удовольствие – неудовольствие с соответствующими иннервациями разрядки напряжения и их восприятия, а также, вероятно и отражение определенного значимого события». Страх возникает из либидо, согласно З. Фрейду, и служит самосохранению, является сигналом новой, обычно внешней опасности.

З. Фрейд выделил 3 типа тревоги: реалистическую, невротическую и моральную. Он полагал. Что тревога играет роль сигнала, предупреждающего «Эго» о надвигающейся опасности, исходящей от интенсивных импульсов. В ответ «Эго» использует ряд защитных механизмов, включая: вытеснение, проекцию, замещение, рационализацию и др. Защитные механизмы действуют несознательно и искажают восприятие реальности индивидом.

Согласно, Ч.Д. Спилбергеру, различают тревогу – как состояние и тревожность – как свойство личности.

Структура синдрома эмоционального выгорания, по В.В. Бойко, представляет собой последовательность трех фаз: напряжение, резистенция и истощение.

Б. Пельман и Е. Хартман выделили три главных компонента эмоционального выгорания:

1. Эмоциональное истощение проявляется в ощущениях эмоционального перенапряжения и в чувстве опустошенности, истощенности своих эмоциональных ресурсов.

2. Деперсонализация связана с возникновением равнодушного и даже негативного отношения к людям, обслуживаемым по роду работы.

3. Сниженная рабочая продуктивность проявляется в снижении самооценки своей компетентности, недовольстве собой.

А. Пинес и Е. Аронсон рассматривают синдром эмоционального выгорания как одномерную конструкцию. Эмоциональное выгорание – это состояние физического и психического истощения, вызванное длительным пребыванием в эмоционально перегруженных ситуациях.

А. Чиром считает эмоциональное выгорание комбинацией физического, эмоционального и когнитивного истощения или утомления. Он полагает, что главный фактор эмоционального выгорания – это эмоциональное истощение, а дополнительные компоненты являются следствием либо поведения, ведущего к деперсонализации, либо собственно когнитивно-эмоционального выгорания, что выражается в редуцировании личных достижений.

П. Торнтон обращается к выявлению связи между уровнем эмоционального выгорания и типом поведения преодоления. Поведение преодоления обеспечивается когнитивными и поведенческими усилиями по регуляции специфических внутренних и внешних требований, которые, по субъективной оценке, истощают или превосходят ресурсы личности. Путем факторного анализа на основе когнитивно-феноменологической теории стресса П. Торнтон выделено восемь подвидов поведения преодоления эмоционального выгорания.

В обследовании приняли участие фельдшера, работающие на железной дороге г. Екатеринбург. Всего в исследовании приняли участие 20 женщин (от 20 до 58 лет).

Для исследования использовались следующие методики: методика Спилберга-

Ханина «Определение тревожности», которая является единственной методикой, позволяющей дифференцированно измерять тревожность и как личностное свойств и как состояние. И методика В.В. Бойко «Исследование эмоционального выгорания», предназначенная для измерения уровня проявления эмоционального выгорания.

Анализ результатов показал, что на общей выборке большинство медицинских работников ограждает себя от неприятных впечатлений и удовлетворенны собой, «понимают» себя, состояние интеллектуально-эмоционального затора, тупика им не присуще, состояние тревоги находится на среднем уровне, также как и личностная отстраненность. Медицинские работники относительно устойчивы и склонны воспринимать угрозу своему «Я» в самых различных ситуациях и реагировать на эти ситуации повышением ситуативной тревожности.

А.В. Кобякова
РГППУ, Екатеринбург

Исследование взаимосвязи социально-психологического климата со стратегиями поведения в конфликте

На современном этапе одной из актуальных проблем становится проблема, которая определяется возросшими на сегодняшний день требованиями к уровню психологической включенности человека в его трудовую деятельность и усложнением психической жизнедеятельности людей, постоянным ростом их личностных притязаний. И уже в условиях современной научно-технической революции постоянно растет интерес к явлению социально-психологического климата коллектива.

Основой любой организации являются люди (коллектив), и без их функционирования организации невозможно. Совокупность объектных условий, в которых оказываются люди в процессе совместной деятельности, предопределяет и ограничивает способы их взаимо-

действия. Количество потребностей, которые могут быть удовлетворены в общении, также оказывается ограниченным сложившимися обстоятельствами. В этой связи в коллективах часто возникают производственные ситуации, в ходе которых между людьми обнаруживаются противоречия по широкому кругу вопросов. Однако, становясь острыми, разногласия могут препятствовать успешной совместной работе и вести к конфликтам.

Однако в трудовом коллективе каждый его член может и должен влиять на благоприятность социально-психологического климата. И коллектив становится могучим средством формирования личности только тогда, когда он характеризуется высоким психологическим климатом. Чтобы успешно преодолевать разрушительные последствия конфликтов, нужно научиться обходить их. А это возможно лишь при высоком уровне развития коллектива и благоприятного социально-психологического климата.

Формирование благоприятного социально-психологического климата трудового коллектива является одним из важнейших условий борьбы за рост производительности труда, качество выпускаемой продукции и качества оказываемых услуг. Благоприятная атмосфера в группе не только продуктивно влияет на результаты ее труда, но и перестраивает человека, формирует его новые возможности и проявляет потенциальные. В связи с этим возникает необходимость в оптимизации стиля межличностного взаимодействия, для чего, в самую первую очередь, необходимо детальное изучение и психологический анализ влияния выбора стратегии поведения в конфликте на социально-психологический климат трудового коллектива.

Целью данного исследования является выявление взаимосвязи социально – психологического климата со стратегиями поведения в конфликте в трудовом коллективе отдела логистики организации ОАО «Уральская фольга» города Михайловска.

Теоретической основой исследования стала двухмерная модель Томаса-Килмена,

включающая в себя пять основных стратегий поведения личности в конфликтной ситуации: сотрудничество, соперничество, компромисс, избегание, приспособление.

В качестве диагностического инструментария была выбрана методика К. Томаса «Выбор стратегии поведения в конфликтной ситуации» и методика оценки социально - психологического климата в коллективе М.И. Марьина, С.И. Ловчана, И.В. Иванихиной, С.Г. Шмаковой.

Объектом исследования стали сотрудники отдела логистики организации ОАО «Уральская фольга» города Михайловска (15 человек от 28 до 53 лет со средним возрастом 42 года, из них 7 мужчин и 8 женщин).

Обработка результатов диагностики осуществлялась методами математического анализа данных. Расчет показателей описательной статистики был выполнен в компьютерной программе Excel. Проверка нормальности распределения (с помощью теста Колмогорова-Смирнова) и расчет коэффициента корреляции (критерий Пирсона) осуществлялись в компьютерной программе SPSS.

Анализ эмпирических данных показал, что люди, занимающие определенные должности в данном трудовом коллективе обладают средним уровнем выраженности всех измеренных признаков: соперничества – $X = 5,3$; $S = 3,1$; $Mo = 1$; $Me = 5$; сотрудничества – $X = 4,9$; $S = 2$; $Mo = 6$; $Me = 5$; компромисс – $X = 7,1$; $S = 2,3$; $Mo = 8$; $Me = 8$; избегание – $X = 6,1$; $S = 1,8$; $Mo = 5$; $Me = 6$; приспособление – $X = 6,5$; $S = 2,03$; $Mo = 8$; $Me = 6$; показатель СПК – $X = 17,7$; $S = 6,1$; $Mo = 9$; $Me = 17$.

Исходя из этого, можно сделать предположение о том, что большая часть обследуемых не склонны испытывать желание удовлетворить свои интересы в ущерб интересам других сотрудников на уровне скрытых мотивов.

Распределение признаков в выборке является нормальным, поэтому для выявления взаимосвязи между выбором стратегии поведения в конфликтной ситуации и уровнем социально – психологического климата использовался коэффициент корреляции Пирсона.

В результате проведения корреляционного анализа была выявлена только одна взаимосвязь между уровнем социально-психологического климата и стратегией приспособления ($r = -0,625$, $p < 0,05$). Таким образом, чем менее благоприятным является уровень социально-психологического климата в коллективе, тем чаще рабочие выбирают стратегию приспособления в конфликтной ситуации.

Это говорит о том, что человек, признавая правоту оппонента в конфликте, «задабривая» его, не всегда стремится отстаивать свои интересы, может ставить оппонента выше себя, пристраиваться к нему.

Других взаимосвязей при проведении корреляционного анализа выявлено не было. Это свидетельствует о том, что сотрудники отдела логистики в большинстве случаев реже прибегают к выбору других стратегий поведения в конфликте, в связи с присутствием менее благоприятного уровня социально-психологического климата.

На наш взгляд, полученные результаты могут стать основой для дальнейшего теоретического и эмпирического изучения заявленной темы, а также на их основе могут быть разработаны научные рекомендации для членов коллектива, способствующие созданию оптимальных условий для трудовой деятельности.

К.А. Командирова
РГППУ, Екатеринбург

Исследование социально-психологического климата в коллективе продавцов¹

Данная тема является актуальной в современном мире, потому что постоянно растет интерес к явлению социально-психологического климата коллектива, самой интенсификацией и усложнением психической жизнедеятельности людей, постоянным ростом их лич-

ностных притязаний. Так же возросли требования к уровню психологической включенности индивида в его трудовую деятельность. Изучение данного феномена сопряжено с необходимостью совершенствования, повышения эффективности организаций, и при этом требует систематического изучения науки психологии, и социально-психологических взаимоотношений на практике, с целью наиболее эффективного использования рабочей силы.

Термин социально-психологический климат происходит от греческого термина «*klimatos*» - наклон и означает качественную сторону межличностных отношений, способствующих, либо препятствующих продуктивной совместной деятельности в малой группе или большой социальной группе [1].

Важнейшими признаками благоприятного социально-психологического климата являются:

1. доверие и высокая требовательность членов группы друг к другу;
2. свободное выражение собственного мнения;
3. достаточная информированность участников о целях и задачах коллективах и состоянии дел при их выполнении;
4. удовлетворенность принадлежностью к коллективу;
5. высокая степень эмоциональной включенности и взаимопомощи в проблемных ситуациях;
6. принятие на себя ответственности за состояние дел в группе каждым из ее участников;
7. доброжелательная и конструктивная критика.

Формирование благоприятного социально-психологического климата трудового коллектива является одним из важнейших условий борьбы за рост производительности труда и качество выпускаемой продукции. Руководителям необходимо создать оптимальный социально-психологический климат в коллективе. Для этого ему необходимо знать условия и методы, каким образом это можно сделать.

В отечественной психологии наметились четыре основных подхода к пониманию природы социально-психологического климата [3].

Представителями первого подхода (Л.П. Боева, Е.С. Кузьмин) климат рассматри-

¹ Тезисы подготовлены под руководством к.пс.н, доцента каф. ППР Садовниковой Н.О.

вается как общественно-психологический феномен, как состояние коллективного сознания. Климат - отражение в сознании людей комплекса явлений, связанных с их взаимоотношениями, условиями труда, методами его стимулирования. Под социально-психологическим климатом необходимо понимать такое социально-психологическое состояние первичного трудового коллектива, которое отражает характер, содержание и направленность реальной психологии членов коллектива [3].

Сторонники второго подхода (А.А. Русалинова, А.Н. Лутошкин) подчеркивают, что существенной характеристикой социально-психологического климата является общий эмоционально-психологический настрой коллектива. Климат - настроение группы людей.

Авторы третьего подхода (В.М. Шепель, В.А. Покровский) анализируют социально-психологический климат через стиль взаимоотношений людей, находящихся в непосредственном контакте друг с другом. В процессе формирования климата складывается система межличностных отношений, определяющих социальное и психологическое самочувствие каждого члена коллектива.

Создатели четвертого подхода (В.В. Косолапов, А.Н. Щербань) определяют климат в терминах социальной и психологической совместимости членов коллектива, их морально-психологического единства, сплоченности, наличия общих мнений, обычаев и традиций.

Целью нашего исследования являлось изучить социально-психологический климат в коллективе продавцов.

В нашем исследовании мы использовали «Методику диагностики социально-психологического климата В.В. Шпалинского и Э.Г. Шелеста».

По данным описательной статистики социально-психологический климат у продавцов составил высокий уровень ($X_{\text{ср.}} = 55,1$), т.е. данный коллектив имеет очень благоприятный климат. В группе имеются максимальные и минимальные значения – $X_{\text{max}} = 61$, $X_{\text{min}} = 45$. Но эти показатели

так же являются показателями высокой благоприятности психологического климата.

Это означает, что в коллективе продавцов преобладает благоприятный социально-психологический климат, т.е. члены данного коллектива легко и свободно вступают во взаимодействие друг с другом, поддерживают коллег в трудных ситуациях. Так же это может служить показателем хорошей сплоченности коллектива и удовлетворенностью своей работой.

Библиографический список

1. Бойко В.В., Ковалев А.Г. Социально – психологический климат коллектива и личность [Текст] / В.В. Бойко, А.Г. Ковалев – М.: Мысль, 1983.
2. Методики социально – психологической диагностики личности и группы [Текст] // АН СССР. Институт психологии. – М.: Наука, 1990.
3. Парыгин Б.Д. Основы социально-психологической теории [Текст] / Б.Д. Парыгин – М.: Наука, 1971.

Ю.А. Корепанова
РГППУ, Екатеринбург

Изучение взаимосвязи выбора стратегии поведения в конфликте с уровнем удовлетворенности работой

Большинство людей включены в трудовой процесс, где они постоянно взаимодействуют друг с другом, в результате чего у них могут возникать противоречия, которые способны перерасти в конфликт. Ситуация конфликта может привести к снижению производительности труда, качества выпускаемой продукции, текучести кадров. Для того чтобы избежать негативных последствий конфликта, необходимо знать возможные причины его возникновения, отслеживать его динамику, а также исследовать выбор стратегий поведения в конфликте сотрудниками.

Такое понятие как удовлетворенность работой сопровождает человека на протяжении всего времени включенности его в трудовой процесс. От того, насколько человек удовле-

творен своей работой, также зависит и производительность труда, и качество выпускаемой продукции.

Неудовлетворенность трудом может приводить к ухудшению социально-психологического климата в коллективе, к противоречиям между сотрудниками, а также между сотрудниками и руководством. Таким образом, изучение взаимосвязи между выбором стратегии поведения в конфликте и уровнем удовлетворенности трудом приобретает особый смысл. Следует отметить, что ранее такая взаимосвязь исследователями не изучалась.

Целью данного исследования является выявление взаимосвязи между выбором стратегии поведения в конфликте и уровнем удовлетворенности трудом у воспитателей ДОУ.

Теоретической основой исследования стала двухмерная модель Томаса-Килмена, включающая в себя пять основных стратегий поведения личности в конфликтной ситуации: сотрудничество, соперничество, компромисс, избегание, приспособление.

В качестве диагностического инструментария была выбрана методика К. Томаса «Выбор стратегии поведения в конфликтной ситуации» и методика «Диагностика личностной и групповой удовлетворенности работой».

Объектом исследования стали воспитатели ДОУ №11 «Рябинушка» города Новая Ляля (16 женщин от 21 года до 55 лет со средним возрастом 43 года).

Обработка результатов диагностики осуществлялась методами математического анализа данных. Расчет показателей описательной статистики был выполнен в компьютерной программе Excel. Проверка нормальности распределения (с помощью теста Колмогорова-Смирнова) и расчет коэффициента корреляции (критерий Пирсона) осуществлялись в компьютерной программе SPSS.

Анализ эмпирических данных показал, что в выборке воспитателей детского сада наблюдается средний уровень выраженности таких стратегий поведения в конфликте, как сотрудничество (Хср. = 6,75, Мо = 8, Ме = 7, S = 1,81), ком-

промисс (Хср. = 7,56, Мо = 6, Ме = 7,5, S = 2,06), избегание (Хср. = 7,19, Мо = 6, Ме = 7, S = 2,46) и приспособление (Хср. = 6,44, Мо = 6, Ме = 6,5, S = 2,25); низкий уровень соперничества (Хср. = 1,94, Мо = 1, Ме = 1,5, S = 1,81). А также в группе воспитателей отмечается неудовлетворенность профессиональной деятельностью (Хср. = 33,44, Мо = 40, Ме = 33, S = 8,33).

Исходя из приведенных результатов, можно сделать вывод о том, что воспитатели детского сада при возникновении конфликта реже всего выбирают стратегию соперничества. Это говорит о том, что они не прибегают к агрессивным методам по отношению друг к другу и даже в конфликтных ситуациях пытаются сохранить с оппонентом хорошие отношения.

Распределение признаков в выборке является нормальным, поэтому для выявления взаимосвязи между выбором стратегии поведения в конфликтной ситуации и уровнем удовлетворенности работой использовался коэффициент корреляции Пирсона.

В результате была выявлена связь между предпочтением стратегии сотрудничества и уровнем удовлетворенности работой ($r = 0,627$, $p < 0,01$). Таким образом, чем выше уровень удовлетворенности работой у воспитателя детского сада, тем чаще у него доминирует предпочтение стратегии сотрудничества в конфликтной ситуации. То есть воспитатели, удовлетворенные своей профессиональной деятельностью, при возникновении конфликта, первым делом, стремятся провести переговоры со своим оппонентом и прояснить появившиеся разногласия, они активно отстаивают свои интересы, участвуют в разрешении конфликта.

Также в результате корреляционного анализа была обнаружена значимая обратная связь между стратегиями приспособления и сотрудничества ($r = -0,611$, $p < 0,05$), приспособления и компромисса ($r = -0,501$, $p < 0,05$), избегания и соперничества ($r = -0,553$, $p < 0,05$), избегания и компромисса ($r = -0,68$, $p < 0,01$). Таким образом, уровень выраженности стратегии приспособления тем выше, чем ниже уровень стратегий сотрудничества и компромисса,

то есть человек, признавая правоту оппонента в конфликте, «задабривая» его, не всегда стремится отстаивать свои интересы, может ставить оппонента выше себя, пристраиваться к нему. А также, уровень выраженности стратегии избегания тем выше, чем ниже уровень стратегий соперничества и компромисса, то есть человек, стремящийся при возникновении конфликта не встречаться с оппонентом, чтобы не затрагивать возникшие противоречия, малоактивен и не стремится искать пути разрешения конфликтной ситуации.

На наш взгляд, полученные результаты могут стать основой для дальнейшего теоретического и эмпирического изучения заявленной темы, а также на их основе могут быть разработаны научные рекомендации для членов коллектива, способствующие созданию оптимальных условий для трудовой деятельности.

Е.И. Косивченко
КубГУ, Краснодар

Сервер виртуальных исследований как новая сфера психологических изысканий

Для специалистов в области психологии Интернет уже не является новым пространством исследования. Русскоязычные публикации по психологическим исследованиям в Интернете на сегодняшний день достаточно многочисленны. Такие специалисты, как А.Е. Войскунский, Л.Н. Бабанин, А.Е. Жичкина, Е.П. Белинская, В.Г. Ромек, Д.К. Сатин, Н.В. Чудова и другие всерьез увлечены проблемой Интернета и общества. По вопросам самопрезентации личности в Интернет-пространстве, влияния виртуальной реальности на формирование образа «Я» пользователя сети защищаются диссертации (А.В. Романова, дис. канд. психол. наук, И.С. Шевченко, дис. канд. психол. наук, Т.А. Вербицкая, дис. канд. психол. наук и т.д.). Это говорит о том, что психологи активно позиционируют себя в сети. Изучают Интернет как взаимосвязанных и активно действующих в этой среде людей вместе с продуктами их активности. Конечно,

но, в этой сфере психологи сильно уступают представителям других гуманитарных специальностей в объеме исследовательской активности в этой области. Однако результаты, полученные нами в ходе проведения исследования во всемирной виртуальной сети, частично опровергают это утверждение.

Интернет все в большей степени осваивается специалистами-психодиагностами в качестве новой среды для организации и проведения исследований. Психологические изыскания с применением серверов Интернета проводились уже неоднократно. В августе 1990 года стартовало первое в России массовое междисциплинарное опросное исследование, выполненное представителями гуманитарных наук посредством Интернета с целью изучения социально-демографических и психологических характеристик сообщества пользователей Интернета в России. В основе исследования лежали предварительные личные беседы и интервью с пользователями компьютерных сетей, пилотажные анкетирования пользователей во время конференций и семинаров, участие в телеконференциях и т.д. Ученые в своей работе использовали рассылку приглашений к участию в исследовании на телеконференциях и по электронной почте (Гуманитарные исследования в Интернете. Под ред. А.Е. Войскунского, 2000, С. 168). Сегодня такие методы могут быть не очень эффективны - пользователи настороженно относятся к сообщениям от неизвестных им адресатов и, принимая их за «спам», удаляют не открывая.

Задачу специалистам-психологам (и не только), заинтересованным в исследовании самой сети Интернет или в наборе максимальной и разнообразной выборки сегодня упрощают серверы виртуальных исследований (например, ePochta Survey, CreateSurvey и VirtualExS). Список областей, исследуемых в сети, в частности с помощью подобных серверов, включает в себя: познание, мышление, мотивацию, психологию, память, восприятие и ощущение, внимание, личность, социальные группы, социальное познание, Интернет-ресурсы в психологии и т.д.

Предметом нашего исследования стал сервер виртуальных исследований VirtualExS -

сервис компьютерной томографии общественного мнения и психологии человека. Данный сайт обладает набором позитивных для исследователя характеристик: 1) грамотная структура сайта с точки зрения пользователя, имеющего опыт в составлении традиционных методик (психологических, социологических, маркетинговых и т.д.); 2) позитивные условия для активного взаимодействия не только в плоскости экспериментатор-респондент, но и экспериментатор-экспериментатор; 3) руководство сайта ориентировано на контакт со своими пользователями, в частности заинтересовалось проводимой нами исследовательской работой и затрагиваемой проблематикой актуальности использования online-исследований в науке.

Для проведения исследования нами была разработана опросная анкета, в состав которой вошли 24 вопроса, направленных на выявление отношения пользователей к возможностям проведения психологических исследований в сети. Целью нашей работы стало определение степени удовлетворенности пользователями сервера виртуальных исследований удобством, результативностью и достоверностью проводимых ими научных изысканий с помощью виртуальной сети; определение степени целесообразности использования online-исследований в психологической сфере.

Пик динамики участия респондентов в исследовании за восемь дней его публикации на сайте пришелся на третий - четвертый дни. В течение последующих четырех дней начался резкий спад активности. За все время проведения исследования в нем приняли участие 117 респондентов, являющихся представителями разных направлений деятельности (финансовая сфера, социология, филология, маркетинг, образование, PR, юриспруденция, физика, строительство, менеджмент и делопроизводство, социальная работа, медицина и многие другие), а так же студенты, аспиранты, временно неработающие и люди пенсионного возраста. 40% респондентов являются специалистами с многолетним опытом работы. Общее число испытуемых составили 54 мужчины (46%) и 63

женщины (54%), что говорит о возможности корректировки проблемы набора испытуемых обоих полов с помощью опроса в сети Интернет, что в ситуации традиционного исследования нередко бывает затруднительно. Возрастной разброс выборки – от 16 до 68 лет.

Большинство полученной нами выборки составили психологи - 23 человека (19%). Сеть Интернет по сравнению с традиционными бланковыми способами проведения исследований оказалась привлекательна для психологов по целому ряду преимуществ:

1. Экономия средств - большинство (70%) респондентов отметили выгодную для себя стоимость публикации на сайте своей методики.

2. Возможность набора большой и разнообразной выборки – с мнение, что в сети проще найти специфическую испытуемую группу, труднодоступную в обычных условиях проведения опроса оказалось согласно 96% респондентов.

3. 52% опрошенных пользователей сервера согласились, что респондентам online-опросов свойственна большая степень открытости. Снижается степень влияния экспериментатора (56%).

4. На этапе разработки достаточно легко изменить методический инструментарий. Так же существует возможность исключения ситуации неполных ответов. Достаточно высоко степень удобства работы с данным ресурсом в качестве исследователя оценили и наши респонденты - 40%; в качестве испытуемого - 48%.

5. Удобство предоставления полученных результатов, как в виде суммарной статистики по каждому вопросу, так и в форме индивидуальных ответов оценили 83% опрошенных психологов.

6. Возможность предоставления индивидуальной обратной связи после прохождения тестирования опрошенные оценили как положительный фактор, говорящий в пользу исследования в сети (48%).

Вместе с тем у психологических исследований, проводимых с помощью серверов online-исследований, сохраняются и очевидные не-

достатки. Они связаны, прежде всего, с анонимностью пользователя, что может привести к случайным ответам на вопросы и искажению информации о себе, в особенности социально-демографического характера. По итогам проведенного нами online-исследования мнения респондентов по этому вопросу разделились в следующем соотношении – 44% опрошенных исследователей потребовалось подтверждение достоверности традиционным способом, 56% – оказались удовлетворены уровнем достоверности ответов. Большинство опрошенных нами психологов (52%) осталось удовлетворено результатом, полученным по проведению своего online-исследования. Как исходящий из этого вывод, на вопрос «была ли в результате проведения online-исследования достигнута цель, поставленная перед научным исследованием изначально» в целом утвердительно ответили 92% респондентов.

В случае нашего интернет-исследования валидность является высокой, т.к. респонденты были настроены на откровенность и с готовностью говорили о себе, о своем опыте работы на рассматриваемом виртуальном сервере. Из этого можно сделать вывод, что откровенность респондента, как в сети, так и в «реале» зависит от направленности, тематики проводимого исследования и личной заинтересованности испытуемого.

Респонденты, имеющие как небольшой (1,5 месяца), так и значительный опыт работы (более 40 лет) так же опровергли распространенное мнение, что интернет-исследования подходят исключительно для развлечения и не годятся для серьезной научной работы (70%). В итоге проделанной нами работы, можно утверждать, что психологически ориентированные исследования, проводимые посредством специализированных серверов Интернета при грамотной подготовке методик к опубликованию, могут оказаться вполне оправданными и результативными. В этом вопросе с нами согласились 61% респондентов.

Учитывая перечисленные достоинства online-исследований, а так же, принимая во

внимание некоторые их недостатки, сами респонденты-психологи в большинстве своем планируют свою дальнейшую работу в сети, связанную с серверами виртуальных исследований (70%) или считают таковую возможной (30%).

В заключении можно сказать, что уровень популярности и актуальности online-исследований среди психологов разной степени опытности достаточно высок. Однако следует отметить, что не во всех случаях (в зависимости от специфики исследования и целевой аудитории) результаты проведенного online-исследования могут считаться основными и достоверными и могут потребовать подтверждения традиционными способами.

Д.В. Кунцикова
РГППУ, Екатеринбург

Изучение мотивации и удовлетворенности трудом сотрудниками отдела Бухгалтерии ОАО «КЗФ»²

Детерминанты поведения во все времена волновали психологов. Сегодня особое значение приобретает проблема поиска эффективных путей управления, способствующих активизации человеческого фактора, повышению уровня производительности труда и качества продукции.

Проблематика мотивации трудовой деятельности является одной из основных в современной психологической науке. Этой проблемой занимались В. Врум, А. Маслоу, Э. Мэйо, Ф. Херцберг, и др.

Под мотивацией труда понимается совокупность потребностей и мотивов, побуждающих человека к активной трудовой деятельности, а также результат удовлетворения этих потребностей и ожиданий людей, связанных с работой.

Согласно Х. Хекхаузену, предложившему общую теорию мотивации достижения в различных видах деятельности, у человека есть

² Тезисы подготовлены под руководством к.пс.н, доцента каф. ППР Садовниковой Н.О.

два мотива: мотив достижения успеха (человек стремится к конструктивному, положительному результату) и мотив избегания неудачи (активность человека связана с потребностью избежать порицания, наказания).

Проблемой удовлетворенности занимались такие отечественные психологи как: Е.А. Климов, Е.Ю. Пряхникова, Н.С. Пряхников, В.Я. Ядов, в зарубежной психологии – Л. Джуелл.

Удовлетворенность работой – индивидуальное, субъективное явление, эмоционально-оценочное отношение личности (группы), к выполняемой работе и условиям ее протекания; является относительно устойчивым и длительным по времени.

Факторы, детерминирующие удовлетворенность работой: физические условия рабочего места, слаженность коллектива, стиль руководства начальства, его профессиональная компетентность, заработная плата и служебное продвижение, структура мотивов трудовой деятельности, система стимулирования труда.

Актуальность изучения этих феноменов заключается в том, что знание механизмов функционирования, актуального уровня удовлетворенности работой, ее привлекательности для сотрудников способствует более эффективному и качественному управлению на предприятии. Это оказывает влияние на качество производимых человеком услуг.

Важность изучения у данной группы специалистов состоит в том, что работа по данной специальности является ответственной, самостоятельной, требующей внимания к деталям, концентрированность внимания, математических способностей, но имеющая и ряд недостатков: утомляемость от работы с компьютером, с документацией, малоподвижность, характер работы – однообразный.

Целью обследования является изучение мотивации и удовлетворенности трудом сотрудников отдела бухгалтерии ОАО «КЗФ».

Объектом исследования выступила мотивация, как аспект удовлетворенности работой группы, а предметом – взаимосвязь между мо-

тивацией и уровнем удовлетворенности работой группы.

В качестве диагностических инструментов применялись: методика диагностики личности «Мотивация к успеху» Т. Элерса и методика исследования личностной и групповой удовлетворенности работой.

В исследовании приняли участие 20 человек (женщины) в возрасте от 23 до 56 лет, средний возраст – 37,15. Все специалисты занимают должность бухгалтера на ОАО «КЗФ».

Для обработки данных применялся дескриптивный и корреляционный анализ (в пакете статистических программ SPSS ver.17.0).

Исходя из результатов дескриптивной статистики видно, что в трудовом коллективе бухгалтеров преобладает средний уровень мотивации ($X_{ср} = 15,3$, $M_o = 19$; $M_e = 17$), согласно которому члены данного трудового коллектива проявляют уверенность в себе, как правило, верят в возможность добиться успеха, вероятно, что адекватно относятся к критике в свой адрес. Кроме того, члены данного коллектива характеризуются адекватностью профессионального самоопределения.

Согласно результатам дескриптивной статистики по методике исследования личной и групповой удовлетворенности работой выявлена «удовлетворенность работой» ($X_{ср} = 26,85$, $M_o = 25$; $M_e = 28$), согласно чему членов данного коллектива ОАО «КЗФ» отдела бухгалтерии удовлетворяют физические условия данного предприятия, слаженность коллектива, стиль руководства начальства, его профессиональная компетентность, а также заработная плата и служебное продвижение.

По результатам проведенного корреляционного анализа не выявлено значимой взаимосвязи между мотивацией и удовлетворенностью работой (поскольку значение (2-сторон.) $> 0,05$), $r = - 0,072$. Полученные данные могут быть обусловлены недостаточностью выборки.

Полученные в ходе исследования данные имеют практикоориентированный характер, поскольку могут быть непосредственно исполь-

зованы для совершенствования работы с персоналом на данном предприятии.

Д.В. Кунщикова
РГППУ, Екатеринбург

**Стратегия разрешения
в конфликтной ситуации
в коллективе слесарей КИПиА
ОАО «КЗФ»³**

Конфликты охватывают все сферы жизнедеятельности людей, всю совокупность социальных отношений, социального взаимодействия. Социальные конфликты объективно неизбежны в любой социальной структуре, так как они являются необходимым условием общественного развития. Актуальность изучения данной темы состоит в разработке программы по снижению негативных последствий конфликта.

Термин «социального конфликта» впервые ввел немецкий философ и социолог Г. Зиммель (1858 – 1918). Под конфликтом понимают столкновение сторон, мнений, сил (Г.И. Козырев).

Проблемой социального конфликта занимались такие ученые как: К. Томас, Г. Зиммель, Н.В. Гришина, В.И. Брудный, В.А. Семенов, А.А. Ершов, В.М. Афоньков, А.Г. Ковалев.

В 1972 г. В.И. Брудный и В.А. Семенов определили конфликт как «столкновение противоположных интересов, мнений и стремлений». А.А. Ершов расширил и углубил данное определение, подчеркнув, что личностный конфликт «означает столкновение личностей ввиду несовместимости их потребностей, мотивов, целей, установок, взглядов, поведения в процессе и в результате общения этих личностей». В.М. Афонькова формулирует конфликт как «ситуацию столкновения и борьбы несовпадающих точек зрения, интересов, установок

субъектов». А.Г. Ковалев трактует конфликт через противоречие.

Несмотря на различные трактовки конфликта, выделяют присущие ему свойства:

– наличие противоречий, различий, между интересами, ценностями, целями, мотивами, ролями субъектов;

– противодействие, противоборство субъектов конфликта, стремление нанести ущерб оппоненту, травмировать его Я;

– негативные эмоции и чувства по отношению друг к другу как фоновые характеристики конфликтного взаимодействия.

Для описания типов поведения людей в конфликтных ситуациях по К. Томасу применяется двухмерная модель регулирования конфликтов. Основополагающими измерениями в ней являются: кооперация, связанная с вниманием человека к интересам других людей, вовлеченных в конфликт, и напористость, для которой характерен акцент на защите собственных интересов.

Соответственно этим двум способам измерения выделяются следующие способы регулирования конфликтов:

1. Соперничество (конкуренция) как стремление добиться удовлетворения своих интересов в ущерб другому.

2. Приспособление, означающее, в противоположность соперничеству, принесение в жертву собственных интересов ради интересов другого человека.

3. Компромисс.

4. Избегание, для которого характерно как отсутствие стремления к кооперации, так и отсутствие тенденции к достижению собственных целей.

5. Сотрудничество, когда участники ситуации приходят к альтернативе, полностью удовлетворяющей интересы обеих сторон.

Целью исследования является разработка программы по снижению негативных последствий конфликта.

Объектом данной работы является конфликтные ситуации, а предметом выступают стратегии разрешения конфликтной ситуации.

³ Тезисы подготовлены под руководством к.пс.н, доцента каф. ППР Садовниковой Н.О.

Гипотеза: предполагается, что у членов трудового коллектива проявляется такая форма поведения в конфликтной ситуации как приспособление, поскольку в основном работа каждого сотрудника индивидуальна.

В качестве диагностического инструментария был освоен и применен Тест «Тактики поведения в конфликтной ситуации» К.Томаса.

В исследовании приняли участие 12 человек (мужчины) в возрасте от 23 до 58 лет, средний возраст – 39,3.

Для обработки данных применялся дескриптивный и корреляционный анализ (в пакете статистических программ SPSS ver.17.0).

Анализ результатов дескриптивной статистики показал, что в трудовом коллективе слесарей КИПиА ОАО «КЗФ» преобладает такой способ регулирования конфликтов как приспособление ($X_{\text{ср}} = 7,83$, $M_o = 8$; $M_e = 8$), согласно которому члены данного коллектива способны на принесение в жертву собственных интересов ради интересов другого человека. Вероятно, что в данном трудовом коллективе конфликтные ситуации возникают, не так часто, что может быть связано со следующей особенностью деятельности субъектов труда – в основном работа каждого сотрудника индивидуальна, что исключает тесного взаимодействия между членами данного трудового коллектива. Менее всего выражен такой способ регулирования конфликтов как избегание ($X_{\text{ср}} = 4,75$, $M_o = 4$; $M_e = 4$), согласно чему члены данного трудового коллектива не проявляют ярко выраженного стремления к кооперации и тенденции к достижению собственных целей. Вероятно, данное поведение может быть обусловлено именно преобладанием способа регулирования конфликта приспособления.

Поскольку в качестве гипотезы выступало предположение о том, что у членов трудового коллектива проявляется такая форма поведения в конфликтной ситуации как приспособление (это связано с тем, что в основном работа каждого сотрудника индивидуальна), то можно предполагать, что гипотеза подтвердилась.

Так как в трудовом коллективе слесарей КИПиА ОАО «КЗФ» не выявлено ярко-

выраженных конфликтных тактик поведения, то рекомендуется в случае возникновения конфликтов проводить такую организацию взаимодействия как переговоры.

Поскольку переговоры являются наиболее универсальной моделью разрешения конфликта, то данная модель организации взаимодействия вполне применима в данном трудовом коллективе.

Полученные в ходе исследования данные имеют практикоориентированный характер, поскольку могут быть непосредственно использованы для совершенствования работы с персоналом на данном предприятии.

Д.В. Кунцикова
РГППУ, Екатеринбург

Стиль межличностных отношений как результат преобладания свойств личности⁴

Сфера межличностных отношений охватывает практически весь диапазон существования человека. Без межличностных отношений невозможно взаимодействие людей, следовательно, межличностные отношения опосредствуют совместную деятельность людей. Именно поэтому диагностика межличностных отношений актуальна для психологической практики. Для теории актуальность данной темы заключается в расширении знаний о личности и межличностном взаимодействии.

Изучением межличностных отношений занимались такие ученые как: Дж. Морено, Ф.Кронджет, А. Моллер, Г. Роршах, Р. Бейлс, Т. Лири.

Согласно Дж.Л. Морено, человек в каждый момент жизни играет роль, подобно актеру. Теория лидерских ролей (Р. Бейлс) рассматривает роли «профессионала» - лидера, ориентированного на решение деловых проблем, и

⁴ Тезисы подготовлены под руководством к.п.с.н, доцента кафедры ППР Садовниковой Н.О.

«социально-эмоционального специалиста», решающего проблемы человеческих отношений.

В работах Т. Лири особое внимание уделяется изучению отдельных свойств личности, формирующих определенный стиль межличностных отношений в группе.

В соответствии с этим целью данной работы является выявление и описание стилей межличностных отношений.

Объектом исследования выступили стили межличностных отношений как результат преобладания тех или иных свойств личности.

Для проведения исследования была использована методика Лири интерперсональный диагноз. Автор данной методики опирается на теорию Г. Салливенна, согласно которой персонификация личности происходит под влиянием оценок и мнений, значимых для данного индивида окружающих. В данной методике 8 шкал, каждая из которых соответствует определенным характеристикам, отражающих тот или иной стиль межличностных отношений:

- I. властный – лидирующий;
- II. независимый – доминирующий;
- III. прямолинейный – агрессивный;
- IV. недоверчивый – скептический;
- V. покорный – застенчивый;
- VI. зависимый – послушный;
- VII. сотрудничающий – конвенциональный;
- VIII. ответственный – великодушный.

В обследовании приняли участие 50 студентов в возрасте от 17 до 20 лет. Обследуемые являются студентами I и II курса психологических специальностей РГППУ.

Сравнивая подвыборки, разделенные по возрасту, можно увидеть, что явных различий нет. Однако, у подвыборки I курса VI (зависимый-послушный) октант наиболее выражен ($X_{ср} = 8,6$), чем у подвыборки II курса ($X_{ср} = 6,8$), вероятно, это может говорить о том, что студенты подвыборки I курса охотно идут на взаимопомощь. В то время, как у студентов подвыборки II курса данное личностное свойство находится на уровне гармоничного развития, т.е. эти показатели сформированы на оптимальном уровне. Это свидетельствует о том,

что студенты данных групп II курса нуждаются в помощи и доверии со стороны окружающих, в их признании.

В подвыборке I курса VII ($X_{ср} = 10,08$) и VIII ($X_{ср} = 10,52$) октанты (сотрудничающий - конвенциональный и ответственный - великодушный) выражены несколько больше, чем в подвыборке II курса (VII ($X_{ср} = 8,52$) и VIII ($X_{ср} = 8,36$)).

По результатам дескриптивной статистики можно сделать вывод, что чрезмерно выраженные свойства личности, которые бы могли негативно влиять на социальное взаимодействие не выявлены, в большинстве обнаружено гармоничное развитие свойств личности, однако наиболее выражены VII и VIII октанты (сотрудничающий-конвенциональный и ответственный-великодушный), что свидетельствует о преобладании дружелюбного типа отношений в обеих подвыборках.

В ходе работы мы выявили и описали стили межличностных отношений, что и являлось целью нашей работы.

Полученные результаты исследования показали, что рекомендуется периодически проводить в студенческих группах диагностику межличностных отношений, также в помощь станет проведение тренингов.

Е. Нигматулина, И.В. Воробьева
РГППУ, Екатеринбург

Изучение образа идеального мужчины в представлении девушек

Каждый день перед нами встает проблема выбора. Чаще всего эта проблема весьма проста и связана с какими-то нашими повседневными потребностями: что одеть на вечеринку, куда поехать в отпуск и т.д.

Но в жизни почти каждого человека есть и очень важный выбор, который требует принятия весьма обдуманного решения - это выбор спутника жизни, ведь от того, с кем мы свяжем свою жизнь, во многом зависит наша дальнейшая судьба и не только наша судьба, но и судьба самого дорогого, что у нас уже есть или еще

только будет - наших детей. Попробуем разобраться в психологических особенностях выбора спутника жизни «Образ идеального мужчины». Хотя в русском фольклоре существует такая поговорка: «На каждую Марью свой Иван найдется», тем не менее, проблема выбора именно «своего Ивана» во все времена и у всех народов была весьма актуальной [2].

Между тем, существуют определенные факторы, которые влияют на наш выбор. Мы знаем, что в оценке будущего партнера важную роль играет все: и его внутренний мир, и то, какой образ жизни он ведет, как относится к тем или иным жизненным ситуациям, как решает различного рода проблемы. И внешние данные будущего партнера для многих играют немаловажное значение, ведь не зря говорят, что хоть и провожают по уму, но встречают все-таки по одежке.

Что касается большинства девушек, то для них внешность при выборе будущего спутника жизни, разумеется, имеет определенное значение, но приоритетной не является [4]. Девушки чаще обращают внимание на материальное благосостояние кандидата в мужья. Ведь мужчина - это добытчик, который обеспечивает себя и свою семью. Далеко не для всех деньги играют самую главную роль при выборе спутника жизни. Подавляющее большинство ждет от мужчин, прежде всего, взаимопонимания, а также внимания, ухаживаний и комплиментов, ценят в них ум, интеллект, трудолюбие и чувство юмора, и уж если они находят свой идеал, то их брак будет достаточно крепким.

Сходство мужчины и женщины также играет немаловажную роль при выборе будущего супруга. По данным исследований муж и жена похожи внешне в 20% случаев, а близки чертами характера - в 40%, что свидетельствует о том, что каждый из партнеров пытается найти свою вторую половинку и вместе с ним составить единое целое [2].

По мнению психологов, другая характерная особенность выбора спутника жизни состоит в том, что чаще всего при выборе своего будущего мужа девушки отдают предпочтение

тому, кто, как им кажется, наиболее похож на «образ мужчины» ее детства, складывающийся в возрасте примерно от 5 до 8 лет [5]. «Образ мужчины» состоит обычно из черт мужчин, которых она чаще всего видит в этот период времени. Этот мужчина может быть отцом, братом или дедушкой, причем совершенно не обязательно, чтобы эти люди в жизни являли собой идеал мужчины.

Общественное признание партнера играет существенную роль при выборе спутника жизни.

Наш выбор будущего спутника весьма сложен и зависит от множества факторов, но объединяет их всех одно - самые счастливые и самые удачные браки во всех странах и во все времена заключались и будут заключаться только тогда, когда две половинки одного целого наконец-то обретут друг друга. И тогда ни предрассудки, ни какие-либо другие жизненные факторы не смогут повлиять на счастье и благополучие семьи. И ведь не зря говорят, что браки совершаются на небесах, а на земле людей венчает воля случая. Порой случается так, что люди, вопреки всем своим взглядам и принципам, делают выбор, совершенно несвойственный им. Но, как ни странно, именно этот выбор и оказывается верным.

Целью моей работы является изучение психологических особенностей межличностного выбора в юношеском возрасте.

Объектом исследования в представленной работе являются представления девушек об идеальном образе мужчины.

Предмет исследования; взаимосвязь индивидуальных психологических особенностей и характеристик образа идеального мужчины в представлении девушек.

Гипотеза исследования включает совокупность следующих предположений: ценностные ориентации девушек соотнести с характером их представлений об идеальном образе мужчины; существует взаимосвязь между индивидуальными психологическими чертами личности девушек и их представлениях об идеальном мужчине.

К настоящему времени в психологии накоплена богатая эмпирическая база исследований, где показана роль межличностных, семейных отношений. В центре внимания исследователей выступают межличностные отношения в группах, отношение к самому себе и отношение окружающих к себе, что выражено в работах (Т. Лари, С.С. Бубнова, Анята Кайк 1998, Л.Б. Шнейдер, Т.В. Андреева).

Методы исследования: для решения поставленных задач, для сбора данных использовался ряд методик: диагностика реальной структуры ценностных ориентаций личности С.С. Бубнова; методика диагностики межличностных отношений Т. Лари; сочинение на тему «Образ идеального мужчины». Для обработки результатов – методы математической статистики и качественного анализа данных.

Исследование проводилось у девушек студенток 2-3 курса РГППУ. В возрасте от 17 до 21 года.

Результаты исследования межличностных отношений Т. Лари. Типы отношения к окружающим: на первом месте преобладает авторитарный (15%) тип отношения к окружающим людям, как правило, это уверенный в себе человек, но не обязательно лидер, упорный и настойчивый. Так же присутствуют эгоистические черты, ориентация на себя, склонность к соперничеству (15%). Девушки довольно таки дружелюбные, они склонны к сотрудничеству, кооперации, гибкие и компромиссные при решении проблем и в конфликтных ситуациях, стремятся быть в согласии с мнением окружающих, сознательно конформные, следуют условностям, правилам и принципам «хорошего тона» в отношениях с людьми, инициативные энтузиастки в достижении целей группы, стремятся помогать, чувствовать себя в центре внимания, заслужить признание и любовь, общительные, проявляют теплоту и дружелюбие в отношениях (13%). Ответственные по отношению к людям, деликатные, мягкие, добрые, эмоциональное отношение к людям проявляется в сострадании, симпатии, заботе, ласке, умеет подбодрить и успокоить ок-

ружающих, бескорыстные и отзывчивые. В отношении подчинения проявляют скромность, робость, уступчивость, эмоциональную сдержанность, способны подчиняться, не имеют собственного мнения, послушно и честно выполняют свои обязанности (12%). Подозрительность проявляется в критичности по отношению ко всем социальным явлениям и окружающим людям (11%). Зависимость проявляется в том, что, девушки ожидают помощи и совета, доверчивы, склонны к восхищению (10%). Менее всего в межличностном общении проявляют агрессивность, упрямство, упорство, настойчивы и энергичны (10%). В целом хорошо взаимодействуют с людьми, обладают всеми женскими чертами характера.

Диагностика реальной структуры ценностных ориентаций личности (С.С. Бубнова): изучение реализации ценностных ориентаций личности в реальных условиях жизнедеятельности, показало что, ценностные ориентации современных девушек, прежде всего, направлены на высокое материальное благосостояние (4,5). Скорее всего, это связано с высоким жизненным уровнем, ведь каждой молодой девушке хочется, красиво одеться, вкусно покушать, хорошо отдохнуть с друзьями. На втором месте стоит забота о своем здоровье, что не мало важно, ведь здоровье не купишь не за какие деньги (4,5). Так же для них не мало важно познание нового в мире, природе, человеке (4,4). Ведь материальное благосостояние, само не придет, для этого нужно развиваться, прежде всего, как личность. Приятное времяпрепровождение, отдых (3,9), поиск и наслаждение прекрасным (3,6), общение (3,5), составляют основу жизнедеятельности, в этой сфере они и пытаются найти свою любовь (3). Социальная активность для достижения позитивных изменений в обществе (3,2). Так же проявляют помощь и милосердие к другим людям (3,3). Менее всего ценностные ориентации направлены на высокий социальный статус и управление людьми (2,5).

«Образ идеального мужчины». Результаты сочинения показали, что первое, на что де-

вушки обращают свое внимание это внешность (18%). Как бы они не говорили, что внешность не самое главное, все же от привлекательности партнера зависит дальнейшее с ним общение. Свое предпочтение девушки отдают высоким брюнетам, с голубыми глазами, аккуратной стрижкой. Важно что бы мужчина, следил за собой, приветствуется парфюм и выбритое лицо. Если незнакомый вам, человек понравился вам, хотя бы чисто визуально, то у вас обязательно возникнет желание увидеть его снова. После того как произошла поверхностная оценка внешности, все это плавно перетекает в физическую. Как оказалось для девушек, очень важно, что бы мужчина был спортивного телосложения, высокий, умеющий постоять за свою девушку, если ей угрожает опасность (16%). При этом желательно, что бы партнер был без вредных привычек (6%). В отношениях больше всего ценят заботу и опеку (18%), ответственность (7%), доверие (4%).

Важной чертой мужского характера является доброта (15%). Мужчина должен быть не только два метра ростом, симпатичным и добрым, помимо всего этого с ним должно быть интересно, проводить время и есть о чем поговорить, он должен быть общительным, и с чувством юмора (12%). Мужчина должен уважать не только свою девушку, но и то, что ее окружает, чем она занимается, ее близких (9%). В отношениях девушки предпочитают, что бы мужчина был лидером (5%), вел за собой, занимался по жизни своим делом. Материальное положение (6%) и положение в обществе (8%) рассматривается как, сформировавшаяся личность, достигшая своих целей в жизни, а материальное положение, как «мужчина кормилец» для создания семьи. Меньше всего задумываются о возрасте своего партнера. Что свидетельствует о том, что молодой человек, не обязательно должен быть старше и похож на отца.

Все три методики непосредственно взаимосвязаны между собой. Ценностные ориентации личности связаны с индивидуально психологическими особенностями личности, влияющие на межличностные отношения, тем что,

исходя из своих потребностей. Жизненных ориентаций в процессе взаимодействия с окружающими личность проявляется в стиле межличностного поведения. Реализуя потребность в общении и в осуществлении своих желаний, человек соотнобразует свое поведение с оценки значимых других на уровне осознанного самоконтроля, а так же (неосознанно) с символикой модификации, рефлексировать, как бы смотрит на себя со стороны. Сочинение же показывает, какие категории качеств, должны преобладать в мужчинах.

Как бы девушки не говорили что, внешность не так важна, исследование показало обратное. Как говорится «Встречают по одежке, а провожают по уму». Ведь первое впечатление о мужчине, складывается именно чисто визуально [3]. Когда девушка смотрит на мужчину, она сразу начинает его оценивать: одет он хорошо и со вкусом, значит, не плохо зарабатывает, потом она начинает смотреть на его физические формы, девушкам чаще всего нравятся мужчины спортивного телосложения. Чтобы он был физически сильным, сумел постоять за свою девушку, если ей угрожает опасность. Естественно с таким привлекательным мужчиной, ей захочется пообщаться поближе, заглянуть в его внутренний мир. Когда завязывается знакомство, девушка оценивает, чувство юмора и общительность своего партнера. Ведь даже если он хорошо одет, неплохо зарабатывает и находится в отличной форме, но с ним не о чем поговорить, отношения дальше знакомства не перетекают, поэтому она начинает присматриваться к его душевным качествам. Возраст и психологические особенности девушек, так же влияют на выбор партнера. Если девушка молодая, то ей, прежде всего, нужен хороший собеседник, для веселого времяпрепровождения, девушкам постарше хочется видеть рядом с собой, надежно, ответственного человека, готового создать семью и материально ее обеспечивать. В ходе исследования было выявлено, что очень важной чертой мужского характера является доброта, но вместе с тем и некая дерзость, сила. Ведь девушке необходимо чувствовать себя как «за

каменной стеной». Что бы девушка чувствовала, что рядом с ней не только хороший собеседник, а, прежде всего мужчина. Положение в обществе и материальная состоятельность, оценивается как, «мужчина кормилец», для создания семейных отношений. Самое удивительное в моей работе было то, что, казалось бы, что «Образ идеального мужчины» должен быть похож на отца, но об этом написала всего одна девушка. Это говорит о том, что представления о мужчинах, о любви меняются, если раньше, девушки выбирали себе партнера похожего на отца, и когда мужчины били своих жен, и это было нормально, «бьет, значит любит», то сегодняшнее поколение молодых девушек, уже не ждет принца на белом коне, и достаточно хорошо сама развивается как личность [4]. Ценность семьи среди молодежи абсолютно утратила смысл, вот откуда, столько разводов, матерей одиночек....

Библиографический список

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология [Текст] / Г.С. Абрамова - М., 2003.
2. Блаватская Е.П. Закон причин и последствий, объясняющий человеческую судьбу (Карма) [Текст] / Е.П. Блаватская – Л.: 1991.
3. Крайг Г. Психология развития [Текст] / Г. Крайг – СПб., 2000.
4. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста [Текст] / Ф. Райс – СПб., 2000.
5. Шнейдер Л.Б. Семейная психология [Текст] / Л.Б. Шнейдер - М., 2004.
6. Юнг Г. Современность и будущее [Текст] / Г. Юнг - Минск, 1992.

В. А. Овчинников
ЯрГУ им П.Г.Демидова, Ярославль

К вопросу о соотношении компьютеризированной деятельности и компьютерной зависимости современной молодежи

Возникновение и повсеместное распространение компьютеров и компьютерных технологий привело к возникновению такого нового вида деятельности как компьютеризиро-

ванная деятельность (КД). Психологический анализ этой деятельности выявил многозначный, противоречивый характер изменений в сфере мотивации, целеобразования и операционального состава деятельности (Л.П. Гурьева, О.К. Тихомиров). В качестве ее основных структурных компонентов, как и любой другой деятельности, может выступать операциональная и содержательная стороны. Операциональная сторона определяется составом конкретных операций, действий, производимых человеком в рамках КД. Сюда можно отнести операции нажатия клавиш клавиатуры, управления компьютерной мышью, джойстиком, операции с элементами компьютерного интерфейса и т.д. Содержательная сторона КД определяется той целью, которую ставит человек при взаимодействии с компьютером. Сюда можно отнести набор текста статьи или книги, просмотр фильма или прослушивание музыки, поиск информации в Интернете или написание электронного письма и т.д. При этом содержательная сторона КД не однородна по своему составу. Книгу можно написать от руки или напечатать на машинке, фильм посмотреть по телевизору или в кинотеатре, музыку послушать на аудиомэгнитофоне, информацию поискать в библиотеках, а письмо написать и отправить по почте, но это будет требовать от человека гораздо больших затрат сил, времени и зачастую средств по сравнению с КД. Поэтому необходимо выделять инструментальную КД, когда компьютерные технологии выступают средством, инструментом более эффективного достижения цели пользователя. Совсем другое дело, когда конечной целью пользователя является сам процесс взаимодействия с компьютерными технологиями – например, компьютерные игры, когда целью КД выступает, по сути, сама КД («я играю для того, чтобы играть»). Это уже терминальная КД, когда цель пользователя смещается и совпадает с инструментом ее достижения – компьютерными технологиями.

Вообще, когда мы говорим о КД, необходимо понимать, что возможность смещения цели на саму КД обеспечивается существованием компь-

ютерной среды, а точнее целью становится «пробывание» в этой компьютерной среде. Эта среда определяет новую плоскость приложения человеческой деятельности и представляет собой искусственно созданное отражение внешней по отношению к нему реальности, существующее по законам формальной логики и математики. Компьютерную среду в этом отношении можно отнести к так называемым виртуальным реальностям [2], обладающих независимо от их природы (физической, психологической, социальной, биологической, технической и пр.) следующими свойствами:

1. Порожденность. Виртуальная реальность производится активностью какой-либо другой реальности, внешней по отношению к ней.

2. Актуальность. Виртуальная реальность существует актуально, только «здесь и теперь», только пока активна порождающая реальность.

3. Автономность. В виртуальной реальности свое время, пространство и законы существования (в каждой виртуальной реальности своя «природа»).

4. Интерактивность. Виртуальная реальность может взаимодействовать со всеми другими реальностями, в том числе и с порождающей, как онтологически независимая от них.

Таким образом, когда мы говорим об инструментальной КД – компьютерная среда выступает лишь многофункциональным устройством, ускоряющим и повышающим эффективность работы человека. Когда же мы говорим про терминальную КД – компьютерная среда приобретает черты виртуальной реальности для человека.

Компьютерная среда неоднородна по своему составу – здесь и офисные приложения, и компьютерные игры, и различные вспомогательные программы, и Интернет-чаты, и социальные сети (например, «Одноклассники» или «ВКонтакте») и т.д. Все их многообразие можно в целом упорядочить по степеням свободы действий пользователя. То есть, в одних приложениях пользователь существенно ограничен самой программой – в его распоряжении есть только какая-то одна или несколько функций (например, редактирование текста, или про-

смотр фильма и т.д.). В компьютерных играх пользователь также существенно ограничен в своей свободе: ролью, сюжетом и правилами этой игры. Несмотря даже на то, что в современных играх есть множество вариантов выбора персонажа, его характеристик и игрового поведения – все равно пользователь вынужден следовать определенным правилам и сюжету каждой конкретной игры. В приложениях с большими степенями свободы пользователь решает сам, что он хочет делать – ярким примером может служить Интернет-среда (человек сам решает какую информацию смотреть, с кем общаться и под каким именем, на какие сайты заходить, как репрезентировать себя в социальных сетях и т.д.). Самыми высокими степенями свободы обладают специальные профессиональные приложения, в которых пользователи сами создают новые элементы компьютерной среды (например, программирование).

Рассматривая вопрос соотношения целей КД с целями развития личности во внешней среде, необходимо отметить, что первоначально человек рождается и формируется во внешней действительности, представленной как реальными физическими объектами, так и системой социальных отношений, которая, как считают многие отечественные и западные психологи, является условием развития личности. Изначально формируясь именно в этой среде, индивид становится личностью в процессе освоения различных видов деятельности: общения, игры, учения и труда (А.Н. Леонтьев, 1977), определяющих эффективность процесса социализации и социальной адаптации. В этом процессе человек постепенно достигает определенного уровня социально-психической адаптированности, который, по мнению А. Налчаджана [1], выражает такое состояние взаимоотношений личности и группы, когда личность без длительных внешних и внутренних конфликтов продуктивно выполняет свою ведущую деятельность, удовлетворяет свои основные социогенные потребности, в полной мере идет навстречу тем ролевым ожиданиям, которые предъявляет к ней эталонная группа,

переживает состояния самоутверждения и свободного выражения своих творческих способностей. Исходя из этого те цели, которые ставятся личностью для достижения состояния социально-психической адаптированности, можно назвать конструктивными, а те из них, которые препятствуют или искажают этот процесс, соответственно деструктивными.

Соотнося это с целями КД, можно сказать, что и инструментальная, и терминальная КД может носить как конструктивный, так и деструктивный характер. Конструктивная инструментальная КД проявляется в виде поиска информации в Интернете, разработки ПО с целью заработка и карьерного роста, игры в компьютерные развивающие игры и упражнения, опосредованного Интернетом общения с друзьями и коллегами и др. Конструктивная терминальная КД проявляется как создание и разработка приложений, программ и объектов компьютерной среды с целью развития самой компьютерной среды (компьютерное творчество, дизайн и программирование). Деструктивная инструментальная КД проявляется в форме Интернет-гейминга, создания вредоносного программного обеспечения (например, вирусов) и Интернет-преступлений, а деструктивная терминальная КД в виде компьютерной зависимости.

Какие же мотивы толкают личность заниматься деструктивной КД, в частности терминальной? Ответ опять же может крыться в цели пользователя, которая тесно связана с компьютерной средой, о которой мы писали выше. В целом эта среда отражает в определенных знаках и символах внешнюю действительность. При этом сам пользователь выступает как частью этой действительности, так и инструментом, который собственно отражает (в том числе и самого себя). Компьютерная среда при этом выступает для него субъективной реальностью, обладающей различными степенями свободы пользователя. То есть одна часть этой среды задает определенные рамки (например, компьютерная игра, определяющая за игрока его возможные роли, сюжет и правила), а другая, наоборот, дает свободу действия и самовыражения

(например, Интернет). Отражая или репрезентируя сам себя в одну из этих частей компьютерной среды, пользователь оказывается в определенных условиях ее степеней свободы. Если эти условия пользователя устраивают, он может остаться там надолго. А устраивать его они могут в том случае, если во внешней действительности он испытывает их дефицит. Если человек стремится в область с низкими степенями свободы компьютерной среды (компьютерные игры), то во внешней действительности он может испытывать страх неопределенности, у него могут присутствовать много ролевых противоречий, а его ролевая идентичность слаба. Если человек стремится в область с высокими степенями свободы, то во внешней действительности он наоборот может испытывать сильное давление, ограничение его свободы самовыражения, ролевого поведения и ролевой идентичности со стороны значимых других.

Библиографический список

1. Налчаджян А.А. Социально-психическая адаптация личности (формы, механизмы и стратегии) [Текст] / А.А. Налчаджян – Изд-во АН Армянской ССР. Ереван, 1988.
2. Носов Н.А. Манифест виртуалистики [Текст] / Н.А. Носов - М.: Путь, 2001.
3. Тихомиров О.К., Гурьева Л.П. Психологический анализ трудовой деятельности, опосредованной компьютерами [Текст] / О.К. Тихомиров, Л.П. Гурьева // Психологический журнал, - 1986, - № 5.

Е.С. Сорокина
РГППУ, Екатеринбург

Манипуляция и макиавеллизм

Исследование посвящено особенностям манипулятивного поведения. Эта тема является на данный момент актуальной, потому что, несмотря на чрезвычайно широкое распространение манипуляции в современной жизни, эта обширная сфера человеческих взаимоотношений остается во многом неясной, и, самое главное, практически не поддающейся измерению. Оксфордский словарь определяет манипуляцию

как «акт влияния на людей или управления ими или вещами с ловкостью, особенно с пренебрежительным подтекстом, как скрытое управление или обработка». Весьма интересным является изучение тенденции манипулировать другими с точки зрения степени выраженности уровня макиавеллизма. Макиавеллизм является одним из понятий, характеризующих отношение к другому человеку как к средству, которым можно пренебречь в погоне за личным благом. Своим происхождением макиавеллизм обязан учению итальянского мыслителя и государственного деятеля флорентийца Николо ди Бернардо Макиавелли (1469-1527) – «Государь». Выступая в качестве советчика для правителя, желающего продержаться на своем месте долго и успешно, Макиавелли допускает во имя великих целей возможность пренебрегать законами морали и применять любые средства, быть может, жестокие и вероломные, в борьбе за власть. Применительно к отдельному человеку макиавеллизм представляет собой общую стратегию поведения в межличностном общении, тенденцию манипулировать другими людьми ради своей выгоды. Макиавеллизм обычно определяется как склонность человека в ситуациях межличностного общения манипулировать другими тонкими, едва уловимыми или не физически агрессивными способами, такими, как лесть, обман, подкуп или запугивание. Измерение уровня макиавеллизма позволяет определить степень готовности одного человека с выраженными макиавеллистическими склонностями использовать и эксплуатировать другого, готового подчиниться. Стоит отметить, что манипуляция отличается от макиавеллизма следующими чертами: манипуляция может быть неосознанной, макиавеллизм же – это установка на то, что людьми нужно управлять, такова природа человека; манипуляция может совершаться из лучших побуждений (например, родители манипулируют собственными детьми, но делают это для их блага), макиавеллист же всегда совершает какие либо действия ради собственной выгоды, имеет корыстный интерес, так же он не чувствует вины за манипуля-

ции и действует открыто. Возможно, существует связь между макиавеллизмом, манипуляцией и основными типами направленности: направленностью на себя (ориентация на прямое вознаграждение, агрессивность в достижении статуса, властность, склонность к соперничеству), на общество (стремление при любых условиях поддерживать отношения с людьми, ориентация на совместную деятельность), на дело (заинтересованность в решении деловых проблем, выполнение работы как можно лучше).

В исследовании участвовали учащиеся школы-интернат «Спасатель» г. Екатеринбурга. Объем выборки составил 39 мальчиков в возрасте от 12 до 15 лет. Таким образом, целью исследования является изучение манипулятивных особенностей у мальчиков – подростков.

Теоретико-методологической основой работы явились представления о междисциплинарной специфике и необходимости комплексного подхода при изучении социально-психологического феномена макиавеллизма. Основу такого подхода составили разработанные отечественными и зарубежными исследователями:

- системный подход к изучению индивидуальности и жизненного пути человека, концепции социально-психологической адаптации, социализации и периодизации взрослого периода жизни, развития социальной и личностной идентичности (Б.Г. Ананьев, Л.И. Анцыферова, Т.С. Баранова, Л.И. Божович, И.С. Кон, Е.Ю. Коржова, А.А. Крылов, В.Н. Павленко, А.Л. Свенцицкий, Е.И. Степанова, А.В. Толстых, Е.Ф. Рыбалко, Ю.Р. Хайрулина, В.А. Ядов, G. Labouvie-Vief);
- социально-психологические подходы к рассмотрению феноменов макиавеллизма и манипуляции (R. Christie, F. Geis, D. McIlwain, B. Repacholy, Wastel, D. Wilson, Ф.М. Бурлацкий, Е.Л. Доценко, В.В. Знаков, Е.В. Сидоренко).

Для диагностики использовались следующие методики: Диагностика манипулятивного отношения по шкале Банта, методика исследования психологического воздействия: Шкала Мак-IV (В.В. Знаков), определение направленности личности (ориентационная анкета).

Исследование социально- психологического климата сотрудников магазина «Атлант»

Были выдвинуты следующие гипотезы: уровень макиавеллизма выше, чем уровень манипуляции; уровень макиавеллизма коррелирует с основными типами направленности; уровень манипуляции коррелирует с основными типами направленности.

В ходе описательной статистики следует отметить, что общий уровень макиавеллизма у всей группы является средним, что говорит о ситуативных характеристиках поведения, о значимости своих или чужих поступков; общий уровень манипуляции является средним с тенденцией к высокому – это говорит о том, что по отношению к партнеру по общению используется манипуляция, но не проявляется доминирование или давление. Уровень макиавеллизма (75, 54) действительно выше уровня манипуляции (66, 08), из этого можно сделать вывод, что подростки начинают манипулировать людьми из личных корыстных интересов, стараются достигать своих целей при помощи других. Так же наблюдается тенденция направленности подростков на общество, следовательно для них важно социальное одобрение, поддержание контакта с окружающими людьми, но это не удивительно, поскольку все испытуемые – подростки, а для подростков перестают быть авторитетом родители, для них становятся значимы их сверстники, то есть их общество, поэтому и наблюдается такая мощная ориентировка на их окружение. Не было установлено значимой связи между манипуляцией и типами ориентации, но была выявлена положительная связь между макиавеллизмом и ориентировкой на себя, можно утверждать, что чем больше подросток делает для себя, тем больше увеличивается его самооценка, и снижается значимость окружающих. Как это ни странно, но в этой школе воспитываются будущие спасатели людей, и с такой ориентацией очень трудно заниматься самопожертвованием ради другого каждый день. Очень интересно было бы провести исследование на этих же испытуемых и узнать пройдет ли такая тенденция вместе с подростковым возрастом или в дальнейшей жизни спасателя будут возникать проблемы с профессией.

В современных условиях интерес к явлению социально - психологического климата коллектива значительно возрос. Актуальность данной проблемы обусловлена, прежде всего, и возросшими требованиями к уровню психологической включенности индивида в его трудовую деятельность и усложнением психической жизнедеятельности людей, постоянным ростом их личностных притязаний. Не мало важным являются условия, в которых происходит взаимодействие членов рабочей группы, которые влияют на успешность их совместной деятельности, на удовлетворенность процессом и результатами труда. Поэтому изучение социально - психологического климата любого коллектива представляет высокую значимость для предприятия.

Под социальным климатом подразумевается преобладающая и относительно устойчивая духовная атмосфера или психический настрой группы, проявляющийся как в отношениях людей друг к другу, так и в отношениях к делу.

Социально-психологический климат трудового коллектива – это социально обусловленная, относительно устойчивая система отношений его членов к коллективу как к целому. Социально-психологический климат всегда строится на межличностных отношениях, поэтому является показателем их состояния [2].

В отечественной психологии наметились четыре основных подхода к пониманию природы социально-психологического климата.

Представителями первого подхода (Л.П. Бучева, Е.С. Кузьмин) климат рассматривается как общественно-психологический феномен, как состояние коллективного сознания. Климат - отражение в сознании людей комплекса явлений, связанных с их взаимоотношениями, условиями труда, методами его стимулирования. Под социально-психологическим

климатом необходимо понимать такое социально-психологическое состояние первичного трудового коллектива, которое отражает характер, содержание и направленность реальной психологии членов коллектива [1].

Сторонники второго подхода (А.А. Русалинова, А.Н. Лутошкин) подчеркивают, что существенной характеристикой социально-психологического климата является общий эмоционально-психологический настрой коллектива. Климат - настроение группы людей [1].

Авторы третьего подхода (В.М. Шепель, В.А. Покровский) анализируют социально-психологический климат через стиль взаимоотношений людей, находящихся в непосредственном контакте друг с другом. В процессе формирования климата складывается система межличностных отношений, определяющих социальное и психологическое самочувствие каждого члена коллектива [1].

Создатели четвертого подхода (В.В. Косолапов, А.Н. Щербань) определяют климат в терминах социальной и психологической совместимости членов коллектива, их морально-психологического единства, сплоченности, наличия общих мнений, обычаев и традиций [1].

В нашем исследовании изучался уровень благоприятности социально-психологического климата. Был использован опросник В.В. Шпалинского и Э.Э. Шелеста. Опросник предназначен для общей оценки социально - психологического климата в малой группе.

Диагностика проводилась в магазине «Атлант». Всего 10 человек (от 39 до 47 лет; средний возраст 34,4), из них 7 продавцов-кассиров, 1 дизайнер, 1 руководитель и 1 закройщик. Стаж сотрудников от 1,5 – 7 лет, средний стаж 3,2 года.

Анализ данных описательной статистики показал, что уровень социально-психологического климата у сотрудников магазина «Атлант» имеет высокий уровень благоприятности ($X_{ср.} = 51,9$; $S = 6,27$; $Mo = 53$; $Me = 52,5$).

Самый максимальный уровень благоприятности социально-психологического климата

составил 61 балл ($X_{max} = 61$), минимальный – 39 баллов ($X_{max} = 39$).

Исходя из этого, можно сделать вывод о том, что сотрудники магазина «Атлант» удовлетворены отношениями с товарищами по работе, руководителями, своей работой, ее процессом и результатами. В свою очередь это повышает настроение человека, его творческий потенциал, положительно влияет на желание работать в данном коллективе, применять свои творческие и физические силы на пользу окружающим людям.

В заключении нашей работы мы разработали ряд рекомендаций по профилактике социально-психологического климата, в который были включены как тренинги, так и отдельные упражнения.

Библиографический список

1. Бойко В.В., Ковалев А.Г. Социально-психологический климат коллектива и личность [Текст] / В.В. Бойко, А.Г. Ковалев – М.: Мысль, 1983.
2. Коломинский Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах [Текст]: учеб. пособие - 2-е изд., доп. - Мн.: ТетраСистемс, 2000.
3. Кружкова О.В., Шахматова О.Н. Социально-психологическое взаимодействие [Текст]: учеб. пособие - Екатеринбург, 2003.

Э.Г. Хакимова, Н.С. Бастракова
РГППУ, Екатеринбург

Гендерные особенности потребностей в межличностных отношениях

Так или иначе, в большей или меньшей степени, но все мы вынуждены заниматься вещами, нас не интересующими, встречаться с людьми, которые нам неприятны. Если время, которое мы отводим такого рода малоприятному общению, становится значительным, то наша жизнь стремительно приобретает монотонный и малоинтересный характер, работа начинает нас раздражать, настроение падает до нуля. Человеческий характер нашей жизни придают межличностные отношения и общение,

имеющее личностный характер. Развитие этих отношений предполагает наличие некоторых навыков, главный из которых - умение открыто говорить о своих чувствах и желаниях, предпочтениях и склонностях, умение видеть и понимать чувства и желания партнера, его отношение к нам самим и событиям внешнего мира.

Предметом данной работы является выявление гендерных различий в потребностях межличностных отношений.

Гипотеза данной работы: Потребность мужчин в межличностных отношениях меньше, чем у женщин.

Целью работы является измерение гендерных различий в потребностях межличностных отношений у студентов РГППУ.

Исследование проводилось в Российском государственном профессионально – педагогическом университете (РГППУ) города Екатеринбурга Свердловской области. Испытуемыми были студенты различных специальностей.

В исследовании принимало участие 50 человек, 25 из них девушки, учащиеся в институте психологии, а 25 – юноши, обучающиеся на машиностроительном факультете. Возраст учащихся варьируется от 20 до 25 лет. Для определения выборки мы ориентировались на условие, согласно которому выборка должна составлять не менее 50 человек на каждый изучаемый феномен.

В ходе исследования применялась методика межличностных отношений Вильяма Шутца.

Среднее значение по шкале включения (Ie) и медиана в целом по выборке находятся в границах уровня выраженности «среднего» ($X_{cp} = 5,10$; $Me = 5,00$), следовательно можно сделать вывод, что в целом по выборке по данной шкале имеет среднее значение, следовательно индивиды могут иметь тенденцию поведения описанного как для низкого так и для высокого сырого счета, это значит, что индивиды могут себя чувствовать как хорошо среди людей, так и не хорошо.

Среднее значение по шкале включения (Iw) и медиана в целом по выборке находятся в границах уровня выраженности «среднего»

($X_{cp} = 4,68$; $Me = 5,00$), следовательно можно сделать вывод, что в целом по выборке по данной шкале имеет среднее значение, следовательно индивиды могут иметь тенденцию поведения описанного как для низкого так и для высокого сырого счета, то есть индивид может иметь сильную потребность быть принятым, так и общаться с малым количеством людей.

Среднее значение по шкале контроля (Ce) и медиана в целом по выборке находятся в границах уровня выраженности «высокого» ($X_{cp} = 5,64$; $Me = 6,00$), это значит, что по данной шкале индивиды имеют высокий уровень выраженности потребности, это значит, что индивид старается взять на себя ответственность.

Среднее значение по шкале контроля (Cw) и медиана находятся в границах уровня выраженности «среднего» ($X_{cp} = 3,50$; $Me = 4,00$), это значит, что в целом по выборке по данной шкале имеет среднее значение, следовательно индивиды могут иметь тенденцию поведения описанного как для низкого так и для высокого сырого счета.

Среднее значение по шкале аффекта (Ae) и медиана находятся в границах уровня выраженности «среднего» ($X_{cp} = 4,20$; $Me = 4,00$), это значит, что в целом по выборке по данной шкале имеет среднее значение, следовательно индивиды могут иметь тенденцию поведения описанного как для низкого так и для высокого сырого счета.

Среднее значение по шкале аффекта (Aw) и медиана находятся в границах уровня выраженности «среднего» ($X_{cp} = 4,38$; $Me = 4,00$), это значит, что в целом по выборке по данной шкале имеет среднее значение, следовательно индивиды могут иметь тенденцию поведения описанного как для низкого так и для высокого сырого счета.

Таким образом, анализ особенностей выраженности потребностей межличностных отношений у испытуемых характеризуется средними показателями, высокими показателями отличается лишь шкала контроля (Ce).

Уровень выраженности по шкале включения (Ie) у девочек выше, чем у мальчиков (зна-

чение критерия Манна-Уитни $U = 298,000$; уровень достоверности $\text{Sig.} = 0,774$; у девочек значение среднего ранга $R_{\text{ср}} = 26,08$; у мальчиков $R_{\text{ср}} = 24,92$). Это говорит о том, что девочки чувствуют себя хорошо среди людей и будут иметь тенденцию их искать. Мальчики не всегда чувствуют себя хорошо среди людей и имеют тенденцию их избегать.

Уровень выраженности по шкале включения (I_w) у девочек выше, чем у мальчиков (значение критерия Манна-Уитни $U = 247,000$; уровень достоверности $\text{Sig.} = 0,194$; у девочек значение среднего ранга $R_{\text{ср}} = 28,12$; у мальчиков $R_{\text{ср}} = 22,88$). Это значит, что девочки имеют сильную потребность быть принятыми другими и принадлежать к ним. Мальчики же имеют тенденцию общаться с малым количеством людей.

Уровень выраженности по шкале контроля (C_e) у девочек меньше, чем у мальчиков (значение критерия Манна-Уитни $U = 125,000$; уровень достоверности $\text{Sig.} = 0,00$; у девочек значение среднего ранга $R_{\text{ср}} = 18,02$; у мальчиков $R_{\text{ср}} = 32,98$). Это свидетельствует о том, что девочки избегают ответственности и принятие ответственности на себя. Мальчики же стараются взять на себя ответственность и соединяются с ведущей ролью.

Уровень выраженности контроля (C_w) у девочек выше, чем у мальчиков (значение критерия Манна-Уитни $U = 144,000$; уровень достоверности $\text{Sig.} = 0,01$; у девочек значение среднего ранга $R_{\text{ср}} = 32,24$; у мальчиков $R_{\text{ср}} = 18,76$). Это значит, что девочки испытывают потребность в зависимости и колебание в принятии решения, а мальчики не принимают контроля над собой.

Уровень выраженности аффекта (A_e) у девочек также выше, чем у мальчиков (значение критерия Манна-Уитни $U = 264,000$; уровень достоверности $\text{Sig.} = 0,331$; у девочек значение среднего ранга $R_{\text{ср}} = 27,44$; у мальчиков $R_{\text{ср}} = 23,56$). Это значит, что девочки имеют склонность к установлению близких, чувственных отношений, а мальчики осторожны при установлении интимных отношений.

Уровень выраженности по шкале аффекта (A_w) у девочек выше, чем у мальчиков (значение критерия Манна-Уитни $U = 171,000$; уровень достоверности $\text{Sig.} = 0,05$; у девочек значение среднего ранга $R_{\text{ср}} = 31,16$; у мальчиков $R_{\text{ср}} = 19,84$). Это значит, что девочки требуют чтобы другие без разбора устанавливали с ними близкие эмоциональные отношения, а мальчики очень осторожны при выборе лиц, с которыми создают близкие эмоциональные отношения.

Таким образом, мы рассмотрели результаты описательной статистики и провели сравнительный анализ по гендерному признаку, так же мы подтвердили ранее выдвинутую гипотезу, о том, что мужчины менее нуждаются в межличностных отношениях, чем девочки.

Э.Г. Хакимова, О.В. Мухлынина
РГППУ, Екатеринбург

Социально-коммуникативная компетентность как фактор успешности осуществления деятельности менеджеров по подбору и развитию персонала

Искусство общения, знание психологических особенностей и применение психологических методов крайне необходимы специалистам, работа которых предполагает постоянные контакты типа «человек-человек» - политикам, бизнесменам, менеджерам и многим другим. В процессе своей трудовой деятельности люди вступают во взаимодействие, которое является неотъемлемым атрибутом любого производства. Результат взаимодействия людей проявляется в их взаимоотношениях друг с другом, в социально-психологическом климате, в удовлетворенности потребностей в общении, в эффективности их деятельности и культуре взаимоотношений в организации. Именно межличностное взаимодействие формирует целостность организации.

Для эффективного построения межличностного взаимодействия и процесса общения большую роль играет социально-коммуникативная компетентность, так как она позволяет

ориентироваться в любой социальной ситуации, адекватно ее оценивать, принимать верные решения и достигать поставленных целей.

Особенно важна социально-коммуникативная компетентность для менеджеров по подбору и развитию персонала потому, что от того, как они умеют строить взаимодействие и общение с людьми зависит эффективность не только их деятельности, но и деятельности организации в целом. Социально-коммуникативная компетентность отражает особенности организации знаний относительно системы общественных отношений, социума, в котором живет человек, и межличностного взаимодействия.

Таким образом, объектом исследования является социально-коммуникативная компетентность. Предметом – социально-коммуникативная компетентность как фактор успешности осуществления деятельности менеджера по подбору и развитию персонала.

В результате теоретического анализа литературы по проблемам социально-коммуникативной компетентности, межличностного взаимодействия и общения мы выдвинули гипотезу о том, что повышение социально-коммуникативной компетентности является необходимым фактором эффективного осуществления деятельности менеджера по подбору и развитию персонала.

Цель данной работы – определить степень необходимости социально-коммуникативной компетентности для эффективного осуществления деятельности менеджера по подбору и развитию персонала и необходимость учета выраженности данного качества при подборе сотрудников в отдел управления персоналом организации, а также предложить образовательную программу для ее повышения.

В данном исследовании ставятся следующие задачи:

1) провести теоретический анализ содержания понятия «социально-коммуникативная компетентность»;

2) разработать профессиограмму для менеджеров по подбору и развитию персонала ОАО «СКБ – банк»;

3) на основе профессиограммы определить степень необходимости социально-коммуникативной компетентности как одного из профессионально важных качеств для эффективного осуществления трудовой деятельности менеджеров по подбору и развитию персонала и необходимость учета выраженности данного качества при подборе сотрудников в отдел управления персоналом организации;

4) определить степень выраженности социально-коммуникативной компетентности у менеджеров по подбору и развитию персонала ОАО «СКБ – банк»;

5) разработать обучающую программу для повышения социально-коммуникативной компетентности.

В данном исследовании приняли участие 8 сотрудников ОАО «СКБ – банк» в должности менеджеров по подбору и развитию персонала. Все из них женского пола, имеющие высшее профессиональное образование, возраст от 21 до 45 лет, стаж работы в данной должности от 1 до 5 лет. Объем выборки обусловлен количеством сотрудников данной организации в должности менеджеров по подбору и развитию персонала.

Для диагностики социально-коммуникативной компетентности мы использовали опросник социально-коммуникативной компетентности.

Для обработки данных исследования применялась дескриптивная статистика, так как она позволяет определить, какое значение изучаемого феномена наиболее характерно для данной выборки и велик ли разброс данных.

В результате проведения дескриптивной статистики нами были получены следующие результаты. Характерными особенностями менеджеров по подбору и развитию персонала ОАО «СКБ – банк» являются средний уровень стремления к согласию ($X_{cp} = 37,8$; $S = 7,2$; $Me = 35$), толерантности ($X_{cp} = 38,4$; $S = 7,3$; $Me = 38$), оптимизма ($X_{cp} = 35,4$; $S = 5,4$; $Me = 35$; $Mo = 35$) и фрустрационной толерантности ($X_{cp} = 37,2$; $S = 4,6$; $Me = 37$), а также на уровне выше среднего выражена социально-

коммуникативная адаптивность ($X_{cp} = 41,2$; $S = 5,3$; $Me = 42$).

Но по каждому из этих показателей можно выделить испытуемых с более высоким и более низким уровнем выраженности: социально-коммуникативная адаптивность ($X_{min.} = 33$; $X_{max.} = 49$); стремления к согласию ($X_{min.} = 29$; $X_{max.} = 47$); толерантность ($X_{min.} = 29$; $X_{max.} = 49$); оптимизм ($X_{min.} = 25$; $X_{max.} = 41$); фрустрационная толерантность ($X_{min.} = 29$; $X_{max.} = 43$).

Таким образом, с учетом того, что низкие баллы по данным показателям обозначают высокий уровень его выраженности, а высокие баллы, напротив, низкий уровень, можно сказать, что в целом менеджеры по подбору и развитию персонала ОАО «СКБ – банк» в основном стремятся по каждому вопросу иметь свою точку зрения и отстаивать ее, принципиальны и несговорчивы, у них отсутствует боязнь несовпадения мнений, расхождения во взглядах. Они достаточно легко могут без раздражения относиться к чужому мнению, взглядам, характеру, привычкам, могут быть терпимыми. Но с другой стороны, могут быть нетерпимыми к неопределенности, у них могут отсутствовать сомнения и присутствовать некоторая ортодоксальность мышления и однозначность восприятия, что может приводить к необдуманным и преждевременным действиям.

Немного меньше развита социально-коммуникативная адаптивность, что может выражаться в замкнутости, скромности, неумении поддержать разговор, скованности в общении. Может присутствовать неуверенность в себе как в собеседнике.

Таким образом, можно сделать вывод, что у менеджеров по подбору и развитию персонала ОАО «СКБ – банк» в целом социально-коммуникативная компетентность развита на среднем уровне. Эти особенности могут быть обусловлены индивидуально-психологическими особенностями, такими как интровертированность, низкая или заниженная самооценка, слабость воли, нерешительность, безразличие, низкий уровень эрудиции, узкий кругозор,

недостаток знаний и умений в области психологических техник общения. Таким образом, для успешного осуществления деятельности менеджера по подбору и развитию персонала необходимо повышать уровень социально-коммуникативной компетентности.

В частности можно увеличить объем знаний и умений в области особенностей процесса общения и взаимодействия с людьми, эффективных способов коммуникации, выстраивании и поддержании продуктивного контакта с собеседником, техник создания атмосферы доверия и поддержания контакта во время коммуникации, техник активного слушания и ведения разговора, техник переубеждения собеседника и аргументации собственной позиции.

Таким образом, поставленная нами гипотеза подтвердилась: повышение социально-коммуникативной компетентности является необходимым фактором эффективного осуществления деятельности менеджера по подбору и развитию персонала.

Одним из путей повышения социально-коммуникативной компетентности может стать такой вид обучающей программы как тренинг.

М.А. Хорошилова, В.И. Щедров
БИСГУ, Балашов

Психологические условия конструктивного разрешения конфликтов среди военнослужащих

Сложность социально-экономических, политических и духовных процессов в российском обществе, а также их динамичное развитие, к сожалению, привели к заметному увеличению количества конфликтов в воинских коллективах. Конфликты между военнослужащими оказывают заметное влияние на социально-психологический климат воинских коллективов и, в конечном счете, на боевую готовность.

Сегодня становится все более очевидным, что конфликт - не только атрибут совместной деятельности людей, но и сущностный элемент развития, как личности, так и группы. Конфликт рассматривают как противоречие,

как стадию развития противоречия, как столкновение, противодействие, как тип конкурентного взаимодействия. В общем плане конфликт можно определить как наиболее острый способ разрешения значимых противоречий, возникающих между людьми.

Разрешение межличностного конфликта представляет собой сложный многоступенчатый процесс, включающий анализ и оценку конфликтной ситуации, выбор способа и стратегии разрешения конфликта, формирование операционного состава действий, реализацию плана и его коррекцию, оценку эффективности своих действий.

Выделяют два способа разрешения конфликта – конструктивный и деструктивный.

Под конструктивным понимается выбор личностью оптимального алгоритма действий с причинением наименьшего ущерба для себя, окружающих и противоположной стороны в рамках принятых в обществе моральных и правовых норм. Под деструктивным понимается вытеснение или псевдоразрешение конфликта, а также его разрешение с помощью неприемлемых с точки зрения моральных и правовых норм общества действий в отношении себя или других.

Важным моментом, разрешения межличностных конфликтов, является стратегия и тактика конфликтующих сторон. К. Томас выделил пять способов поведения в конфликте: противоборство, компромисс, уступчивость, сотрудничество, избегание.

Основными составляющими урегулирования конфликта является степень выраженности агрессивности и враждебности у участников конфликтных действий. Эти два понятия имеют разное значение, хотя очень близки.

Враждебность – это сложная форма, ориентации. Особо важное место в комплексе враждебности, - это гнев, отвращение и презрение. Враждебность включает также влечения, взаимодействия аффектов и обычно мысли или образы, связанные с причинением вреда объекту враждебности. Такие образы и желания необязательно содержат реальное намерение причинить

объекту вред. Враждебность не включает в себя словесной или физической активности. Агрессия – это физический акт, который иногда может запускаться и поддерживаться эмоциями, входящими в комплекс враждебности. Она направлена на то, чтобы причинить ущерб, оскорбить или победить. Ущерб может быть психологическим или физическим. В целом агрессия определяется враждебностью, вместе с тем агрессивное действие может оказать на враждебность обратное влияние, усилив или ослабив ее. Таким образом, враждебность рассматривается как сложное мотивационное состояние, а агрессия – как следующее из него поведение.

Существуют следующие виды агрессивности и враждебности: физическая агрессия, косвенная агрессия, склонность к раздражению, негативизм, обида, подозрительность, вербальная агрессия и чувство вины.

В ходе теоретического исследования была разработана гипотеза о том что, способ регулирования конфликта определяет уровень индекса агрессивности и враждебности.

Исследование было проведено на базе воинской части, выборка составила 100 солдат срочной службы. В ходе проведенного исследования были использованы методики: Тест на оценку уровня конфликтности личности; Тест Томаса для определения стиля поведения, личностной предрасположенности к конфликтному поведению; опросник Басса-Дарки направленный на исследование агрессивности и враждебности.

В результате проведенного исследования были получены следующие данные: в данной группе испытуемых наблюдается средний уровень конфликтности – 37%, чуть ниже среднего – 23%, ниже среднего – 18%, чуть выше среднего – 12%, выше среднего – 9%, и высокий уровень – 1%.

Преобладающее количество испытуемых предпочитают основными способами регулирования конфликтов: компромисс – 37%, противоборство – 18%, сотрудничество – 21%, уступчивость – 15%, и избегание – 12%.

У большинства испытуемых в группе наблюдается: вербальная агрессия – 45%, косвен-

ная агрессия – 24%, подозрительность – 10%, физическая агрессия – 9%, чувство вины – 7%, и раздражение – 5%.

Вся выборка была разделена на подгруппы, название которых исходило из способа регулирования конфликта: «Компромисс», «Противоборство», «Сотрудничество», «Уступчивость», «Избегание».

Были использованы метод однофакторного дисперсионного анализа (критерий Линка и Уоллиса), а так же коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

В качестве независимой переменной (регулируемого фактора) использовали – способ регулирования конфликтов, а в качестве зависимой переменной величины – индекс агрессивности и индекс враждебности.

В результате подсчета критерия Линка и Уоллиса для индекса агрессивности получили $K_{эм} = 2,14$ ($p \leq 0,01$). Для индекса враждебности $K_{эм} = 1,12$ ($p \leq 0,01$).

Таким образом, определили, что различия между выборками по этим показателям не случайны. Они обусловлены способами регулирования конфликтов, то есть «Противоборство», «Избегание», «Сотрудничество», «Уступчивость» и «Компромисс», располагаются в порядке уменьшения уровня агрессивности. Так же установили, что уровень враждебности уменьшается от группы к группе в следующей

последовательности: «Избегание», «Уступчивость», «Противоборство», «Компромисс» и «Сотрудничество».

Затем рассмотрели корреляцию между индексом агрессивности и индексом враждебности в пяти группах испытуемых (коэффициент ранговой корреляции Спирмена). Только в группе «Противоборства» получили значимую корреляционную связь $r = 0,66$ ($p \leq 0,05$). Эта связь свидетельствует о том, что враждебность – это личностная черта данной группы испытуемых, которые в конфликтных ситуациях часто используют агрессию, деструктивной направленности. В остальных группах испытуемых связей между индексом агрессивности и индексом враждебности обнаружено не было, это говорит о том, что испытуемые в конфликте редко используют агрессию и враждебность, как способы регулирования конфликта, и если используют, то в основном инструментальной направленности.

На основании вышеизложенного можно сделать вывод, что гипотеза нашла свое подтверждение в ходе проведенного исследования, следовательно, способ регулирования конфликтов определяет уровень индекса агрессивности и враждебности.

Секция 2

Возрастные аспекты исследований в психологии



В.А. Боброва, И.В. Воробьева
РГППУ, Екатеринбург

Особенности самоопределения в подростковом возрасте

Самоопределение является одним из важнейших процессов в нашей жизни. Осознание самого себя, своего места в обществе, идентификация собственного «Я» и отождествление себя с другими – все это делает нас взрослым человеком, личностью. Самоопределение является неотъемлемой частью самосознания и самоактуализации, т.е. высшей степени развития личности. Более остро вопрос о самоопределении как об основном феномене развития личности встает в подростковом возрасте.

Подросток, уже пройдя определенный путь физического и интеллектуального развития, начинает развиваться внутренне, постепенно осваивая свое «Я». И словно рыцарь на распутье, – заново открывает мир вокруг себя, потому что впервые открывает мир в себе. Именно в отрочестве закладываются и преобразуются основания ценностных ориентаций, формируется система интересов, возникают главные, подчиняющие себе все основные потребности. В эти годы переосмысливается и переоценивается уже накопленный опыт и вырабатывается основание жизненной позиции, отношение к людям, обществу, к миру и к своему месту в нем [1].

В рамках работы было проведено исследование среди 24 подростков-учеников одной из школ, в возрасте от 12 до 16 лет.

Объектом выступило самоопределение в подростковом возрасте.

Предметом – приоритеты реализации целей у подростков, их интересы.

Целью работы являлось определение ведущих тенденций в самоопределении у подростков, исследование их интересов, выявление наиболее приоритетных и определить их жизненные ориентации.

Цель исследования повлекла за собой следующие задачи:

1. исследовать приоритеты реализации целей у подростков;
2. исследовать смысложизненные ориентации у подростков;
3. определить приоритетные направления в интересах и ориентациях подростков.

Гипотеза исследования – подростки направлены, как правило, на будущее и их целью становится не минутное удовольствие прямо сейчас, а достижение определенных вершин в дальнейшем.

Для исследования самоопределения у подростков были выбраны следующие методики: тест-опросник «Сейчас и потом...» Н.С. Пряжникова и тест «Смысложизненные ориентации» Д.А. Леонтьева

Согласно результатам исследования по методике «Сейчас и потом...» в качестве наиболее важной ценности «потом» необходимой для счастья подростки выбрали следующие. На первое место более половины опрошенных ставят получение хорошего образования (14 респондентов из 24 – 58%), на втором месте создание счастливой семьи (12 – 50%) и воспитание своего ребенка (12 – 50%) и на третьем почет и уваже-

ние(11 – 45%). Из чего можно сделать вывод о том, что подростки хотят получить достойное образование, вероятно высшее, чтобы в будущем стать квалифицируемым и востребованным специалистом, найти достойную работу и занять определенный статус в обществе. О чем свидетельствуют и желание стать профессионалом в своем деле (25% респондентов). На одном уровне (50% респондентов) находятся потребность в счастливой семье и в воспитании своего ребенка, что указывает на определение своей семьи в будущем для подростка, как значимой ценности. Равное процентное соотношение указывает на то, что семья рассматривается подростком в основном как полная, т.е. и оба родителя, и ребенок. И, наконец, по 25% диагностируемых подростков хотят получить свою квартиру и стать профессионалом в своем деле, что определяет направленность на устойчивое материальное положение.

В качестве наиболее важной ценности «сейчас» необходимой для счастья подростки выбрали следующие: помочь другу (9 – 37,5%), отдохнуть в веселой компании(2 - 8%). Приоритеты «сейчас» у данных респондентов указывающие на желание помочь другу и отдохнуть в веселой компании в очередной раз подтверждают то, что ведущей деятельностью подростков является общение со сверстниками и одним из главных чувств является дружба. Соответственно около половины респондентов трижды предпочли помочь другу сейчас, нежели получить какое либо благо в будущем, что говорит о высокой степени ценности дружбы для подростков.

Проведение методики «Смысложизненные ориентации» выявило следующие результаты по шкалам:

Общий показатель осмысленности жизни: полученные результаты свидетельствуют о том что, у данной группы в большинстве случаев (82%) наблюдается средний уровень общей осмысленности жизни. Это значит, что какие то ее аспекты для подростков являются полностью осмысленными и осознанным, а часть в какой то степени выпущенными из внимания и осознан-

ности. Низкий же уровень общего показателя смысла жизни был обнаружен у 4 респондентов (16%), высокий – у 2 (8%).

Шкала целей: схожие результаты отмечены и по этой шкале, у большинства наблюдается средний уровень(87%). Что отражает вполне адекватную степень наличия целей в жизни, ее направленность и временную перспективу. Таким образом можно сказать, что в данной выборке подростки имеют примерные цели в будущем, им есть к чему стремиться, однако они могут быть еще не совершенно четкими и определенными, так как имеют средний, а не высокий уровень (он всего у 1 респондента – 4%) .

Шкала процесса жизни: отражающая эмоциональность, насыщенность и интерес к процессу жизни, т.е. другими словами она отражает теорию о том, что смысл жизни состоит в том, чтобы жить. Результаты 75% данной выборки соответствуют среднему или не полному уровню удовлетворенности процессом жизни, его насыщенностью, т.е. удовлетворенность настоящим. Однако у четверти респондентов (25%) отмечен низкий уровень удовлетворенности процессом жизни, соответственно эти подростки не довольны насыщенностью своей жизни и им хотелось бы получать большую эмоциональную отдачу. И ни один подросток не проявил высокие результаты довольства своей жизнью. Вероятно, данное соотношение можно объяснить подростковым максимализмом и выявленной Л.С. Выготским «доминантой романтики».

Шкала результата жизни: отражает удовлетворенность самореализацией, ощущение продуктивности и осмысленности прожитой части жизни. У выборки наблюдается в большинстве средняя степень довольства прошлым – 75%, т.е. большую часть из того, что было запланировано, было реализовано, пусть и не все, но в достаточном количестве. У 15% же наблюдается низкий уровень удовлетворенности прошлым, что свидетельствует либо о малой степени реализации своих потенциалов в жизни и недовольстве ими, либо о негативных жизненных ситуациях в жизни подростка, которые он желал бы исправить.

Шкала локус контроль «Я»: больше чем у половины подростков наблюдается средний уровень локус контроля «Я» - 66%, из чего можно сделать вывод о том, что данные подростки им имеют представление о себе, как о личности вполне способной построить свою жизнь согласно своему выбору, в соответствии со своими целями. Однако, как о исключительно сильной и способной к действию к изменению своей жизни о себе судят лишь 8% респондентов. И 25% обнаруживают низкий уровень, соответственно не считают себя способными самостоятельно и независимо построить свою жизнь в соответствии со своими целями.

Шкала локус контроль «жизнь»: результаты исследования в контексте данной методики выявили явно повышенные результаты по субшкале локус контроля «жизнь» – 91%. Что дает право говорить об уверенности подростка в том, что человек сам руководит своей жизнью, свободно принимает решения и воплощает их в жизнь, независимо от уверенности в себе и в своих силах (т.е. как бы там ни было, мы сами отвечаем за нашу жизнь и за все события, происходящие в ней). Можно предположить, что в подростковом возрасте все больше возрастает осознание возможности контролировать, свою жизнь самостоятельно и появляется желание это делать.

Многими психологами отмечено, в подростковом возрасте возникают значительные различия в мировоззрении и самоопределению по гендерному признаку. Средние значения по выборке и их распределение по половой принадлежности может свидетельствовать, что девочки чуть более нацелены на образование, нежели юноши, их среднее количество выбора 2,9, тогда как у последних 2,2, т.е. среди опрошенных девушек выбрали трижды образование 88%, а среди юношей 60%. Похожее соотношение возникает при выборе благородного дела (77% и 13%) и деяния чего либо значительного (33% и 20%), а так же в становлении профессионалом (22% и 26%), данное соотношение можно объяснить более ранним взрослением девочек-подростков в отличие от мальчиков и

большей заинтересованностью мальчиков в профессиональном успехе.

Методика «СЖО» не выявила существенных различий по половому признаку. Что говорит о том, что на осмысление жизни гендерное различие в явной мере не влияет.

Таким образом, в результате исследования было выявлено, что в подростковом возрасте самоопределение обуславливается ведущими интересами подростка, в частности потребностью в общении и друзьях, потребностью определить свое место в жизни (получить образование, почет и уважение, стать профессионалом в своем деле). Это подтверждает мнение о том, что именно в отрочестве закладываются и преобразуются основания ценностных ориентаций, формируется система интересов, возникают главные, подчиняющие себе все основные потребности.

Библиографический список

1. В мире подростка [Текст] / под. ред. А.А. Бодалева. - М., Медицина, 1980. С.11.

Е.С. Вершинская
РГППУ, Екатеринбург

Взаимосвязь уровня застенчивости и самооценки студентов

В настоящее время сложилась такая ситуация, что наиболее конкурентоспособными на рынке труда являются те выпускники профессиональных учебных заведений, которые не боятся ситуации соревнования, способны действовать самостоятельно, активно, напористо и целеустремленно. И так как в нынешних экономических условиях России отсутствует государственное распределение, то выпускники высших и средних учебных заведений, профессиональных училищ и лицеев оказываются в условиях жесткой конкуренции в поиске места работы. В данной ситуации в худшем положении оказываются застенчивые юноши и девушки, так как застенчивость затрудняет их адаптацию в обществе. Застенчивые люди испытывают большие трудности в установлении межличностных контактов, как правило, пассивны

в деятельности, чрезмерно озабочены оценкой себя другими людьми, поддаются давлению со стороны окружения. И эти особенности, присущие застенчивым людям делают их очень уязвимыми в условиях рыночной экономики. Изучение этого феномена особо актуально в условиях современности, когда конкуренция между соискателями работы особенно высока. В практическом же плане актуальность заключается в том, чтобы суметь выявить повышенный уровень застенчивости и провести психокоррекцию личности, целью которой является повышение конкурентоспособности личности и минимизации такой черты, как застенчивость.

Застенчивость – состояние нервно-психического напряжения, отличающееся разнообразными нарушениями в сфере вегетатики, психомоторики, речевой деятельности, эмоциональных, волевых, мыслительных процессов и рядом специфических изменений самосознания, которое возникает у человека, постоянно испытывающего трудности в определенных ситуациях межличностного неформального общения, и является его личностным свойством.

Проблема самооценки хорошо изучена как в зарубежной, так и в отечественной литературе. А вот проблема застенчивости исследована мало. До 70-х гг. XX века феномен застенчивости не изучался систематически. Первоначально интерес к застенчивости был ограничен лишь влиянием застенчивости на развитие различных процессов в детстве. В 70-х гг. прошлого столетия американский психолог Ф. Зимбардо и группа его единомышленников предприняли комплексное исследование с использованием Стенфордского опросника застенчивости. В исследовании приняли участие 10 тыс. человек разных возрастов и различного социального происхождения и статуса из США. И только лишь 17% респондентов ответили, что ни когда не испытывали застенчивости. Респонденты выделили ряд трудностей, создающихся посредством застенчивости (негативные эмоциональные последствия, социальные проблемы, трудности в общении и др.), но в данном исследовании застенчивость определялась по субъ-

ективной оценке самого испытуемого. Стенфордский опросник застенчивости Зимбардо в применении громоздок, не стандартизирован. Но, однако, существует ряд опросников, в которые включены шкалы застенчивости, например Фрайбургский личностный опросник Й. Фаренберга, Х. Зарга, тест Р. Кеттелла, психодиагностический тест В.М. Мельникова, Л.Т. Ямпольского и опросник диагностики застенчивости А.Б. Белоусовой, И.М. Юсупова. Кроме того, Ф. Пиконис изучал взаимосвязь уровня застенчивости с различными феноменами, такими как тревожность, экстраверсия/интроверсия, нейротизм. А.Б. Беллоу-сова изучала взаимосвязь застенчивости и самооценки. Взаимосвязь отрицательная ($r = -0,25$).

Самооценка – это компонент самосознания, включающий наряду со знаниями о себе оценку человеком самого себя, своих возможностей, способностей, нравственных качеств и места среди других людей. Объектом самооценки могут выступать любые проявления психической сферы человека, совершаемые им поступки и действия.

В нашей работе предполагалось изучить взаимосвязь уровня застенчивости и самооценки. Исследование проводилось на студентах второго курса Российского государственного профессионально-педагогического университета института психологии и инженерно-педагогического института. Приняли участие в исследовании 27 юношей в возрасте от 18 до 22 лет и 26 девушек в возрасте от 17 до 21 года.

Достоверных различий между юношами и девушками по уровню выраженности застенчивости ($t = -0,25$; $p = 0,8$) не обнаружено. Показатель уровня застенчивости для общей выборки находится в средних значениях ($X_{\text{ср.}} = 2,39$), это означает что в исследуемой выборке феномен застенчивости проявляется в зависимости от ситуации, то есть является ситуативным феноменом.

Не смотря на средние показатели в целом. Встречаются отдельные респонденты, уровень застенчивости и самооценки у которых выше или ниже нормы.

Максимальный результат по уровню застенчивости равен 3,7 ($X_{\max.} = 3,7$) – очень высокий уровень застенчивости и минимальный результат равен 1,25 ($X_{\min.} = 1,25$) – очень низкий уровень застенчивости. По уровню самооценки самый высокий результат составляет 0,78 ($X_{\max.} = 0,78$) – завышенная адекватная самооценка, самый низкий результат составляет -0,36 ($X_{\min.} = -0,36$) – заниженная адекватная самооценка.

Таким образом, для большего числа респондентов характерен средний уровень выраженности всех измеряемых признаков.

Исходя из этого можно сделать предположение о том, что у преимущественно среди обследуемых застенчивость проявляется не постоянно, а лишь в зависимости от ситуации, то есть не является личностной чертой, а носит ситуативный характер.

В том числе, можно предположить, что респонденты, в большинстве случаев, имеют адекватную самооценку, которая обеспечивает соответствующий уровень притязаний, трезвое отношение к успехам и неудачам, одобрению и неодобрению. Такие люди более энергичны, активны и оптимистичны.

Показатель застенчивости не взаимосвязан с показателем самооценки (между изучаемыми признаками не обнаружено достоверной взаимосвязи, использовался критерий Пирсона ($r = -0,002$, $p = 0,05$), то есть высокий уровень застенчивости может наблюдаться как у людей с завышенной самооценкой, так и с заниженной, как с адекватной самооценкой, так и с неадекватной самооценкой.

О.В. Волкова

СибГАУ им. ак. М.Ф. Решетнева, Красноярск

Волевое действие: структура и особенности формирования у часто болеющих дошкольников

Исследования, затрагивающие проблему развития детской воли, подтверждают, что наиболее важным и ответственным периодом ее формирования является дошкольный возраст.

Благодаря воле, направляемой опосредованными побуждениями, ребенок имеет возможность становиться выше интересов данного момента, становиться как бы над стоящим моментом течения жизни, и направлять свою активность на объективные ценности. Волевое развитие предполагает умение выходить за пределы сложившейся ситуации на несколько шагов вперед, в будущее, предвидеть последствия своих действий или назад, в прошлое, устанавливать причинно-следственные связи. С помощью воли личность осуществляет регуляцию, самоконтроль и саморегуляцию поведения и активности. Совершенствование волевой регуляции поведения у детей связано с их общим интеллектуальным развитием, с появлением мотивационной и личностной рефлексии.

Классики и современные исследователи волевого поведения выделяют целый ряд факторов, влияющих на развитие волевой регуляции детей дошкольного возраста. Среди них особое место занимают развитие мотивационной сферы (Л.И. Божович, Н.И. Непомнящая) [1, 7], проявления кризиса семи лет, развитие речи как опосредованной знаковой системы (Л.С. Выготский, Е.О. Смирнова) [3, 4, 8], общение со взрослым (Г.Г. Кравцов, М.И. Лисина) [5, 6]. Обосновывая влияние разных факторов, тем не менее, ученые не выделяют фактор здоровья, как значимый в развитии волевой регуляции дошкольника. Однако, оценивая ситуацию в современном обществе, мы не можем не отметить этот важнейший фактор, влияющий на развитие личности ребенка в целом и его волевое развитие в частности.

Мы провели исследование на предмет выявления взаимосвязей между уровнем развития волевого действия и соматическим здоровьем детей старшего дошкольного возраста, а также установления влияния на эти показатели таких факторов как материнское отношение и соблюдение в семье здорового образа жизни. С целью проведения исследования в контрольную и экспериментальную группы были распределены дошкольники в возрасте 5 - 5,5 лет по частоте соматических заболеваний за истекший год.

Группы детей были подобраны с учетом равного процентного соотношения таких показателей как возраст детей, количество мальчиков и девочек в исследуемой группе, количество неполных семей в группах, количество детей в семье, количество родителей, имеющих высшее, среднее профессиональное или среднее образование, средний возраст родителей и род занятий родителей. Основным различием между группами детей является частота ОРВИ в 2006 году. В первой группе дети перенесли ОРВИ 4 и более раз в год, кроме этого имеют ряд различных хронических заболеваний. Общее количество ОРВИ в данной группе составляет 116 раз за 2006 год. Во второй группе частота ОРВИ составила менее 4-х раз за 2006 год, либо дети не болели вообще. Общее количество случаев ОРВИ в группе №2 составляет 37 раз, что в среднем в 3,14 раза реже, чем в группе №1.

В качестве основных структурных компонентов волевого действия, нами были приняты следующие составляющие, выделенные в монографии Н.А. Цыркун: выбор и осуществление цели, принятие решения, планирование, исполнение намеченного, совершение усилий, оценка результата [10]. С целью изучения уровня развития каждого из компонентов волевого действия были подобраны соответствующие диагностические методики.

В процессе математической обработки данных нами получены достоверные различия в контрольной (здоровые дети) и экспериментальной (часто болеющие дети) группах, что свидетельствует о значительных различиях в уровне развития волевого действия здоровых и часто болеющих детей старшего дошкольного возраста. Результаты исследования дали возможность сделать заключение о том, что существует взаимозависимость между уровнем развития волевого действия детей старшего дошкольного возраста и такими показателями как частота заболеваний, а также между такими факторами, как материнское отношение и соблюдение в семье здорового образа жизни.

Соответственно, существует реальная необходимость в разработке системы мероприя-

тий по объединению усилий детского сада и родителей по укреплению здоровья детей, соблюдению здорового образа жизни, что будет способствовать развитию произвольного поведения и, как следствие, в будущем положительно отразится на успеваемости ребенка в школе. В своей работе мы предлагаем ряд способов решения данной научно-практической проблемы.

Задачей работы с детьми в данном случае является целенаправленное воздействие на волевое действие часто болеющих старших дошкольников с целью развития всех его основных компонентов, таких, как выбор и осуществление цели, принятие решения, планирование, исполнение намеченного, совершение усилий и оценка результата. Кроме того, развитие волевого действия затрагивает основные сферы жизни ребенка в данном возрасте: предметная деятельность, общение со сверстниками и взрослыми, саморегуляция и групповая деятельность детей.

Организация психолого-педагогической работы с родителями данной категории детей включает в себя такие задачи, как формирование психолого-педагогической компетенции родителей в области психологических особенностей часто болеющих детей старшего дошкольного возраста, освоение способов оптимизации детско-родительских отношений в сторону придания им более теплого и доверительного характера. Реализация данных задач внедрялась в рамках психологического консультирования, просвещения, сопровождения и организации тренингов для родителей.

Внедрение развивающей программы в качестве задач имело обращение к педагогам, психологам и медицинским работникам. В число этих задач вошло повышение психологической компетенции сотрудников дошкольных образовательных учреждений в области возрастной и медицинской психологии в плане расширения и углубления теоретических знаний о психологических особенностях часто болеющих детей, о способах развития волевой сферы личности старших дошкольников в рамках се-

минаров, психологических консультаций и профессионально-ориентированных тренингов.

Представленная система психолого-педагогических мероприятий была также нацелена на формирование устойчивых представлений о соблюдении здорового образа жизни в сознании часто болеющего дошкольника, его родителей и педагогов. Для достижения положительного результата в этом направлении работы решались следующие задачи: формирование у детей, родителей и педагогов стойкой убежденности в важности сохранения и укрепления здоровья, развитие и укрепление объективных представлений о сущности здоровья и здорового образа жизни, формирование потребности в его соблюдении. Средствами решения перечисленных задач послужили семинары, тренинги, психологическое консультирование и проведение совместных с родителями и педагогами мероприятий спортивно-оздоровительного характера.

Система формирующих мероприятий, направленная на развитие волевого действия, является достаточно эффективным средством относительно всех его компонентов. Тем не менее, результаты контрольного среза свидетельствуют о том, что неравномерность развития компонентов волевого действия проявляется и в процессе их целенаправленного формирования. Тенденция к повышению уровня развития появилась во всех компонентах, но те компоненты, которые связаны с развитием когнитивных структур (умение выбирать и осуществлять цель, умение планировать деятельность, умение оценивать результат), показали не столь значительные изменения, как те, которые больше связаны с мотивационной составляющей личности (умение принимать решение, исполнять намеченное и умение совершать усилия). Соответственно, развитие волевого действия часто болеющих детей может способствовать тому, что уровень его развития будет близок к уровню развития здорового сверстника, но при условии систематического подхода в рамках психолого-педагогической работы.

Библиографический список

1. Божович Л.И., Славина Л.И., Ендовицкая Т.В. Опыт экспериментального изучения произвольного поведения [Текст] / Л.И. Божович, Л.И. Славина, Т.В. Ендовицкая // Вопросы психологии – 1976. – №4. – С. 55 – 68.
2. Веселов Н.Г. Социальная педиатрия [Текст] / Н.Г. Веселов – СПб., 1996.
3. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка [Текст] / Л.С. Выготский // Вопросы психологии – 1966. – № 3 – С. 15 – 22.
4. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования [Текст] / Л.С. Выготский – М., 1959.
5. Кравцов Г.Г. Игра как ведущая деятельность и форма организации жизни дошкольников [Текст] / Г.Г. Кравцов // Игра и развитие личности дошкольника – 1990. – № 2. – С. 4 - 18.
6. Лисина М.И. О некоторых условиях превращения реакций из непроизвольных в произвольные [Текст]: Канд. дисс. / М.И. Лисина – М., 1955.
7. Непомнящая Н.И. Становление личности ребенка 6-7 лет [Текст] / Н.И. Непомнящая – М., 1992.
8. Смирнова Е.О. Развитие воли и произвольности в раннем и дошкольном возрастах [Текст] / Е.О. Смирнова – М., 1998.
9. Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А. [Текст]: практикум по детской психологии / Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина – М., 1995.
10. Цыркун Н.А. Развитие воли дошкольников [Текст] / Н.А. Цыркун – М., 1991.
11. Чередникова Т.В. [Текст]: тесты для подготовки и отбора детей в школы: рекомендации практического психолога / Т.В. Чередникова – СПб., 1996.
12. Эльконин Д.Б. Психология игры [Текст] / Д.Б. Эльконин – М., 1999.

О.А. Жукова
РГППУ, Екатеринбург

Детская ложь: мотивы и причины. Экспериментальное исследование

Одним из видов отклоняющегося поведения является детская ложь. Изучением пробле-

мы лжи в основном занимались американские психологи: П. Экман, Х. Хартшорн, М. Мей, М. Стаутхамер – Лебер, из отечественных – А. Гармаев.

Ложь представляет собой продукт речевой деятельности, имеющая цель - ввести реципиентов в заблуждение. «Ложь – движение рассудка». С помощью лжи ребенок возвращает добрые отношения, не через душевное единение людей, а через кажущееся устранение конфликта. Первопричиной детской лжи является взрослый, который задает ребенку ситуацию выбора. Именно это ребенок переживает всякий раз, когда встречается с раздражительностью и гневом взрослого. Оказываясь перед выбором, изначально ребенок проявляет мужественность, готовую вернуть единство между ним и взрослым: он признается в поступке. «Если это испытание повторяется слишком часто, принимает жесткие формы, имеет тяжелые последствия для ребенка, детская душа не выдерживает, ломается и уступает поле действия рассудку». Если ребенку удастся обмануть родителей, а родители не подозревают, то внешне наступает мир. Этот мир держится на внутренней отдаленности между родителями и ребенком. Такое положение удобно родителям. Ребенок занят своим делом, родители – своим. Никто никому не мешает.

Ложь ребенка – первый признак отчуждения между взрослым и ребенком.

П. Экман выделяет виды лжи:

1. «Оправданная» ложь, т.е. ложь необходимая в каких либо обстоятельствах.

2. Жульничество.

3. Хвастовство и преувеличение.

4. «Белая ложь» - ложь, призванная разрядить напряженную ситуацию или доставить кому-то удовольствие.

Способы лжи:

1. умолчание;

2. неприкрытое вранье.

Каковы же возрастные особенности детской лжи? П. Экман выделяет два возрастных этапа, особенно подверженных проявлению лжи:

1. Это возраст 3 - 4-х лет, когда ребенок обретает способность пойти на умышленный обман, причинами (мотивами) которого по А. Фромму могут быть:

- избежание наказания;
- сокрытие своей вины;
- выражение своей враждебности к родителям;
- стремление добиться похвалы со стороны взрослых.

2. Это подростковый возраст. Неискренность и подверженность влиянию друзей в этот период достигают своего пика, поэтому причинами (мотивами) лжи в этом возрасте по П. Экману являются:

- защита товарищей;
- повышение своего социального статуса;
- защита своей приватности;
- желание не создавать неловкой ситуации;
- стремление к самоутверждению;
- страх унижения или избежание стыда;
- ради проверки собственной силы.

Слово «ложь» на разных возрастных этапах дети понимают по-разному. Исследования психологов К. Петерсон, Е. Леонарда, Д. Сито показали следующее.

До восьмилетнего возраста дети считают ложью любое ложное утверждение, независимо от того, знал ли говоривший о том, что его слова не соответствуют истине. Дети 12 лет не расценивают ложь как безусловное зло. Ложь зависит от обстоятельств. По мере того как дети становятся старше, они не только приобретают навыки успешно обманывать других, но и учатся распознавать, когда обманывают их.

Следует отличать детскую ложь и фантазирование. Особенно это касается детей младшего школьного возраста. З.Н. Новлянская выделяет причины фантазий в этом возрасте:

1. острое переживание ребенком неблагополучия, стремление выйти из него и обрести определенное равновесие;

2. бессознательное стремление заинтересовать собой окружающих;

3. кризис игры, она еще занимает в жизни младшего школьника важное место, но из роле-

вой она становится игрой - драматизацией и игрой – фантазированием, игра превращается во внутреннюю фантазию грез и мечтаний.

Ложь – серьезная проблема в жизни любой семьи. Что же делать, если ребенок лжет? Здесь родители сталкиваются с реальными трудностями в воспитании детей. Глубокий анализ мотивов, побуждающих ребенка лгать, позволит родителям лучше понять ребенка, помочь ему стать правдивее.

Мотивы детской лжи разнообразны и с возрастом они изменяются. Каждому возрастному периоду характерны свои мотивы и причины лжи.

Чтобы показать это, была использована методика на выявление доминирующих мотивов лжи, как у каждого ребенка в отдельности, так и у всего класса в целом. Методика включает в себя шесть мотивов:

1. Ложь во избежание наказания.
2. Ложь с целью защиты товарищей.
3. Ложь во избежание унижения и стыда.
4. Ложь с целью повышения своего социального статуса.
5. Желание не создавать неловкой ситуации.
6. «Оправданная» ложь.

На каждый мотив приходится по две ситуации, предложенные П. Экманом, А. Гармаевым:

1. Учитель спрашивает тебя: «Это твой друг сломал школьный магнитофон?» Ты знаешь, что это сделал именно он, ты:

- а) доложишь об этом учителю;
- б) ничего не скажешь.

2. Ты заигрался на улице и пришел домой на час позже назначенного времени. Дома тебя встретили разгневанные родители. Они вот-вот накажут тебя. Ты:

- а) скажешь правду родителям;
- б) придумаешь какую-то историю, чтобы родители не наказывали тебя.

3. На улице играли два мальчика. Старший отнял у младшего игрушку. Младший заплакал. К мальчикам подбежала мама и спросила старшего: «Не ты ли взял игрушку?» Старший знал, что стыдно отнимать у младших игрушки, он боялся, что мама унижит его перед

младшим и сказал: «Нет». Если бы ты был на месте этого мальчика, ты бы:

- а) сказал маме правду;
- б) поступил как мальчик.

4. В одном классе ребята увлекались собиранием марок. Ребята соревновались между собой. У кого марок больше - с тем и играли. У Коли марок не было и с ним никто не общался. Тогда Коля сказал ребятам: «У меня дома много марок, они все красивые и разные». Ребята заинтересовались, стали подходить к Коле, играть с ним. Если бы ты был Колей, ты бы:

- а) поступил также как Коля;
- б) не стал бы врать ребятам.

5. Представь, что мама на день рождения подарила игрушку. Но игрушка тебе не понравилась, ты:

- а) скажешь маме, что игрушка тебе не понравилась;
- б) возьмешь подарок и поблаговаришь маму.

6. Твой друг списал контрольную на «5». Тебе известно об этом. Учитель спрашивает тебя: «Твой друг сам написал контрольную или списал?» Ты ответишь:

- а) сам написал;
- б) списал.

7. Ты сломал отцовские часы. Ты знаешь, что за поломку тебя накажут. Когда отец спросил тебя: «Не ты ли сломал часы?», ты ответишь:

- а) нет;
- б) да, я.

8. Представь, что ты в школе учишься очень плохо. Ты познакомился с новым, незнающим тебя человеком и он спросил тебя: «Как ты учишься?» Тебе не хотелось бы, что бы он плохо о тебе думал и сказал:

- а) учусь плохо;
- б) учусь хорошо.

9. Бабушка купила тебе футболку, а вещь тебе не понравилась. Ты скажешь:

- а) Спасибо, бабушка, я давно мечтал о такой футболке и возьмешь вещь себе;
- б) скажешь правду.

10. Представь, что ты дома один, а к двери подходит незнакомый человек. Он спрашивает тебя: «Дома ли родители?» Ты говоришь ему:

а) Да, родители дома, но они прилегли отдохнуть, зайдите в другой раз;

б) Скажешь правду.

11. Однажды ученик после болезни пришел в школу и сразу направился в живой уголок. Там жила морская свинка, за которой мальчик ухаживал до болезни. В клетке свинки не было. За день до прихода свинка умерла. Мальчик спросил у учителя: «Свинка убежала?» Учитель ответил: «Нет, она болеет. Я взял на две недели ее домой. Когда поправится, принесу обратно». Через две недели учитель купил такую же свинку на рынке и принес в живой уголок. Мальчик ничего не заподозрил. Если бы ты был на месте учителя, ты бы:

а) поступил как учитель;

б) сказал правду.

12. Саша прогулял занятия в школе, т. к. не выполнил домашнего задания. Он знал, что стыдно так делать, но остался дома. Родители в этот день пришли раньше обычного времени и спросили Сашу: «Почему ты не в школе?» Саше было очень стыдно, и он сказал: «Занятия в школе кончились раньше времени». И ушел в свою комнату. Если бы ты был на месте Саши, ты бы:

а) поступил как Саша;

б) сказал бы родителям правду.

Результаты сравниваются с ключом:

1. Ложь во избежание наказания - 2б, 7а.

2. Ложь с целью защиты товарища - 1б, 6а.

3. Ложь во избежание унижения, стыда - 3б, 12а.

4. Ложь с целью повышения своего социального статуса - 4а, 8б.

5. Желание не создавать неловкой ситуации - 5б, 9а.

6. «Оправданная» ложь - 11а, 10а.

За каждый ответ, совпадающий с ключом - 1 балл. Наибольшее количество баллов по каждому мотиву - 2. Мотив, получивший 2 балла - доминирующий.

Для каждого из шести мотивов подсчитывается процент детей, у которых этот мотив доминирует. Мотивы, набравшие по одному баллу, не рассматриваются.

В исследовании принимали участие:

В 1996 году - 2-ой класс (9 лет) школа №59, 25 человек; 5-ый класс (11 лет), школа № 16, 31 человек; 7-ой класс (13 лет), школа № 16, 16 человек.

В 2007 году - 3-ий класс (9 лет) школа № 62, 24 человека.

Результаты исследования в 1996 году показали:

Во втором классе доминирует мотив - желание не создавать неловкой ситуации (96%),

На втором месте стоит «оправданная» ложь (39%), на третьем месте наблюдается мотив - защита товарищей (34%). Мотив - повышение социального статуса у 4% учащихся.

В пятом классе преобладающим мотивом лжи является - желание не создавать неловкой ситуации (100%), на втором месте - «оправданная» ложь (74%), на третьем месте - защита товарищей (70%).

В седьмом классе доминирует мотив - желание не создавать неловкой ситуации (93%), защита товарищей - на втором месте (81%), «оправданная» ложь - на третьем месте (50%).

Из полученных результатов видно, что во всех возрастных группах доминирует мотив - желание не создавать неловкой ситуации. Максимальное проявление «оправданной» лжи падает на пятый класс, минимальное - во втором классе, а среднее проявление в седьмом классе. С возрастом мотив - ложь с целью защиты товарищей увеличивается.

В 2007 году результаты исследования показали следующее:

В третьем классе доминирует мотив - желание не создавать неловкой ситуации (93%), на втором месте - защита товарищей (24%), на третьем месте - «оправданная» ложь (16%).

Результаты данного экспериментального исследования отличаются от результатов исследования, проведенных Экманом П. Он ука-

зывал, что в младшем школьном возрасте доминирует мотив – избегание наказания.

На проявление лжи у детей большое влияние оказывают родители и лица, имеющие авторитет. Исходя из этого, были предложены приемы работы с детьми – «лжецами»:

- Исключить в обращении с детьми физические наказания.
- Отделять наказание за ложь от наказания за скрываемый проступок.
- Указывать ребенку на последствия лжи.
- Устанавливать с детьми полные доверительные контакты, чтобы ребенок не испытывал потребности говорить неправду.

Таким образом, возрастные особенности, причины, мотивы лжи зависят от того, кто окружает детей, от характера взаимоотношений с родителями, сверстниками и учителями. Поэтому, очень важно создавать атмосферу понимания, доверия, терпения как общения в семье, так и в школе.

А.В. Кардашина
РГППУ, Екатеринбург

Исследование феномена психологической защиты у младших школьников

Люди по разному реагируют на свои внутренние трудности: подавляют свои склонности, отрицая их существование; «забывают» о травмирующем их событии; ищут выход в самооправдании и снисхождении к своим «слабостям»; стараются исказить реальность и занимаются самообманом. Таким образом, люди защищают свою психику от болезненных напряжений, и помогают им в этом защитные механизмы. Проблема психологических защит на сегодня является наиболее обсуждаемой. Сложность эмпирического изучения выделенного феномена обусловлена его особой спецификой. Защитные процессы сугубо индивидуальны, многообразны и плохо поддаются рефлексии. Кроме того, наблюдения за результатами функционирования психологической защиты осложняются тем, что реальные стимулы и

реакции могут быть отделены друг от друга во времени и пространстве. Специфика психологических защит обычно рассматривается в ряду многих психологических факторов, интересующих ученых (причем, чаще всего, в ситуациях с акцентом на аномальное развитие личности). Изучением механизмов занимались ученые различных направлений, таких как психоанализ, гештальтпсихология, гуманистическая, и т.д. В зарубежной психологии: З. Фрейд, А. Фрейд, Ф. Перлз, К. Роджерс, Р. Плутчик. В отечественной: Ф.В. Басин, В.А. Ташлыков, Г.В. Морозов, В.Н. Мясичев, Л.И. Божович, Л.С. Славина, Б.Г. Ананьев, Л.Б. Филонов и др.

В своей исследовательской работе мы рассматриваем различные механизмы психологических защит и их функции. Мы считаем, что данная тема актуальна в настоящее время потому, что практически в любой ситуации, когда возникает противоречие между объективными требованиями и их субъективным восприятием, недовольство другими или собой, срабатывает механизм оберегания, защиты индивидуально-личностного «Я». Человек с помощью различных реакций (отрицания, объяснения, рационализации) старается снизить силу травмирующего воздействия.

Диагностика младших школьников проводилась с 12.11.09 по 16.11.09 г. в ДЮО «Радуга» г.Екатеринбурга.

Цель исследования - изучить и сравнить преобладающие механизмы психологической защиты у младших школьников у девочек и мальчиков.

Задачи:

1. Диагностика психологических защит
2. Сравнительный анализ
3. Сопоставление полученных результатов с тестовыми нормами, интерпретация результатов.

Гипотеза – предположить, что имеются различия в использовании психологических защит у мальчиков и девочек младшего школьного возраста

Предмет исследования – психологические защиты личности.

Объект исследования – различия проявления психологических защит у мальчиков и девочек младшего школьного возраста.

Средний возраст – 7-10 лет

Выборка: 30 человек (15 мальчиков и 15 девочек).

В ходе исследования планируется провести описательную статистику, сравнительный и корреляционный анализ.

При анализе рисунков детей младшего школьного возраста – воспитанников ДЮК «Радуга» по методике «Человек под дождем» можно отметить, что использование механизмов психологической защиты выявлено на среднем уровне. В процессе тестирования было важно наблюдать за ходом рисования и обращать внимание на все высказывания испытуемого. Так же, для получения более достоверной информации мы дополнительно задавали наводящие вопросы. Следует отметить, что проявление механизмов психологической защиты можно было наблюдать в самом процессе диагностики.

Так, одна диагностируемая девочка - первоклассница с энтузиазмом согласилась рисовать, но, нарисовав только рисунок человека, она сказала, что ей не хочется больше рисовать. На мои вопросы: «почему ты не хочешь рисовать? Ты не хочешь сейчас рисовать? Или именно то, что я прошу тебя нарисовать?», она ответила, что просто не хочет рисовать, ей не нравится свой рисунок. После чего, она сделала из рисунка бумажный самолетик и начала им играть. Необходимо отметить, что перед тем, как я попросила ее нарисовать, она очень бурно выясняла отношения с мамой, на просьбу девочки – пойти погулять мама ответила отказом, на что девочка начала кричать и злиться. Через несколько дней снова обратились к этому ребенку, и она с удовольствием приняла предложения вновь порисовать. И в этот раз она сопровождала занятие рисованием рассказом, о том, что на первом рисунке «девочка – она принцесса, ее все любят. Она гуляет. А на втором рисунке, эта принцесса попала под дождь, а т.к. она не взяла зонт, то принцесса промокла, и у нее потекла тушь».

Этот пример может означать наличие механизмов психологической защиты и их непосредственное применение в жизни. Например, такого механизма как оппозиция – активный протест ребенка против норм и требований взрослых - наблюдается при утрате или снижении внимания со стороны близких. Обычно оппозиция провоцируется обидой, неудовлетворением капризов, просьб и развивается остро и бурно.

Следует отметить, что большинство детей стеснялись своих рисунков, они говорили, что плохо рисуют, что у них может не получиться, спрашивали о том, увидит ли кто-нибудь их рисунки кроме меня.

Мы считаем, что педагогу-психологу просто необходимо уметь распознавать и работать с психологическими защитами личности, не нарушая личное пространство индивида. Эти знания являются необходимой составляющей профессиональной компетентности специалиста. Т.к. какие-то переживания останутся плохо осознанными и неотреагированными, они могут превратиться в психологические комплексы, которые мы часто наблюдаем и у взрослых людей.

Выделяют типичные психологические защиты у детей, такие как отказ, оппозицию, имитацию, компенсацию и эмансипацию.

При анализе полученных данных наблюдается тенденция к различиям в использовании психологических защит у мальчиков и девочек. Т.к. использование психологических защит по интенсивности у девочек выше, чем у мальчиков. Это можно объяснить тем, что девочки используют психологические защиты в большем спектре травмирующих и стрессовых случаях, чем мальчики.

Какую бы стратегию ни избрал ребенок, неспособность соответствовать новым нормам и требованиям взрослых неизбежно заставляет его сомневаться и переживать. В большинстве случаев ребенок приспосабливает себя к какой-либо жизненной ситуации, и в этом ему помогают разнообразные формы защитного поведения.

Исследование эмоционально-волевой сферы у студентов

Необходимость активизации интеллектуальных ресурсов нашего общества является одним из важнейших условий преодоления переживаемого в настоящее время кризиса. В частности, оно предполагает решение проблемы развития социального интеллекта, под которым подразумевается устойчивая способность человека понимать других людей и самого себя, свои взаимоотношения с окружающими, а также прогнозировать межличностные отношения. Современное научное знание демонстрирует возрастающий интерес к проблеме эмоций личности. Этот интерес отражается в научных исследованиях, где данная проблема занимает центральное положение и анализируется в психологическом и во многих других аспектах. Становление эмоционально – волевой сферы, с которой тесно связано формирование личности – сложный и длительный процесс, характеризующий психическое развитие. Оно протекает под непосредственным воздействием со стороны окружающих, в первую очередь взрослых, воспитывающих ребенка. Без знания особенностей эмоциональной сферы детей, трудно верно реагировать на их поступки, выбирать соответствующие порицание или поощрение, целенаправленно руководить воспитанием. Эмоции – очень широко распространенный психологический феномен нашего времени. Это послужило основанием для выбора темы исследования и его проведения.

В настоящее время существуют несколько теорий изучающих эмоционально-волевою сферу:

1. Биологические теории эмоций: П.К. Анохин: «Биологическая теория эмоций»: суть биологической теории состоит в том, что она утверждает, что положительное эмоциональное состояние какой-либо потребности возникает лишь в случае, если информация о

совершенном действии, отражает все компоненты положительного результата. Этой эмоцией закрепляется правильность и полноценность как самого действия, так и приспособительных действий, которые использовались для достижения результата. Теория эмоций У. Джемса - Г. Ланге.

2. Психоаналитические теории эмоций: психоаналитическая теория эмоций – «теория эмоций, которая утверждает означавший характер эмоциональных фактов, должна искать это значение в самом сознании. Иначе говоря, именно сознание само делает себя сознанием, будучи взволнованным потребностью во внутреннем значении». Мотивационная теория эмоций Р.У. Липер.

3. Когнитивные теории эмоций: М.С. Шехтер: Двухфакторная теория эмоций. Шехтер высказал предположение, что эмоции возникают на основе физиологического возбуждения, но только при наличии когнитивной оценки ситуации, которая вызвала возбуждение. По Шехтеру одно и то же физиологическое возбуждение может истолковываться и как радость, и как гнев, в зависимости от того, как воспримется ситуация, которая вызвала напряжение, так как именно оценка, которая может производиться по памяти и чувству, позволяет определить напряжение как какую-нибудь эмоцию. Г. Арнольд: «Эмоция как функция когнитивных процессов», Теория эмоций Дж. Келл, Л. Фестингер: Теория когнитивного диссонанса. Теория дифференциальных эмоций К.Э. Изарда, Информационная теория эмоций П.В. Симонова. Эмоции в рамках учения А.Н. Леонтьева.

В биологических теориях эмоций (теории Анохина, Даффи, Линдсли, Джемса, Ланге) источник возникновения кроется в органических изменениях. В психоаналитических теориях причина эмоций - столкновение инстинктивной энергии с запретами и нормами Супер-Эго. Это можно объяснить тем, что вся теория психоанализа была построена на представлении о двух инстинктах (эрос, тонатос), а так же на трехкомпонентной теории строения личности (Ид, Эго, Супер-Эго). В когнитивных теориях

эмоция представляется как оценка. Оставшиеся теории: мотивационная, адаптационная соответственно рассматривают эмоции как мотивы адаптации к условиям среды.

В обследовании приняли участие студенты психологических специальностей Российского государственного профессионально-педагогического университета и Уральского государственного педагогического университета. Всего в исследовании приняли 50 человек (средний возраст - 18 лет).

Для исследования использовалась методика – шестнадцатифакторный личностный опросник Кеттелла. Это личностный опросник, впервые опубликованный Р. Кеттеллом в 1950 г. Предназначен для измерения 16 факторов личности и является реализацией подхода к ее исследованию на основе черт. Коэффициент надежности шкал-факторов, определенный путем расщепления, находится в пределах 0,71 – 0,91. Коэффициент надежности ретестовой через двухнедельный промежуток – 0,36 – 0,73. Автор также сообщает о достаточно высокой валидности опросника.

Анализ результатов показал, что на общей выборке студентов II курсов факультетов психологии нами была обнаружена положительная взаимосвязь между показателями беспечности / озабоченности и мягкосердечности / суровости. ($r = 0,364$, $p \leq 0,009$) Т.е. беспечность / озабоченность среди студентов-психологов тем выше, чем более высокой является степень мягкосердечности / суровости.

Мы склонны объяснять эти результаты тем, что с одной стороны, у студентов выражена беспечность / озабоченность. А с другой стороны мягкосердечность / суровость. Т.е. трезвость и серьезность может способствовать реалистичности и независимости студентов. Из этого следует, что беспечность / озабоченность и мягкосердечность / суровость взаимосвязаны друг с другом.

Таким образом, по данным исследования выявлена связь между рассматриваемыми факторами, а именно между беспечностью / озабоченностью и мягкосердечностью / суровостью.

В.С. Кузнецов
РГППУ, Екатеринбург

Особенности взаимосвязи эмоционально-волевого и интеллектуального развития и физической подготовки подростков

Знание можно сравнить со сферой. Чем больше сфера, тем больше ее площадь; чем больше мы познаем, тем больше непознанного находим. Когда древние люди жили в пещерах, их знание ограничивалось ближайшим лесом, животными и непонятными природными явлениями. Им было просто (так же как и животным, поскольку не было особой разницы) гармонично развивать волю, интеллект и физические способности, все это требовалось в комплексе, постоянно и часто одновременно. Сейчас же, когда человек может стать руководителем ИЛИ спортсменом ИЛИ ученым, создается впечатление, что можно развить одно, максимум два качества, чтобы успешно жить, работать и зарабатывать. Следовательно, можно было бы сделать вывод, что качества не связаны между собой и представляют разные пути развития личности.

Однако с этим стоит поспорить. Интеллектуальное развитие связано с деятельностью головного мозга, а физическое – в первую очередь скелетных мышц. Далее, научно доказано, что лучший отдых – смена деятельности. Действительно, после умственных упражнений пробежка вызывает отток крови от мозга, расслабляя его и помогая ему отдохнуть, и наоборот. Таким образом, получается, что чтобы хорошо отдыхать, нужно хорошо отдыхать – в смысле правильно (эффективно), т.е. очевидна связь интеллектуального и физического развития. Эмоционально-волевое развитие необходимо, для совершения и регуляции физической и интеллектуальной деятельности.

И получается, что логичней и проще развивать три качества в комплексе, чем какое-то одно отдельно. Какими являются особенности их взаимного влияния, что за чем следует, пока является вопросом.

Для проведения исследования были использованы следующие методики: школьный тест умственного развития, пробы Купера (для оценки физической подготовки), опросник волевого самоконтроля, опросник для диагностики решительности.

Волевое развитие. Прежде всего, следует отметить, что волевой самоконтроль школьников находится на среднем уровне. Уровни выраженности настойчивости и самообладания примерно соответствуют друг другу (6,4 и 6,2). Наиболее часто встречается уровень настойчивости – высокий, самообладания – средний. Общий показатель решительности на среднем уровне (11,5); этот уровень встречается также наиболее часто.

Общий уровень интеллектуального развития также на среднем уровне, стандартное отклонение составляет 8,81. По результатам отдельных субтестов можно заключить, что учащиеся наиболее осведомлены в научно-культурной (81,5%) и общественно-политической (68,7%) информационных сферах. Также на достаточно высоком уровне находится способность к установлению логических связей (64%), знание конкретных и абстрактных понятий (59,8%). Способность к нахождению закономерностей средняя (52,4%), а к обобщению – низкая (23,2%).

Физическое развитие в среднем по выборке характеризуется как хорошее (3,4 балла).

При математической обработке выборки были выявлены следующие особенности:

- обнаружена значимая прямая взаимосвязь между физическим развитием учащихся и их осведомленностью в научно-культурной информационной сфере;
- значимая прямая взаимосвязь есть между физическим развитием учащихся и их способностью к установлению логических связей разных типов, данный результат говорит в пользу выдвинутой гипотезы;
- существует значимая прямая взаимосвязь между физическим развитием учащихся и их способностью к обобщению, это также говорит в пользу гипотезы;

- значимая прямая взаимосвязь выявлена также между физическим развитием и общим уровнем интеллектуального развития (0,63);

- выявлена значимая обратная взаимосвязь между осведомленностью в общественно-политической информационной сфере и решительностью – это можно объяснить тем, что интерес к общественно – политической сфере в данном возрасте может быть связан с нерешительностью, желанию прислушаться к мнению окружающих;

- коррелируют также показатели самообладания и осведомленности в научно-культурной информационной сфере;

- обратно взаимосвязаны показатели решительности и способности к установлению логических связей разных типов (-0,29);

- прямая значимая взаимосвязь существует между умениями обобщать и классифицировать и самообладанием (0,26 и 0,45 соответственно);

- также оказалось, что способность выявлять закономерности взаимосвязана с настойчивостью (0,31), самообладанием (0,35) и решительностью (0,35);

- по волевому развитию: обнаружена значимая прямая взаимосвязь между решительностью и настойчивостью.

Взаимосвязи внутри методик:

- между осведомленностью в понятиях, относящихся к общественно-политической сфере и осведомленностью в научно-культурной сфере (0,62), умением устанавливать логические связи разных типов (0,62), классифицировать (0,27);

- между осведомленностью в понятиях, относящихся к научно культурной сфере и способностью устанавливать логические связи (0,43), классифицировать данные понятия (0,45);

- между умением классифицировать и способностью видеть закономерности (0,47);

- между самообладанием и настойчивостью (0,41).

Таким образом, по результатам исследования получается, что существует прямая взаимосвязь между уровнем волевого развития (точнее, самообладания) и интеллектуального (такими его компонентами как адекватность использования терминов, способности логически классифицировать, обобщать и находить правила построения числового ряда). Также есть связь между уровнем интеллектуального (способности адекватно использовать термины научно-культурной и общественно-политической информационной сферы, логически обобщать и находить правила построения числового ряда) и физического развития. Непосредственной взаимосвязи между волевым и физическим развитием установлено не было.

Практическое исследование показало, что существует прямая взаимосвязь интеллектуального развития с волевым и физическим. Из этого можно заключить, что в этой триаде, вопреки анализу литературы, ведущим является интеллект, а не воля. Но нельзя прямо говорить здесь о противоречии, поскольку под таким углом проблема взаимосвязи физического, интеллектуального и волевого развития ранее не рассматривалась.

Если верить результатам эмпирического исследования, то получается, что интеллект является базой, основой для формулирования потребности в физическом и волевом развитии. Прежде всего, человеку необходимо понять, что именно ему необходимо. Физическое развитие с этой позиции является инструментом двойного назначения: во-первых, оно помогает гармонично (более быстро, эффективно) развиваться интеллектуально; во-вторых, оно является непосредственной точкой приложения интеллекта. Воля же в этом случае является способом приложения интеллекта. Она помогает развиваться интеллектуально, но без начального интеллектуального применения невозможна.

Таким образом, чтобы развиваться гармонично, необходимо в первую очередь развивать интеллект, а затем, и вместе с ним, развиваться физически и интеллектуально.

Формирование интерпсихических действий у младших школьников

В последнее десятилетие изменились приоритетные ценности школьного образования: от ценности формирования знаний и умений школа переориентируется на ценности развития способностей. Умение учиться есть характеристика субъекта учебной деятельности, способного к самостоятельному выходу за пределы собственной компетентности для поиска общих способов действия в новых ситуациях.

Учебная деятельность многие годы строится как деятельность интерпсихическая, взаимодействия между людьми, между взрослым и ребенком, и лишь затем – как внутренний, интрапсихический.

С поступлением ребенка в школу в его жизни происходят существенные изменения, коренным образом меняется социальная ситуация развития, формируется учебная деятельность, которая является для него ведущей. Именно на основе учебной деятельности развиваются основные психологические новообразования младшего школьного возраста.

Необходимость организации психолого-педагогических занятий для формирования интерпсихических действий направленных на помощь младшим школьникам, обеспечить всем детям возможность субъектного участия в учебной деятельности, делает эту проблему актуальной.

Цель нашей работы: создать психолого-педагогические условия для формирования интерпсихических действий в младшем школьном возрасте.

Объект исследования: интерпсихические действия в младшем школьном возрасте.

Предмет исследования: содержание, методы и условия для формирования интерпсихических действий.

Теоретическую и практическую основу работы составляют исследования отечественных и

зарубежных исследователей Л.С. Выготского, Г.А. Цукерман, В.С. Ротенберга.

Общая гипотеза: формирование интерпсихических действий в младшем школьном возрасте, возможно, интенсифицировать за счет создания специальных психолого-педагогических условий.

Частные гипотезы:

1. Содержание интерпсихических действий в начальной школе своеобразно для каждого класса. На втором году обучения происходит снижение их основных характеристик.

2. Социально-психологический тренинг как психолого-педагогические условия формирования интерпсихических действий будет способствовать оптимизации их содержания.

На основании теоретического и практического анализа работ было определено, что уровень сформированности интерпсихических действий у младших школьников определяется через: уровень школьной мотивации, самооценку, особенность личностно-эмоциональную сферу и психосоциальную зрелость.

У большинства первоклассников благополучно, прошла адаптация к школе. В целом дети ориентированы на саму учебу. Учащиеся имеют низкий показатель тревожности и агрессии. Но у первоклассников, возможно, не достаточно сформированы и реализованы в учебной деятельности интерпсихические действия. У половины учащихся класса не сформирована школьная мотивация; высокая самооценка - не умеют объективно оценивать себя и свои поступки. Недостаточно сформированы функции контроля над поведением – высокая импульсивность.

У 41% учащихся 2-го класса положительная школьная мотивация. Такие дети успешно справляются с учебной деятельностью. У второклассников низкий показатель тревожности, агрессии и эмотивности. Низкий уровень импульсивности. Но у учащихся не достаточно сформированы и реализованы в учебной деятельности интерпсихические действия. У половины учащихся класса не сформирована школьная мотивация (59%). У большинства второ-

классников высокая самооценка - не умеют объективно оценивать себя.

Большая часть детей интроверты, поэтому у учащихся низкий показатель эмоционально насыщенного общения, для них характерно избирательность в общении, высокий показатель демонстративности. У 36% детей низкий уровень психологической зрелости.

У половины учащихся (47%) 3-го класса положительная школьная мотивация. Такие дети успешно справляются с учебной деятельностью. У учащихся 3 класса низкий показатель эмотивности. У 82% учащихся низкие показатели демонстративности и импульсивности. Но у учащихся не достаточно сформированы и реализованы в учебной деятельности интерпсихические действия. У половины учащихся класса не сформирована мотивация, часть детей имеют заниженную самооценку. У учащихся низкий показатель эмоционально насыщенного общения. Часть детей имеют низкий уровень психологической зрелости.

Сравнивая результаты исследования в трех классах, мы видим, что во 2-ом классе идет понижение школьной мотивации. Высокий уровень самооценки, это является возрастной нормой для детей младшего школьного возраста. Так как дети, не умеют объективно оценивать себя. Учебная деятельность является важным фактором, влияющим на формирование самооценки. К 3-му классу остается на низком уровне личностно-эмоциональная сфера младших школьников. Оценка психосоциальной зрелости повышается.

Обобщая результаты исследования, можем сделать вывод, что необходимо формировать интерпсихические действия у младших школьников. И начинать необходимо эту работу во втором классе, т.к. именно второклассники демонстративны.

После исследования уровня сформированности интерпсихических действий у учащихся 1-го, 2-го, 3-го класса и анализа результатов, была составлена и проведена во 2-ом классе коррекционно-развивающая программа «Психолого-педагогическое формирование ин-

терпсихических действий в младшем школьном возрасте». В данной программе предусмотрено четыре основных блока.

По окончании занятий у детей 2-го класса по тем же методикам было проведено повторное исследование. Это позволяет нам сравнить показатели интерпсихических действий до занятий и после занятий.

Занятия способствовали формированию и развитию интерпсихических действий. Оптимизировалась школьная мотивация. Сформированность у ребенка мотивационной сферы играет важнейшую роль в успешности овладения учебной деятельностью. Наличие у ребенка мотива хорошо выполнять все предъявляемые школой требования, показать себя с самой лучшей стороны, заставляет его проявлять активность в отборе и запоминании необходимой информации. Создание в школе благоприятного для развития детей психологического климата, который определяется продуктивным общением. Взаимодействие ребенка и педагога, ребенка и его сверстников способствует формированию учебной мотивации. После занятий самооценка снизилась до среднего уровня. Что позволяет более объективнее оценивать отношение к своим способностям, возможностям, личностным качествам, а также к внешнему облику. Это позволяет быть более уверенным в себе, когда совпадает мнение окружающих с собственным мнением. После занятий снизилась тревожность, импульсивность. Эмоциональное общение и демонстративность приходит в норму. Это позволит улучшить личностно-эмоциональную сферу самого ребенка и снизить конфликтность в классе. Повысилась оценка психосоциальной зрелости.

С помощью этих занятий учащиеся учатся способам взаимодействия в коллективе и объективной самооценки, развивается личностно-эмоциональная сфера учащихся, повышается уровень мотивации, проявляется инициативность, самостоятельность в осуществлении интерпсихического, совместного действия, которым они учатся, что является предпосылкой для формирования интрапсихической деятельности.

Библиографический список

1. Давыдов В.В., Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Младший школьник как субъект учебной деятельности [Текст] / В.В. Давыдов, В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман // Вопросы психол. - 1992 - № 3 - С. 14-21.
2. Цукерман Г.А. Как учителю удастся построить интерпсихическое действие с первоклассниками [Текст] / Г.А. Цукерман // Вопросы психол. - 2009 - №4 - С. 19-25.
3. Цукерман Г.А. Опыт типологического анализа младших школьников как субъектов учебной деятельности [Текст] / Г.А. Цукерман // Вопросы психол. - 1999 - № 6 - С. 3-12.
4. Цукерман Г.А. Поисковая активность в учебной деятельности [Текст] / Г.А. Цукерман // Вопросы психол. - 2007 - № 5 - С. 25-38.

И. Люкенсон
РГППУ, Екатеринбург

Взаимосвязь самооценки и статусного положения в системе межличностных отношений в группе учащихся младшего подросткового возраста

Цель работы: изучить влияние статусного положения ребенка в группе на формирование его самооценки.

Объектом исследования являются дети младшего подросткового возраста, в возрасте 10 – 11 лет, в количестве пятидесяти человек.

Предмет исследования: зависимость уровня самооценки ребенка младшего подросткового возраста от его статуса в данной группе.

В процессе работы были изучены основные аспекты межличностных отношений в группе детей младшего подросткового возраста, даны представления о самооценке детей данного возраста.

В исследовательской части на основе изучения межличностных отношений в группе детей младшего подросткового возраста был определен социальный статус каждого ребенка в группе, определен уровень самооценки у каждого ребенка в группе, выявлена взаимосвязь

между статусным положением ребенка в группе и уровнем его самооценки.

В данной работе нами решались следующие задачи:

1. Проанализировать литературные источники по данной проблеме.
2. На основе анализа источников построить схему исследования межличностных отношений и самооценки детей младшего подросткового возраста.
3. Подготовить и провести необходимые исследования, позволяющие подтвердить или опровергнуть гипотезу.
4. Обработать результаты и сделать соответствующие выводы.
5. Ознакомить работников школьного учреждения с полученными результатами, а также дать необходимые рекомендации.

Гипотеза: дети с низким статусным положением в группе будут иметь более низкую самооценку, чем дети, имеющие более высокий статус.

В исследования принимали участие две группы:

1. группа «А» в количестве 25 человек, из них 13 мальчиков и 12 девочек в возрасте 10-11 лет;
2. группа «Б» в количестве 25 человек, из них 12 мальчиков и 13 девочек также в возрасте 10-11 лет.

Для изучения уровня самооценки каждого ребенка группы была использована методика самооценки качеств личности (Т. Дембо – С. Рубинштейна).

Для проведения диагностики межличностных отношений в группе подростков была использована методика выявления социометрического статуса личности и структуры межличностных связей в группе (социометрия).

«Группа - это некоторая совокупность людей, рассматриваемых их с точки зрения социальной, производственной, экономической, бытовой, профессиональной, возрастной и т.п. общности».

Данное исследование проводилось параллельно в группе А и в группе Б. Исследование проводилось в групповом и индивидуаль-

ном режиме, в равных условиях, в привычной обстановке. В ходе исследования были использованы методы наблюдения, тестирования.

Исходя из гипотезы, исследование было спланировано следующим образом:

- 1 этап - исследование межличностных взаимоотношений и установление социального статуса каждого ребенка в группе.
- 2 этап - изучение самооценки.
- 3 этап - анализ, обработка, интерпретация итогов исследования.

1. Для того чтобы использовать количественные характеристики при изучении социальных взаимодействий в группе применяется так называемая социометрическая процедура, или социометрия (впервые предложенная в 30-х годах Д. Морено).

Социометрия – это система некоторых приемов, дающих возможность выяснить количественное определение предпочтений, безразличий или неприятий, которые получают индивиды в процессе межличностного общения и взаимодействия.

2. Методика изучения самооценки (Т. Дембо - С. Рубинштейн). Целью данной методики является выявление уровня самооценки школьника по заранее заданным качествам личности; выбор тех или иных качеств личности обусловлен целями исследования

В результате проведенного социометрического исследования в группе детей младшего подросткового возраста с целью изучения характеристики межличностных отношений мы определили следующие статусные категории каждого ребенка: 1) в группе «А»: лидеры – 9 человек; предпочитаемые – 3 человека; пренебрегаемые – 8 человек; отверженные – 5 человек; 2) в группе «В»: лидеры – 7 человек; предпочитаемые – 7 человек; пренебрегаемые – 7 человек; отверженные – 4 человек.

Исходя из полученных данных, можно сделать вывод: в группе «А» более 50% детей имеют неблагоприятный статус, а 48% относятся к первой и второй статусным группам; в группе «В» более 50% детей имеют благоприятный статус, т.е. относятся к первой и второй

статусным группам, а 44% имеют третий и четвертый статус.

1 и 2 статусные группы являются благоприятными. Исходя из этого, мы можем знать, насколько благоприятен статус каждого ребенка в группе.

В результате изучения самооценки по методике Т. Дембо - С. Рубинштейн в группах детей младшего подросткового возраста показатели самооценки выглядят следующим образом: 1) в группе «А» из общего количества детей: 28% имеют высокий уровень самооценки; 56% имеют средний уровень самооценки; 16% имеют низкий уровень самооценки; 2) в группе «Б» из общего количества детей: 36% имеют высокий уровень самооценки; 52% имеют средний уровень самооценки; 12% имеют низкий уровень самооценки.

В результате исследования связи самооценки школьника с его статусным положением в системе межличностных отношений мы пришли к следующим выводам: самооценка подростка в целом тем ниже, чем ниже его статусное положение в группе, однако изменения самооценки при переходе из одной статусной группы в другую незначительны.

Следовательно, наша гипотеза подтвердилась: дети с низким статусным положением имеют более низкую самооценку, чем дети, имеющие высокий статус.

Исходя из полученных результатов, хотелось бы сформулировать следующие рекомендации:

1. Необходимо изучить систему личных отношений детей в группе, для того чтобы целенаправленно формировать эти отношения, чтобы создать для каждого ребенка в группе благоприятный эмоциональный климат, а также для большей продуктивности целенаправленной воспитательной деятельности учителя.

2. Нельзя оставлять без внимания непопулярных детей. Следует выявить и развить у них положительные качества, поднять заниженную самооценку, уровень притязаний, чтобы улучшить их положение в системе межличностных отношений. Также необходимо учите-

лю пересмотреть свое личное отношение к этим детям.

Изучение природы межличностных отношений непростая задача. Особенно сложно она решается в детских коллективах. В своей работе мы попытались решить одну достаточно важную задачу – процесс влияния взаимоотношений между детьми, в его повседневной, обыденной форме, а именно, те его аспекты, которые раскрываются в непосредственном общении между подростками, в совместной деятельности разнопланового характера, на формирование уровня самооценки школьника, а соответственно и на формирования уровня его притязаний.

Проведенные исследования также дают материал для дальнейшего, более глубокого изучения межличностных отношений как в данном возрасте – младшего подростничества, так и в других возрастах, при условии дополнительного изучения особенностей соответствующего возраста предполагаемых испытуемых. Они так – же дают материал для работы как непосредственно в исследованной группе, так и в других, подобных группах школьников младшего подросткового возраста.

Е. Мурашова
РГППУ, Екатеринбург

Ценностные ориентации людей зрелого возраста

Проблема динамики ценностных ориентации личности в зрелом возрасте является принципиально важной для решения вопросов, связанных с личностным развитием взрослого человека, с конструктивным преодолением им кризисных периодов, в основе которых – переосмысление личностных ценностей и их смысловых содержаний.

Основной целью исследования является теоретический анализ генезиса и функционирования ценностных ориентаций личности в зрелом возрасте. Предметом исследования является специфика в проявлении ценностных и смысловых ориентаций личности в зрелом возрасте у мужчин и женщин. Это позволило выдвинуть

следующие гипотезы. Во-первых, среди людей зрелого возраста большую значимость имеют духовные ценности. Во-вторых, существует специфика в проявлении ценностных и смысложизненных ориентаций у мужчин и женщин.

В экспериментальном исследовании применялись методики: методика «Диагностика реальной структуры ценностных ориентаций личности С.С. Бубнова» и тест смысложизненных ориентации Д.А. Леонтьева.

В исследовании приняли участие 25 человек зрелого возраста (от 33 до 68 лет), 7 мужчин и 18 женщин, имеющих различный социальный статус и образование.

Ценностные ориентации личности, как и любое другое многозначное междисциплинарное научное понятие, по-разному интерпретируются в произведениях различных авторов. В ряде исследований понятие «ценностные ориентации личности» по существу совпадает с терминами, характеризующими мотивационно-потребностную, либо смысловую сферу. Так, А. Маслоу фактически не разделяет понятия «ценности», «потребности» и «мотивы», В. Франкл - «ценности» и «личностные смыслы» [1]. В этой связи, для определения места ценностных ориентации в общей системе личностных составляющих необходимо разграничить ценностные ориентации со смежными понятиями, прежде всего с такими, как «потребность», «мотив», «установка», «аттитюд», «диспозиция», «личностный смысл», «убеждение».

Ценностные ориентации представляют собой особые психологические образования, всегда составляющие иерархическую систему и существующие в структуре личности только в качестве ее элементов. Невозможно представить себе ориентацию личности на ту или иную ценность как некое изолированное образование, не учитывающее ее приоритетность, субъективную важность относительно других ценностей, то есть не включенное в систему.

Очевидно, что объектом направленности человека могут выступать различные ценности. Н.А. Бердяев, полагая, что установка иерархии ценностных ориентации является трансцен-

дентной функцией сознания человека, в качестве таких объектов выделяет духовные, социальные и материальные ценности [2].

Ценностные ориентации, выступающие в сознании в форме ценностных представлений, как правило, хорошо осознаются, в силу чего доступны для их экспериментального изучения.

В своем исследовании я пришла к выводу, что иерархия ценностных ориентаций у мужчин и женщин различна.

Для женщин приоритетными ценностями являются помощь и милосердие к другим людям. «Женщины участливы, добросердечны, сострадательны» - писал Кант. Для мужчин же приоритетная ценность – любовь. И женщины и мужчины любят друг в друге себя: она - потому, что он ее любит, он - потому, что она дает ему наслаждение в сексе.

На третьем месте, и мужчин и у женщин признание и уважение людей, и влияние на окружающих. Традиционно для мужчины работа - средство реализовать, проявить себя, для женщины - место, где она может ощутить уважение и пообщаться. Женщины намного больше мужчин ценят здоровье. Как продолжательница рода женщина запрограммирована заботиться о здоровье больше, чем мужчина.

Общение как ценность для женщин более важно, чем для мужчин. Уже маленькие девочки гораздо проворнее мальчиков в своей речи. С годами это преимущество сохраняется. Средний объем общения у женщин более чем в полтора раза превосходит объем общения мужчин. Потребность в общении многих женщин так велика, что если в течение рабочего дня женщине не удастся «поболтать», то это отрицательно сказывается на их настроении, производительности и качестве труда.

Женщины так же более склонны ценить прекрасное. Одно из проявлений этого - природная склонность женщины ко всему красивому и изящному. Несмотря на свой прагматизм, женщина предпочитает прекрасное полезному.

Для женщин процесс жизни воспринимается менее интересным, чем для мужчин. Это

можно объяснить тем, что жизнь женщин включает больше рутинных обязательств. Женщины, так же, менее удовлетворены пройденным отрезком жизни, нежели мужчины. То есть их жизнь возможна и осмысленна, но менее продуктивна, чем им хотелось бы. У женщин менее выражено убеждение в том, что человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решение. Возможно, это складывается из того, что «мужчина глава семьи и последнее слово всегда за ним».

В целом это люди, имеющие в жизни цели на будущее, которые придают ей осмысленность и направленность. Их жизнь интересна и эмоционально насыщена. Они довольны прожитой частью жизни, которая была продуктивной и осмысленной. Их мировоззрение соответствует сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, что бы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о ее смысле. Убеждены в том, что человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решение и воплощать их в жизнь.

Таким образом, на первый план выдвигаются духовные ценности: помощь и милосердие к другим людям, любовь, поиск и наслаждение прекрасным и др. Из чего можно предположить, что люди зрелого возраста не концентрируются на себе и материальных ценностях, таких как высокое материальное благосостояние, высокий социальный статус и управление людьми, а большее значение уделяют близкому окружению, а также ценят природу и прекрасное. Но то, что здоровье и отдых располагаются лишь на 6 и 7 позициях (из 11) говорит о чрезмерной самоотдаче семье, друзьям, работе. А все это складывается из того, что в молодости мы еще не задумываемся о своем здоровье, а когда становимся старше, уже почти не ценим то, что есть.

Низкий уровень социальной активности для достижения позитивных изменений в обществе говорит о том, что люди не верят в то, что с помощью митингов и дебатов можно изменить мнение властей. Таким образом, хочется, что бы зрелые люди, ценящие помощь милосердие,

любовь, умеющие находить и наслаждаться прекрасным донесли это до современного поколения и научили по достоинству ценить те материальные блага, которые у них есть.

Для этого этапа развития характерна общечеловечность – способность интересоваться судьбами людей за пределами семейного круга, задумываться над жизнью грядущих поколений, формами будущего общества и устройством будущего мира. Для этого не обязательно иметь собственных детей, важно активно заботиться о молодежи и о том, чтобы в будущем людям легче жилось и работалось (Э. Эриксон).

Библиографический список

1. Василюк Ф.Е. Психотехника выбора [Текст] / Ф.Е. Василюк // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии; под ред. Д.А. Леонтьева, В.Г. Щур. - М.: Смысл, 1997. - С.284-314.
2. Бердяев Н.А. Судьба России [Текст] / Н.А. Бердяев - М., 1990. С.171.

К. Наумова, И.В. Воробьева
РГППУ, Екатеринбург

Межличностные конфликты в подростковом возрасте

История человечества убедительно доказывает, что конфликт является неотъемлемой частью жизни общества. Кроме того, конфликт обладает достаточно мощной притягательной силой и свойством заразительности, на словах большинство людей отвергают конфликт, при этом широко используют его в своей повседневности. Между тем, конфликт часто выступает в качестве средства, используемого в разрушительных и насильственных действиях, в ряде случаев конфликтное поведение человека приводит к серьезным непоправимым последствиям. Современная историческая ситуация предполагает не только осмысление, но и выработку адекватных теоретических и практических средств, ориентированных на прогрессивное и гуманистическое развитие общества. Проблема конфликтного поведения является предметом постоянных дискуссий. В центре

внимания исследователей выступают такие аспекты, как экспликация понятия, определение функций конфликта, биологических и социальных детерминант, механизмов усвоения и закрепления, условий, определяющих проявления конфликта, выявление индивидуальных и половозрастных особенностей конфликтного поведения и способов предотвращения. К настоящему времени в психологии накоплена богатая эмпирическая база исследований, где показана роль семейных, детско-родительских отношений в развитии конфликта, роль воспитательных воздействий, прежде всего наказания, на развитие конфликтности у ребенка. В центре внимания исследователей выступали также особенности подростковой агрессии, которая в норме может носить характер возрастных реакций и не нарушать в целом взаимоотношения с окружающими (А. Бандура, Р. Уолтерс, 1999; К. Бютнер, 1991; Л.М. Семенюк, 1996; И.А. Фурманов, 1996 и др.). Данные изучения феномена конфликта показали, что конфликтную форму поведения нельзя рассматривать с позиции чисто внешних признаков. Поведенческие проблемы, требуют не поверхностного описания, а углубленного понимания причин данного явления и возможности его коррекции. Мною было проведено эмпирическое исследование на базе Зайковской средней общеобразовательной школы № 1.

Объект исследования – межличностные отношения в подростковом возрасте. Предмет исследования – конфликты в межличностных отношениях в подростковом возрасте.

Цель исследования – изучить конфликты в межличностных отношениях в подростковом возрасте, описать структуру конфликтного поведения, исследовать взаимосвязь агрессии с личностными и индивидуально-психологическими свойствами подростков. Цель исследования конкретизировалась в следующих задачах:

1. Систематизировать обзор основных подходов к проблеме конфликтного поведения.
2. Описать структуру конфликтного поведения.

3. Рассмотреть основные аспекты в теории акцентуаций характера.

4. Описать особенности подросткового возраста.

5. Исследовать особенности конфликтного поведения подростков.

6. Изучить своеобразие взаимосвязей показателей агрессии с личностными и индивидуальными свойствами подростков.

Учащиеся 9 и 8 классов заполнили 2 методики, методику №1 и методику № 2. Подростки заполняли методики примерно в одно время (9 – 10 часов утра), практически в одинаковых условиях (в аудиториях). Они должны были прочитать инструкцию к методике № 1 («Методика исследования акцентуаций характера» Шмишека), после чего ответить на 97 вопросов одним из двух вариантов ответа («Да» или «Нет»), а затем прочитать инструкцию к методике № 2 («Методика исследования стратегий поведения в конфликтной ситуации» К. Томаса) и выбрать один из предложенных вариантов ответа («А» или «В») на каждый из 30 вопросов. Возраст учащихся (14 – 16 лет), был выбран мной не случайно, так как тема эмпирического исследования – «Конфликты в межличностных отношениях в подростковом возрасте». Собственно выборка участников исследования не имела особенностей – были взяты и девочки, и мальчики, учащиеся в данных классах. Для решения поставленных задач использовался комплекс методов: наблюдение, для организации исследования применен сравнительный метод поперечных срезов, для обработки результатов – методы математической статистики и качественного анализа данных. Анализ результатов «Методики исследования акцентуаций характера» Шмишека показал, что наиболее часто встречающимися у подростков являются 2 типа акцентуаций характера: циклотимность и экзальтированность. Это означает, что у респондентов с выраженным циклотимным типом акцентуации характера в особенностях общения и поведения проявляются такие черты, как общительность (высокая в период повышенного настроения и сменяется на низкую в период подавленности); в период подъема настроения

они проявляют себя как люди с гипертимической акцентуацией, в период спада – с дистимической. То есть, в первом случае привлекательными чертами характера являются энергичность, жажда деятельности, инициативность, оптимизм; отталкивающими и конфликтогенными чертами характера – легкомысленность, склонность к аморальным поступкам, несерьезное отношение к обязанностям, раздражительность в кругу близких людей; респондентам противопоказаны монотонность, одиночество, условия жесткой дисциплины, а постоянные нравоучения могут вызвать гнев. Во втором случае привлекательными чертами характера являются серьезность, высокая нравственность, добросовестность, справедливость; отталкивающими и конфликтогенными чертами характера – пассивность, пессимизм, «отрыв от коллектива»; респондентам противопоказаны ситуации, требующие деятельности, смена привычного образа жизни; они склонны к невротической депрессии. У респондентов с выраженным экзальтированным типом акцентуации характера особенностями общения и поведения являются – очень изменчивое настроение, ярко выраженные эмоции, повышенная активная реакция на внешние события, словоохотливость, влюбчивость; привлекательные черты характера такие – альтруизм, чувство сострадания, яркость чувств, привязанность к друзьям; отталкивающие и конфликтогенные черты характера – чрезмерная впечатлительность, патетичность, паникерство, подверженность отчаянию; респондентам противопоказаны ситуации, требующие деятельности, смена привычного образа жизни; они склонны к невротической депрессии. Наименее часто встречающимися у подростков являются такие типы акцентуаций характера, как: тревожность и дистимичность. Анализ результатов «Методики исследования стратегий поведения в конфликтной ситуации» Томаса показал, что наиболее часто встречающимися у подростков являются 2 стратегии поведения в конфликтной ситуации: соперничество и компромисс. Это значит, что у респондентов с характерной, доминирующей стратегией поведения в конфликте – соперничество, отличительной особенностью является

стремление добиться своего, во что бы то ни стало отстоять собственную позицию, заставить окружающих принять именно это видение решения проблемы. Тот, кто придерживается этой стратегии, пытается заставить окружающих принять свою точку зрения; мнение других его не интересует. У респондентов с характерной, доминирующей стратегией поведения в конфликте – компромисс, особенностью является то, что снятие противоречия осуществляется на основе взаимных уступок. Этот стиль характеризуется принятием точки зрения другой стороны, но лишь до определенной степени. Есть вероятность того, что через некоторое время могут появиться и дисфункциональные последствия компромиссного решения, например, неудовлетворительность «половинчатыми решениями». Кроме того, конфликт в несколько измененной форме может возникнуть вновь, так как породившая его проблема осталась неразрешенной. Наименее часто встречающейся у подростков является стратегия поведения в конфликтной ситуации – сотрудничество. Сравнительный анализ результатов «Методики исследования акцентуаций характера» Шмишека показал, что наиболее часто встречающимися у девочек являются 2 типа акцентуаций характера: циклотимность и экзальтированность (у мальчиков – также). Наименее часто встречающимися у девочек являются такие типы акцентуаций характера, как: тревожность и дистимичность (у мальчиков – также). Сравнительный анализ результатов «Методики исследования стратегий поведения в конфликтной ситуации» Томаса показал, что наиболее часто встречающимися у девочек являются 2 стратегии поведения в конфликтной ситуации: компромисс (у мальчиков – также) и приспособление. Наименее часто встречающейся у девочек является стратегия поведения в конфликтной ситуации – сотрудничество. Наименее часто встречающейся у мальчиков является стратегия поведения в конфликтной ситуации – приспособление.

В данной работе были рассмотрены основные аспекты теории по конфликтологии, акцентуациям характера, особенностям подросткового возраста: был систематизирован обзор

основных подходов к проблеме конфликтного поведения, описана структура конфликтного поведения, исследованы основные аспекты в теории акцентуаций характера, отражены особенности подросткового возраста. Также были описаны: организация и проведение исследования, выборка участников, методы и методики и, соответственно, результаты проведенных методик. Был проведен анализ результатов «Методики исследования акцентуаций характера» Шмишека и «Методики исследования стратегий поведения в конфликтной ситуации» Томаса, а также сравнительный анализ девочек и мальчиков. Были исследованы особенности конфликтного поведения подростков и изучено своеобразие взаимосвязей показателей агрессии с личностными и индивидуальными свойствами подростков.

Библиографический список

1. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология [Текст]: учебник для вузов / А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов - М., 2002.
2. Гришина Н.В. Психология конфликта [Текст] / Н.В. Гришина - СПб., 2000.
3. Емельянов С.М. Практикум по конфликтологии [Текст] / С.М. Емельянов - СПб., 2001.
4. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации у подростков [Текст] / А.Е. Личко - Л., 1983.
5. Личко А.Е., Лавкай И.Ю. Акцентуации характера у подростков [Текст] / А.Е. Личко, И.Ю. Лавкай // Психол. Журнал – 1987 - № 2.
6. Мухина В.С. Возрастная психология [Текст]: учебник для студентов вузов / В.С. Мухин - М., 1997.

Н.Е. Новикова
РГППУ, Екатеринбург

Развитие эмоциональной сферы и формирование моральных норм детей дошкольного возраста

Индивидуализированное (в педагогике используется термин «лично-центрированное») воспитание и образование, культивируемое в данное время в дошкольных учреждениях России, уделяет огромное внимание раз-

витию личности отдельно взятого ребенка. В детском саду уже в младшей группе проводятся занятия по математике, развитию речи, в средней группе вводятся занятия по обучению грамоте. Детям дают знания о социальном мире, мире природы, очень часто дошкольникам преподается валеология и иностранный язык. Выпускник детского сада часто уже умеет считать и писать. Но при многогранном индивидуальном развитии очень мало внимания уделяется воспитанию морально-нравственных отношений, развитию эмоций и чувств.

В 90-е годы моральное воспитание было отброшено как некий атавизм эпохи социализма, ему уделялось столь скудное внимание, что сейчас только слепой не увидит результатов невнимания к этой важнейшей линии образования. При нынешнем положении общественных отношений, когда во многих ситуациях мы сталкиваемся с откровенным хамством, моральной деградацией целых слоев населения, очень часто мы сами не видим, или не хотим видеть эмоциональное состояние даже близких нам людей, и не желаем им помочь, равнодушие и черствость становятся нормами отношений. В этой ситуации, по нашему мнению, существует необходимость реанимировать морально-нравственное воспитание и, приспособив под современные условия, углубив воспитание эмоциональной сферы человека, вновь ввести как одно из важнейших направлений в систему образования, и не только дошкольного.

Дошкольный возраст является сензитивным для морально-нравственного воспитания, а также развития эмоциональной сферы. Но процесс воспитания вообще, и в дошкольном возрасте, в частности, должен опираться на психологические закономерности данного возраста, закономерности развития эмоциональной и морально-нравственной сфер дошкольника.

Проблема исследования: заключается в существовании в настоящем времени противоречия между необходимостью развития эмоциональной сферы и формированием моральных норм у детей дошкольного возраста и отсутствием психолого-педагогической практики

осуществления этого процесса в рамках дошкольного образовательного учреждения.

Цель исследования: разработка и внедрение программы развития эмоциональной сферы и формирования моральных норм у детей дошкольного возраста.

Объект исследования: эмоционально-нравственная сфера детей дошкольного возраста.

Предмет исследования: развитие эмоциональной сферы и формирование моральных норм детей дошкольного возраста.

Гипотезы исследования:

1. Развитие эмоциональной сферы и формирование моральных норм у детей дошкольного возраста возможно осуществить посредством внедрения специальной коррекционно-развивающей программы в образовательный процесс дошкольного учреждения.

2. Дети дошкольного возраста затрудняются в распознавании эмоций, их моральные нормы еще не сформированы.

3. Существует взаимосвязь между эмоциональной сферой и уровнем осознания моральных норм у детей дошкольного возраста.

Задачи исследования:

1. Теоретический анализ психолого-педагогической литературы.

2. Подбор адекватных методик исследования психологических особенностей эмоциональной сферы и моральных норм детей дошкольного возраста.

3. Проведение эмпирического исследования развития эмоциональной сферы и формирования моральных норм у детей дошкольного возраста.

4. Разработка и апробация программы развития и коррекции эмоциональной сферы и морально-нравственных норм детей дошкольного возраста.

5. Обработка и интерпретация полученных результатов при помощи методов математической статистики.

Экспериментальное исследование проводилось на базе дошкольного образовательного учреждения МДОУ №63 «Сказка» г. Михайловска. Эксперимент проводился в течение

трех месяцев (декабрь-февраль). Выборку составили 40 детей дошкольного возраста 3,5 - 5 лет, из них 20 человек составили экспериментальную группу и 20 человек – контрольную.

Психолого-педагогический эксперимент проводился в три этапа:

1 этап – проведение диагностики уровня сформированности эмоциональной сферы и моральных норм у детей экспериментальной и контрольной групп.

2 этап – формирующее воздействие на экспериментальную группу путем организации работы по коррекционно-развивающей программе развития нравственной сферы и морально-нравственных норм у детей дошкольного возраста.

3 этап – итоговая диагностика у экспериментальной и контрольной групп дошкольников.

Для проведения диагностики были использованы следующие методики:

1. «Изучение понимания эмоциональных состояний, изображенных на картинке» (О.М. Дзяченко).

2. Рисовальные пробы «Я иду в детский сад» [Практикум по возрастной психологии. Под ред. Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко].

3. «Изучение осознания детьми моральных норм» (Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина).

Далее была организована работа по программе развития эмоциональной сферы и морально-нравственных норм у детей дошкольного возраста. Программа посвящена одной из наиболее актуальных проблем современной дошкольной педагогики – морально-нравственному воспитанию ребенка в детском саду. На первый план авторами выдвигается задача: формирование осознания моральных норм детьми дошкольного возраста, понимание их справедливости и личной значимости; воспитание в детях простейших моральных качеств. Огромное внимание уделено развитию эмоциональной сферы ребенка. Коррекционная программа состоит из 10 занятий, которые проводятся два раза в неделю. Сами занятия состоят из различных игр и заданий, которые могут использоваться отдельно в свободное от заня-

тий время как дидактические игры и занимательный материал для работы с детьми.

Далее мы представим результаты психолого – педагогического эксперимента. Изучение предварительных результатов по методике «Изучение понимания эмоциональных состояний, изображенных на картинке» и экспериментальной и контрольной групп показало, что дети лучше всего распознают эмоции, обладающие сильной лицевой экспрессией: горе, радость, злость; не могут распознать такие эмоции, как удовольствие, испуг. Всего было сделано примерно 30 % от максимально возможного количества правильных выборов.

При распознавании дети часто совершали ошибки. Например, удовольствие принимали за равнодушие, говорили «дяде все равно», или «дядя веселый». Грусть принимали за скромность «тетя скромная, стесняется», или за злость «тетя сердится, говорит: «Безобразия!».

Другая особенность этого возраста – оценочность эмоциональных состояний, их «привязка» к характеру: дети сразу говорят «тетя улыбается, она добрая, «дядя злой, ругательный, кричательный», - такова детская специфическая оценка. И если педагог задает вопрос: «Ты, бываешь таким?», - всегда получает отрицательный ответ.

После воздействия путем организации работы по коррекционно-развивающей программе результаты значительно изменились, хотя дети экспериментальной группы по-прежнему лучше угадывали такие эмоции как горе, радость, злость, но количество узнанных эмоций с менее выраженной лицевой экспрессией (таких как испуг, грусть, удовольствие) значительно выросло. При повторном тестировании дети сделали уже 80% от максимально возможного количества правильных выборов. Хотя исследуемые не всегда называют эмоцию конкретно, но по их умозаключениям можно было догадаться о какой эмоции идет речь. Например, про испуг дети могли сказать: «страшно дяде», «тетя завизжала, увидела что-то страшное»; «дядя ругается, сердится», - это злость; «тетя, сама по себе, довольная, никого не замечает», - это удовольствие, и т.д.

В свою очередь изменилось и соотношение эмоционального состояния с характером, дети уже не всегда «привязывали» ту или иную эмоцию к характеру. Они говорили уже не «тетя добрая, хорошая» (радость), «дядя злой, плохой» (злость), а «тетя обрадовалась», «дядя рассердился, разозлился», и т.д.

Показатели контрольной группы остались примерно на том же уровне, без особых изменений.

Первоначальное проведение рисовальных проб на тему: «Я иду в детский сад» показали, что очень мало детей отражают эмоции в рисунках. При интерпретации рисунка особое внимание уделялось прорисовыванию каких-либо эмоций у собственного автопортрета. Дети или вообще не рисовали рот, или декларировали одну эмоцию (напр., радость), а на рисунке отражали другую: спокойствие (рот в прямой линии), или грусть (уголки губ опущены). Таким образом, можно сделать вывод, что неумение распознавать эмоциональные состояния и собственные, и других людей, влечет за собой и неумение отражать эмоциональные состояния в собственных рисунках.

При повторном тестировании после проведения коррекционно-развивающей программы дети экспериментальной группы стали значительно лучше отражать свои эмоции в рисунке (из 20 человек не отразили свои эмоции только двое), показатели контрольной группы остались примерно на том же уровне. Кроме того, дети экспериментальной группы стали не только разнообразнее изображать свои эмоциональные состояния (в своих рисунках они отразили и радость, и грусть, и спокойствие, и даже злость), но и находить объяснение эмоциям, которые они испытывают. Причем, декларируемое эмоциональное состояние у всех соответствовало изображенному (радость – улыбка, грусть – глазки закрыты, уголки губ смотрят вниз, и т.д.).

Первоначальная диагностика «Изучение осознания детьми моральных норм» у экспериментальной группы вызвала огромные затруднения. Дошкольники или не могли оценить по-

ступки детей вообще (говорили «не знаю», пожимали плечами, и т.д.), или оценивали поведение детей как положительное и отрицательное, не мотивируя свою оценку и не формулируя моральную норму. В итоге уровень осознания моральных норм у исследуемых был или первый, или второй.

Более благоприятная картина по результатам была у исследуемых контрольной группы. Здесь дети, в основном, или оценивали поведение детей как положительное и отрицательное (при этом, не формулируя моральную норму и не мотивируя свою оценку), или называли моральную норму, правильно оценивали поведение детей, но не мотивировали свою оценку. В итоге уровень осознания моральных норм у контрольной группы был или второй, или третий.

После проведения коррекционной программы результаты исследования экспериментальной группы значительно улучшились. Дети, которые не могли вообще оценить поведение детей (складывали карточки в общую кучку, не разделяя по оценкам, или разделяли по принципу одну - туда, одну - сюда), стали давать оценку поведению детей. А дети, которые уже делили поступки детей по оценочным категориям, стали мотивировать свою оценку. В итоге уровень осознания моральных норм вырос до второго и третьего уровня. Результаты контрольной группы не изменились.

Для подтверждения, или опровержения гипотезы мы использовали ранговую корреляцию Спирмена. Различия в корреляционных показателях эмоциональной сферы ребенка и уровнем освоения его моральных норм в экспериментальной группе до воздействия (0,05) и после него (0,01), упрочение связи от средне значимой до высоко значимой говорит о возможности развития феноменов эмоциональной сферы ребенка и уровень освоения его моральных норм.

Наличие взаимосвязи между распознаванием эмоций и моральными нормами до коррекционно-развивающего воздействия (средне значимая связь на уровне 0,05), которая после воздействия

стает высоко значимой (на уровне 0,01) полностью подтверждает нашу гипотезу (на данной выборке) о существовании взаимосвязи между эмоциональной сферой и уровнем развития моральных норм ребенка дошкольного возраста

Моральное воспитание начинается с развития у ребенка доброго отношения к людям. Если ребенок уже в раннем детстве научится понимать, «видеть» горе взрослого, страдания сверстника и если у него будет сформировано активное желание помочь этому горю, то можно не сомневаться в развитии у него в дальнейшем доброты и человечности. Если ребенок научится оценивать свое поведение, стыдится своих дурных поступков, то можно предположить, что его отношение к окружающим не будет отрицательным. Таким образом, следует подчеркнуть необходимость более пристального внимания развитию эмоциональной сферы и моральных норм ребенка.

Н.В. Остапчук, Я.Н. Кащук
РГППУ, Екатеринбург

Социальная активность как проблема исследования в пожилом возрасте⁵

Современная социокультурная ситуация складывается таким образом, что к проблеме третьего возраста все чаще обращаются исследователи. Именно в возрасте 60-65 лет значительно изменяется социальная жизнь людей в условиях современной России. А в пожилом возрасте только 10% людей справляются с психологическими трудностями и приспосабливаются к новому положению.

В течение позднего возраста наблюдаются изменения личностных свойств. Они обусловлены возрастными особенностями пожилого человека. У стареющего человека постепенно слабеет деятельность всех органов чувств,

⁵ Работа выполнена при поддержке Российского гуманитарного научного фонда, грант № 10-06-83616а/У.

пропадает живость, подвижность. Деятельные люди становятся более пассивными, уменьшение жизненной энергии сказывается и на эмоциональности. Отмечается, что люди, прожившие бурную, эмоционально жизнь, постепенно становятся более «спокойными», находят радости в более узком кругу, иногда их жизнь становится совсем безрадостной. Сужается круг их чувств, свою любовь они концентрируют на семье, а то и на ком-то одном из её членов, который становится для них центром всех радостей жизни.

Пожилые люди склонны внушаемости и податливости – эти черты обычно связаны с сужением круга интересов до вопросов своего здоровья и сосредоточением их вокруг собственных желаний и потребностей, иногда в ущерб интересам близких, повышенными эмоциональными реакциями и высказыванием обильного количества жалоб. В некоторых случаях отмечаются стойкие отклонения в каком-то определённом направлении: подавленность или возбуждённость. Иногда приходится встречаться и с большой лабильностью настроения.

Часто в пожилом возрасте проявляется обидчивость, а реакции пожилых людей кажутся людям других возрастов несоразмерными вызвавшим их причинам, так как они не знают, что незначительные конфликты в семье или на работе у людей позднего возраста нередко в памяти восстанавливают старые, давно забытые обиды.

Проблемы пожилых людей в современном обществе рассматриваются обычно как следствие индустриализации и урбанизации. По мнению Т. Харевен, такие объяснения достаточно упрощены. Она предлагает изучать проблемы старения в связи с историческими сдвигами в трёх областях индивидуальной жизнедеятельности: локализация в историческом времени, эффективность в сфере труда, социальные ориентации и функции семьи по отношению к пожилым людям [4].

В массовом сознании роль пожилого человека очень неясная, в обществе отсутствуют

соответствующие ролевые ожидания. Ролевая неопределённость деморализует пожилых людей, она лишает их социальной идентичности и часто оказывает негативное влияние на психологическую стабильность. Кроме того, неструктурированные ситуации поздней жизни вызывают депрессии и тревогу, так как пожилые чувствуют вакуум социальных ожиданий и недостаток норм для них. Пожилой возраст – такая стадия в жизненном цикле, где происходят систематические социальные потери и отсутствуют приобретения. Эти потери связаны с болезнями и физическим недомоганием, они являются коррелятами зависимости, изоляции и деморализации, которые показывают пожилому человеку понижение участия в социальной жизни и увеличение его маргинальности.

Основной вопрос, на который необходимо найти ответ – «как превратить период старости в период активной жизни». Таким образом, пенсионный возраст парадоксальным образом становится возрастом возможностей: можно путешествовать, вернуться на студенческую скамью, прожить еще одну жизнь. Но и она имеет предел.

Старость – это не болезнь, и не стоит думать, будто ей достаточно ухода и лечения. Пожилого человека нужно сопровождать – это сложная, важная задача общества. Сегодня возраст – это не социальная роль, а часто экзистенциальный кризис. И каждый такой кризис человеку нужно помочь по-новому осмыслить и пережить.

В психологической науке наиболее распространен подход, рассматривающий социальную активность как интегральное понятие. Оно может проявляться как характерологическая черта и как устойчивое свойство личности, характеризующее состояние субъекта в процессе взаимодействия с другими людьми в деятельности, необходимость которой обусловлена общественно значимыми целями.

К пониманию сущности и содержания феномена социальной активности не существует единого подхода. С данной позиции социальную активность следует рассматривать не

только как свойство личности, но и как форму, способ деятельности. В связи с этим в содержании социальной активности представлены следующие компоненты: заинтересованность вопросами жизни семьи и страны, самостоятельный выбор способов и средств деятельности, самостоятельное принятие решений, самоконтроль.

Мотивационная структура социальной активности является органической составной частью ее сущности. А мотивы социальной активности – это осознанные причины, по которым люди вступают во взаимодействие друг с другом, оказывают влияние друг на друга и осуществляют различные виды социально значимой деятельности.

В нашем исследовании под мотивом понимается сложное психологическое образование, побуждающее человека к сознательным действиям и поступкам и служащее для них основанием. Согласно современным научным представлениям, мотив является продуктом мотивации – психической деятельности, конечная цель которой – формирование оснований активности человека и побуждения к достижению выбранной цели.

Под структурой мотивов социальной активности мы понимаем совокупность мотивов, которая инициирует, направляет и поддерживает активность человека для достижения какой-либо ценной для него и значимой для других людей и общества в целом социальной цели.

В структуре мотивов социальной активности выделяются три подструктуры: потребности, внутреннего контроля, целей. Эти подструктуры состоят из различных мотивационных компонентов, обуславливающих социальную активность личности. В процессе формирования мотивов социальной активности происходит актуализация тех или иных мотивационных компонентов. Эти компоненты, составляющие структуру мотивов социальной активности, представлены психологическими образованиями, формирующими различные мотивы, а также психологическими и социальными фак-

торами, оказывающими влияние на процесс мотивации.

Для изучения особенностей проявления социальной активности у пожилых людей было проведено эмпирическое исследование. Цель исследования – изучение особенностей социальной активности и ее сопряженности с ценностно-смысловыми ориентациями пожилых людей.

В нашем исследовании приняли участие 107 пожилых людей в возрасте от 60 до 80 лет: из них 65 человек, живущие в семье и 42 человека, находящиеся в домах-интернатах для престарелых г. Екатеринбурга. Для определения социальной активности личности в пожилом возрасте были использованы: методика смысловых ориентаций (Л.Д. Леонтьев); методика исследования системы жизненных смыслов (В.Ю. Котляков); методика исследования самооценки (Дембо-Рубинштейн); методика степени удовлетворенности основных потребностей (модификация А.С.Большакова).

Для обработки результатов исследования применялись методы описательной и математической статистики. В результате факторного анализа, с последующим Varimax-вращением было подтверждено выдвинутое исходное теоретическое предположение о внутренней взаимосвязи выделенных показателей социальной активности с ценностно-смысловыми ориентациями.

Факторное решение оказалось устойчивым к вариантам вращения варимакс, что подтверждает достоверность выделенных факторов.

У представителей первой группы, в которую входят пожилые люди, живущие в семьях, выявлены ценностно-смысловые показатели, которые обнаруживаются в содержании потребностной, рефлексивно-оценочной и мотивационно-целевой сферах составляющих социальной активности.

К первому фактору, с высокой нагрузкой (28,64%), относятся показатели: востребованность (0,978), удовлетворенность жизнью (0,864), потребности в межличностном общении (- 0,503), стабильность (0,765) сфера увлечений (0,401) Данный фактор мы определили

как ценность жизни. Данный фактор, объясняющий большую долю суммарной дисперсии переменных, позволяет утверждать, что содержание социальной активности характеризуется сдвигом (акцентом) на мотивационно-целевую сферу. Жизненные ценности проявляются в направленности на получение признания у ближайшего окружения, на обретение стабильной жизни, личного и семейного благополучия, увлечение любимым делом. Выстраивание эффективного взаимодействия с другими людьми (-0,503) мы можем проинтерпретировать следующим образом: значимость межличностных отношений в ценностно-смысловой сфере достаточно высока, но в тоже время не всегда удается человеку полностью контролировать это взаимодействие, а значит, возникают противоречия (конфликты) – либо внутриличностные, либо межличностные, при условии конструктивного разрешения, данное противоречие ведет к личностному развитию и психологическому здоровью.

Ко второму фактору, с высокой нагрузкой (25,76%), объясняющий долю суммарной дисперсии переменных, относятся показатели: материальные потребности (-0,947), ориентация на прежнюю жизнь (0,624), результат (-0,513), ожидание положительного отношения других (0,575).

Второй фактор мы определили как жизненное благополучие. Этот фактор позволяет сделать вывод о том, что основная нагрузка приходится на рефлексивно-оценочную сферу социальной активности. Человек часто ориентируется на прежнюю жизнь, но, к сожалению, физические силы и материальное благополучие не соответствуют реальности. При этом показатель «результат» имеет также отрицательное значение (-0,513), это можно проинтерпретировать, что человек не всегда готов оценить пройденный отрезок жизни и продуктивно осмыслить его.

Третий фактор, объясняющий долю суммарной дисперсии (14,38%), мы определили как потребность в признании, в него входят следующие показатели: удовлетворенность сферой

семейных взаимоотношений (0,821), сфера увлечения (0,741), избегание одиночества (0,621), собственный престиж (0,568). Сфера положительных семейных отношений является определяющей в данном факторе, она сопряжена со сферой увлечений, с собственным престижем. По-видимому, только близкое окружение способно оценить по достоинству личностные качества человека, на этой основе снижена мотивация к риску. Человек стремится сохранять семейное благополучие, что поддержит его позитивное представление о себе и личное спокойствие.

Такое содержание социальной активности сопряжено с осознанием того, что жизненный успех составляет не только признание достижений человека, но и гарантированное высокое качество жизни, которое создает основу для жизненного благополучия. При этом акцентируется направленность именно на личный успех, что проявляется в стремлении получить признание в ближайшем окружении.

У представителей второй группы, в которую входят пожилые люди, живущие в домах-интернатах, установлено, что определяющими показателями социальной активности являются потребность в признании и общении, которые обнаруживаются в содержании потребностной, рефлексивно-оценочной и мотивационно-целевой сферах.

Первый фактор в второй группе, объясняющий большую долю суммарной дисперсии переменных (32,25%), позволяет утверждать, что содержание социальной активности характеризуется сдвигом (акцентом) на рефлексивно-оценочную сферу. Это проявляется через стремление оказывать помощь, (0,872), направленность на переживания (0,833), здоровье (0,750). При этом отрицательное значение, в данном факторе, имеет шкала материальные потребности (-0,412) и самопринятие (-0,400). Данный факт можно проинтерпретировать следующим образом: человек принимает себя таким, какой есть, при этом проявляет самоуважение и самопринятие себя. Материальное благополучие является важной составляющей че-

ловека, но оно не определяет, в большей степени, результат жизни. Данные показатели могут свидетельствовать о том, что отторжение ценности самопринятия и материального благополучия может выступать своеобразным механизмом защиты личности в реальных условиях жизни. Данный фактор мы определили как оценка настоящей жизни.

Ко второму фактору, с высокой нагрузкой, относятся показатели: ожидание положительного отношения от других (0,711), радость общения (0,688), удовлетворенность жизнью (-0,662). Второй фактор мы определили как общественное признание. Данный фактор (26,53%) позволяет сделать вывод о том, что основная нагрузка показателей приходится на потребностную сферу. Через активное общение и взаимодействие человек получает социальное признание и оценку себя как личности, определяет сферу своей общественной жизни, при этом активно участвует в ней. При этом удовлетворенность жизнью противопоставляется всему остальному. Такое взаимодействие и определяет активность в личности.

К третьему фактору (доля суммарной дисперсии – 14,01%) относятся показатели: одиночество (0,684), потребности в безопасности (0,552), стабильность (0,440), здоровье (-0,462). Третий фактор мы определили как одиночество и стабильность. Данный факт можно объяснить следующим: находясь в социальном учреждении человек, по сути, одинок, но при этом ничего не желает менять в своей жизни. Анализ индивидуальных данных выявил, что у большинства участвующих в исследовании имеются близкие родственники, и только 12% опрошенных – одиноки.

Таким образом, результаты исследования позволяют сделать вывод о подтверждении проверяемой гипотезы. В обеих группах выявлены свойства и качества компонентов социальной активности, которые отражают наличие условий для освоения возраста на более продуктивном уровне.

Библиографический список

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания [Текст] / Б.Г. Ананьев – СПб.: Питер, 2001. – 263 с.
2. Василевская Н. «Модные» комплексы [Электронный ресурс] / Н. Василевская / PSYCHOLOGIES - №3 6 – 12 Марта 2009. Режим доступа: <http://wday.ru/psychologies/self-knowledge/article/modnye-kompleksy>
3. Принять свои годы [Электронный ресурс] / PSYCHOLOGIES - №1 30 – 1 Февраля 2007. Режим доступа: <http://wday.ru/psychologies/meandothers/lifestyle/article/27976/>
4. Харевен Т. Последний этап: исторические аспекты зрелости и старости [Текст] / Т. Харевен // Социальная геронтология: современные исследования. – М.: РАН ИНИО, 1994. – 215с.
5. Холостова Е.И. Пожилой человек в обществе [Текст] / Е.И. Холостова – М.: Социально технологический институт МГУС, 2000 – 348 с.

А. Русинова, И.В. Воробьева
РГППУ, Екатеринбург

Изучение психологических особенностей самоотношения в юношеском возрасте в контексте компьютерной зависимости

Научно-технический прогресс, набравший к концу XX в. головокружительную скорость, послужил причиной появления такого чуда современности как компьютер и компьютерные технологии. Вместе с появлением компьютеров появились компьютерные игры, которые сразу же нашли массу поклонников. Общение с людьми, для которых компьютер играет существенную роль в жизни, показывает, что многим из них увлечение отнюдь не идет на пользу, а некоторые серьезно нуждаются в психологической помощи. Большинство зависимых – люди с известными психологическими проблемами: несложившаяся личная жизнь, неудовлетворенность собой, и, как следствие, утеря смысла жизни и нормальных человеческих ценностей. Таким образом, постоянно растущее число людей с компьютерной зависимо-

стью, делает актуальным исследование ее влияния на уровень самооотношения молодежи.

Объектом нашего исследования является самооотношение студентов. Предметом – особенности самооотношения юношей и девушек в контексте зависимости от компьютера.

Цель исследования – теоретический анализ и эмпирическое изучение особенностей самооотношения юношей и девушек в контексте зависимости от компьютера.

Гипотеза – самооотношение юношей и девушек, страдающих зависимостью от компьютера имеет специфические особенности: низкая самооценка, неуверенность в себе, трудности в общении, неудовлетворенность, закомплексованность и другие.

Цель и гипотеза исследования конкретизировались в следующих задачах: 1) систематизировать обзор основных подходов к проблеме зависимостей людей, из всех существующих видов зависимостей остановится на подробном изучении компьютерной; 2) изучить различные подходы к самооотношению человека; 3) провести исследование; 4) обработать результаты; 5) сделать соответствующие выводы по данной теме.

Для решения поставленных задач и проверки исходного предположения использовался комплекс взаимодополняющих методов: теоретический анализ психологической литературы по проблеме исследования, исследовательские методы сбора эмпирических данных – тест на выявление зависимости от компьютерных игр А.В. Котлярова, тест на интернет-зависимость С.А. Кулакова, тест- опросник самооотношения В.В. Столина, С.Р. Пантелеева. Для обработки результатов – методы математической статистики и качественного анализа данных.

В период с октября по ноябрь 2009 г. было проведено исследование по изучению влияния компьютерной зависимости на уровень самооотношения. В исследовании принимало участие 2 группы студентов – будущих педагогов-психологов и «информатиков». Эксперимент осуществлялся поэтапно в соответствии с поставленными задачами исследования. На первом этапе у студентов определялась степень

зависимости от компьютерных игр и интернета, на втором уровень их самооотношения.

Таблица

Зависимые			шкалы	Независимые		
не выражен	выражен	ярко выражен		не выражен	выражен	ярко выражен
46,2	15,4	38,5	S	0	7,1	92,9
61,5	15,4	23,1	I	14,3	0	85,7
76,9	7,7	15,4	II	14,3	14,3	71,4
53,8	38,5	7,7	III	35,7	21,4	42,9
23,1	30,8	46,2	IV	35,7	7,1	57,1
69,2	7,7	23,1	1	0	14,3	85,7
61,5	0	38,5	2	28,6	14,3	57,1
53,8	38,5	7,7	3	0	28,6	71,4
38,5	38,5	23,1	4	21,4	35,7	42,9
23,1	23,1	53,8	5	64,3	28,6	7,1
30,8	15,4	53,8	6	28,6	7,1	64,3
38,5	46,2	15,4	7	28,6	42,9	28,6
38,5	46,2	15,4	7	28,6	42,9	28,6

По данным первого и второго тестов, имеем следующие результаты - на 7,7% компьютерозависимых людей, интернет оказывает серьезное влияние, но привязанность к компьютерным играм отсутствует. Эта привязанность преобладает у остальных 92,3% опрошенных. На 30,8% зависимых от компьютера людей, интернет оказывает серьезное влияние, а 69,2% независимы от него. Как вывод можно сказать то, что большинство людей имеет зависимость от компьютерных игр, нежели от интернета. В целом, среди опрошенных нами студентов, 48% имеет компьютерную зависимость, 52% независимы.

Опросник самооотношения (В.В. Столин, С.Р. Пантелеев). При обработке и интерпретации результатов имеет смысл анализировать лишь достижение испытуемым высоких или низких оценок.

У независимых и зависимых студентов показатели по Шкале S существенно отличаются. Выше они у тех, на которых компьютер оказывает минимальное влияние – 92,5%, чем у молодежи с компьютерной зависимостью – 38,5%. Существенное различие наблюдается и в последующей шкале – 85,7% и 23,1%. Где высокий показатель

имеют также студенты, для которых компьютер не играет важную роль. Это шкала I, т.е. самоуважения. Различие видно и при сравнении следующих показателей – 71,4%, 15,4%. Наибольший из них свойственен независимым от технологий ЭВМ юношам и девушкам. Данная Шкала II – аутосимпатии. Можно сделать вывод, что зависимые студенты менее ожидают положительного отношения других – 7,7%, чем люди, относящиеся к другой группе исследуемых – 42,9%. Об этом нам говорит шкала III-ожидания положительного отношения других. Небольшая разница видна в последующем уровне – 57,1%, 46,2%. Более высокий процент имеют студенты с минимальным влиянием компьютера. Это Шкала IV – самоинтереса. Что касается следующих показателей 85,7% и 23,1%, то здесь прослеживается заметная разница. Наибольшее процентное значение имеют студенты, для которых компьютер не играет существенной роли. Данная шкала – шкала I-самоуверенности. Последующие показатели также отличаются друг от друга. У молодежи, не страдающей компьютерной зависимостью, они выше – 57,1%, чем у зависимой – 38,5%. Показатели отражают ожидание позитивного или негативного отношения к себе окружающих – шкала 2 – ожидания отношения других. Уровень показателей следующей шкалы намного выше у исследуемых с незначительным компьютерным влиянием – 71,4%, чем у зависимых от компьютера студентов – 7,7%. Это говорит нам о самопринятии людей, где самопринятие – это отказ быть в конфликтных отношениях с собой – шкала 3. Аналогично предыдущим результатам показатели 42,9% и 23,1% выше у юношей и девушек, для которых компьютер не имеет существенной значимости. Данная шкала 4 – самопоследовательности (саморуководства). Четко прослеживается разница между следующими показателями – 53,8% и 7,1%. Здесь же наоборот результаты выше у зависимой молодежи, в отличие от других предыдущих шкал – это шкала 5-самообвинения. Следующие результаты не сильно отличаются друг от друга – 64,3% и 53,8%. Показатели студентов, не имеющих привязанности к компьютерным технологиям, незначительно превышают показатели зависимых. Это шкала 6 – са-

моинтереса. При последующем анализе заметно различие показателей – 28,6% и 15,4%, где процентное содержание, как и в большинстве случаев, выше у людей, которые менее привязаны к компьютеру шкала 7 – самопонимания.

По результатам проведенного нами исследования, можно судить, что уровень самоотношения зависимых от компьютера юношей и девушек существенно отличается от уровня тех, для которых не играет существенной роли. Практически все показатели студентов независимых от ЭВМ выше, кроме шкалы самообвинения. Это говорит о том, что люди, для которых компьютер играет в жизни существенную роль менее уверены в себе, чаще всего относятся к себе неуважительно, не верят в свои силы, способности, энергию, самостоятельность, не ожидают положительного отношения со стороны других, так как, видимо, считают себя недостойными этого. Самоинтерес у таких юношей и девушек, также ниже независимых, они не достаточно близки к «самому себе», в большинстве случаев отсутствует интерес к собственным мыслям, чувствам, считают, что неинтересны и скучны другим. Зависимые люди не хотят принимать себя такими, какие они есть, уровень самообвинения у них достаточно высокий. Такая часть молодежи чаще всего действует не на основе собственных установок и взглядов, а подчиняется влиянию группового поведения.

Таким образом, зависимое поведение представляет собой серьезную социальную проблему, поскольку в выраженной форме может иметь ряд негативных последствий. Компьютерная зависимость, как и любая другая зависимость, оказывает значительное влияние на личность индивида. В большинстве случаев компьютерная – интернет или игровая зависимость возникают на фоне скрытой или явной неудовлетворенности окружающим миром и невозможности самовыражения, при страхе быть непонятым. По мнению психологов, обычно компьютерной зависимости подвержены неуверенные в себе люди, испытывающие трудности в общении, неудовлетворенность,

имеющие низкую самооценку, комплексы или от природы застенчивые. Данные нашего исследования подтверждают эту точку зрения. Показатели большинства шкал свидетельствуют о том, что уровень самоотношения людей, не имеющих зависимости от компьютера, намного выше уровня зависимых от него.

И. Рыжкова, И.В. Воробьева
РГППУ, Екатеринбург

Изучение особенностей страхов ребенка в раннем детском возрасте

В ситуации социальной нестабильности на современного ребенка обрушивается множество неблагоприятных факторов, способных не только затормозить развитие потенциальных возможностей личности, но и повернуть процесс ее развития вспять. Поэтому большое внимание проблеме страха уделяется в работах отечественных психологов и психотерапевтов, которые отмечают рост числа детей с разнообразными страхами, повышенной возбудимостью и тревожностью.

В последнее время вопросы диагностики и коррекции страхов приобрели важное значение ввиду их довольно широкого распространения среди детей. В связи с вышесказанным остро встает необходимость комплексного подхода к решению проблемы коррекции детских страхов, в частности, привлечения семьи. Эта работа может выражаться как в ознакомлении родителей с результатами исследования в доступной форме, так и в направлении родителей на консультацию к специалисту по семейным вопросам. Такой подход может воздействовать не только на внешние стороны проявления страхов, но и на порождающие его обстоятельства.

Страхи, эмоциональные нарушения поддаются коррекции и без последствий проходят у детей до десяти лет. Поэтому чрезвычайно важно своевременно обращаться к специалисту, принять меры по преодолению фобий у ребенка. В связи с этим, наиболее актуальной для практической психологии и педагогики, является задача поиска наиболее эффективных

путей выявления и преодоления психического неблагополучия ребенка [1].

Объект исследования: детские страхи как психолого-педагогическое явление.

Предмет исследования: психологические особенности детских страхов.

Цель исследования: изучение особенностей детских страхов и определение путей их коррекции.

Гипотеза: при проведении исследования мы исходили из предположения, что детские страхи взаимообусловлены повышенной тревожностью ребенка и способствуют развитию эмоционального неблагополучия личности дошкольника, поэтому своевременная коррекция будет способствовать преодолению возрастных страхов у дошкольников.

Задачи:

1. Изучить психологические причины формирования детских страхов.
2. Рассмотреть влияние страха и тревожности на формирующуюся личность ребенка.
3. Выявить характер детских страхов.

База и методы исследования: данное исследование проводилось в г. Верхняя Пышма на базе Муниципального детского образовательного учреждения №3. Выборка исследования составила 15 человек.

Для подтверждения выдвинутой гипотезы применялись следующие методы психологического исследования: анализ литературных источников, наблюдение, беседа, анкетирование, тестирование, математико-статистический анализ.

В наших исследованиях применялись: методика для выявления детских страхов «Страхи в домиках» А.И. Захарова и М.А. Панфиловой, методика выявления страхов у детей с помощью специального теста тревожности Р. Тэммл, М. Дорки, В. Амен.

В страхе и в тревоге есть общий эмоциональный компонент в виде чувства волнения и беспокойства, т.е. в обоих понятиях отображено восприятие угрозы или отсутствие чувства безопасности.

Страх – эффективное (эмоционально заостренное) отражение в сознании человека конкретной угрозы для его жизни и благополучия; тревога – эмоционально заостренное ощущение предстоящей угрозы. Тревога в отличие от страха не всегда отрицательно воспринимаемое чувство, т.к. она возможна и в виде радостного волнения, волнующего ожидания. Эмоционально неблагополучный ребенок в зависимости от психической структуры личности, жизненного опыта, взаимоотношений с родителями и сверстниками может испытывать как тревогу, так и страх. Объединяющим началом для страха и тревоги является чувство беспокойства. Оно проявляется в том, что ребенок теряется, когда его спрашивают, не находит нужных слов для ответа на вопрос, говорит дрожащим голосом и часто замолкает совсем [2].

Причинами страха могут быть события, условия или ситуации, являющиеся началом опасности. Как указывает Боулби, причиной страха может быть либо присутствие чего-то, что обеспечивает безопасность. Страх может иметь своим предметом какого-либо человека или объект. Иногда страх не связан ни с чем конкретным, такие страхи переживаются, как беспредметные. Страх может вызываться страданием, это связано с тем, что в детстве сформировались связи между этими чувствами [3].

В ходе изучения детских страхов было проведено психологическое исследование. По результатам методики выявления детских страхов (А.И. Захаров, М. Панфилова).

Наличие большого количества разнообразных страхов у ребенка – это показатель преневротического состояния. В тестировании принимало участие 15 человек. Из них выявлено 5 детей, которые находятся в преневротическом состоянии. Было выявлено 5 групп страхов, наиболее встречающихся у детей, такие как:

- медицинские страхи (встречаются у 9 детей), в эту группу входят страхи врачей, уколов, крови, боли. Выявлено, что 10 детей из 15 боятся, когда идет кровь; 9, когда больно; 9 боятся уколов; 6 боятся врачей (кроме зубных);

- страхи сказочных персонажей (встречаются у 9 респондентов), в основном дети боятся «бабаек», плохих персонажей сказок и мультиков, приведений;

- страхи темноты и кошмарных снов страхи (встречаются у 8 детей), темноты боятся 9 из 15 испытуемых, страшные сны беспокоят 7 детей, в основном это злые сказочные персонажи, злые дяди, приведения, потеря близких;

- страхи животных (встречаются у 7 детей), это пауки, змеи, собаки;

- пространственные страхи (встречаются у 6 детей).

По результатам специального теста тревожности (Р.Тэмпл, М. Дорки, В. Амен) выявлено 11 человек с высоким уровнем тревожности, 5 из них находятся в преневротическом состоянии, исходя из результатов методики выявления детских страхов (А.И. Захаров, М.Панфилова), у 6 детей количество страхов, по результатам последней методики, от 13 до 15 (норма 10-15).

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

1. Страх играет немаловажную роль в жизни ребенка, с одной стороны, он может уберечь от необдуманных и рискованных поступков. С другой – положительные и устойчивые страхи препятствуют развитию личности ребенка, сковывают творческую энергию, способствуют формированию неуверенности и повышенной тревожности.

2. Страхи неизбежно сопровождают развитие ребенка и появление различных эмоциональных нарушений, психологических проблем связано с рядом неблагоприятных событий, произошедших в детстве.

3. Профилактика страхов состоит, прежде всего, в воспитании таких качеств, как оптимизм, уверенность в себе, самостоятельность. Ребенок должен знать то, что ему положено знать по возрасту, о реальных опасностях и угрозах, и относиться к этому адекватно. Существующие способы снижения и контроля страха основываются, прежде всего, на теории научения.

Библиографический список

1. Овчарова Р.В. Практическая психология [Текст] / Р.В. Овчарова М.: Т.Ц. «Сфера», 1996.
2. Эмоции, страх, стресс [Текст] // Вопросы психол. - 1989 - N 4.
3. [Электронный ресурс]: режим доступа: <http://www.psychology.ru/library>

А.М. Саитгараева
РГППУ, Екатеринбург

Исследование взаимосвязи акцентуаций характера и проявления склонности к отклоняющемуся поведению подростков

В связи с нестабильной социально-экономической ситуацией в стране постоянно трансформируется система взаимодействия человека с миром и с самим собой. При этом роль самого человека как субъекта активности постоянно возрастает. Подростковый возраст является сензитивным для становления всех структур личности. Именно в этот период определяется путь вхождения во взрослую жизнь. За последнее десятилетие наблюдается неуклонный рост числа детей, имеющих родителей, но по разным причинам оставшихся без их опеки. В стране ежегодно выявляется более 100 тыс. детей-сирот. В связи с этим, изучение психологии детей-сирот, а также организация процесса их психолого-педагогического сопровождения в условиях различного рода интернатных учреждений является сегодня одним из приоритетных научных направлений. Сиротский образ жизни негативно влияет на процесс социализации и индивидуализации подростков и способствует проявлению отклоняющегося поведения.

Вопросами воспитания и развития детей, находящихся в депривационных условиях занимались многие зарубежные и отечественные исследователи: Дж. Боулби, З. Матейчик, А. Фрейд, Б.Н. Алмазов, М.И. Буянов, И.В. Дубровина, Н.А. Кряжева, В.С. Мухина, А.М. Нечаева, А.М. Прихожан, И.В. Ярославцева и др. Несмотря на давность изучения

феномена психической депривации, остается ряд острых, не разрешенных проблем, в области когнитивного развития, аффективной и личностной сферы детей-сирот.

Очевидно, что специфические условия сиротских учреждений, характеризующихся неудовлетворением значимых потребностей ребенка, негативно влияют на процесс развития самосознания личности, что, в свою очередь, может стать причиной склонности к отклоняющемуся поведению. Известно, что акцентуации в ряде случаев сочетаются с отклоняющимся поведением, таким как противоправные действия, суицидальное поведение, аддиктивное поведение.

Актуальность данного исследования заключается в необходимости изучения взаимосвязей между акцентуацией характера и склонностью к девиантному поведению, что позволит выявить группу риска среди подростков, воспитывающихся в условиях детского дома, а также разработать и внедрить коррекционную программу психолого-педагогического сопровождения этой группы.

Гипотеза: существует взаимосвязь между акцентуациями характера и проявлением отклоняющегося поведения.

Объект исследования – воспитанники детского дома-школы г. Верхняя Пышма, возраст от 11 до 17 лет.

Предмет исследования – взаимосвязь между акцентуациями характера и склонностью к отклоняющемуся поведению у подростков.

В проведенном исследовании принимали участие воспитанники Верхнепышминского детского дома-школы в возрасте 11-до 17 лет. Выборка составила 27 подростков, нами были использованы следующие методики: «Характерологический тест Шмишека» и «Определение склонности к отклоняющемуся поведению».

В результате проведенного исследования были выделены наиболее ярко выраженные типы акцентуаций характера: экзальтированный, циклотимический, возбудимый, а также такие характеристики как неспособность волевого контроля

эмоциональных реакций и предрасположенность к проявлению аддиктивного поведения.

Корреляционный анализ выявил высокозначимую положительную взаимосвязь между показателями склонности к самоповреждающему и саморазрушающему поведению и дистимическим типом акцентуации характера. Можно предположить, что чем сильнее выражен дистимический тип акцентуации, тем больше у испытуемого проявляется склонность к самоповреждающему и саморазрушающему поведению. Существует высокосвязная взаимосвязь между циклотимическим типом акцентуации характера и склонностью контролировать эмоциональные проявления; между склонностью к делинквентному поведению и циклотимическим типом акцентуации характера. Отрицательная взаимосвязь между показателями склонности к проявлению аддиктивного поведения и аффективно-экзальтированным типом акцентуации характера показала, что чем ярче выражен экзальтированный тип акцентуации характера, тем меньше будет проявляться склонность к аддиктивному поведению.

Таким образом, выдвинутая гипотеза подтвердилась.

На основании полученных результатов нами была выявлена группа риска (15 человек из 27), разработана программа по профилактике и психолого-педагогическому сопровождению подростков со склонностью к девиантному и аддиктивному поведению.

Библиографический список

1. Батаршев А.В. Диагностика черт личности и акцентуации [Текст]: практическое руководство / А.В. Батаршев – М.: Психотерапия, 2006.
2. Лютова Е.К., Моница Г.Б. Тренинг эффективного взаимодействия с детьми [Текст] / Е.К. Лютова, Г.Б. Моница - СПб., Речь, 2006.
3. Психологическая карта учащегося группы риска: диагностика и сопровождение [Текст] / авт.-сост. И.В. Чумаков. – Волгоград: Учитель, 2008.
4. Рабочая книга практического психолога [Текст]: пособие для специалистов, работающих с персоналом / Под ред. А.А. Бодалева,

А.А. Деркача, Л.Г. Лаптева. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2001. – 3-е изд.

С.И. Третьякова
РГППУ, Екатеринбург

Особенности возбудимости нервной системы у мальчиков и девочек 11-х классов

Сравнение уровня выраженности свойства нервной системы – возбудимости, у мальчиков и девочек 11х классов с помощью методики «Диагностика темперамента Я. Стрелаяу.

Когда говорят о темпераменте, то имеют в виду многие психические различия между людьми - различия по глубине, интенсивности, устойчивости эмоций, эмоциональной впечатлительности, темпу, энергичности действий и другие динамические, индивидуально-устойчивые особенности психической жизни, поведения и деятельности. Тем не менее, темперамент и сегодня остается во многом спорной и нерешенной проблемой.

И.П. Павлов изучая особенности выработки условных рефлексов, обратил внимание на индивидуальные различия в их поведении и в протекании условно-рефлекторной деятельности. Эти различия проявлялись, прежде всего, в таких аспектах поведения, как скорость и точность образования условных рефлексов, а также в особенностях их затухания. Это обстоятельство дало возможность И.П. Павлову выдвинуть гипотезу о том, что они не могут быть объяснены только разнообразием экспериментальных ситуаций и что в их основе лежат некоторые фундаментальные свойства нервных процессов - возбуждения и торможения. К этим свойствам относятся сила возбуждения и торможения, их уравновешенность и подвижность (сменяемость).

Предмет исследования: свойства нервной системы - возбудимость

Цель исследования: изучить три основные характеристики нервной деятельности: уровень процессов возбуждения, уровень про-

цессов торможения, уровень подвижности нервных процессов.

Гипотеза исследования: группа мальчиков превосходит группу девочек по уровню выраженности процессов возбуждения.

В исследовании принимали участие 2 группы учащихся по 10 человек в каждой, с разной половой принадлежностью. Возраст участников исследования 16 – 17 лет.

Для сравнения уровня выраженности процессов возбуждения у мальчиков и девочек, была использована методика «Диагностики темперамента Я. Стреляу».

Исследование проводилось в двух группах по 10 человек в каждой. С разной половой принадлежностью, возраст участников исследования составлял 16 – 17 лет.

Участникам исследование предложено несколько вопросов об особенностях их поведения в различных условиях и ситуациях. Тест состоит из 134 вопросов. Дается три варианта ответов: «да», «нет», «не знаю». Участникам были выданы пронумерованные бланки и вопросы опросника. Тест проводился в аудитории. Время данное на тест составляло 30 минут.

Таблица

Сводная таблица эмпирических данных

№	Ф.И.	Пол	Воз.	Сила процессов возбуждения	№	Ф.И.	Пол	Воз.	Сила процессов возбуждения
1	П.А.	Ж	16	64	1	М.О.	М	17	72
2	М.Ю.	Ж	16	44	2	Б.А.	М	16	56
3	П.С.	Ж	17	64	3	Ч.А.	М	17	64
4	З.Р.	Ж	17	46	4	С.А.	М	17	60
5	К.Ю.	Ж	16	74	5	К.А.	М	16	68
6	Д.Г.	Ж	17	72	6	С.Е.	М	17	66
7	В.И.	Ж	17	46	7	П.И.	М	16	68
8	Ф.Н.	Ж	16	66	8	Ф.С.	М	16	46
9	М.В.	Ж	16	16	9	В.П.	М	17	30
10	Б.Е.	Ж	16	36	10	А.А.	М	17	42
Среднее арифметическое				52.8	Среднее арифметическое				57.2

Выдвинутая гипотеза принимается: группа мальчиков не превосходит группу девочек по уровню выраженности процессов возбуждения. Выявлено отсутствие превосходства по уровню выраженности процессов возбуждения между группами мальчиков и девочек.

Как отмечалось ранее, темперамент отражает динамические аспекты протекания психических процессов и поведения человека, преимущественно врожденного характера, т.е. свойства личности, которые мало подвержены изменениям под влиянием условий жизни. Однако это не означает, что свойства темперамента не изменяются вообще. Психологические исследования и педагогическая практика показывают, что темперамент несколько изменяется под влиянием условий жизни и воспитания.

Таблица

Подсчет ранговых сумм по двум группам школьников (мальчики и девочки)

Мальчики		Девочки	
Сила процессов возбуждения	Ранг	Сила процессов возбуждения	Ранг
		74	20
72	18.5	72	18.5
68	16.5		
68	16.5		
66	14.5	66	14.5
64	12	64	12
		64	12
60	10		
56	9		
46	7	46	7
		46	7
42	5		
		44	4
		36	3
30	2		
		16	1
	111		99

Общая сумма рангов 210.

Динамическая характеристика психической деятельности не имеет самодовлеющего, формального характера; она зависит от содержания и конкретных условий деятельности, от отношения индивида к тому, что он делает, и к тем условиям, в которых он находится. Темпы моей деятельности будут, очевидно, различными в том случае, когда направление ее вынужденно идет вразрез с моими склонностями, интересами, умениями и способностями, с особенностями моего характера, когда я чувствую себя в чужом мне окружении, и в том случае, когда я захвачен и увлечен содержанием моей работы и нахожусь в созвучной мне среде.

Живость, переходящая в игривую резвость или развязанность, и размеренность, даже медлительность движений, принимающая ха-

рактен степенности или величавости в мимике, в пантомимике, в осанке, походке, повадке человека, обусловлены многообразнейшими причинами, вплоть до нравов той общественной среды, в которой живет человек, и общественного положения, которое он занимает. Стиль эпохи, образ жизни определенных слоев обуславливает в известной мере и темпы, вообще динамические особенности поведения представителей этой эпохи и соответствующих слоев.

Идущие от эпохи, от общественных условий динамические особенности поведения не снимают, конечно, индивидуальных различий в темпераменте различных людей и не упраздняют значения их органических особенностей. Но, отражаясь в психике, в сознании людей, общественные моменты сами включаются во внутренние индивидуальные их особенности и вступают во внутреннюю взаимосвязь со всеми прочими их индивидуальными особенностями. В реальном образе жизни конкретного человека, в динамических особенностях его индивидуального поведения тонус его жизнедеятельности и регуляции указанных особенностей, которая исходит из общественных условий (темпов общественно – производственной жизни, нравов, быта, приличий и т.п.), образуют неразложимое единство иногда противоположных, но всегда взаимосвязанных моментов. Регуляция динамики поведения, исходящая из общественных условий жизни и деятельности человека, может, конечно, иногда затронуть лишь внешнее поведение, не затрагивая еще саму личность, ее темперамент; при этом внутренние особенности темперамента человека могут находиться и в противоречии с динамическими особенностями поведения, которого он внешне придерживается. Но, в конечном счете, особенности поведения, которого длительно придерживается человек, не могут не наложить раньше или позже своего отпечатка – хотя и не механического, не зеркального, а иногда даже компенсаторно-антагонистического – на внутренний строй личности, на ее темперамент.

Таким образом, во всех своих проявлениях темперамент опосредован и обусловлен ре-

альными условиями и конкретным содержанием жизни человека.

Поэтому следует помнить, что деление людей на четыре вида темперамента очень условно. Существуют переходные, смешанные, промежуточные типы темперамента; часто в темпераменте человека соединяются черты разных темпераментов. Темперамент может также изменяться и в результате самовоспитания. Даже взрослый человек может изменить в определенную сторону свой темперамент.

Поэтому «чистые» типы темперамента встречаются относительно редко.

Библиографический список

1. Психология [Текст] / под ред. В.Н. Дружинина - Москва, 2007.
2. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика [Текст] / Д.Я. Райгородский - Самара, 2008.
3. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн - Москва, 1989.
5. Столяренко Л.Д. Основы психологии [Текст] / Л.Д. Столяренко - Ростов н/Д., 1995.
6. Шапарь В. Словарь практического психолога [Текст] / В. Шапарь - Москва, 2005.

А. Филькина, И.В. Воробьева
РГППУ, Екатеринбург

Агрессия и агрессивное поведение в подростковом возрасте

Проявление чрезмерной агрессии и ее рост в среде подростков является проблемой, которая все больше начинает волновать родителей и учителей. Агрессивное поведение разрушительно влияет на здоровье, отношения, личность, общественный порядок. Агрессия, направленная на других или на себя, принимает непосредственное участие в различных формах поведенческих девиаций.

В переводе с латинского языка «агрессия» означает «нападение». Согласно психологическому словарю, агрессия – это индивидуальное или коллективное поведение или действие, направленное на нанесение физического или психологического вреда либо даже на

уничтожение другого человека или группы. Готовность же к агрессивному поведению рассматривается как устойчивая черта личности – агрессивность. В психологии под агрессией понимают стремление, проявляющееся в реальном поведении или фантазировании, с целью подчинить себе других либо доминировать над ними. По сути, агрессия может быть как позитивной, служащей жизненным интересам и выживанию, так и негативной, ориентированной на удовлетворение агрессивного влечения самого по себе.

Специфической особенностью агрессивного поведения в подростковом возрасте является его зависимость от группы сверстников на фоне крушения авторитета взрослых. В данном возрасте быть агрессивным часто означает «казаться или быть сильным». Любая подростковая группа имеет свои ритуалы и мифы, поддерживаемые лидером. Ритуалы усиливают чувство принадлежности к группе и дают подросткам ощущение безопасности, а мифы становятся идейной основой ее жизнедеятельности. Мифы широко используются группой для оправдания ее внутригрупповой и внешней агрессии. Насилие, «одухотворенное» групповым мифом, переживается подростками как утверждение своей силы, как героизм и преданность группе. В то же время в отдельных случаях инициаторами агрессивного поведения могут быть отдельные подростки – аутсайдеры, дезадаптированные в силу различных причин и предпринимающие попытки самоутвердиться с помощью агрессии.

Таким образом, агрессивное поведение достаточно обычное явление для подросткового возраста. Более того, в процессе социализации личности агрессивное поведение выполняет ряд важных функций. В норме оно освобождает от страха, помогает отстаивать свои интересы, защищать от внешней угрозы, способствует адаптации. В связи с этим выделяют два вида агрессии: доброкачественно – адаптивная и деструктивно – дезадаптивная.

В целом для развития личности подростка опасны не столько сами агрессивные проявления, сколько их результат и неправильная реак-

ция окружающих. В случае, когда насилие дает внимание, власть, признание, деньги, другие привилегии, у подростков с большой вероятностью формируется поведение, основанное на культе, которое может составлять основу социального функционирования. Стремление окружающих подавить агрессию силой нередко приводит к эффекту, противоположному ожидаемому. Острый кризис, переживаемый в настоящее время нашим государством и вызванный политическими и экономическими причинами, проявляет себя в значительном росте преступности, распространении терроризма, непрерывных вооруженных конфликтах, в увеличении числа немотивированных, разрушительных, агрессивных действий. Этим объясняется особая актуальность проблемы всестороннего изучения агрессивности. Важной составляющей данного вопроса является изучение различных факторов (внутренних и внешних), оказывающих влияние на формирование агрессивных форм поведения человека.

Целью агрессии может быть мотив, стремление причинить зло или ущерб кому-либо (мотивационная агрессия), либо использование агрессии как способа достижения иной цели (инструментальная агрессия).

Если оценивать влияние полового (гендерного) фактора, то мальчики демонстрируют более высокие уровни прямой и физической агрессии, а девочки – косвенной и вербальной. В целом мужскому полу приписывается большая склонность к физическому насилию, в то время как женщины чаще и успешнее прибегают к его психологическому варианту.

Целью нашего исследования было измерение уровня формирования агрессии у подростков и выявление особенностей их агрессивного поведения. Мы предположили, что интегральные показатели агрессивного поведения у мальчиков выше, чем у девочек. Объект исследования – агрессивное поведение подростков. Предмет исследования – показатели агрессивного поведения у подростков. Задачи данного исследования: 1) выяснить причины возникновения и механизм действия агрессии у подрост-

ков; 2) выявить факторы, влияющие на подростковую агрессию; 3) провести исследование для определения уровней выраженности агрессии; 4) проанализировать и интерпретировать результаты исследования. Для решения поставленных задач в работе был использован такой метод исследования, как анкетирование. Он выгодно отличается тем, что при строгом его использовании позволяет получить надежную информацию не только о внутренних побуждениях детей, но и результатах их деятельности, поведения. Наиболее подходящим, с нашей точки зрения, является опросник Басса-Дарки. Он включает в себя 75 вопросов, обработка опросника Басса-Дарки производится при помощи индексов различных форм агрессивных и враждебных реакций, которые определяются суммированием полученных ответов. В исследовании принимали участие два класса: 8-ые параллельные классы (8А и 8Б). В каждом классе была сделана выборка по 22 человека, из которых 11 мальчиков и 11 девочек. Всего в исследовании приняли участие 44 человека. Заполнение бланков проводилось 10 октября 2009 года в двух классах в форме совместного урока. Подростки заполняли методики примерно в одно время (10 – 11 часов утра), в своих рабочих классах после соответствующей инструкции. Были исследованы уровни выраженности форм агрессивности у подростков 13-14 лет и выявлены различия в этих уровнях в зависимости от гендерной принадлежности.

Показатель уровня общей агрессивности у двух классов вместе равен 21, общей шкалы мотивационной агрессии – 22,5, общей шкалы враждебности – 11. При интерпретации результатов выяснилось: у двух классов в целом общий уровень агрессивности средний, уровень мотивационной агрессии – средний, уровень враждебности так же является средним. Эти показатели являются нормой, так как нормой агрессивности является величина ее индекса, равная 21 ± 4 , а враждебности – $6,5-7 \pm 3$.

Сравнивая уровни выраженности форм агрессивности и враждебных реакций по гендерным различиям, мы получаем следующие

результаты. У мальчиков ярко выражен такой вид реакции как склонность к раздражению (55 % респондентов). Это говорит о том, что у мальчиков выражена готовность к проявлению негативных чувств при малейшем возбуждении (вспыльчивость, грубость, резкость). Менее выражена у мальчиков обида (49 % респондентов). Обида – это зависть и ненависть к окружающим за действительные и вымышленные действия. У девочек же наоборот ярко выражена обида (51 % респондентов). Это говорит о том, что девочки больше подвержены зависти или ненависти к окружающим, обусловленные чувством горечи, гнева на весь мир за действительные или мнимые страдания. Менее всего выражена у девочек готовность к раздражению (45 % респондентов).

В результате исследований выяснилось, что у детей 13 летнего возраста преобладает вербальная агрессия и менее всего выражен негативизм. Показатели физической и вербальной агрессии у мальчиков и у девочек равны. Показатели косвенной агрессии, раздражительности, негативизма, подозрительности, чувства вины выше у мальчиков. Показатели обиды выше у девочек. В целом же уровни показателей агрессивности и враждебности являются средними, следовательно, подростки, которые приняли участие в исследовании, в норме проявляют агрессивность и враждебность.

Подростковый возраст тяжелый и сложный период, который переживает на своем жизненном пути каждый человек. Каждый обладает определенной степенью агрессии. Отсутствие ее приводит к пассивности и конформности. Чрезмерное ее развитие начинает определять весь облик личности, которая может стать конфликтной, неспособной к партнерству и кооперации. Поэтому так важно научиться выражать агрессию цивилизованно и конструктивно.

Библиографический список

1. Глуханюк Н.С., Семенова С.Л., Печеркина А.А. Общая психология [Текст]: учеб. пособие для вузов / Н.С. Глуханюк, С.Л. Семенова, А.А. Печеркина – М.: Академический Прспект; Екатеринбург: Деловая книга, 2005.

2. Гонеев А.Д. Основы коррекционной педагогики [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А.Д. Гонеев, Н.И. Лифинцева, Н.В. Ялпаева - М: Издательский центр «Академия», 2004.

3. Змановская Е.В. Девиантология: (психология отклоняющегося поведения) [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений – 2-е изд., испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2004.

4. Шапарь В.Б. Новейший психологический словарь [Текст] / В.Б. Шапарь, В.Е. Россиха, О.В. Шапарь; под общ.ред. В.Б. Шапаря. – Изд. 3-е – Ростов н/Д.: Феникс, 2007.

Э.Г. Хакимова
РГППУ, Екатеринбург

Индивидуально-психологические особенности творчески одаренных детей

Человеческое мышление, способность к творчеству – величайшее из даров природы. Даром этим природа отмечает каждого человека. Но также очевидна и мысль о том, что свои дары природа поровну не делит и кого-то награждает больше, а кого-то меньше. Одаренным принято называть того, чей дар явно превосходит некие средние возможности, способности большинства.

Проблема одаренности в настоящее время становится все более актуальной. Это, прежде всего, связано с потребностью общества в неординарной творческой личности.

Вопросами одаренности детей занимались зарубежные и отечественные психологи. Известны крупные исследования в области психологии творческой одаренности американцев Дж. Гилфорда, П. Торренса, Ф. Баррона, К. Тейлора, Ж. Брюно и др.

Проблемы одаренности изучали отечественные психологи: А.М. Матюшкин в работе «Концепция творческой одаренности» и др., Н.Б. Шумакова в ряде своих работ, Г.Д. Чистякова в статье «Творческая одаренность в развитии познавательных структур», В.С. Юркевич

в «Проблемах диагноза и прогноза одаренности в работе практического психолога», Б.М. Теплов, С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев, Н.С. Лейтес, В.А. Крутецкий, А.Г. Ковалев, К.К. Платонов, В.Д. Шадриков, Ю.Д. Бабаева, В.Н. Дружинин, И.И. Ильясков, В.И. Панов, И.В. Калиш и др.

Одаренный ребенок склонен к критическому отношению не только к себе, но и к окружающему. Поэтому педагоги, работающие с одаренными детьми, должны быть достаточно терпимы к критике вообще и себя в частности. По мнению многих авторов, одаренные дети характеризуются также еще одной специфической чертой, а именно ощущением тревоги.

Проблема исследования, проведенного в рамках данной работы, заключается в эмпирическом подтверждении теоретического положения связи творческой одаренности и тревожности детей.

Объект исследования – подростки, предмет – творческая одаренность и личностная тревожность подростков.

Целью данной работы является изучение психологических особенностей творческой одаренности, а также выяснение наличия связи между творческой одаренностью и личностной тревожностью представителей подросткового возраста.

Гипотеза исследования состоит в следующем: творческая одаренность подростков взаимосвязана с личностной тревожностью.

Психодиагностическое обследование учащихся подросткового возраста, было проведено 12.11.2009г. в музыкальной школе, находящейся в г. Михайловске.

В обследовании приняли участие ученики двух классов – 7 и 8 Их общее количество составило 38 человек, из них 21 – учащиеся 7 класса (возраст 12-13 лет), 17 человек – учащиеся 8 класса (14-15 лет). Выделение именно такой выборки обусловлено тем, что эти учащиеся входят в возрастную группу подростничества, которые обладают различной степенью одаренности, разными ее проявлениями, так как именно в этом возрасте формируется само-

сознание, нравственные убеждения, мировоззрение, интересы.

Для исследования творческой одаренности подростков нами была выбрана методика «Батарея тестов творческого мышления, автором которой является Е.Е. Туник. Данная методика предназначена для определения творческих способностей детей.

В целом по выборке с помощью методик Батарея тестов «Творческое мышление» Е.Е. Туник, шкала личностной тревожности А.М. Прихожан было обследовано 38 человек – учащихся 7 и 8 классов.

Групповые нормы ($X_{cp} \pm S$) по шкале «Творческое мышление» в целом по выборке 68,4 - 190,8. Это соответствует уровням выраженности «ниже среднего», «среднее» и «выше среднего». Так как среднее значение этой шкалы и медиана в целом по выборке находятся в границах уровня выраженности «среднего» ($X_{cp} = 129,65$; $Me = 116,4$), можно сделать вывод, что уровень выраженности по шкале «Творческое мышление» в целом по выборке имеет среднее значение, следовательно, для большинства учащихся 7 и 8 классов характерен средний уровень способности к творческому мышлению.

По шкале «Школьная тревожность» групповые нормы в целом по выборке составили 0,75 - 6,026, что соответствует уровням выраженности «низкий», «ниже среднего» и «средний». $X_{cp} = 3,39$; $Me = 3,00$ находятся в границах уровня «ниже среднего». Следовательно, учащимся 7 и 8 классов присуща невысокая школьная тревожность.

Групповые нормы по шкале «Самооценочная тревожность» – 0,97-5,35, находятся в границах уровней «низкий», «ниже среднего» и «средний». $X_{cp} = 3,16$, $Me = 3,00$ – на уровне «ниже среднего». Соответственно, учащиеся характеризуются невысокой самооценочной тревожностью.

Характерные групповые нормы по шкале «Магическая тревожность» составили 1,78 - 8,16. Это соответствует уровням выраженности «низкий», «ниже среднего», «средний», «выше

среднего». Анализ дескриптивной статистики показал, что среднее значение ($X_{cp} = 4,97$) находится на уровне «среднего», медиана по данной шкале находится в границах уровня «ниже среднего» ($Me = 4,00$). Это говорит о том, что учащимся присуще среднее значение магической тревожности.

Шкала «Межличностная тревожность», имеет следующие групповые нормы: 0,74 - 5,62, что лежит в границах уровней «низкий», «ниже среднего», «средний». Среднее значение по данной шкале, медиана располагаются на уровне «ниже среднего» ($X_{cp} = 3,18$; $Me = 2,50$). Это означает, что учащиеся в меньшей степени испытывают межличностную тревожность.

Для шкалы «Общая тревожность» групповые нормы в целом по выборке составили 0,9 - 5,04. Это соответствует уровням выраженности «низкий», «ниже среднего», «средний». Среднее значение, медиана по данной шкале – на уровне «ниже среднего» ($X_{cp} = 3,9778$; $Me = 3$). Соответственно, учащиеся испытывают незначительную тревожность.

Таким образом, анализ особенностей выраженности творческого мышления и личностной тревожности показал, что учащиеся 7 и 8 классов в целом по выборке характеризуются средними показателями.

Анализ результатов выявления различий с помощью непараметрического критерия Манна-Уитни показал, что между девочками и мальчиками по уровню выраженности творческого мышления и личностной тревожности существуют значимые различия.

Уровень выраженности по шкале «Творческое мышление» у девочек выше, чем у мальчиков (значение критерия Манна-Уитни $U = 125,00$; уровень достоверности $Sig. = 0,116$; у девочек значение среднего ранга $R_{cp} = 22,65$; у мальчиков $R_{cp} = 116,95$). Это говорит о том, что у девочек способности к творческому мышлению выше, чем у мальчиков. Следовательно, творческая одаренность у девочек проявляется более ярко, чем у мальчиков.

Уровень выраженности по шкале «Общая тревожность» у девочек выше, чем у мальчиков

(значение критерия Манна-Уитни $U = 163,500$; уровень достоверности $\text{Sig.} = 0,653$; у девочек значение среднего ранга $R_{\text{ср}} = 20,38$; у мальчиков $R_{\text{ср}} = 18,79$). Следовательно, у девочек личностная тревожность выше, чем мальчиков.

Таким образом, частная гипотеза исследования, состоящая в том, что творческая одаренность у девочек проявляется более ярко, чем у мальчиков, подтвердилась.

Для выявления взаимосвязи между уровнями творческой одаренности и личностной тревожности учащихся 7 и 8 классов использовался коэффициент корреляции Спирмена.

Анализ полученных в ходе корреляционного анализа результатов показал, что между уровнями творческой одаренности и личностной тревожности существует прямая взаимосвязь (коэффициент корреляции $r = 0,402(*)$; уровень достоверности $\text{Sig.} = 0,012$). На основе проанализированных взаимосвязей можно сделать следующие выводы: чем выше уровень творческого мышления (показатель одаренности), тем выше уровень личностной тревожности.

Наиболее ярко у учащихся выражается взаимосвязь между уровнями школьной тревожностью и творческого мышления (коэффициент корреляции $r = 0,325(*)$; уровень достоверности $\text{Sig.} = 0,046$). Это говорит о том, что дети с высоким творческим потенциалом испытывают школьную тревожность значительно, чем остальные учащиеся.

Также следует отметить, что ярко выражена положительная взаимосвязь между школьной, самооценочной, межличностной и магической тревожностями.

Таким образом, частная гипотеза исследования, состоящая в том, что между творческой одаренностью и личностной тревожностью существует прямая связь, т.е. чем более выражена творческая одаренность, тем выше уровень тревожности.

Подводя итоги можно сделать вывод, что одаренность – это интегральное проявление способностей, системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком бо-

лее высоких по сравнению с другими людьми результатов в одном или нескольких видах деятельности. А творческая одаренность проявляется в нестандартном видении мира и в нестандартном мышлении.

Изучение тревожности подростков показало, что высокой тревожностью обладают дети с большим показателем творческого мышления. Особенно ярко проявляется школьная тревожность в организации учебной деятельности своих сверстников.

Общая гипотеза исследования, проведенного в рамках данной работы, состояла в следующем: творческая одаренность подростков взаимосвязана с личностной тревожностью. В результате проведенного психодиагностического обследования она подтвердилась. Также подтвердились существовавшие частные гипотезы.

А.А. Ярёмченко
РГППУ, Екатеринбург

Оказание экстренной психологической помощи детям и подросткам в кризисной ситуации

Взаимодействие с детьми и подростками в критические периоды их жизни отличается особой сложностью. Внутренняя жизнь ребенка сопровождается в это время мучительными переживаниями: в кризисные периоды возникает множество психологических проблем, а уже имеющиеся проблемы обостряются. Во время кризиса личность ребенка как открытая система становится неустойчивой и даже на слабые раздражители отвечает неоправданно интенсивными откликами, что иногда приводит к непрогнозируемым результатам. Очень часто событие, «запускающее» кризис бывает абсолютно незначительным, оно срабатывает по принципу «последней капли». Находясь в нестабильном состоянии возрастного кризиса, ребенок особенно тяжело переживает последствия травматических ситуаций насилия, брошенности, отвержения, утраты.

Возрастными особенностями психики детей и подростков являются: незрелость эмо-

ционально-волевой сферы, подчиняемость авторитету взрослого, доверчивость, недостаточность жизненного опыта и осведомленности, неумение полно и критично оценивать сложившуюся ситуацию и прогнозировать возможные действия других лиц. Эти особенности определяют своеобразие детской реакции на ситуацию кризиса. Он ощущает себя беспомощным, теряет душевное равновесие. Переживаемые им чувства необычны для него самого, а в обществе часто считаются неприемлемыми. От этого он чувствует себя «особенным», думает, что с ним «что-то не так».

В основе психологической помощи ребенку, попавшему в кризис, лежит работа с его чувствами, переживаниями, основная техника – «кризисная интервенция».

По телефону доверия обратилась за помощью девочка 13 лет, у которой около месяца назад умерла мать. Запрос касался даже не утраты, а отношений с отцом. Он отдалился от нее. Девочке было очень сложно понять, что происходит, ее переполняли чувства вины, обиды, злости, пустоты, страха, тревоги, одиночества. Девочка жила в мире хаоса, неопределенности: она не знала причины смерти матери (утром папа не велел заходить в комнату, где была мама, сказал, что она умерла). Спросить об этом, было очень страшно, ребенку снились тревожные сны, ей казалось, что отец ее больше не любит.

Работа консультанта была направлена на выражение чувств абонентки к отцу, к умершей матери. Девочка рассказала о матери, вспоминала приятные моменты из их общения. Трудным был момент разговора о том, почему отец отдалился от дочери, почти не разговаривает с ней. Она говорила, что думает, что ему намного тяжелее, и она не может ничем помочь. В этой ситуации подросток оказался один на один со своим горем, без поддержки родителя, в состоянии отвержения. Этот случай показателен в том, что детям легче перенести печаль и горе членов семьи, чем их молчание. Родители стараются скрывать от детей свои чувства по поводу утраты. Это объясняется их страхом перед интен-

сивностью детских эмоций. Консультант работает с тем, кто ему позвонил. В данном случае это подросток, который впервые после смерти близкого человека ощутил поддержку взрослого, мог задавать вопросы, искать вместе с ним объяснения происходящему и после разговора самому сделать первый шаг навстречу «потерявшемуся» в горе родителю, поддержать его и ощутить при этом себя повзрослевшим и способным сострадать.

Благоприятными условиями проживания горя для детей являются следующие:

- хорошие отношения с родителем до его смерти;
- получение адекватной информации, откровенных ответов на вопросы ребенка;
- участие в процессе оплакивания вместе со всей семьей;
- хорошие отношения с оставшимся в живых родителем и уверенность в нерушимости этих отношений.

Кризис утраты связан не только со смертью близкого человека. Это может быть утрата доверия, утрата любви. Достаточно часто звонят девочки-подростки с запросом: «Меня бросил друг. А я его все равно люблю. Что мне делать?» Среди таких звонков немало кризисных, когда у абонентов появляются суицидальные мысли. В этих случаях консультантом используются те же приемы, что и в кризисном консультировании. При этом важно соблюдать следующие условия:

- принимать подростков такими, какие они есть;
- общаться в ролевой позиции «взрослый - взрослый»;
- оказывать психологическую поддержку, способствовать нахождению ресурсов.

В этом случае очень важно бережное отношение к чувствам. С кем еще подросток может поговорить о любви серьезно, чтобы услышали его боль утраты, обиду, злость на любимого человека? А если это первая любовь. Ему кажется, что мир рушится. Быть рядом, идти за абонентом, исследовать предлагаемые им варианты, один из которых, как правило,

закключается в желании вернуть любимого. А затем подводить к мысли, что то, что произошло может быть опытом, трудным, болезненным, но при этом делающим человека мудрее. В каждом случае подход индивидуален.

Выходом из кризиса можно считать только самостоятельное проживание ребенком кри-

зисной ситуации и нахождение собственного, приводящего к позитивным изменениям, выхода из нее. Первые шаги для этого он может сделать в общении с консультантом на телефоне доверия.

Секция 3

Психология семейных взаимоотношений



А. Ахметова, И.В. Воробьева
РГППУ, Екатеринбург

Изучение психологических особенностей молодых отцов

Тема отцовства в нашей стране разработана крайне слабо, притом, что в последнее время она стала очень актуальной. Исследования показали, что осознание себя отцом является довольно важным моментом в жизни современных молодых мужчин, но не таким осознанным.

Отцовский инстинкт менее устойчив, чем у женщин. Он более сексуально детерминирован и ориентирован главным образом на защиту потомства.

В настоящее время изучение родительского отношения со стороны матери играет доминирующую роль, изучение той же проблемы со стороны отцов изучено не достаточно глубоко и четко. Это объясняется тем, что ребенок проявляет большую инициативу по отношению к матери, потому как она для него источник жизнеобеспечения. Отцу приходится активизироваться самому, чтобы уже на самом раннем этапе заложить крепкий фундамент отношений со своим ребенком.

Объектом в данном исследовании выступало родительское отношение молодых отцов.

Предметом исследования: психологические особенности молодых отцов.

Была поставлена цель: выяснить, способны и готовы ли молодые люди быть отцами.

А так же гипотеза исследования: готовность молодых людей быть отцами.

Задачами исследования являлись:

1. Рассмотрение понятия и особенностей родительского отношения у молодых мужчин;
2. Изучение психологических особенностей молодых отцов;
3. Определение проблемы детско-родительских отношений и благополучия ребенка в семье.

В качестве методов в данном исследовании были использованы тестовые опросники:

Опросник уровня субъективного контроля (УСК) – личностный опросник предназначен для диагностики интернальности-экстернальности, т.е. степени готовности человека брать на себя ответственность за то, что происходит с ним и вокруг него. Разработан на основе шкалы Дж. Роттера в НИИ им. Бехтерева и опубликован Е.Ф. Бажиным с соавт. в 1984 г.

Методика диагностики родительского отношения А.Я. Варга – В.В. Столин – тест-опросник родительского отношения (ОРО) представляет собой психодиагностический инструмент, ориентированный на выявление родительского отношения.

Родительское отношение понимается как система разнообразных чувств по отношению к ребенку, поведенческих стереотипов, практикуемых в общении с ним, особенностей восприятия и понимания характера и личности ребенка, его поступков.

В современном обществе основным объектом процесса воспитания ребенка выступает мать. Именно она играет детерминирующую

роль в его психическом, эмоциональном, физическом и социальном развитии. Однако помимо полезного влияния исследователи также указывают и на ряд негативных факторов во взаимоотношениях матери и ребенка. Ее, а не отца, обвиняют всякий раз, когда возникают проблемы в семье. Исследователи Каплан и МакКорквудейл (Caplan and McCorquodale) выявили свыше 70 проблем у ребенка, являющихся следствием его взаимоотношений с матерью, при этом влияние отца практически не учитывалось. Подобный взгляд на родительство сложился в результате распространения точки зрения, согласно которой отец не играет значимой роли в воспитании ребенка и формировании его как личности. В рамках такого подхода в качестве основной причины многих проблем в семье рассматривается факт лишения ребенка полноценной материнской заботы.

Особое значение имеют представления об отцовстве, сложившиеся в обществе. Средства массовой информации изображают отца либо как злодея, либо как героя, при этом взгляд на него предельно упрощен. СМИ не рассматривают истинные причины и мотивы поведения отцов, также они практически не поднимают вопрос о проблемах, с которыми сталкиваются отцы в процессе воспитания ребенка, что в свою очередь способствует распространению мнения о том, что отцы не способны эффективно выполнять воспитательные функции.

Роль отца во многих семьях сведена до минимума. Многие мужчины не чувствуют или боятся ответственности, которую налагает семья, и женщина берет эту ответственность на себя.

Отец, равно как и мать, играет определяющую роль в развитии личности ребенка, и нельзя говорить о приоритетности роли матери или отца. Отец привносит в воспитание детей ориентированность на самостоятельность, активность, креативность, при этом отцовство позитивно сказывается как на детях, так и на самих мужчинах. Э. Клэр подчеркивает то, что в семье происходит социализация и детей и мужчин. Успешные мужчины – это, прежде всего успешные отцы, эффективно выполняю-

щие функции родителя. Семья воспитывает в них чувство цивилизованности и ответственности. В семье цивилизованность отцов находит свое отражение и в воспитании дисциплинарных навыков у детей, а отсутствие отца является детерминирующим фактором в развитии девиантного поведения у ребенка.

Все 15 молодых отцов, принявшие участие в исследовании, являются родившимися и проживающими в городе Екатеринбурге или Свердловской области. Все имеют не более одного ребенка в возрасте от 1 до 4-х лет. Все семьи являются полными (присутствуют оба родителя).

При использовании опросника уровня субъективного контроля были получены следующие результаты:

1. шкала общей интернальности: 60% - высокие показатели, 40% - низкие показатели;
2. шкала интернальности в области достижений: 87% - высокий показатель, 13% - низкие показатели;
3. шкала интернальности в области неудач: 93% - высокие показатели, 7% - низкие показатели;
4. шкала интернальности семейных отношений: 100% - высокие показатели;
5. шкала интернальности в области производственных отношений: 67% - высокие показатели, 33% - низкие показатели;
6. шкала интернальности в области межличностных отношений: 67% - высокие показатели, 33% - низкие показатели;
7. шкала интернальности в отношении здоровья и болезни: 73% - высокие показатели, 27% - низкие показатели.

По опроснику родительского отношения А.Я. Варга – В.В. Столина были получены следующие результаты:

1. «Принятие-отвержение». Шкала отражает интегральное эмоциональное отношение к ребенку.

Высокий показатель по данной шкале показали 80% всех опрошенных. Низкий показатель был получен у 20% испытуемых.

2. «Кооперация» - социально желательный образ родительского отношения.

У 100% всех опрошенных был получен низкий результат.

3. «Симбиоз» - межличностная дистанция в общении с ребенком.

73% всех опрошенных показали высокий результат по данной шкале. Низкий показатель был получен у 27% всей выборки.

4. «Авторитарная гиперсоциализация» - отражает форму и направление контроля за поведением ребенка.

Высокие показатели были получены у 67% респондентов. Низкие показатели у 33% всех опрошенных.

5. «Маленький неудачник» - отражает особенности восприятия и понимания ребенка родителем.

По данной шкале был получен высокий результат у 100% всех опрошенных.

Более ярко выраженной чертой становится интернальность, во многих ее областях. Это свидетельствует об отчетливом проявлении на «установочном» и поведенческом уровнях, к готовности и к реализации этой готовности брать на себя груз принятия решений и санкций за неудачу, не только когда данная активность осуществляется самим «ответственным субъектом», но и когда на него формально или неофициально возложен контроль за проявлениями групповой активности и ее последствиями.

Проведенное эмпирическое исследование психологических особенностей молодых отцов позволяет сделать вывод, что к изменению своего образа жизни, появлению большей ответственности по отношению к окружающей действительности, в увеличении материальных потребностей и многим другим факторам молодые люди в возрасте 20 – 25 лет готовы.

Но следует отметить то, что молодые отцы, участвовавшие в исследовании, пытаются вести себя так, как это должно выглядеть в идеале. Действуя по шаблонам, описанным в книгах, на сайтах в интернете и используя средства массовой информации. Как правило, обычно именно это является причиной неправильно-

го подхода к решению задач и проблем, возникающих с ребенком. При таком подходе, родитель не в силах в полной мере оценить то, как и что именно требуется ребенку в различных ситуациях что, в конечном счете, может привести не только к конфликту, но и в дальнейшем к недоверию ребенка к своему родителю. Родитель должен учитывать индивидуальность своего ребенка и не всегда действовать так, как «было бы правильно». Необходимо не всегда действовать по стандартам и правилам воспитания принятых обществом. Складывается такое впечатление, как будто все молодые отцы в детстве были вне быта семьи, не знакомы с ним. Они как бы инкапсулированы в детстве. Это ограждение их родителями привело к беспомощности в элементарных ситуациях. Точно таким же образом они ведут себя и со своими детьми. Молодые отцы ждут взятия на себя роли родителя от жены. Такие отцы не учитывают то, что ребенок тянется к взрослой жизни и нуждается в том, чтобы ему помогали чувствовать себя «большим», а не внушали, что он «еще маленький».

Более конкретные выводы можно сделать, проведя подробный корреляционный анализ.

О.А. Жукова, Н.С. Баистракова
РГППУ, Екатеринбург

Социально-педагогическая помощь неполной семье в воспитании детей

В настоящее время неполные семьи испытывают множество проблем, главная из которых - здоровье детей. Ученые пришли к выводу, что дети из неполных семей значительно чаще, чем дети из полных семей, подвержены острым и хроническим заболеваниям, протекающих в более острой форме. При этом неблагоприятные показатели здоровья детей связаны не только с влиянием стрессов развода, но и с низкой медицинской активностью матери (отца). К основным факторам риска здоровья в неполной семье являются: наличие вредных привычек, социально-бытовая и жилищная неустроенность, несоблюдение гигиенических

норм жизни, необращаемость к врачам в случае болезни детей, самолечение и т.п.

Неполная семья может относиться к благополучным или неблагополучным семьям, семьям группы риска или асоциальным семьям. Благополучные семьи успешно справляются со своими функциями, практически не нуждаются в поддержке социального педагога, так как за счет адаптивных способностей, которые основываются на материальных, психологических и других внутренних ресурсах, быстро адаптируются к нуждам своего ребенка и успешно решают задачу его воспитания и развития. В случае возникновения проблем им хватает однократной помощи в рамках краткосрочной модели работы.

Неблагополучные семьи, имея низкий социальный статус в какой-либо сфере жизнедеятельности или в нескольких одновременно, не справляются с возложенными на них функциями, их адаптивные способности существенно снижены, процесс семейного воспитания ребенка протекает с большими трудностями, малорезультативно. Для данного типа семьи необходима активная и обычная продолжительная поддержка со стороны социального педагога. В зависимости от характера проблем социальный педагог оказывает таким семьям образовательную, психологическую, посредническую помощь в рамках долговременных форм работы.

В неблагополучной неполной семье ребенок фактически безнадзорен и, следовательно, на него воздействуют отрицательные примеры. Чаще всего в неполных семьях отсутствует единая твердая линия воспитания, это то, что обычно порождает слабохарактерность, избалованность ребенка.

На возникновение некоторых особенностей характера влияет также неумение учитывать возрастные особенности ребенка. Незнание возрастных особенностей ребенка может вызвать крупные и продолжительные конфликты с членами всей семьи, скрытую или явную войну с ними. Следует отметить, что члены неполной семьи не всегда своевременно реагиру-

ют на появление особенностей характера у детей, которые являются их недостатками. А между тем, чем быстрее с ними начать бороться, тем легче искоренить. В противном случае они закрепляются в структуре личности ребенка. Тогда для искоренения отдельных недостатков характера надо будет влиять на связанные с ними другие психические качества, а то и на всю личность.

Психологи особое внимание обращают на повышенную уязвимость мальчиков в неполной семье и наличие у них дополнительных причин для тревожности. В связи с отсутствием мужского эталона (если мальчик остался с матерью) идентификации одинокая мать пытается компенсировать сыну этот недостаток изменением своей роли. Однако эта смена стратегии отношений с сыном приводит к драматическим результатам: женщина не в состоянии совмещать материнскую любовь, терпимость и теплоту с отцовской функцией, основанной на мужской строгости, требовательности и авторитарности. В результате мальчик лишается не только отца, но и частично матери. Эмоциональное состояние мальчиков более низкое, чем девочек и связано с ощущением личностной изоляции. Мальчики чаще испытывают чувство одиночества и трудности в общении. У детей из неполных семей уход родителей связан с представлениями о предательстве, отсутствием любви и собственной значимости.

Специалисту, осуществляемому социально-педагогическую работу с неполными семьями необходимо: анализировать влияние семьи на развитие личности ребенка; организовывать взаимодействие всех членов неполной семьи на основе диалога; помочь исправить ошибки воспитания, отрицательно влияющие на развитие личности ребенка; помочь матери и ребенку из неполной семьи найти и реализовать себя; информировать о возможных правовых мерах защиты неполной семьи; формировать нравственно-правовую устойчивость членов неполной семьи и др.

Объектом воздействия в неполной семье может быть ребенок, взрослые члены семьи и сама неполная семья, в целом, как коллектив.

Деятельность специалиста, осуществляющего социально-педагогическую работу с неполной семьей, как и с полной, включает три основных составляющих социально-педагогической помощи: образовательную, психологическую, посредническую.

Образовательная составляющая включает в себя два направления деятельности социального педагога: помощь в обучении и воспитании. Помощь в обучении направлена на предотвращение возникающих семейных проблем и формирование педагогической культуры родителей. Помощь в воспитании проводится социальным педагогом, в первую очередь, с родителями - путем их консультирования, а также с ребенком посредством создания специальных воспитательных ситуаций.

Психологическая составляющая социально-педагогической помощи включает в себя два компонента: социально-психологическую поддержку и коррекцию. Поддержка направлена на создание благоприятного климата в семье чаще всего в период кратковременного кризиса. Коррекция межличностных отношений происходит, в основном, когда в семье существует психическое насилие над ребенком, приводящее к нарушению его нервно-психического и физического состояния.

Посреднический компонент включает в себя три составляющие: помощь в организации, координации и информирование. Помощь в организации направлена на организацию семейного досуга. Помощь в координации направлена на активизацию различных ведомств и служб по совместному разрешению проблем конкретной семьи и положения конкретного ребенка в ней. Помощь в информировании направлена на обеспечение семьи информацией по вопросам социальной защиты. Она проводится в форме консультирования.

В условиях низкой мотивации обращения неполных семей за социально-педагогической, психологической помощью необходимо приме-

нение такой формы работы как патронаж. Патронаж – одна из форм работы, специалиста работающего с семьей, представляющая собой посещение неполной семьи на дому с диагностическими, контрольными, адаптационно-реабилитационными целями, позволяющая установить и поддержать длительные связи с неполной семьей, своевременно выявлять ее проблемные ситуации, оказывая незамедлительную помощь. Патронаж дает возможность наблюдать неполную семью в ее естественных условиях, что позволяет получить больше информации.

Также могут применяться групповые методы работы с неполной семьей – тренинги. Образовательные тренинги должны быть направлены на развитие умений и навыков, которые помогают неполным семьям учиться управлять своей средой, ведут к выбору конструктивных жизненных целей и конструктивного взаимодействия.

Неполная семья имеет свои особенности и социально-педагогическая работа с ней требует учета всех ее характеристик: проблемы отдельного члена неполной семьи являются общей проблемой для всей неполной семьи; неполная семья – система закрытая, не каждый может туда войти, даже социальный педагог; неполная семья автономна в своей жизнедеятельности. Специалист по работе с семьей не может решить за нее все проблемы, он должен лишь активизировать ее на решение семейных проблем, добиться осознания возникшей проблемы, создать условия для ее успешного решения.

Большое значение имеет сохранение в неполной семье культурного уровня воспитанности ее членов. Грубость, нетерпимость, пьянство хотя бы одного из членов неполной семьи ведут к ее полнейшему разрушению. Проблема распада семьи, негативная семейная обстановка, а в результате и неправильное воспитание детей связана с отсутствием внимания и поддержки со стороны государства, низким уровнем культуры у современной молодежи и порой не пониманием молодыми, что создание

семьи это задача не из легких, требующая от человека больших эмоциональных затрат.

Социально-педагогическая работа с неполными семьями является одной из актуальных проблем современного общества. В целях улучшения социально-педагогической работы с неполными семьями должна совершенствоваться законодательная база по улучшению материального положения неполных семей, а также разрабатываться новые методы работы, создаваться и реализовываться программы поддержки и реабилитации неполных семей.

В настоящее время тема воспитания детей в неполной семье до конца не изучена, так как взаимоотношения в семье, проблемы, функции семьи изменяются с изменением социальной обстановки в стране, с изменением главных целей, стоящих перед обществом и перед самим человеком.

О.П. Карчевская
ИУБиП, Сальск

Аттрактивность в системе субъективно значимых личных отношений

Межличностное восприятие характеризуется возникновением большого числа позитивных и негативных феноменов. Среди них: аттракция, симпатия, антипатия, любовь, дружба, приятельство, соперничество, привязанность, разочарование, неприязнь, отверженность, увлечение. Каждый из названных феноменов выполняет специфическую функцию интеграции людей, сохранения психологического комфорта или, напротив – разобщения, появления чувства напряженности в отношениях, вплоть до разрыва [1].

В психологии нет однозначного понимания феномена аттрактивности. В качестве термина, родового для широкого круга феноменов эмоциональных отношений, от симпатии, возникающей на самом первом этапе знакомства, до любовных переживаний, утвердился термин «аттракция» (синоним - «межличностная аттракция») [4].

Аттракция, по нашему определению, – это психологический феномен, являющийся формой

межличностного взаимодействия, проявляющийся как социальная установка и обобщенная оценка восприятия человека человеком привлекательности, привязанности и взаимной симпатии одного из них для другого.

А аттрактивность - свойство личности, проявляющееся в понимании психических состояний партнера по общению, вызывающее у партнера когнитивный, эмоциональный и поведенческий отклик.

Народная мудрость гласит: дом держится на четырех углах, а семья – на двух головах. Четыре угла семейного очага – это взаимная любовь, взаимная верность, взаимное уважение и взаимная помощь. В каждом из этих понятий заложено равноправие. В качестве создателей, хранителей семейного очага муж и жена равно ответственны за его судьбу, за прочность и долговечность брака, в равной мере определяют психологический климат в семье гармонию супружеских отношений (А.Г. Харчев, 2001).

Брак определяется как комплекс духовно-этических и эмоционально-сексуальных санкционированных обществом отношений между мужчиной и женщиной. Семья же определяется как малая группа, сформированная на основе брачных отношений и объединяющая супругов и их потомство.

Весь комплекс супружеских отношений предлагается разделять на два основных периода:

- 1) до вступления в брак (период становления брачных отношений);
- 2) после вступления в брак (период развития брачных отношений).

На основе обобщения работ Гуда, Киркпатрика, Уинча, Щепаньского, С.И. Голода, А.Г. Хаарчева и К.Л. Емельянова, в которых изучались некоторые аспекты добрачного периода, предлагается разделить период становления брачных отношений на два этапа:

- 1) до знакомства с брачным партнером;
- 2) после знакомства с брачным партнером.

Основные ценностно-мотивационные составляющие этих этапов можно конкретизировать следующим образом. На первом этапе формируются общие представления о браке и семье,

ценностные ориентации и установки, идет процесс поиска и выбора брачного партнера (потенциального), согласно сложившимся эталонам и в соответствии с личной мотивацией. На втором этапе идет процесс проверки отношений между потенциальными супругами и подготовки к браку, а также формируются мотивы, побуждающие вступить в брак с данным партнером (О.В. Зацепин, 2004).

Образ будущего партнера является необходимым компонентом супружеского сценария, играющим существенную роль в планировании брачно-супружеских отношений. Важность данной группы представлений обусловлена тем, что представления о будущем партнере способны сыграть ведущую роль в построении супружеского сценария.

В исследованиях И.Б. Котовой, А.М. Бережной, в которых изучались представления студенток педагогических вузов, раскрывающих особенности будущего брачного партнера, было выявлено: представление о брачном партнере является сложным психологическим образованием, включающим в себя ряд оценочных характеристик брачного партнера, наиболее востребованных на личностном уровне студенток; представления о брачном партнере структурируются по трем линиям: личностные качества, деловые качества, внешность; несформированность представлений о брачном партнере может проявляться в нескольких формах: узость перечня оценочных суждений; несовместимость приписываемых ему индивидуальных характеристик друг с другом; чрезмерное превалирование характеристик одной смысловой группы за счет игнорирования или обесценивания других; несформированность представлений о брачном партнере в наибольшей мере проявляется у девушек-студенток из неполных семей, у которых при этом нет брата; у девушек со сформированными представлениями о брачном партнере прослеживается высокое совпадение приписываемых ему черт с чертами облика отца и брата; развитию представлений о брачном партнере способствует специально разработанная программа, вклю-

чающая в себя психологическое просвещение в сфере брачно-семейных отношений и психокоррекционные занятия, стимулирующие развитие у девушек навыков взаимодействия с лицами противоположного пола.

Аттракция может играть не только консервативную, но и конструктивную роль, способствуя расширению знаний человека о мире.

Любовь психически здорового человека характеризуется, по А. Маслоу, прежде всего снятием тревожности, ощущением полной безопасности и психологического комфорта. Так, с его точки зрения и по его данным, удовлетворенность психологической и сексуальной стороной отношений у членов пары с годами не уменьшается, как обычно, а увеличивается. Вообще, увеличение срока знакомства партнеров оказывается связанным с ростом удовлетворенности. Партнеры испытывают постоянный и растущий интерес друг к другу, заинтересованность в делах друг друга и т.д. Они очень хорошо знают друг друга, в их отношениях практически нет элементов искажения восприятия, свойственного романтической любви.

Брак и семью, в отличие от других институциональных образований на уровне микросреды, психологически отличает, прежде всего, самый высокий уровень ожиданий – тепла взаимного внимания, глубины взаимопонимания, полноты эмоционального контакта и радости взаимной любви, т.е. всего того, что ассоциируется с представлением о счастье в личной жизни (Д. Майерс, 2005).

Библиографический список

1. Андреева Г.М. Социальная психология [Текст] / Г.М. Андреева - М.: Асток-Пресс, 1998.
2. Зацепин О.В. О жизни супружеской [Текст] / О.В. Зацепин - М., 2004.
3. Майерс Д. Социальная психология [Текст] / Д. Майерс - М., 2005.
4. Психология. А – Я [Текст]: словарь-справочник / Пер. с англ. Ткаченко К.С. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2000.
5. Харчев А.Г. Современная семья и ее проблемы [Текст] / А.Г. Харчев – М., 2003

Идентификация мужчины в современной семье

Большинство исследователей сходятся во мнении, что сегодня нет единственной, нормативной модели семьи.

В качестве основных характеристик современной российской семьи характерна неопределенность гендерных и детско-родительских отношений. Центральным пунктом противоречий в ней (иногда такую семью называют постсовременной) - наличие сильнейших центробежных тенденций. Каждый из членов семьи стремится удовлетворять свои индивидуальные стремления, при этом размыты скрепляющие отношения нормы, которые были четко прописаны в традиционной семье. Такие нормы определяли, что экономический вклад мужчины-отца – основа его семейного главенства и что обязанность женщины-матери - вести домашнее хозяйство и ухаживать за детьми.

Гендерные отношения в современной российской семье регулируются довольно гибкими нормами. Однако в этих отношениях постоянно присутствуют три основных «линии напряженности» или зоны борьбы за доминирование между мужчинами и женщинами. Первая из них - это споры по поводу денег (кто и как должен ими распоряжаться). Мужчины считают, что женщина должна отвечать за ежедневные покупки, а решения о крупных тратах должен принимать мужчина. Как правило, женщины с этим не соглашались. Мужчины чаще, чем женщины, поддерживают идею зависимости семейного главенства от экономического вклада, считая, что «деньгами в семье должен распоряжаться тот, кто их зарабатывает». Другая зона конфликтов - проблема сексуальной свободы в браке. На ее отсутствии настаивают мужчины, которые чаще, чем женщины, уверены, что факт измены жены должен однозначно приводить к разводу. Женщины, напротив, готовы мириться с изменой, и, если она не становится явной для окружающих, предпочитают сохранять брак. Нако-

нец, третья группа - конфликты, связанные с воспитанием детей. Мужчины чаще, чем женщины - сторонники самостоятельности детей. Женщины, напротив, предпочитают их опекать и контролировать. Если мужчины, как правило, настаивают на необходимости отцовского («мужского») воспитания для мальчика, то женщины признают, что мать способна воспитать сына и без отца (в этом, судя по всему, сказывается влияние опыта матерей-одиночек, укorenившегося в «генетической» памяти нескольких поколений женщин).

Роль добытчика, кормильца семьи остается основой идентичности мужчины. На такой тип гендерных отношений ориентируется и женщина. В то же время в семейном союзе перед мужчиной и женщиной встает вопрос, как соблюсти баланс справедливости и общесемейных интересов. Психолог М. Арутюнян обнаружила, что в семье существует «явный» и «скрытый» гендерный договор. Явный - базируется на роли кормильца, скрытый - на отказе мужчины во имя семьи и семейного благополучия от ранее избранного профессионального (и тем самым, жизненного) пути. Говоря резче - на отказе от профессиональной идентичности во имя семейной и мужской идентичности. Это может порождать конфликт, аналогичный тому, который раньше был более характерен для женщин. «Результатом переоформления «двух-карьерной» семьи в семью с мужчиной-кормильцем становится большая напряженность (конфликтность, стрессогенность) мужской роли и меньшая – женской», - считает М. Арутюнян.

Подобный внутрисемейный гендерный договор предпочитают молодые образованные люди в возрасте 29-35 лет. Он часто сопровождается полным изменением жизненной (прежде всего профессиональной) стратегии и женщин и мужчин. Мужья, вошедшие в роль единственного добытчика и кормильца, как правило, вынуждены свернуть с привычного профессионального пути интеллигента. При этом, определив свой брак как «традиционный», они склонны рас-

смагивать работу жены как развлечение, простительную блажь или потребность в общении.

Итак, «скрытый» договор предполагает, что мужья ради того, чтобы обеспечить семью, отказываются от профессиональной самореализации в соответствии с полученным образованием. Жены, напротив, могут работать ради самореализации, но не претендуют зарабатывать деньги и отказываются прилагать сверхусилия, чтобы совмещать семью и профессию, отбирать время у семьи ради профессии. При этом, чем более мужья обеспокоены балансом власти в семье, тем настойчивее они повторяют, что работа жены это ее «хобби», способ уйти от скучного быта, «прихоть». Но и самые авторитарные из мужей не решаются отрицать право жен стремиться к профессиональной самореализации, даже если они рассматривают это стремление как «каприз».

Модернизация семьи влечет за собой изменение классических представлений о мужественности. Исследователи выделяют четыре варианта идентичности современного мужчины в семье.

Идеальный семьянин. Это муж и отец, который не воздвигает стену между семьей и карьерой, а «расширяет» карьеру, включая в нее семью. Уделяя большое внимание тому, как строить отношения с женой и детьми, он приобретает социальную компетентность. Это помогает ему делать карьеру и преуспевать в сфере традиционного мужского самоутверждения – в публичной жизни.

Заботливый семьянин. К этому типу относятся мужчины, которые глубоко и эмоционально включены в супружеские и родительские отношения. Эти отношения, действительно, составляют центр их жизни.

Справедливый семьянин. Это мужчина, принимающий на себя большую часть семейных обязанностей (и не только традиционно мужских). Свои обязанности он выполняет неуклонно и регулярно, никогда «не спихивая» их на жену.

Семейный идеалист. Такой мужчина при любом удобном и неудобном случае превозно-

сит семью вообще и свою собственную в частности. В реальной домашней жизни он практически не участвует. У семейного идеалиста существует барьер между семейными отношениями и интересами профессии и карьеры. Последние, в сущности, занимают его намного больше, хотя он уверяет других и себя самого, что превыше всего ценит семью.

В иерархии ценностей российских мужчин дети и семья имеют высшие ранги. При этом существует большая группа мужчин, которые утверждают, что семья приносит им большее удовлетворение, чем работа (таких, примерно, 40%.) Лишь пятая часть мужчин считают, что работа удовлетворяет их больше, чем семья. Остальные (тоже около 40%) заявляют, что семья и работа играют в их жизни примерно одинаковую роль.

Оказывается, что семейная жизнь, которая по традиции считается чисто женской сферой самореализации, может с успехом играть большую роль и в жизни мужчины. Так ли это?

Иметь семью хотят почти все мужчины, но о том, что значит быть в семье, они особенно не задумываются. Дом, по их понятиям, – то, что создает жена, а муж лишь материально обеспечивает, являясь вместе с тем «хозяином». В действительности, в подавляющем большинстве семей жены, даже имеющие детей дошкольного возраста, работают. Тем не менее, «хозяину» важно, чтобы независимо от того, работает жена или нет, дома его всегда ждали уют и порядок – так считает большинство мужчин. Две трети мужчин согласны с тем, чтобы жена работала в том случае, «если дети будут ухожены». Примерно, 40% мужчин при условии, что они зарабатывают достаточно, желали бы, чтобы их жены не работали совсем. Опросы среди мальчиков-старшеклассников показывают, что у них явно преобладает точка зрения «работа мужа важнее, чем работа жены», поэтому, утверждают они, «домашнюю работу должна выполнять жена». Похоже, идентичность «справедливый семьянин» не слишком подходит российскому мужчине.

Есть все основания утверждать, что современным российским мужьям и отцам присущ «семейный идеализм» и не более того. Среди мужчин, отвечающих, что дом удовлетворяет их в большей степени, чем работа (можно было бы предположить, что именно они готовы по-новому играть мужскую роль в семье), гораздо больше тех, кто по той или иной причине не может добиться успеха в профессиональной сфере. Такие мужчины не в меньшей степени, чем остальные, хотели бы делать карьеру, но среди них существенно меньше людей с высшим образованием. В результате семейно ориентированные мужчины гораздо меньше удовлетворены жизнью, чем профессионально ориентированные». В оценке «жизни в целом», треть семейно ориентированных не удовлетворены ею полностью (среди тех, кому работа нравится больше, чем семья, таких в два-три раза меньше). Скорее всего, тот, кто кажется «заботливым семьянином» - это человек, создающий себя неудачником.

Между тем, у современного российского мужчины существует, по меньшей мере, четыре варианта семейной идентичности. Кажется, он может выбирать и экспериментировать, но отказывается от выбора, потому что социальный успех для него прочно связан с ролью мужа и отца, посвятившего себя работе, профессии, то есть внешней по отношению к семье деятельности. Семья важна ему для подтверждения социального статуса, необходима для организации быта и/или для эмоциональной поддержки. Однако часто он ведет себя неумело в отношениях с близкими, по сути дела, плохо знает своих детей, которых воспитывает жена, и, незаметно для самого себя, воздвигает преграду между семьей и работой. Иначе говоря, чтобы стать «идеальным семьянином», российскому мужчине надо сильно измениться и увидеть в семейных отношениях гораздо более интересный предмет, чем это представляется ему сейчас.

Специфика работы практического психолога с семьей

Современная семья является важнейшей социальной средой формирования личности и основным институтом психологической поддержки и воспитания, отвечающим не только на социальное воспроизводство населения, но и за воссоздание определенного образа жизни, образа мыслей и отношений.

В условиях, когда прогрессивная динамика современной семьи связана с множеством объективных и субъективных трудностей, возникла чрезвычайно актуальная потребность в личностном и социально-психологическом изучении семьи, в поисках закономерностей, на которые можно было опереться.

Постановка проблемы состояния современной семьи, определение психологических оснований их понимания и изучения являются актуальными задачами по причине отмечаемого исследователями кризиса современной семьи. Наличие кризисных тенденций в семье, говорит о потребности ее в профессиональной психологической помощи. Свидетельством данных негативных тенденций является увеличение количества обращений к школьным психологам, в психологические консультации, психологические службы и центры, как отдельных членов семьи, так и семей в целом.

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

уровень психологической культуры, проявляющийся в низкой мотивации на получение психологической помощи.

Психологическая помощь семье выступает как относительно новая сфера деятельности практического психолога. На сегодняшний день ощущается недостаток работ отечественных специалистов, в которых были бы систематизированы знания и опыт, накопленные в области работы с семьей в ситуации кризиса.

Семья в ее синхронном функционировании является системой, находящейся в некотором равновесии благодаря установившимся связям. Однако само это равновесие является подвижным, живым, изменяющимся и обновляющимся. Изменение социальной ситуации, развитие семьи или одного из ее членов влечет за собой изменение всей системы внутрисемейных отношений и создает условия для появления новых возможностей построения взаимоотношений, иногда диаметрально противоположных.

Семейный кризис — состояние семейной системы, характеризующееся нарушением гомеостатических процессов, приводящих к фрустрации привычных способов функционирования семьи и невозможности справиться с новой ситуацией, используя старые модели поведения.

В семейном кризисе можно выделить две потенциальные линии дальнейшего развития семьи:

1. Деструктивная, ведущая к нарушению семейных отношений и содержащая опасность для их существования.

2. Конструктивная, заключающая в себе потенциальную возможность перехода семьи на новый уровень функционирования.

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

Работая с семьей, психолог выполняет ряд функций:

1. Поддерживающая функция: консультант обеспечивает психологическую поддержку,

которая отсутствует или приняла искаженные формы в реальных семейных отношениях.

2. Посредническая функция: психолог-консультант в роли посредника содействует восстановлению нарушенных связей семьи с миром и ее членов между собой.

3. Функция обучения: консультант может способствовать развитию навыков общения, приемов саморегуляции, самопознания.

4. Функция развития: психолог помогает членам семьи в развитии основных социальных умений и навыков, таких как навыки внимательного отношения к другому, понимания нужд окружающих, умения оказывать поддержку и разрешать конфликтные ситуации, выражать свои чувства и замечать чувства других людей. Консультант также способствует поиску ресурсов семьи, позволяющих каждому из ее членов осознать и использовать возможности для саморазвития.

5. Информационная функция: консультант предлагает семье или ее отдельным членам дидактическое изложение информации о психическом здоровье и нездоровье, норме и ее вариантах, а также советы, руководства.

Можно выделить следующие виды психологической помощи семье.

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

Индивидуальное психологическое консультирование (психотерапия). Психологическое консультирование — процесс, ориентированный на научение и личностный рост клиента, в ходе которого последний узнает больше о себе самом, учится связывать эти знания со своими целями так, чтобы достигнуть более полного и гармоничного бытия в мире. Данный вид психологической помощи предполагает работу с одним из членов семьи и базируется

на идее М. Боуэна о том, что изменения даже одного члена семьи приводят к изменениям всей системы внутрисемейных отношений.

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

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

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

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

В качестве алгоритма работы с семьей, переживающей кризис, можно предложить модель консультирования, состоящую из следующих этапов:

1. Выявление представлений членов семьи о характере переживаемых трудностей.

2. Уточнение фактов семейной жизни и особенностей ее динамики. Анализ семейной истории для адекватного понимания сложившейся ситуации.

3. Обратная связь от консультанта семье, включающая сообщение о том, как консультант понимает проблему, отражение его собственных чувств и переживаний, поддержка семьи в их желании получить психологическую помощь.

4. Определение проблемного поля семьи. На этом этапе осуществляется идентификация проблем данной семьи; выдвигаются предпо-

ложения относительно причин возникших трудностей, механизмов их возникновения и развития; при необходимости собираются дополнительные сведения для проверки выдвинутых гипотез. Итогом данного этапа является согласование представлений психолога и членов семьи об имеющихся проблемах и постановка реалистичных целей.

5. Проработка чувств членов семьи, связанных с переживаемым кризисом.

6. Идентификация альтернатив. На этой стадии выясняются и открыто обсуждаются возможные альтернативы решения проблем. Консультант побуждает членов семьи проанализировать все возможные варианты, выдвигает дополнительные альтернативы, не навязывая своих решений.

7. Планирование. На этой стадии осуществляется критическая оценка выбранных альтернатив. Консультант помогает семье разобраться, какие альтернативы подходят и являются реалистичными с точки зрения предыдущего опыта и актуальной готовности измениться. Проверка реалистичности выбранного решения (ролевые игры, «репетиция» действий и др.).

8. Деятельность. На этом этапе происходит последовательная реализация плана решения проблем семьи, особую важность приобретает поддержка консультантом членов семьи.

Как правило, работа с семьей, переживающей кризис, осуществляется в формате краткосрочной терапии (от 1 до 20 встреч). Предлагаемая нами модель консультирования дает возможность семейному психологу гибко использовать и модифицировать как последовательность, так и содержание этапов с учетом специфики конкретной семьи.

К сожалению, применять научные психологические методы для диагностики семье не так просто. Проблема семьи трудно доступна для изучения, что связано с:

- разработкой и внедрением такого диагностического инструментария, который бы не наносил ущерб респондентам в их семейной жизни;

- учетом влияния самого факта участия испытуемых в исследовании на их внутрисемейные отношения и психическое состояние;

- характером воздействия эксперимента на образ семьи, близость и интимные отношения.

Вместе с тем, к настоящему времени разработано большое количество вербальных и невербальных методов, позволяющих с высокой степенью достоверности изучать проблему кризиса в семье. В результате их использования можно получить полную и надежную информацию о взаимоотношениях членов семьи на разных этапах ее жизненного цикла, а также в кризисные периоды, и определить семейный диагноз. Семейный диагноз описывает нарушения в жизнедеятельности семьи, способствующие возникновению и сохранению трудностей в ее функционировании, выражающихся в появлении индивидуальных дисфункций у одного или нескольких членов семьи либо препятствующих нормативному прохождению семейных стадий ее жизненного цикла и переживанию ненормативных кризисов. Семейный диагноз позволяет определять характер нарушений семейного функционирования и планировать направления психологической помощи семье.

Для диагностики семейных взаимоотношений используют различные методы социально-психологической диагностики: опрос, наблюдение, эксперимент, социометрические методы, методы поперечных и продольных срезов, количественно-качественный анализ документов, тестирование.

Д.В. Потепалов
РГППУ, Екатеринбург

Эффективное взаимодействие родителей и детей – основа формирования гармонично развитой личности в современных условиях

Современная семья включена в различные механизмы общественного взаимодействия, а потому социально-экономические катализмы, происходящие в нашей стране, не могут

не сказываться на детско-родительских отношениях. Социально-экономические условия, в которых находится наша страна, изменение общественно-политического строя, становление рыночных отношений, переоценка ценностей привели к нарушению внутрисемейного уклада жизни. Практически каждую российскую семью по той или иной причине сегодня можно отнести к разряду неблагополучных. Это связано не только с материальным достатком семьи. Растет число детей, рожденных вне брака. Увеличивается количество разводов из-за алкоголизма, наркомании, противоправных действий взрослых членов семьи. Молодые люди не хотят вступать в брак. Подобная ситуация в нашем обществе вытекает из ряда проблем:

- экономические (резкое падение уровня жизни подавляющей части населения, неуверенность в завтрашнем дне);

- социальные (утрата в обществе основных общественно-значимых ценностей);

- психологические (воспитываемый многие годы инфантилизм, нежелание принимать важные решения, брать ответственность на себя, зависимость от других);

- педагогические (современное общество не несет ответственности за воспитание человека, формирование его моральных и нравственных принципов).

Все это не может не сказаться на взаимоотношениях между родителями и детьми. Негармоничные, дискомфортные отношения в семье приводят к нарушению базовых потребностей в любви, приятии, провоцируют ребенка искать решение своей внутренней проблемы на стороне, то есть на улице, таким образом, вовлекаясь в алкоголизацию, наркозависимость, сексуальную раскрепощенность.

Влияние родителей на развитие ребенка очень велико. Дети, растущие в атмосфере любви и понимания, имеют меньше проблем, связанных со здоровьем, трудностей с обучением в школе, общением со сверстниками, и, наоборот, нарушение детско-родительских отно-

шений ведет к формированию различных психологических проблем и комплексов.

Практика показывает, что многие родители не могут понять причин недовольства собственными детьми, не способны самостоятельно решить возникающие проблемы и хотели бы получить консультации специалистов. Но отдельных консультаций на сегодняшний день для решения всех возникающих вопросов недостаточно. Необходима целостная система помощи семьям, а также комплексная, углубленная программа по защите ребенка и продуктивному его развитию.

Цель программы: создание условий для формирования гармонично развитой личности подростка через установление и развитие отношений партнерства и сотрудничества родителей и ребенка.

Задачи программы:

- раскрыть внутренний потенциал семьи и каждого ее члена в отдельности;
- способствовать формированию положительного и адекватного отношения к семье и семейным ценностям;
- создать условия для совместного позитивного безоценочно-направленного общения;
- формировать готовность к поиску совместных вариантов решения проблем, к гибкому вариативному поведению в сложных жизненных ситуациях;
- укрепить сознание ответственности за происходящие события и результаты в своей жизни.

Планируемый результат программы: формирование навыков сотрудничества с ребенком, признание за ним права на собственный выбор, на собственную позицию в семье, умение родителей психологически грамотно совместно с детьми разрешать конфликтные ситуации и возникающие проблемы.

Методы и средства, используемые при реализации программы: акцент делается на когнитивно-поведенческие методы взаимодействия. Совместная работа с родителями и детьми подразумевает интеллектуальное осознание и эмоциональное переживание важных вопросов.

Формы, используемые при реализации программы: групповые тренинги и семейное консультирование. Эти формы являются наиболее адекватными задачам программы. Именно в групповом климате и через семейное консультирование могут сформироваться те навыки и установки, которые будут помогать родителям и детям в реальной жизни.

Идеи, которые осознаются посредством моделирования, «разыгрывания», начинают реально приниматься и «жить», способствуя личностному росту, раскрытию внутреннего потенциала семьи и каждого ее члена в отдельности. Социальное подкрепление, будучи мощным мотивирующим фактором, стимулирует к реальным изменениям в поведении.

Особенность программы: комплексный подход всех специалистов к осуществлению цели программы, используя при этом разные направления, формы и методы работы. Они решают поставленные задачи в одном смысловом ключе, реализуя одновременно свою профессиональную целенаправленность и подключая к осуществлению общей цели специалистов других служб.

О.Н. Рукавишникова, С.С. Котова
РГППУ, Екатеринбург

Изучение личностных особенностей и стиля семейного воспитания одиноких матерей

Важнейшим институтом социализации подрастающего поколения является родительская семья. Именно в семье формируются основы характера человека, его отношения к труду, моральным и культурным ценностям. Семья была и остается важнейшей социальной средой формирования личности и основой в психологической поддержке и воспитании. Серьезные социально-экономические и духовно-нравственные трудности нашей жизни являются существенным фактором, который дестабилизирует традиционные семейные отношения. А.С. Макаренко придавал особое значение структуре семьи. Он ввел понятие «полная» и «неполная се-

мья», понимая под этим семью, которая не имеет отца или матери. От того, какая по структуре семья, зависит и воспитание, и успешная социализация ребенка. Дети из неполных семей, как правило, более ранимы, имеют ряд комплексов, мама обеспокоена своим социальным положением разведенной женщины. Мать не имеет психологической поддержки, ей не с кем разделить ответственность за своего ребенка. Она все проблемы вваливает на свои плечи. В результате - депривация ребенка и матери.

Актуальность темы исследования обосновывается тем, что в последнее время проблемы, связанные с семьей, приобретают все большую актуальность в обществе. Современная семья претерпела серьезные изменения: уменьшился ее размер и количество детей, не столь велики стали роли старшего брата и сестры, не безоговорочно влияние старшего поколения. Но самое главное то, что резко возросло количество разводов - распадается почти каждый второй брак. А ведь развод – это сильное потрясение для всех членов семьи, и в первую очередь, для детей. Рост неполных семей непосредственно связан со сферой брачно-семейных отношений: изменение моральных норм в области взаимоотношений полов; распространение добрачных связей; изменение традиционных ролей (семейных) мужчины и женщины; утрата семьей своей производственной функции; неподготовленность молодежи к браку; завышенные требования по отношению к брачному партнеру; алкоголизм и наркомания.

Воспитание детей в неполной семье обладает рядом особенностей. Вследствие отсутствия одного из родителей, оставшемуся приходится брать на себя решение всех материальных и бытовых проблем семьи. При этом ему необходимо также восполнять возникший дефицит воспитательного влияния на детей. Совмещения всех этих задач весьма затруднительно. Поэтому большинство неполных семей испытывают материально-бытовые трудности и сталкиваются с педагогическими проблемами. Психологический климат неполной семьи во многом определяется болезненными переживаниями, возникшими вследствие утраты одного

из родителей. Большинство неполных семей возникают по причине ухода отца. Матери редко удается сдерживать и скрывать свое раздражение по отношению к нему; ее разочарование и недовольство нередко бессознательно проецируется на их общего ребенка. Возможна и иная ситуация, когда мать подчеркивает роль безвинной жертвы, в которой оказался ребенок. При этом она стремится с избытком восполнить недостаток родительской заботы и переходит все разумные пределы: окружает ребенка атмосферой приторной ласки и чрезмерной опеки. Во всех подобных случаях воспитательная атмосфера семьи искажается и отрицательно сказывается на становлении личности ребенка.

Исходя из вышеизложенного, определена цель исследования – изучить личностные особенности и стиль воспитания одиноких матерей. В качестве объекта исследования выступили личностные особенности одиноких матерей. Предметом исследования явилась взаимосвязь личностных особенностей и стиля семейного воспитания одиноких матерей.

В исследовании выдвинута общая гипотеза: существует взаимосвязь между личными особенностями и стилем воспитания одиноких матерей и частная гипотеза: у одиноких матерей в воспитании своего ребенка преобладает гиперпротекция. Для проверки выдвинутых гипотез необходимо решить следующие задачи:

1. Осуществить теоретический анализ литературы в области психологии личности и психологии семьи.
2. Определить понятие «неполная семья» и источники ее формирования в современной психологии.
3. Изучить личностные особенности одиноких матерей.
4. Изучить взаимосвязь личностных особенностей и стиля семейного воспитания одиноких матерей.
5. Разработка коррекционно-развивающей программы по формированию благоприятного социально-психологического климата в семье.

В психологической литературе представлено большое количество работ, изучающих

типы отношения родителей к ребенку в связи с их влиянием на развитие его личности, особенностей характера и поведения (Боулби, Гарбузов, Захаров, Эйнсуорт, и др.). В них описываются качества матери, способствующие формированию прочной и непрочной привязанности ребенка; выявляются характеристики «оптимальной матери» или «достаточно хорошей матери», рассматриваются различные модели родительского поведения.

В отечественной науке и практике детско-родительские взаимоотношения изучали А.Я. Варга, В.В. Столин, А.С. Спиваковская и др. В отечественной литературе предложена широкая классификация стилей семейного воспитания подростков с акцентуациями характера и психопатиями, а также указывается, какой тип родительского отношения способствует возникновению той или иной аномалии развития (А.Е. Личко, Э.Г. Эйдемиллер).

Для реализации поставленных задач и проверки выдвинутой гипотезы использовался метод тестирования.

Для изучения личностных особенностей родителей использованы: Методика многофакторного исследования личности Р. Кеттелла (№ 187), Методика диагностики уровня субъективного контроля Дж. Роттера (адаптация Е.Ф. Бажина, С.А. Голынкиной). Для исследования типа родительского отношения использованы: Методика диагностики родительского отношения (А.Я. Варга, В.В. Столина). Опросник для родителей детей в возрасте 3 – 10 лет (Э.Г. Эйдемиллера и В.В. Юстицкиса).

Исследование было проведено в МОУ СОШ №113 г. Екатеринбурга. В исследовании приняли участие 50 человек: женщины в возрасте от 28 до 47 лет (средний возраст 32 года). Из них 18 человек (70%) имеют среднее образование, 42 человека (30%) высшее. Испытуемые – мамы учеников 4 класса «А». В ходе исследования все респонденты были поделены на две группы: мамы из полных семей (34человек) и мамы из неполных семей (16 человек).

Для обработки результатов исследования использовались методы математической статисти-

стики (на основе компьютерной программы «SPSS»).

Для сравнительного анализа был использован критерий U Манна-Уитни, а для вычисления корреляционного анализа ранговая корреляция Спирмена.

Проведенное исследование позволило выявить следующие личностные особенности матерей из полных и неполных семей и стилей семейного воспитания (таблица).

В исследовании были выявлены значимые отличия личностных особенностей матерей из неполных и полных семей.

Таблица

Показатели личностных особенностей матерей из полных и неполных семей и стилей семейного воспитания

Методика	Матери из неполных семей	Матери из полных семей
Методика АСВ	Тенденция к гиперпротекции; преобладает стремление к максимальному и некритическому удовлетворению любых потребностей ребенка; выявлена склонность к недостаточности обязанностей ребенка в семье и чрезмерность запретов	Тенденция к гиперпротекции; недостаточность требовательности к ребенку; тенденция к минимизации санкций. Характерна стабильность применяемого стиля воспитания
Методика УСК	Характерен усредненный уровень субъективного контроля над значимыми ситуациями; высокий уровень субъективного контроля над эмоционально положительными событиями и ситуациями. Чувство субъективного контроля по отношению к отрицательным событиям достаточно развито, но в некоторых ситуациях наблюдается склонность обвинять других в разнообразных неудачах. Испытуемые считают себя ответственными за события семейной жизни, за свое здоровье	Считают, что важные события в их жизни не всегда являются результатом их собственных действий. Некоторые свои успехи испытуемые склонны приписывать внешним обстоятельствам. Чувство субъективного контроля по отношению к отрицательным событиям и ситуациям достаточно развито; испытуемые считают себя ответственными за события семейной жизни и свое здоровье. Респонденты считают себя в силах контролировать свои неформальные отношения с другими людьми

Методика диагностики родительских отношений	Свойственно положительное отношение к ребенку; проявление искреннего интереса к тому, что интересует ребенка; матери не устанавливают психологическую дистанцию между собой и ребенком; неудачи ребенка испытуемые считают случайными и верят в него	Выраженное положительное отношение к ребенку; матери проявляют искренний интерес к тому, что интересует ребенка, высоко оценивают способности ребенка. Свойственно установление значительной психологической дистанции между собой и ребенком. Неудачи ребенка взрослый считает случайными и верит в него
16 PF	Присуща эгоцентричность, высокое самомнение, практичность, добросовестность. Характерна склонность к раздражительности и нетерпимости. Свойственна способность устанавливать и поддерживать социальные контакты.	Характерна открытость, общительность, добродушность, свойственно умение устранять конфликты, отсутствие критики. Предпочитают деятельность, связанную с людьми, легко включаются в активные группы. Испытуемые независимы, самоуверенны в суждениях, не признают власти и давления со стороны, способны руководить окружающими. Свойственна эгоцентричность, высокое самомнение

Так, матери из полных семей характеризуются большей открытостью, общительностью, чем матери из неполных семей. Матери из полных семей более склонны к риску, готовы иметь дело с незнакомыми вещами. Матери из неполных семей отличаются большей расчетливостью, цинизмом, что отражает социальной ситуацией, в которой находятся женщины. Матери из полных семей более склонны к излишнему беспокойству, волнению. Мамам из неполных семей характерна большая независимость во взглядах, самостоятельность в решениях. В целом матери из неполных семей более удовлетворены своей жизнью, чем матери из полных семей, но, в то же время, характеризуются более

слабой мотивацией и отсюда неспособностью к достижению трудных целей.

Матери из неполных семей более склонны принимать своего ребенка таким, какой он есть, уважать и признавать его индивидуальность, одобрять его интересы, чем матери из полных семей. Отношение к детям из полных и неполных семей в целом одинаково, но в полных семьях контроль выше. Это может быть связано с тем, что дети из неполных семей раньше становятся самостоятельными.

Проведенное исследование позволило заключить, что личностные особенности одиноких матерей взаимосвязаны со стилем семейного воспитания, тем самым, подтвердив выдвинутую в работе общую гипотезу. Нашла свое подтверждение и частная гипотеза: в воспитании детей у одиноких матерей преобладает гиперпротекция.

Практическая значимость работы заключается в том, что полученные результаты можно использовать для разработки индивидуальных и групповых программ для родителей. Эти программы могут носить как профилактический, так и коррекционный характер. Подобные формы работы с родителями расширяют их уровень самосознания и повышают степень принятия ответственности на себя.

С. Чувакова, И.В. Воробьева
РГППУ, Екатеринбург

Влияние особенностей родительского отношения на формирование личности ребенка в дошкольном возрасте

Личность ребенка формируется и функционирует в процессе постоянных взаимоотношений с другими людьми. Общение – это потребность человека, и в то же время, та сфера жизни, в которой происходит социализация личности. Общение связывает человека с человеком, в нем выражаются человеческие отношения. Психология отношений – одна из теоретических концепций в изучении личности.

Семья является главным институтом социализации ребенка, где в отношениях со взрослыми происходит формирование личности. Поэтому без анализа детско-родительских отношений невозможно представить целостное понимание развития личности.

Детско-родительские отношения – это процесс и результат индивидуального избирательного отражения семейных связей, опосредующие внутреннюю и внешнюю активность, а так же переживания родителей и детей в их совместной деятельности. Детско-родительские отношения связаны с реальным взаимодействием родителей и детей, в них ярко проявляются социально – психологические закономерности.

К настоящему времени в психологии накоплена достаточно богатая эмпирическая база исследований, где показана роль семейных отношений в развитии ребенка, роль воспитательных воздействий на психику ребенка. В центре внимания исследователей выступают также особенности родительского отношения.

Согласно гипотезе, специфика родительского отношения заключается в двойственности и противоречивости позиции родителя по отношению к ребенку. С одной стороны, это безусловная любовь и глубинная связь, с другой – это объективное оценочное отношение, направленное на формирование общественных способов поведения. Наличие этих двух противоположных начал характерно не только для родительского отношения, но и для межличностных отношений вообще.

Своеобразие и внутренняя конфликтность родительского отношения заключается в максимальной выраженности и напряженности обоих моментов. Ответственное отношение, беспокойство за будущее ребенка, порождает оценочную позицию родителей, обостряя контроль над его действиями, превращая ребенка в объект воспитания.

Ребенок 5—6 лет уже может сознательно управлять своим поведением, своими действиями, помыслами, однако сфера применения этой способности достаточно ограничена. Родители не должны пропускать победы ребенка

над самим собой. Заметить его борьбу с самим собой, поддержать малыша – значит придать ему силы для самого трудного – строить самого себя, опираясь на свои внутренние стремления и поступки.

Привязанность к родителям – важнейший компонент эмоционального развития дошкольника. Привязанность к родителям – это форма эмоциональной коммуникации, взаимодействия, общения с родителями, прежде всего с матерью как наиболее близким лицом.

К 6 годам завершается для современного ребенка период дошкольного детства. Влияние семьи на дошкольника проявляется в заложенных необходимых умениях и навыках, человеческих началах в формирующейся личности ребенка. Это означает, что дети 6 лет: естественно проходят фазы своего развития и решают закономерные возрастные проблемы; испытывают чувства привязанности, нежности и любви в ответ на аналогичные чувства родителей; реализуют свою потребность в авторитете и уважении, понимании со стороны близких и значимых для них лиц; обладают устойчивым чувством «я», уверенностью в себе, адекватной самооценкой, в том числе уровнем притязаний и возможностей; способны к сопереживанию; не проявляют выраженных чувств ревности и зависти при наличии ведущего чувства доброжелательности к людям; контактны и общительны, стремятся к взаимодействию со сверстниками на равных. Все эти приобретения личности ребенка – результат положительного влияния семьи на личностное развитие ребенка, итог разумного воспитания и любви к детям.

В настоящее время проблема детско-родительских отношений как фактора психосоциального благополучия детей в условиях семьи приобретает особую актуальность, так как является одной из важнейших составляющих государственной политики сохранения здоровья нации.

Нами было проведено исследование взаимосвязи родительского отношения и развития ребенка. В ходе исследования были отобраны 10 семей. Основным условием выбора

семей являлось наличие детей дошкольного возраста и обоих родителей, участвующих в их воспитании. Экспериментальное исследование проводилось со старшими дошкольниками и их родителями.

Для диагностики психического развития ребенка была использована специально подобранная методика «Рисунок семьи» (КРС). Ребенку предлагалось задание: нарисовать свою семью. Следующий этап исследования заключался в выявлении характера родительских отношений и стилей семейного воспитания детей, участвующих в исследовании. Мы провели обследование родителей, используя специальную методику: «Опросник родительских установок PARY».

Для того чтобы представить общую картину результатов мы разделили семьи по полученным данным на 3 группы:

I группа – состояние в семье с ребенком определяется как благоприятное - 60 %.

Для этих родителей характерно принятие, средний уровень контроля последовательность в требованиях, признание прав ребенка, сотрудничество с ним.

Все выше сказанное можно отнести к характеристике идеальной семейной пары, с точки зрения воспитания детей.

II группа – семьи, в которых ярко выражена тревожность детей. Они составили 20%.

Это родители, которым свойственно отвержение своего ребенка, применение строгих мер наказания и принуждения к чему-либо, высокий уровень контроля.

III группа – это семьи, где наравне с благоприятным микроклиматом проявляется тревожность детей. Это 20 % от общего количества семей.

Таким образом, анализируя роль семьи как фактор развития ребенка, мы видим, что семья является тем социальным институтом, той ячейкой общества, в которой происходит формирование вступившего в жизнь человека, она становится тем первым домом, в котором

человек вырастает и получает первые жизненные уроки, в котором он получает поддержку и помощь, в котором учится любви к миру, к людям, у ребенка, сохраняются на всю жизнь самые добрые и светлые воспоминания, согревающие его сердце и укрепляющие светлую волю в самые трудные моменты жизни.

Конечно, роль семейного воспитания в формировании характера, взглядов, привычек играет не абсолютно решающую роль - большую роль играет самовоспитание, а так же генетическая информация, зафиксированная в родителях (наследственность). Именно поэтому все люди рождаются уже с присущими им чертами характера, а также важную роль имеет внесемейное воспитание, который человек получает, живя в обществе. Но семья может расширить те светлые качества человека, которые уже есть в нем, присущие ему от рождения, и помочь человеку победить и искоренить свои недостатки и пороки, и именно в этом заключается главная роль семьи.

В зависимости от характера воспитания (стиля воспитания), отношения родителей к ребенку происходит формирование определенных (порой достаточно устойчивых) взаимоотношений между ними. И если деспотичное, авторитарное поведение родителей и подавление интересов ребенка своими интересами, насильственное навязывание ему своих взглядов и представлений с жесткой критикой в адрес его собственных также как и политика «невмешательства», игнорирование интересов ребенка, полное отсутствие заинтересованности к его жизни (гипоопека) формируют слабую, несамостоятельную, неуверенную в себе личность, то сочетание внимательного, заботливого отношения в своем ребенке без излишней навязчивости, с любовью и готовностью помочь, если об этом попросят, поддержать, воодушевить в трудных ситуациях, становятся залогом формирования полноценного, психически здорового, готового и способного помочь окружающим человека.

Секция 4

СРЕДОВАЯ ПСИХОЛОГИЯ



К.Б. Баранова
РГППУ, Екатеринбург

Особенности социальных установок и ценностных ориентаций у старшеклассников в условиях мегаполиса и моногорода

Человек – социальное существо. Его поведение во многом определяется социальными установками. Социально-психологические установки – это состояния психологической готовности, складывающиеся на основе опыта и оказывающие влияние на реакции человека. Самые первые установки формируются у нас в детстве, когда человек начинает активно познавать мир и вырабатывать определенное отношение к людям, предметам, событиям.

Актуальность данного исследования состоит в том, что очень важно проследить различия формирования социальных установок старшеклассников моногорода и мегаполиса. Они войдут в скором времени во взрослую жизнь, нужно знать с какими установками они выходят, что определяет их дальнейшую жизнь. Зная сегодняшние установки, можно проследить социально-экономические особенности развития общества. Знание установок старшеклассников поможет формировать у детей школьного возраста социальные установки, способствующие развитию, познанию, самостоятельному решению проблем, самоорганизации и самоопределению подростков в многообразии жизненных перспектив. Человек, у которого сформированы нужные установки в жизни, умеет управлять собой, своими поступками. Формирование социальных уста-

новок довольно актуально для новой системы образования, где упор делается на индивидуальность личности.

Теоретические подходы к изучению установки как самостоятельного психологического феномена в отечественной психологии рассматривали Д.Н. Узнадзе (теория установок), А.Н. Леонтьев (идеи о личностном смысле), В.Н. Мясищев (концепция отношений человека), М.А. Ковальчук (социальная установка как личностный смысл), Ш.А. Надирашвили, Л.Г. Асмолов; в зарубежной психологии – Г. Олпорт (проблема исследования аттитюда), Л. Тернстоун (метод измерения аттитюдов), М. Смит (трехкомпонентная структура аттитюда) и другие.

Анализ теоретических подходов показал, что как зарубежные, так и отечественные авторы в основном определяют социальную установку (аттитюд) как склонность субъекта к совершению определенного социального поведения. Аттитюд имеет сложную структуру и включает в себя ряд компонентов: когнитивный, аффективный и поведенческий. Не смотря на то, что, в общем, авторы рассматривают социальную установку практически под одним углом зрения, следует отметить, что использование термина во многом все же зависит от теоретических взглядов автора его использующего.

Обследование проводилось у старшеклассников мегаполиса (г. Екатеринбурга) и моногорода (г. Арти).

Общая выборка составила 87 человек: 43 старшеклассника Артинской средней школы №1 (далее группа 1) (8 юношей и 35 девушек в возрасте 16-17 лет) и 44 старшеклассника средней общеобразовательной школы №68 г. Ека-

теринбурга (далее группа 2) (25 юношей и 19 девушек в возрасте от 15-17 лет).

Целью обследования является выявление социальных установок старшеклассников, посмотреть различия в формировании установок старшеклассников большого и малого города.

В процессе процедуры обследования были применены две диагностические методики: тест смысловых ориентаций Д.А. Леонтьева и опросник терминальных ценностей Рокича.

В результате дискриптивной статистики можно сделать вывод, что в целом по всей выборке все процессы: и цели в жизни, и процесс жизни, и результативность жизни, и локус контроля-Я, и локус контроля-жизнь – реализуются в жизни старшеклассников. Они не делают опору на какой-то один процесс, а стараются захватить все.

Старшеклассники 2 группы, в отличие от своих сверстников 1 группы, живут сегодняшним днем, не прогнозируя будущее. Хотя, при всем при этом, они могут придавать полноценный смысл воспоминаниям о прошлом и иметь некую нацеленность в будущее. Данный вывод сделан на основе описательной статистики результатов проведенных методик.

Наиболее значимыми терминальными ценностями старшеклассников малого города явились «здоровье», «наличие хороших и верных друзей» и «любовь». К наименее значимым ценностям они отнесли «красоту природы и искусства», «счастье других» и «развлечения». Мы считаем, что выдвижение такой ценности как «здоровье» в качестве одной из значимых, обусловлено тем, что на момент проведения исследования в Екатеринбурге и Свердловской области была вспышка «свиного гриппа» и ОРВИ. Все люди, в том числе и старшеклассники, были напуганы большим количеством заболевших. Ценность «здоровье» явилась на тот момент самой значимой и актуальной для них.

Такие ценности, как «наличие хороших и верных друзей» и «любовь», также заявленные в числе первых, по праву заняли эти позиции. Для людей этого возраста ведущей деятельностью является общение со сверстниками.

Именно в этом возрасте начинают ценить дружбу, а также попытки первых серьезных отношений с противоположным полом.

Вызывает некоторое удивление то, что «развлечения» старшеклассники моногорода поставили на одно из последних мест. В возрасте 16-17 лет молодые люди стараются, как говорится, «брать от жизни все». Однако старшеклассники малого города, опровергают эту тенденцию. Это, вероятно, связано с малым количеством развлекательных учреждений, находящихся в городе. Старшеклассникам попросту некуда пойти, и они проводят время за другими занятиями. Это можно подтвердить тем, что такие ценности как «познание» и «развитие» не остались незамеченными ими и получили достаточно высокую оценку.

Старшеклассники 2 группы выделяют наиболее важными ценностями следующие ценности: «наличие хороших и верных друзей», «развлечения» и «здоровье». В отличие от старшеклассников 1 группы они выбирают «развлечения» в числе первых мест. Это обуславливается огромным количеством развлекательных заведений, в которые не ограничивается вход для людей их возраста. «Здоровье» они также оставляют в первых ценностях. Сейчас происходит в мире мощная пропаганда здорового образа жизни, различные демонстрации, мероприятия, агитирующие здоровый образ жизни. Старшеклассники 2 группы активно в них участвуют, и результат заметен в нашем исследовании.

Наименее значимые терминальные ценности для старшеклассников большого города – это: «красота природы и искусства», «творчество», «счастье других». Как видно, что ценность «творчество» они выделяют в последнюю очередь. Эта ценность, видимо, не так важна для них в силу того, что они ориентированы на осуществление более конкретных целей и задач. Для юношей и девушек большого города важно видеть результат и то, что может дать им в будущем этот результат.

Старшеклассники как малого, так и большого города ставят на последние места

ценности «красота природы и искусства» и «счастье других». Современный мир слишком жесток. Подростки это хорошо видят и чувствуют. У них идет установка на получение выгоды, денег, славы, признания, при чем получения этого любым путем. Наверное, это ошибка воспитания. Программы телевидения, средства массовой информации, реклама, отчасти и родители внушают, как важны деньги в этом мире, и как мало значит сам человек. Как мы выяснили, юноши и девушки хорошо это впитали. Они не реализуют никак ценность «счастье других», потому как ставят вперед свои личные интересы.

В результате корреляционного анализа у старшеклассников 1 группы выявлена отрицательная корреляционная связь между смысло-жизненной ориентацией «Цели в жизни» и ценностной ориентацией «Здоровье». Старшеклассники стараются добиваться всех поставленных ими целей, жертвуя при этом собой и своим здоровьем. Не смотря на то, что установка на здоровый образ жизни является для них важной, они все-таки стремятся к реализации целей. Для них очень важно воплощать идеи в жизнь, потому что они стремятся повысить свой уровень жизни, приблизить его к уровню большого города. Так же в этой подвыборке установлена значимая корреляционная связь между смысло-жизненной ориентацией «Цели в жизни» и ценностью «Наличие хороших и верных друзей». Юноши и девушки стараются не в одиночку решать свои проблемы, не по одному добиваться поставленных целей, а при поддержке близких и дорогих для них людей. Им важна помощь в некоторых вопросах друзей и их содействие в начинаниях испытуемых.

У старшеклассников 2 группы выявлена обратная корреляционная связь между смысло-жизненной ориентацией «Локус контроля-Я» и ценностью «Красота природы и искусства». Старшеклассники в этом случае определяют себя как «хозяев жизни», обладают свободой выбора, сами строят свою жизнь и в связи с этим меньше всего обращают внимание на ту красоту природы, которая их окружает.

Исследование показало, что есть в социальных установках, ценностях старшеклассников общее, во многом обусловленное возрастными особенностями, сходством индивидуально-психологических характеристик. Есть и отличия, например, старшеклассники 1 группы готовы добиваться поставленных целей, переступая через их физическое состояние, тогда как старшеклассники 2 группы принятие решений сопоставляют со своим внутренним состоянием.

На наш взгляд, полученные результаты могут стать основой для дальнейшего теоретического и эмпирического изучения заявленной темы.

О.С. Батурина
БирГСПА, Бирск

Роль «Психологической гостиной» в развитии межличностной толерантности студентов вузов, проживающих в общежитии

Период обучения юношей и девушек связан с вхождением в новый образ жизни, приобщением к ценностно-значимым общественным формам деятельности, то есть профессии. В тот же самый момент отсутствие адаптационных способностей у студента может привести его к дистанцированию, готовностью изолировать себя от тех людей, чья «территория» охватывает пространство близких отношений, что является следствием межличностной интолерантности. Главная опасность юношеской психосоциальной стадии заключается в излишней поглощенности собой или в уклонении от межличностных отношений. Погруженные в себя молодые люди могут вступать в совершенно формальное взаимодействие, устанавливая поверхностные контакты. Им также свойственно занимать позицию отчужденности и незаинтересованности в отношениях с окружающими.

Следует отметить и то, что для студентов, получающих педагогические специальности, одной из социально значимых качеств и в то же время профессиональных компетенций является

ся толерантность, а именно, межличностная толерантность.

Осознанию толерантности способствует развитие составляющих, компонентов толерантности, проявляющейся в межличностном общении, взаимодействии. Развитие когнитивного компонента толерантности формирует систему представлений о сложности, многомерности многообразия мира, о поведении толерантной личности, системы его поведенческих реакций на межличностное взаимодействие и общение с другими людьми. Это способствует формированию у студентов знания о себе и других, понимание себя и других, адекватному реагированию на других субъектов межличностного общения, преодолению стереотипов межличностного восприятия.

Одновременно когнитивная компонента толерантной личности предполагает развитие и формирования толерантности как ключевой компетенции будущих педагогов. К ней можно отнести: умение анализировать и регулировать эмоциональное состояние, педагогическую рефлексия, умение использовать супервизию, знания о профессиональной деформации, теории и технологии эффективного межличностного взаимодействия с разновозрастными партнерами по общению, навыки коммуникативного общения, развиты социальный интеллект, интерес к саморазвитию и самосовершенствованию и др.

Работа с аффективной составляющей межличностной толерантности основывается на развитии саморегуляции, рефлексии, терпимого отношения к социально-психологическим и демографическими проявлениями партнера по межличностному общению, которой предшествует самодиагностика и самопознание (индивидуальная или в во время специальных занятий в группе). Это позволяет человеку лучше осознавать как собственные эмоциональные процессы, так и переживания других людей, не раздражаясь и не приписывая им негативного смысла.

Развитие умений и способностей, проявляемых в толерантном поведении действии по

отношению к партнеру по общению, взаимодействию соответствует развитию поведенческой толерантности. При развитии и формировании межличностной толерантности у студентов важно развивать восприятие, принятие и выполнение социальных норм, устойчивость, осмысленность, самостоятельность, высокий уровень коммуникативной компетентности.

Деятельность по развитию межличностной толерантности студентов вуза осуществлялась в работе Социально-психологического центра «Второе дыхание» Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета, реализующего Программу «Формирование толерантного отношения к многообразию культур в среде студенческой молодежи» (2005-2008 гг.), а также в Бирской государственной социально-педагогической академии (2008-2010 гг.).

Для преодоления возможных негативных последствий кризиса для личности студента, не способствующих активному развитию и формированию межличностной толерантности, необходимо, в первую очередь, организация социально-психологических условий адаптации к новым социально-психологическим условиям общения, взаимодействия и обучения. Для студентов, проживающих в общежитиях, интересной и эффективной формой организации психологической коррекционно-развивающей деятельности по развитию и формированию межличностной толерантности стала «Психологическая гостиная» (далее Гостиная). Тематика встреч в Гостиной предполагает освещение проблем актуального для периода студенчества - добрачного периода. Поэтому и в названиях встреч, и в содержании находят отражения проблемы создания добрачных отношений с партнером, поиска факторов, способствующих прочных и серьезных отношений с перспективой создания крепкой и дружной семьи. Одним из важных личностных факторов, способствующих созданию благоприятных эмоционально-положительных отношений между юношами и девушками в поликультурном обществе, является толерантность в межличностных отношениях.

В Гостиной используются такие социально-психологические методы, как дискуссия, практические упражнения, лекции, мини-беседы, анкетирования и т.д. Гостиная «Конфетно-букетный период, или встречают по одежке...» имеет целью подготовка студентов к принятию внешнего вида партнера противоположного пола в межличностном общении, взаимодействии как представителя другой культуры. До встречи составляется и проводится анкета для выявления знаний о наличии студентов других культур и особенностей социальной перцепции культуры, а при непосредственной встрече – мини-беседа о значимости внешнего вида в процессе знакомства с противоположным полом, социально-психологические игры для выявления возможных проблем при знакомстве с представителями других национальных культур и выявления вариантов их разрешения, ознакомление с различиями разных культур во внешнем облике, традициях одежды, манерах одеваться, дискуссия по обсуждению проблем принятия внешнего вида представителей других национальных культур и вариантов их разрешения.

Гостиная «Конфетно-букетный период, или какими мы видим других», направленная на осознание влияний стереотипных представлений на межличностное восприятие «Других», построена была следующим образом: анкетирование, проводимое для выявления знаний о наличии студентов стереотипных представлений социальных типов личности, мини-беседа о значимости социальных признаков, о позитивных и негативных аспектах влияния социальных стереотипов на межличностное восприятие, социально-психологические игры для выявления возможных проблем общения с «Другими», дискуссия по обсуждению особенностей межличностного восприятия «Других», основанного на оценке личностных качеств.

Цель Гостиной «Конфетно-букетный период, или как произвести впечатление...» заключается в признании, понимании студентами индивидуальности внешнего вида. Для ее эффективной реализации студентам, проживающим в об-

щежитии, предлагалась анкета по выявлению значимости атрибутивных признаков внешнего вида представителей противоположного пола в период знакомства (до начала «гостиной»), далее мини-беседа о значимости внешнего вида в процессе знакомства с противоположным полом, социально-психологические игры для выявления возможных проблем создания аттракции (положительного первого впечатления) при знакомстве с представителями противоположного пола, дискуссия по обсуждению проблем принятия внешнего вида представителей противоположного пола и вариантов их разрешения.

Гостиная «Конфетно-букетный период, или как понять свою половинку ...» подготавливает участников гостиной к невербальному общению с студентами противоположного пола. До встречи традиционно проводится анкетирование для выявления особенностей невербального общения, а на встрече организуется мини-беседа о значимости невербального общения, социально-психологические игры для выявления возможных проблем невербального общения между представителями разных национальных культур и вариантов их разрешения, студенты знакомятся с различиями в толковании времени и пространства в разных культурах, с особенностями межкультурной невербальной коммуникацией студентов (жесты, мимика, позы).

Таким образом, при развитии и формировании толерантности в системе межличностных отношений в среде студенческой молодежи необходимо учитывать социально-психологические особенности личности студентов, психосоциальное развитие, интенсивное развитие их внутреннего мира. Так как в период обучения в ВУЗе происходит устойчивая концептуальная социализация студентов, вырабатываются постоянные свойства личности, стабилизируются все психические процессы, личность студента приобретает выраженный характер. Интересы, стремления, установки в студенческом возрасте конкретизируются и, что особенно важно, закрепляются в реальных действиях и поступках.

Место городской идентичности в структуре социальной идентичности жителя мегаполиса⁶

По данным социологов, в современной России наблюдается тенденция к урбанизации, которая проявляется как в росте количества городов, так и в интенсивном развитии и укрупнении уже существующих, что неизбежно порождает проблемы идентификации человека с местом своего проживания, а также с населением своего города. Если первый аспект довольно широко описан как в отечественной, так и зарубежной психологии (В.Л. Глазычев, 1995; Т.В. Иванова, 2003; К. Линч, 1986; И.С. Самошкина, 2008; Р. Enric, 2002; D. Uzzell, E. Pol, D. Badenas, 2002 и др.), то вторая проблема изучена крайне фрагментарно. В нашем исследовании она обозначена как проблема городской идентичности личности.

Городская идентичность рассматривается нами в качестве компонента социальной идентичности личности, имеющей, в свою очередь, сложную структуру, которая включает в себя результаты идентификации человека с разнообразными социальными группами. Результаты наших предыдущих исследований позволяют говорить о том, что городская идентичность включена в структуру социальной идентичности жителя мегаполиса в качестве полноправного компонента, наряду с гендерной, возрастной, этнической, религиозной и другими видами социальной идентичности (А.В. Микляева, П.В. Румянцева, 2008). Однако известно, что каждый из компонентов социальной идентичности конкретного человека в большей или меньшей степени актуален в структуре его представлений о самом себе, а также в регуляции его поведения в различных ситуациях социального взаимодействия (van Rijswijk W.,

Ellemers N., 2002). Таким образом, характеристика места городской идентичности в структуре социальной идентичности предполагает, во-первых, анализ ее положения в системе представлений о себе, актуальных для человека, и, во-вторых, определение тех ситуаций социального взаимодействия, в которых она оказывается актуальным регулятором поведения.

Анализ места городской идентичности в структуре представлений человека о самом себе проводился и использованием методики «Кто я?». В исследовании принимали участие 178 человек, из них 52 подростка в возрасте 14-15 лет (29 девушек и 23 юноши), 75 взрослых людей в возрасте 25-40 лет (48 женщин и 27 мужчин) и 51 пожилой человек в возрасте старше 65 лет (36 женщин и 16 мужчин), жители Петербурга. Полученные самоописания подвергались контент-анализу, на основании которого рассчитывалась удельная частота встречаемости самоописаний, характеризующих различные компоненты социальной идентичности личности (по количеству упомянутых испытываемым социальных ролей). Результаты свидетельствуют о том, что городская идентичность в целом занимает незначительное место в структуре представлений испытуемых о себе. Ее удельный вес в структуре социальной идентичности составляет около 3 %, что значительно меньше, чем субъективная значимость гендерного (26 %), профессионального (27 %), возрастного (24 %), этнического (12 %) и национального (6 %) компонентов, причем подобное положение дел сохраняется на протяжении всего жизненного пути человека.

Одним из вероятных объяснений этого факта может являться «периферийный» характер городской идентичности, выявленный при изучении спектра ситуаций социального взаимодействия, в которых этот компонент социальной идентичности оказывается актуальным регулятором поведения людей. Как известно, «периферийные» компоненты социальной идентичности, в отличие от «кросситуативных», актуализируются в узком диапазоне социальных ситуаций (Kelly G., 1955), что в пол-

⁶ Работа выполнена при поддержке гранта РГНФ 08-06-00297а.

ной мере характеризует городскую идентичность личности.

Интервью, проведенное по результатам методики «Кто Я?», показало, что городская идентичность чаще всего актуализируется в контексте проблемы соблюдения культурных традиций (0,55 от общего числа ответов) и моральных норм (0,11), которые, по мнению испытуемых, составляют содержание роли «горожанина»: «не плевать», «не бросать бумажки на тротуар», «не материться», «уступать место в транспорте», «проявлять терпимость», «уважать пожилых» и т.д. Второе место по значимости занимает юридическая (0,09) и экономическая (0,17) проблематика, которая в сознании испытуемых тесно связана с правами на получение пособий, дотаций, льгот, а также документальными подтверждениями этих прав, которые содержат указание на город проживания. Значительно реже городская идентичность актуализируется в контексте учебной проблематики («Ты же петербуржец, а грамотно писать не умеешь!») и проблематики трудоустройства («Неудивительно, что тебя не берут на работу, ты же не питерский!»).

Сравнивая приведенные данные с аналогичными показателями, полученными при исследовании других компонентов социальной идентичности личности, можно говорить о достаточно узком проблемном контексте актуализации городской идентичности во взаимодействии людей. Так, в отличие от других компонентов социальной идентичности, городская идентичность не актуализируется при возникновении семейных, бытовых, политических, карьерных и т.д. трудностей, фокусируясь вокруг двух основных проблемных сфер: нормативности поведения и экономической поддержки со стороны государства.

В этой связи неудивительно, что в большинстве случаев городская идентичность актуализируется в ситуациях взаимодействия человека с незнакомыми людьми. По всей вероятности, именно в таком взаимодействии городская идентичность имеет наибольшие возможности выполнять функции дифференци-

ции людей на «наших» и «не наших», с вытекающими отсюда требованиями, правами и обязанностями. При тесном межличностном общении дифференцирующие функции городской идентичности отходят на второй план, оставляя приоритетные позиции в регуляции социального поведения гендерному и возрастному компонентам социальной идентичности.

В некоторых случаях взаимодействие с незнакомыми людьми, в котором актуализируется городская идентичность, ничем не регламентировано и протекает спонтанно, как реакция одного из партнеров на нарушение тех или иных норм поведения. Так, например, актуализация городской идентичности может быть ответом на поведение случайного прохожего, в высшей степени соответствующее или, напротив, несоответствующее образу «настоящего жителя моего города», или результатом столкновения с иногородним человеком, который демонстрирует незнание принятых в данном городе правил поведения или нежелание им следовать. В других случаях соответствующие условия возникают при взаимодействии ролевых тандемах: «продавец – покупатель», «работодатель – соискатель», «учитель – ученик» и т.д.

Очевидно, что во всех перечисленных случаях городская идентичность актуализируется под влиянием социально-психологических факторов, в основе этого процесса лежат закономерности социальной перцепции, которые на основании тех или иных признаков (манеры поведения, особенностей речи, внешнего облика и т.д.) позволяют определить партнера как «земляка» или «чужака».

Однако отдельного внимания заслуживает ролевой тандем «чиновник – посетитель», в котором городская идентичность актуализируется в принципиально ином проблемном контексте – контексте решения юридических и экономических вопросов. Городская принадлежность в данном виде взаимодействия трактуется его участниками как основание для предоставления прав (или отказа в них) на получение тех или иных возможностей, преимущественно материально порядка. В этих случаях речь идет о том,

что актуализация городской идентичности заложена в саму структуру ситуации взаимодействия и в этой связи неизбежна.

Таким образом, городская идентичность может рассматриваться в качестве периферийного компонента социальной идентичности личности жителя мегаполиса, проявляющегося преимущественно в ситуациях взаимодействия с незнакомыми людьми и имеющего два механизма актуализации: собственно социально-психологический и формально-ситуационный.

Библиографический список

1. Глазычев В.Л. Городская среда, экологическое сознание и любовь к геометрии [Текст] / В.Л. Глазычев // Мир психологии и психология в мире. – 1995 - №4 – С. 48-51.
2. Иванова Т.В. Городская ментальность как предмет психологического исследования [Текст] / Т.В. Иванова – Самара, 2003.
3. Линч К. Современная форма в градостроительстве [Текст] / К. Линч – М., 1986.
4. Микляева А.В., Румянцева П.В. Социальная идентичность личности: содержание, структура, механизмы формирования [Текст] / А.В. Микляева, П.В. Румянцева – СПб., 2008.
5. Самошкина И.С. Территориальная идентичность как социально-психологический феномен [Текст]: автореферат дис. ... к.пс.наук. – М., 2008.
6. Enric P. The Theoretical Background of the City-Identity-Sustainability Network [Text] / P. Enric // Environment and Behavior. – 2002.–Vol. 34 No. 1. – pp. 8-25.
7. Kelly G.A. The psychology of personal constructs [Text] / Kelly G.A. V. 1: A theory of personality. – N.Y.: Norton, 1955. — XVIII + 556 p.
8. Rijswijk van W., Ellemers N. Context effects on the application of stereotype content to multiple categorizable targets [Text] / Rijswijk van W., Ellemers N. // Personality and social psychology bulletin. – 2002. – Vol. 28. – pp. 90-101.
9. Uzzell D., Pol E., Badenas D. Place Identification, Social Cohesion, and Environmental Sustainability [Text] / Uzzell D., Pol E., Badenas D. // Environment and Behavior. – 2002. – Vol. 34 No. 1. – pp. 26-53.

С.А. Острикова, О.В. Кружкова
РГППУ, Екатеринбург

Проблемы диагностики мотивов вандального поведения

Вандализм – одна из форм разрушительного поведения человека. В последние годы это явление обсуждается в российской печати.

Слово «вандализм» произошло от названия древнегерманского племени вандалов, разграбивших в 455 г. Рим и уничтоживших многие памятники античной и христианской культуры. Вандалы отличались особой жестокостью, они не только разрушали святыни и храмы, но старались сделать это особенно унижительным образом. В XIX в. слово «вандализм» вошло в литературный обиход как обозначение разрушения или порчи произведений искусства и памятников архитектуры.

Большая советская энциклопедия определяет вандализм как «бессмысленное уничтожение культурных и материальных ценностей». Лиц, совершающих подобные действия, называют вандалами. Сходные толкования дают и другие современные отечественные справочники, и словари, акцентируя внимание на иррациональности поведения разрушителя, а также на наносимом ущербе.

«Вандал – тот, кто намеренно или вследствие невежества разрушает собственность, принадлежащую другому лицу или обществу». В таком смысле понятие вандализма стало распространяться на повседневные проявления хулиганства. Оно стало обозначать порчу общественной, частной, коммунальной собственности, поломки оборудования в учебных заведениях, на транспорте, нанесение рисунков и надписей на стены и т.п.

Обращаясь к социально-психологическим и социологическим исследованиям, мы обнаруживаем гораздо более широкое толкование этого феномена. Говоря о вандализме, исследователи подразумевают разнообразные виды разрушительного поведения: от замусоривания парка и вытаптывания газонов до разгромов магазинов во время массовых беспорядков.

Трудность в выработке определения состоит также в том, что индивидуальные, групповые и социальные нормы в понимании того, какие именно разрушения имеют деструктивный для общества характер, не совпадают.

Классификации причин вандального поведения разнообразны. В зарубежной литературе обобщенно принято выделять следующие виды вандализма по его причинно-мотивационной обусловленности:

- вандализм непреодолимого искушения (Weinmayr) – объект вандализма привлекателен для его «преобразования» или разрушения;
- вандализм «по-другому-сделать-было-нельзя» (Weinmayr, Zeisel) – из-за ущербности, неудобства и неэргономичности окружающей среды;
- вандализм хищений (Coffield) – хищение общественной или частной собственности для собственного финансового обогащения;
- вредительствующий вандализм (Weinmayr, Thaw) – разрушение предметов, когда не могут быть удовлетворены стяжательные намерения;
- злонамеренный вандализм (Cohen, Thaw, Zeisel) – выражение гнева, направленное на общественную собственность;
- злоупотребляющий вандализм (Weinmayr) – «неадекватное» или неосторожное обращение с объектами;
- идеологический вандализм (Cohen) – как средство достижения каких-либо целей, носящих какую-либо идеологическую подоплеку;
- конфликтный вандализм (Weinmayr, Zeisel) – из-за наличия противоречия между потребностями субъекта и условиями окружающей среды;
- конформный вандализм (Coffield, Gladstone, Wade) – совершается под давлением группы (субкультуры);
- любопытствующий вандализм (Weinmayr) – из-за чрезмерной любознательности и «разрушительного экспериментаторства» субъекта с объектами общественной собственности;
- маскирующий вандализм (Irom, Cohen, Thaw) – метод сокрытия хищений и краж;

- мстительный вандализм (Irom, Martin, Cohen) – выражение враждебности или гнева по отношению к собственнику объекта вандализма;

- непреднамеренный вандализм в ходе игры (Cohen, Thaw, Zeisel) – как следствие неосторожных игр детей и подростков;

- тактический вандализм (Cohen) – как средство для достижения иных целей (запугивания, саботажа и т.п.);

- экстравагантный вандализм (Irom, Howard, Coffield) – является средством самоутверждения или следствием реализации желания вандаля привлечь к себе внимание.

Идея о том, что человеческое поведение во многом зависит от особенностей физической среды, лежит в основе подхода, наиболее радикальные представители, которого утверждают, что главной и единственной причиной вандализма является неудачный архитектурный дизайн: люди склонны разрушать вещи, которые кажутся им физически или духовно угнетающими. Более умеренные представители данного направления полагают, что не все, но большинство случаев разрушений в той или иной степени объясняются характеристиками природной и искусственной среды. Другие сторонники среднего подхода утверждают, что количество совершенных преступлений, и вандализма в частности, зависит от того, насколько искусственная среда обеспечивает реальные возможности формального и неформального социального контроля и осознание наличия этого контроля потенциальными вандалами. При исследовании вандализма одни представители этого подхода концентрируют внимание на том, каким образом особенности пространства и дизайна воздействуют на возможность воспринимаемого и реального социального контроля за поведением. Другие обращают внимание на специфические детали предметов, подвергшихся разрушению и порче, полагая, что они ослабляют внутренние механизмы сдерживания деструктивных действий.

Замечено, что появление первых, даже мелких и случайных разрушений или надписей и рисунков резко увеличивает вероятность последую-

щих поломок и увеличения ущерба. Разрушенные объекты кажутся «ничейными», создавая тем самым дополнительный стимул для их поломки и облегчая нарушение социальных запретов. В исследованиях Д. Самдалл выявлялись факторы, влияющие на порчу зданий, оборудования в зонах отдыха. Установлено, что наличие граффити, оставленных предыдущими посетителями, является главным фактором нанесения дальнейших повреждений исследуемым объектам.

В связи с малой практической разработкой данной темы существует крайне мало измерительных техник, позволяющих измерять склонность человека к какому-либо виду вандализма.

Для разработки методики измерения склонности к различным видам вандализма нами была разработана классификация:

1. Стяжательный вандализм.
2. Агрессивный вандализм.
3. Тактический вандализм.

4. Любопытствующий вандализм.
5. Эстетический вандализм.
6. Экзистенциальный вандализм.
7. Протестующий вандализм.
8. Конформный вандализм.
9. Вандализм, связанный с неудобством окружающей среды.
10. Вандализм, вызванный скукой.

Для разработки высказываний по каждому виду вандализма были опрошены подростки. Мы просили привести как можно больше примеров из собственной жизни и жизни друзей и знакомых опираясь на краткое описание. После чего, были сформированы высказывания опросника, которые были оценены экспертами (преподавателями с кафедры педагогической психологии, практикующими психологами, студентами выпускного курса, юристами).

На данном этапе разработки опросника происходит анализ валидности и надежности.

Секция 5

Психотехнологии

в индивидуальной и групповой

работе



А.И. Белкин
ПГСГА, Самара

Использование психотехнологий в арт-терапевтической работе с авторами граффити

В данной статье рассматриваются общие особенности психологического воздействия, а также специфика организации психологического воздействия в арт-терапевтической работе с авторами граффити.

Манипулятивность психологического воздействия может быть оценена по ряду критериев. Во-первых, это осознанность манипуляции и наличие четкой цели у манипулятора, умысла, только при этом условии можно полностью делегировать ответственность за осуществление манипулятивного воздействия конкретному субъекту.

Критериями оценки манипулятивного воздействия являются:

1) Степень осознанности технологии самим манипулятором, который должен уметь описать технику психологического воздействия.

2) Оценка восприятия психологического воздействия субъектом и объектом этого процесса. Манипуляция наиболее эффективна, когда объект не воспринимает себя как пассивного реципиента воздействия, а наоборот, считает себя активным деятелем, который реализует собственные цели. Таким образом, при наиболее эффективной манипуляции сам ее характер

остается для объекта манипуляции неосознанным.

3) Определение ситуации самими участниками. Социальная ситуация может оцениваться по критериям безопасности, а также по возможности стричь «психологические купоны». В психологической науке под этим термином понимается стремление играть в привычные для человека игры, имеющие бессознательный характер. Психологические купоны – это возможность переживать какую-либо эмоцию (страх, гнев, радость), которая является ведущей в эмоциональной сфере личности и формируется в качестве основной эмоции личности в глубоком детстве.

4) Ситуация, то есть условия, в которых протекает психологическое воздействие. Здесь наиболее значимым фактором является не столько реальный контекст взаимодействия, сколько субъективное восприятие ситуации ее участниками.

5) По степени оценки приемлемости, ответственности моральным или правовым нормам. Например, в следственной практике психологическое давление допустимо, если перед объектом воздействия не ставится конкретный вариант ответа на задаваемые вопросы, то есть следователь не определяет результат процесса психологического воздействия.

6) Соответствие психологического воздействия представлению о ситуации объектов воздействия. Здесь значимым фактором оказы-

вается наличие прошлого опыта, который определяет степень критичности по отношению к новой информации.

7) Степень деструктивного воздействия на личность, ее психическое и физическое здоровье, собственность и т.д.

Психологическое воздействие оказывает влияние не только на объект, но и на субъект воздействия. Субъект может оценивать себя в качестве менее или более успешного, а при владении соответствующими способами воздействия может наблюдаться переоценка себя, вплоть до недооценки влияния ситуации и личности манипулируемого объекта.

Ощущение собственной эффективности или неэффективности в отношении воздействия на других людей становится привычным и, для лиц, ориентированных на манипуляцию в отношении других людей – манипулятивных личностей, формируется потребность поддерживать свой образ личности как успешного манипулятора. Наиболее эффективным в этом плане является сочетание представления о своей собственной высокой эффективности с пониманием значимости ситуационных и личностных факторов, которые могут свести на нет самую искусную манипуляцию.

Уровни психологического воздействия:

1) неэффективное воздействие, то есть осуществление влияния не принесло ожидаемого результата либо дало отрицательный результат;

2) эффективное воздействие можно оценить по тому, что оно способствует достижению поставленной субъектом цели;

На первых двух уровнях воздействия являются осознаваемыми и их могут оценить и субъект, и объект воздействия.

3) Глубинное трансформирующее воздействие осуществляется в тех случаях, когда реальность объекта воздействия изменяется и при этом он воспринимает происходящие изменения как результат собственной активности или изменения реальности. В этих случаях люди обычно говорят «мы это всегда знали», «мы сами добились такого высокого результа-

та», то есть факт манипуляции остается для них неосознаваемым.

Психологическая игра – это взаимодействие, в котором один участник проявляет активность или продуцирует высказывания, на первый взгляд, связанные с конкретной ситуацией или целью, но при этом одновременно присутствует другой план воздействия, так как эти действия или высказывания имеют скрытую цель и адресованы к фобиям, установкам реципиента.

Применение игр как повседневной постоянной практики характерно для незрелой личности с психологическими барьерами и страхом перед самореализацией. Такая психологическая игра позволяет не только добиваться практического результата, но и поддерживать определенный взгляд на мир, а также позволяет заново переживать манипулятору базовую эмоцию, составляющую его основу переживания реальности – страх, радость, гнев, удивление. Базовые эмоции формируются в детстве и в дальнейшем закрепляются в типичных социальных оценках (экспектациях) человека, суждениях и установках. В случае 2-х-векторного воздействия происходит одновременное воздействие 2-х информационных потоков:

1) разные люди (источники) дают противоречивую информацию о событии;

2) в качестве «двойного» источника информации выступает манипулятор, предлагающий версию происходящего, имеющую позитивный характер, но косвенно, незначительным образом, выражает сомнение и намекает на другую версию происходящего.

Особенностью многих психологических игр является то, что они носят неосознанный характер, а внешние действия подаются как «правда» при наличии другого внутреннего плана и цели поведенческой активности.

В арт-терапевтической работе с авторами граффити мы использовали разработанную нами методику направленных ассоциаций «звезда». Респондентам предлагалось на одном чистом листе формата А4 изобразить звезду

какого угодно размера, используя широкий набор разноцветных фломастеров. Число участников психокоррекционных групп варьировалось от 5 до 20. Средний возраст респондентов – 22,3 г. Все респонденты – девушки. Затем испытуемые создавали свои изображения, которые потом обсуждались по кругу. Оказалось, что специфика психотехнического воздействия в данном случае заключается в конкретности и эффективности свободного рассказа, который варьировался относительно единичного изображения от его принятия до отвержения, оценки изображения как живого или статичного, открытого или закрытого.

При оценке изображения очень ярко проявлялись особенности типичных манипулятивных игр, характерных для респондентов. Скрытой целью при характеристике изображений выступало стремление поддержать определенные, сложившиеся отношения в учебной группе, а также когнитивный консонанс своего образа я. Однако оценка изображений со стороны других участников воспринималась без выраженного сопротивления.

Таким образом, использование психотехнологий воздействия в арт-терапевтической работе является эффективным средством психологической диагностики манипулятивных стратегий и нивелирования эффекта сопротивления при организации психологического воздействия.

О. Ботова, Н.С. Баистракова
РГППУ, Екатеринбург

Изотерапия в психолого-педагогической работе с детьми

Рисование – мощное средство самовыражения, помогающее ребенку в осознании и проявлении чувств. Нет детей, которые бы не любили рисовать. Есть дети, которые разлюбили кисти и краски. Причины часто кроются в том, что взрослые усаживают малыша перед листом бумаги и уходят, забывая о том, что ребенку нужен сопереживающий человек. Количество методов и приемов рисования, облегчающих

детям выражение чувств бесконечно, именно это делает изотерапию эффективным средством работы с детьми и подростками, нуждающимися в психолого-педагогической помощи и поддержке.

Изотерапия – терапия изобразительным творчеством, в первую очередь рисованием. Основная цель использования изотерапии в психолого-педагогической работе: помочь ребенку начать осознавать себя и существование в своем мире.

Изотерапия использует процесс создания изображений как способ реализации целей — это не создание произведения искусства и не часть занятий по изобразительному искусству. Психокоррекционные занятия с применением изотерапии способствуют изучению чувств, идей и событий, развитию межличностных навыков и отношений, укреплению самооценки и уверенности в себе.

В детском возрасте изотерапия особенно эффективна. Организуя изотерапевтические занятия, педагог-психолог реализует следующие функции психокоррекционного взаимодействия:

1. эмпатическое принятие ребенка;
2. создание атмосферы психологической безопасности;
3. эмоциональную поддержку ребенка;
4. постановку творческой задачи и обеспечение ее реализации ребенком;
5. тематическое структурирование задачи;
6. помощь в поиске формы выражения темы;
7. отражение и вербализацию чувств и переживаний ребенка, актуализируемых в процессе создания продукта творчества.

Исследователи выделяют такие основные этапы изотерапии:

1. Предварительный ориентировочный этап. Исследование ребенком обстановки, изобразительных материалов, изучение ограничений в их использовании.
2. Выбор темы рисования, эмоциональное включение в процесс творчества.
3. Поиск адекватной формы выражения.

4. Развитие формы в направлении все более полного, глубокого самовыражения, ее конкретизация.

5. Разрешение конфликтно травмирующей ситуации в символической форме.

Рисование развивает чувственно-двигательную координацию, так как требует согласованного участия многих психических функций. По мнению специалистов, рисование участвует в согласовании межполушарных взаимоотношений, поскольку в процессе рисования активизируется конкретно-образное мышление, связанное в основном с работой правого полушария, и абстрактно-логическое, за которое ответственно левое полушарие.

Детство - период интенсивного становления физиологических и психических функций. Рисование при этом играет роль одного из механизмов выполнения программы совершенствования организма и психики.

В первые годы жизни ребенка особенно важно развитие зрения и моторики, а также сенсомоторной координации. Первые детские рисунки, появляющиеся в эту пору линейны. Рисование участвует в формировании зрительных образов, помогает овладевать формами, координировать перцептивные и моторные акты.

Что касается характерных особенностей детского рисунка, то они четко отражают этапы развития зрительно-пространственно - двигательного опыта ребенка, на который он опирается в процессе рисования. Так, дети примерно до 6 лет не признают пространственного изображения, они рисуют только вид спереди или сверху. Обучение при этом крайне малоэффективно: даже учась рисованию в кружках, дети в неформальной обстановке предпочитают выполнять те изображения, которые соответствуют их уровню развития и которые они, кстати, сами считают более правильными.

Изобразительная деятельность требует согласованного участия многих психических функций. Особенно важна связь рисования с мышлением и речью. Осознание окружающего происходит у ребенка быстрее, чем накопление слов и ассоциаций, и рисование предоставляет

ему возможность наиболее легко в образной форме выразить то, что он знает и переживает, несмотря на нехватку слов. Большинство специалистов сходятся во мнении, что, детское рисование - это один из видов аналитико-синтетического мышления. Рисуя, ребенок как бы формирует объект или мысль заново, оформляя при помощи рисунка свое знание, изучая закономерности, касающиеся предметного и социального мира. Дети, как правило, рисуют не предмет, а обобщенное знание о нем, обозначая индивидуальные черты лишь символическими признаками. Рисование, таким образом, выступает своеобразным аналогом речи. Л.С. Выготский даже называл детское рисование «графической речью».

Будучи напрямую связанным с важнейшими психическими функциями - зрительным восприятием, моторной координацией, речью и мышлением, рисование не просто способствует развитию каждой из этих функций, но их связывает их между собой, помогая ребенку упорядочить бурно усваиваемые знания, оформить и зафиксировать модель все более усложняющегося представления о мире.

К подростковому возрасту рисование, по-видимому, в основном исчерпывает свои биологические функции, его адаптивная роль снижается. Ребенок переходит к более высокому уровню абстракции, на первые позиции выдвигается слово, позволяющее с гораздо большей легкостью, чем рисование, передавать сложность событий и отношений.

При анализе продукта творчества уровень изобразительных умений во внимание не принимается. Речь идет о том, как с помощью художественных средств (цвета, формы, размера и т.д.) передаются эмоциональные переживания ребенка.

Функции педагога-психолога могут быть реализованы в директивной и недирективной форме. Директивная форма предполагает прямую постановку задачи перед ребенком в виде темы рисования, руководства поиском лучшей формы выражения темы. При недирективной форме ребенку предоставляется свобода как в

выборе темы, так и в выборе экспрессивной формы. В то же время педагог-психолог оказывает ребенку эмоциональную поддержку, а в случае необходимости – техническую помощь в придании максимальной выразительности продукту творчества ребенка.

О.М. Ботова
РГППУ, Екатеринбург

Психолого-педагогическая коррекция страхов у детей старшего дошкольного возраста

Людам свойственно чего-то бояться. Ведь нас окружает большой, временами непонятный и непредсказуемый мир. Любой человек в своей жизни переживает страх и знает, что с ним связаны не самые приятные ощущения. Однако было бы неверным утверждать, что страх-это вредная эмоция. Страх – это эмоция, которая предупреждает об опасности, а значит, помогает избежать и преодолеть их. Страх – это одна из первых эмоций, которую человек испытывает в своей жизни. В современной социальной нестабильности ребенок подвержен множеству неблагоприятных факторов, которые способны затормозить развитие потенциальных возможностей. Поэтому большое внимание проблеме страха уделяется в работах отечественных психологов и психотерапевтов, которые отмечают рост числа детей с разнообразными страхами, повышенной возбудимостью и тревожностью.

Существуют возрастные страхи, показывающие, что процесс развития личности ребенка не стоит на месте. Для того чтобы справиться с возрастными страхами, ребенку требуется достаточная поддержка и внимание со стороны взрослых, уверенность в том, что они всегда будут рядом. Обычно возрастные страхи проходят со временем, но у эмоционально чувствительных детей они могут закрепляться и сохраняться на долгие годы. Этому могут способствовать разные обстоятельства. Например, дети из неполных семей более склонны испытывать разнообразные страхи. Это

связано с характерным для них снижением самооценки, неуверенностью в себе. В некоторых случаях страхи провоцируются чрезмерной опекой или, наоборот, в семьях, где ребенком никто не занимается или же его постоянно наказывают. Такое закрепление страхов может быть признаком того, что у ребенка сформировался детский невроз страха. В этом случае без помощи психолога ребенку не обойтись.

В последнее время вопросы диагностики и коррекции страхов приобрели важное значение, в виду их довольно широкого распространения среди детей. Поэтому остро встает необходимость комплексного подхода к решению проблемы коррекции детских страхов, в частности, привлечения семьи. Эта работа может выражаться как в ознакомлении родителей с результатами исследования в допустимой форме, так и в направлении родителей на консультацию к специалисту по семейным вопросам. Такой подход может воздействовать не только на внешние стороны проявления страхов, но и на порождающие его обстоятельства. Поэтому наиболее актуальной для практической психологии является поиск наиболее эффективных путей выявления и преодоления психического неблагополучия ребенка.

Проблемой страхов у детей дошкольного возраста занимались многие ученые.

С точки зрения бихевиоризма, страх является следствием однократного или многократного травматического опыта субъекта (или же, в социобихевиоризме, наблюдавшегося чужого травматического опыта) во взаимодействии с определенными объектами. Тревога, в этой логике, выступает следствием генерализации, сам же страх, по сути, выступает как реакция избегания. В классическом психоанализе исходной причиной возникновения страхов считается первичная травма. Первоначальные страхи ребенка - страх темноты, страх одиночества - связаны с отсутствием матери; по З. Фрейду, в таких ситуациях воспроизводится родовая травма, т.е. разлучение с матерью. Фрейд отмечает, что для каждого возраста существуют свои условия возникновения

страха и по мере развития старые должны исчезать, что, однако, не относится к невротическому развитию, при котором как бы «удерживаются» прежние условия. Для А. Адлера источником страха служит переживание собственной неполноценности, связанной с ожиданием угрозы со стороны внешнего мира, прежде всего формирующееся в семье на протяжении первых пяти лет жизни. К. Хорни, развивая идеи А. Адлера, в качестве базового явления выделяет «основную тревогу», изначально присущую человеку и развивающуюся на базе «основного зла», т. е. тех ошибочных форм отношений, которые практикуют родители в отношении детей, фрустрируя их потребность в безопасности. В гуманистической психологии проблема страха также связывается с фрустрацией потребности в безопасности, что согласно общей тенденции данного направления, препятствует возможности самоактуализации личности (А. Маслоу).

В отечественной психологии изучение страха у детей велось в рамках концепции неврозов и невротического развития личности. В данном случае авторы не создавали собственные целостные концепции детского страха, а в рамках своих задач вносили ряд существенных замечаний, связанных со спецификой детского страха. А.И. Захаров впервые в отечественной и мировой практике рассмотрел причины возникновения и развития дневных и ночных страхов. Привел статистические данные, показывающие влияние различных факторов, в первую очередь семейных взаимоотношений, на формирование этих страхов. Н.С. Жуковская пишет о неврозе страха как о группе реактивных (психогенных) состояний с ведущим синдромом страхов. В.А. Гурьева выделяет невроз страха, развившийся из острой аффективно-шоковой реакции и возникший постепенно, под влиянием травмирующей ситуации. Первый характеризуется паническим страхом, а второй – страхами, носящими навязчивый характер. В.И. Гарбузов разрабатывал концепцию неврозов у детей.

Самым распространенным страхом старшего дошкольного возраста является страх смерти. У детей более старшего возраста проявляется не напрямую, а опосредованно, через другие страхи. Ребенок понимает, что смерть вот так вдруг, неожиданно, вряд ли наступит, и боится остаться наедине с угрожающим пространством или обстоятельствами, которые могут ее повлечь. Ведь тогда может случиться нечто неожиданное и ему никто не сможет помочь, а значит, он может умереть. К опосредованному детскому страху смерти можно отнести: страх темноты (в которой детское воображение поселяет ужасных ведьм, оборотней и призраков), сказочных персонажей, а также страх потеряться, нападения, воды, огня, боли и резких звуков.

В психолого-педагогической практике используют следующие способы коррекции страхов. Прежде всего, это рисование. Как отмечает А.И. Захаров, наилучшие результаты от рисования страхов достигаются в 5-11 лет, в возрасте активного интереса к рисованию. В первую очередь, посредством рисования удается устранить страхи, порожденные воображением, то есть то, что никогда не происходило, но может произойти в представлении ребенка. Затем по степени успешности идут страхи, основанные на реальных травмирующих событиях, но произошедших достаточно давно и оставивших не очень выраженный к настоящему времени эмоциональный след в памяти ребенка. Недостаточный эффект от рисования страхов наблюдается, когда то или иное пугающее событие, например застревание в лифте, укус собаки, избиение, пожар и т.д., было недавно. Тогда более целесообразно отвлечь ребенка или в игре эмоционально отреагировать психическую травму с целью изменения отношения к ней. Эффект устранения страхов через рисование достаточно выражен и устойчив и составляет 50 % при изображении страхов по типу «боюсь» и 80-85 % от оставшихся страхов – при изображении себя в активной, противостоящей страху позиции. Если ребенок и первый раз рисует себя, а не

только источник страха, то эффект сразу выше. Следующий способ – это игра (пятнашки, жмурки, прятки). Цель психологически направленных игр состоит, в первую очередь, в снятии избытка торможения, скованности и страха, возникающих в темноте, замкнутом пространстве, при внезапном воздействии и попадании в новую, неожиданную ситуацию общения. Неоценимую помощь в преодолении страхов могут оказать сказки. Используют как художественные сказки (народные или авторские), так и сказки, специально сочиненные по теме проблемы, волнующей ребенка. Необходимо отметить такой способ психологической работы со страхами, как страшилки. «страшилки» различного содержания – один из видов своеобразного детского фольклора. Сочиняя и рассказывая «страшилку», ребенок самостоятельно моделирует эмоциями преодоление своих страхов. Также, ребенок выходит из роли «жертвы»: выступая рассказчиком, он становится тем, кто пугает, а не тем, кто боится.

На основе этих методов разрабатываются коррекционные программы. Программы могут быть как групповыми, так и индивидуальными. Они обязательно должны включать в себя несколько блоков: диагностический блок, установочный блок, коррекционный блок и блок оценки эффективности коррекционных воздействий. Таким образом, подобранный комплекс коррекционных методик способствует снижению количества страхов у детей старшего дошкольного возраста, посредством изживания у детей переживания страха смерти, чувства одиночества и покинутости, снятия ощущения постоянной угрозы, исходящей из окружающего мира.

А.В. Кардашина, Н.С. Багракова
РГППУ, Екатеринбург

Программа психолого-педагогической коррекции конфликтного поведения в подростковом возрасте

Несмотря на то, что подростковый возраст в психологии XX столетия изучался доста-

точно подробно, необходимо уделить внимание изучению особенностей современных подростков, поскольку они отличаются от сверстников предыдущих поколений рядом социально - психологических особенностей, среди которых исследователи отмечают повышенную конфликтность подростков в условиях школы в целом и в педагогическом процессе в частности. Современные подростки также чаще стали демонстрировать девиантное и даже делинквентное поведение.

Практика показывает, что подростки не умеют разрешать возникающие конфликты, и в их конфликтных отношениях преобладают деструктивные тенденции. Для снижения остроты подобных явлений и более продуктивного разрешения межличностных конфликтов, необходимо психологическое сопровождение подростков. Успешность взаимодействия с подростками педагога и школьного психолога во многом определяется пониманием возрастной специфики конфликтности и выбором адекватных средств и способов работы с ними.

Одной из составляющих конфликтной ситуации является ее образ – то, как воспринимают друг друга и ситуацию участники конфликтного взаимодействия. Собственное представление о конфликте и способах его разрешения оказывает определяющее влияние на общение подростков, поскольку человек реагирует не на реальность, а на то, как он ее себе представляет.

Знание специфики и половозрастных особенностей этих представлений необходимо для психокоррекционной работы с подростками разных категорий. Разработка социально-психологических тренингов и индивидуальных программ помощи подросткам, имеющих коммуникативные проблемы, в целом, и отличающиеся повышенной конфликтностью, в частности, требует создания психодиагностического инструментария, позволяющего изучить как исходный уровень представлений, так и их динамику.

В последние годы научный интерес к проблеме конфликта значительно возрос. В

немалой степени это объясняется повышением общего уровня конфликтности современного общества. Разнообразные конфликтные ситуации являются неизбежным порождением сложного и противоречивого процесса социального взаимодействия, что ставит как общество в целом, так и каждого конкретного человека перед необходимостью их решения.

Способность строить конструктивные отношения с окружающими и эффективно решать спорные проблемы является важным показателем развития личности. Характерные для каждого человека способы поведения в конфликтных ситуациях начинают складываться на ранних этапах становления личности, в процессе активного освоения ребенком окружающей действительности, его включения в широкую систему социальных отношений, осознания себя и своего места в ней.

Особенно важным с этой точки зрения является подростковый возраст как наиболее сложный, противоречивый и потому - наиболее конфликтный. В многочисленных исследованиях подросткового периода подчеркивается его критический, переходный характер, когда ломаются и перестраиваются прежние отношения ребенка к самому себе, к окружающим и к миру в целом. Эти кардинальные изменения порождают неизбежные конфликты развивающейся личности, как с другими людьми, так и с самим собой. Приобретаемый подростком опыт успешного или неуспешного общения служит основанием для усвоения разных по конструктивности способов решения конфликтных ситуаций.

Для реализации программы профилактики конфликтного поведения были определены следующие задачи:

1) помочь подросткам лучше узнать себя через общение с другими;

2) снизить уровень конфликтности, в тренинговом взаимодействии показать и научить наиболее эффективным методам разрешения конфликтных, сложных эмоциональных ситуаций;

3) сформировать базисное чувство уверенности в себе и своих силах;

4) создать атмосферу на тренинге, располагающую к общению и эмоциональному отдыху;

5) развивать творческие способности.

Практическая значимость программы заключается в том, что она может способствовать предупреждению конфликтных ситуаций старших подростков.

Р.Т. Кокоева

СОГУ им. К.Л. Хетагурова, Владикавказ

«Мы вместе»

Сказкотерапия - направление практической психологии, которое, используя метафорические ресурсы сказки, позволяет людям развить самосознание, стать самими собой, и построить особые доверительные, близкие отношения с окружающими. В настоящее время сказкотерапия активно используется в работе практического психолога, работающего, в частности, с детьми и подростками. На наш взгляд, продуктивно создавать терапевтические истории для каждого отдельного клиента. Важно здесь сделать консультацию с ребенком креативной, за легкостью которой должна скрываться мысль, побуждающая к рефлексии, к поступкам. Эту историю можно адресовать детям-сиротам младшего школьного возраста, испытывающих трудности в межличностных отношениях. В качестве домашнего задания можно предложить ребенку самому озглавить эту историю.

Собрались как-то морковь, бурачок и капуста за стол, и заспорили кто главней в приготовлении борща.

- Ну, друзья мои, конечно главная я – заявила морковь, потому что я придаю ему особый вкус, ведь овощи очень полезны для здоровья.

- А вот и нет, - возразил бурачок, я тоже овощ, и именно я придаю ему такой яркий, насыщенный вид – красота!

- Тоже сказали! – усмехнулась капуста, - без меня никакой борщ не будет густым и сочным.

- Эх, вы, овощи, вот я – лук выскажу свое мнение – ни одно блюдо не обходится без меня, ха-ха.

- Прямо-таки ни одно, - осведомился картофель. Наш борщ приобретает законченное содержание только если я опущусь в кастрюлю.

- А мне, кажется, что именно я смогу ароматно завершить это действо! – пропищал молоденький укроп.

Внимательно слушала их старая соль.

- Давно я живу на белом свете и скажу вам, что каждый из нас имеет свое значение, свой смысл и вкус. Порознь мы не всегда вкусны. Но стоит нам объединиться, взяться за руки, опуститься в воду и вдохнуть в нее свои земные ароматы и – о, чудо, получается очень аппетитное и полезное блюдо. Да... это знаете как в семье, в которой мы живем, главных нет – главные все!

Е.В. Колотова, Н.С. Бастракова
РГППУ, Екатеринбург

Танцевально-двигательная терапия

Танцевально-двигательная терапия (ТДТ) – это метод психотерапии, в котором тело является инструментом, а движение процессом, помогающим клиентам пережить, распознать и выразить свои чувства и конфликты. Телесные движения человека рассматриваются как отражение его внутренней психической жизни и взаимоотношений с окружающим миром. Танцевальная терапия базируется на предпосылке, что тело и психика взаимосвязаны. Танц-терапевты убеждены, что ментальные и эмоциональные проблемы представлены в теле в виде мышечных зажимов и ограничивающих двигательных паттернов. Человеку, который обращается к танц-терапевту, не обязательно иметь опыт движения и танца, так как акцент в этом случае делается на том, как человек чувствует свое тело и движение, а не на том, насколько хорошо он владеет танцевальной техникой и как он выглядит во время танца.

Танцетерапия стремится дать возможность каждому клиенту реализовать свои ощущения в непосредственном потоке самовыражения, представляющем собой скорее естественные, самопроизвольные и неограниченные

движения, чем выполнение формальных танцевальных движений. Танцетерапевты поддерживают и мотивируют своих клиентов тем, что учат использовать эту форму искусства исцеления, чтобы подключиться к сфере бессознательного. Многие из практикующих эту методику психологов считают, что целебный эффект основан на подсознательном стимулировании в танце каналов энергии, что позволяет жизненной силе двигаться более свободно.

Самый широкий круг разнообразных жизненных ситуаций тесно связан с этой терапией. При этом музыка вовсе не является обязательным компонентом. Иногда в танце подчеркнуты творческие аспекты, иногда терапевтические. Данная методика может быть полезной для людей, которые не в состоянии иным способом выразить волнующие их чувства, и почти всегда эффективна при лечении большинства психологических проблем.

Основная задача танце-двигательной терапии - обретение чувствования и осознанности собственного «Я». Люди обращаются к танце-терапевту потому, что они, будучи отчужденными от тела, не чувствуют себя интегрированными. В нашей современной культуре мы относимся к телу часто как к вещи, предмету. В танце-двигательной терапии нет идеальной модели тела, которую нужно достичь. Танце-терапевт относится к телу как к эволюционирующему процессу. Важнейшее отличие танце-двигательной терапии от различных подходов работы с телом состоит также в том, что здесь клиент сам исследует себя, свои движения и развивается по собственному пути, а терапевт следует за ним. Данная терапия больше интересуется тем, как движение чувствуется, чем тем, как оно выглядит.

Танце-двигательная терапия - это единственный вид терапии, где используется очень много свободного пространства. Танце-терапевт работает постоянно с собственным телом, используя его как инструмент, с помощью которого он знакомится с невербальным миром клиента.

Танце-двигательная терапия, помимо движения, использует еще такие понятия как вес, пространство, время - для расширения и обогащения творческого и выразительного мира клиента. Например, люди, которые не ощущают собственного веса, обычно имеют трудности в умении заставить своего партнера выслушать их.

Танце-терапевт концентрируется на взаимоотношениях терапевт - клиент, клиент - пространство, осознанные движения - неосознанные. Танце-двигательная терапия выступает в двух формах: индивидуальной и групповой.

Индивидуальная форма: исследование клиентом с помощью терапевта спектра своих движений, благодаря чему открываются невыраженные эмоции, которые были заблокированы в теле и освоение новых движений (замена старых, неадекватных форм реагирования).

Групповая форма: Процесс групповой танце-двигательной терапии основан на том, что терапевт направляет спонтанность движений участников, развивает их. Типичная групповая сессия включает в себя 3 части: разогрев, его развитие и завершение. Разогрев помогает включиться в группу, лучше почувствовать свое состояние, центрироваться. Эмоциональные состояния участников группы выражаются и развиваются более полно на телесном уровне, интегрируя мысли, чувства и действия. В результате разогрева участники группы обычно чувствуют расслабление, координированность и готовность двигаться. Разогрев также способствует началу осознания своих чувств и мыслей и их связи с телом и движениями. Например: вытягивание плеч и рук может развиваться в толкающее движение, связанное с желанием вытолкнуть что-то прочь, неприятную ситуацию или человека, с кем это связано. Повторяя и усиливая движения, терапевт помогает каждому участнику осознать чувства через обратную визуальную связь. Двигательное поведение расширяется в танце, помогая осознанию конфликтов, желаний, и может способствовать проживанию негативных чувств и освобождению от них.

Терапевт должен быть очень чувствительным к происходящему в группе, чтобы не было эмоциональной и физической перегрузки, которая ведет к сопротивлению работе. Терапевт помогает привести процесс движения к завершению (3 часть группового процесса) с помощью вербальной обратной связи. Эта стадия способствует интеграции физического, эмоционального и когнитивного компонентов структуры Я.

Танцевально-двигательная терапия может служить мостом между миром сознания и бессознательного. С помощью танцевально-двигательной терапии клиент может использовать движение для более полного выражения себя и для сохранения своей аутентичности в контакте с другими. В отличие от других подходов работы с телом, танцевально-двигательная терапия использует сны, образы или символы в работе с телом.

Н.С. Мешавкин, Н.С. Бастркова
РГППУ, Екатеринбург

Психотерапия общения с миром природы

Психотерапия общения с миром природы - лечебное влияние природы в качестве фактора психотерапевтического процесса. В качестве лечебных факторов при общении человека с природой выступают, прежде всего, ее положительное влияние на организм человека, позитивное эмоциональное воздействие; седативный, отвлекающий, активизирующий и катарсический эффекты (под катарсисом при этом понимается не фрейдовское погружение в бессознательное, а «расширение границ индивидуального сознания до всеобщего, которое по новому освещает индивидуальный опыт, прошлое человека, помогает ему увидеть свои отклонения и пагубные последствия»).

Лечебное влияние природы может проявляться в восстановлении нарушенных отношений и установок личности, лежащих в основе многих расстройств в нервно-психической сфере. Главное же - эстетическое воздействие

природы на человека, возвышающее, гармонизирующее его личность.

Таким образом, достигнутый первоначальный эффект, выразившийся в смягчении болезненных нарушений, с одной стороны, может привести к таким изменениям отношений личности с окружающей средой, которые повлекут за собой преобразование первоначальной конфликтной ситуации, а с другой - может обусловить изменение самовосприятия, самооценки, что также способствует восстановлению внутренней психодинамики.

Иногда еще говорят о ландшафттерапии, хотя достаточно однозначного отношения к этому методу среди специалистов нет. Не подлежит сомнению, что значение натурпсихотерапии будет возрастать как одно из следствий урбанизации.

Ландшафтотерапия один из методов психотерапии. Он включает в себя такие благоприятные воздействия как:

- 1) лечебный эффект;
- 2) профилактика психических заболеваний;
- 3) реабилитации организма человека за счет воздействия географического и культурного ландшафта.

Ведущей целью ландшафтотерапии служит: возвращение измененного функционального и психологического состояния человека. Длительное созерцание ландшафта может отвлечь больного от некоторых проблем.

Восприятие человеком окружающего мира реализуется через эмоции и чувства. Желанные ощущения – радость, удовлетворение, душевный покой, счастье – возникают обычно при контакте с природой, произведениями искусства, архитектурой городских ансамблей. Чувство творческой приподнятости может быть поддержано созерцанием красивого, спокойного ландшафта или, наоборот, стихийного состояния природы, бури.

В ландшафттерапии видение объектов природы есть пассивный процесс. Эстетическое созерцание великолепия природы только тогда приносит свои плоды, когда происходит творческое восприятие природных эффектов.

Помимо этого человек должен периодически переходить к моментам пассивного наблюдения, испытывая при этом благодатный отдых.

Специалисты различают географический, культурный ландшафт, ландшафтную архитектуру. На человека действуют, прежде всего, такие составные части пейзажа, как цвет, форма и его линия.

Проведение ландшафттерапии требует учитывать так называемую внутреннюю картину болезни, структуру личности больного, его эмоции на окружающий ландшафт. Известно, что положительные эмоции, вызываемые созерцанием произведений искусства и архитектуры, красивым пейзажем, помогают расслабиться и отдохнуть.

Однако максимальный эффект такого положительного действия может проявиться также в том случае, если предложенная больному терапия ландшафтом будет соответствовать структуре его личности, особенностям переживаний и характеру патологических изменений.

А.М. Саитгараева, Н.С. Баистракова
РГППУ, Екатеринбург

Поведенческая психотерапия

Поведенческая психотерапия принадлежит к числу относительно молодых методов психотерапии. В качестве самостоятельного метода она сложилась в 50-х годах XX-го века, и практически с момента своего образования начала бурно развиваться в нескольких направлениях.

Поведенческая психотерапия опирается на классические поведенческие теории (бихевиоризм) и поэтому заимствует у психологии поведения пристальное внимание к экспериментально полученному знанию и пренебрежение к тем психическими явлениями, которые не поддаются непосредственному наблюдению и объективной фиксации.

Поведенческая психотерапия основывается на психологии поведения и теориях научения, именно поэтому в ней такое большое количество

различных подходов и методов. Некоторые из них (такие как, условно-рефлекторная терапия или систематическая десенсибилизация) возникли довольно давно, другие появились сравнительно недавно (например, когнитивно-поведенческая психотерапия).

Так или иначе, поведенческая терапия с самого начала рассматривала болезненное поведение как одну из множества других форм поведения, подчиняющуюся тем же самым законам, что и поведение здоровое. Поскольку изначально предполагалось, что поведение является результатом научения, то возникло предположение о возможности терапевтического обучения здоровым формам поведения взамен болезненным. Болезненное поведение, т.е. доставляющее страдания самому человеку или его непосредственному окружению, становилось объектом терапевтического вмешательства. Устранив или модифицировав болезненное поведение, психолог избавлял пациента от страданий и достигал заранее согласованных с пациентом целей терапии.

Таким образом, поведенческой психотерапией может быть названа любая форма основанного на экспериментальных данных и контролируемого обучения новым, более эффективным и здоровым формам поведения, изменения (модификации) или устранения доставляющих страдания, болезненных форм поведения.

Из самого названия следует, что поведенческая психотерапия - это один из видов психотерапевтической практики, в центре внимания которой оказываются особенности поведения клиента, доставляющие страдания ему самому или людям из его окружения. При определенной степени выраженности поведенческих нарушений эти страдания могут приобретать хронический, затяжной характер и предполагают специально организованные терапевтические действия. Степень и характер этих страданий таковы, что человек сам не в состоянии с ними справиться и обращается за помощью к квалифицированному специалисту - психологу или психотерапевту.

В рамках поведенческой психотерапии помощь, которую оказывает психотерапевт клиенту, состоит в том, что он вместе с клиентом анализирует причины и характер поведенческих недостатков, приводящих к страданиям, планирует и осуществляет терапевтические мероприятия, направленные на устранение болезненных особенностей поведения и на формирование новых навыков поведения.

Особое внимание психотерапевта в рамках терапии поведения направлено на контроль достигнутых изменений и обеспечение их длительного и необратимого характера.

В ходе терапевтического общения и в результате использования специальных технологий, психотерапевт влияет на установки, ход мыслей и регуляцию поведения клиента с целью улучшения его самочувствия. Результатом такого рода вмешательств становится изменение баланса позитивных и негативных мыслей и чувств клиента (и его окружения) в пользу позитивных. В итоге успешных контролируемых психотерапевтических действий клиент начинает получать большее удовольствие от жизни, начинает сам контролировать и изменять болезненные для него или окружающих стереотипы поведения, строить и осуществлять планы по изменению этих стереотипов в будущем.

В тот момент времени, когда клиенту больше не требуется помощь психотерапевта, поведенческая психотерапия считается завершенной.

В настоящее время поведенческая психотерапия все большее внимание уделяет формированию или повышению социальной компетентности клиента, практике, расширяющей его поведенческий репертуар, устраняющей негативный или ошибочный ход мыслей, то есть практике, имеющей скорее гуманистический, чем лечебный характер.

Некоторые принципиальные отличия позволяют считать поведенческую психотерапию самостоятельным видом психотерапии.

1) Поведенческая психотерапия концентрируется на изменении поведения.

Ключевое отличие поведенческой психотерапии от других подходов заключается в том,

что в первую очередь под терапией понимается любая форма обучения новым способам поведения, отсутствие которых ответственно за психологические проблемы клиента. Часто такое обучение предполагает устранение ошибочных форм поведения или же их видоизменение.

В современной поведенческой психотерапии под «поведением» понимают не только внешние, явные его формы, но и всю гамму мыслительных и эмоциональных процессов, участвующих в его регуляции. С этой точки зрения устранение страха контакта с незнакомым человеком или боязни получить негативную оценку можно было бы, конечно, обозначить и каким-либо иным термином. Традиция все же состоит в том, что поведенческая психотерапевтическая работа в этих случаях обозначается как «терапия поведения» и цель ее состоит в том, чтобы клиент начал без внутреннего волнения разговаривать (знакомиться) с незнакомыми людьми и бойко отвечать на вопросы, задаваемые ему статусным лицом.

2) Контроль процесса и результатов

Другой отличительной чертой поведенческой психотерапии является то, что психотерапевт старается иметь дело исключительно с четко фиксируемыми когнитивными, эмоциональными и поведенческими явлениями, и стремится получить очевидный и воспроизводимый результат. Еще до начала активных психотерапевтических вмешательств определяется список целей, по достижению которых судят об эффекте психотерапии. Терапевты поведения не делают секретов из своих методов, доступно излагают принципы их действия клиентам, стремятся сами контролировать успех терапии и предлагают это своим клиентам.

3) Опора на экспериментальные данные и психологические теории

Весь процесс психотерапии строится на основании экспериментальных данных о характере и природе регуляции поведения человека и контролируется с использованием этих знаний. Поведенческая терапия стремится к тому, чтобы использовать методы, прошедшие тщатель-

ную экспериментальную оценку и опирающиеся на ясные теоретические концепты.

4) Множественность отдельных техник и многообразие подходов

В основе поведенческой психотерапии лежит множество отдельных технологий, техник и приемов, объединенных одной целью, а именно: ориентированных на изменение или модификацию болезненного поведения. При осуществлении психотерапевтических мероприятий, исходя из картины поведенческих нарушений, психотерапевт каждый раз вынужден заново выбирать из этого многообразия методов наиболее подходящие. Речь, таким образом, идет скорее о разных технологиях, объединенных общей терапевтической ориентацией и рассчитанных на мультимодальное воздействие, а не о едином стандартизированном методе.

Э.Г. Хакимова
РГППУ, Екатеринбург

Применение арт-терапии в рамках сопровождения профессионального становления студентов – психологов

В профессиональном обществе все больше возрастает интерес к арт-терапии, при этом арт-технологии, могут находить свое применение не только в рамках терапевтического воздействия, но и при решении диагностических, коррекционных, психопрофилактических задач. Также все чаще арт-технологии используются и в образовательном процессе, особенно при обучении специалистов коммуникативных профессий.

Применение арт-технологий в ходе профессиональной подготовки и сопровождения профессионального становления специалистов данных профессий позволяет учащимся осуществлять рефлексии своего движения в освоении профессии, анализировать свои личностные особенности, а также, по мнению В.Л. Кокоренко, помогает создать благоприятные условия в обучении профессии как для отработки многих профессионально важных умений, так и для лучшего усвоения теоретических знаний, по-

скольку почва для этого подготовлена ситуацией «переживания», в которую включаются учащиеся. Одним из вариантов применения арт-технологий является включение в образовательный процесс техники коллажирования, которая состоит в прикреплении к какой-либо основе разнообразных материалов, отличающихся от нее по цвету и фактуре. Коллажирование, как и любая визуальная техника, дает возможность раскрыть потенциальные возможности человека, является безболезненным методом работы с личностью, опирается на положительные эмоциональные переживания, связанные с процессом творчества. Кроме того, при изготовлении коллажа не возникает напряжения, связанного с отсутствием у участников художественных способностей, эта техника позволяет каждому получить успешный результат. Коллажирование позволяет определить существующее на данный момент психологическое состояние человека, выявить актуальное содержание его самосознания, его личностные переживания.

Коллажирование как арт-технология обладает широкой областью применения и позволяет решить большой круг задач. На основе данной техники была разработана методика, реализованная в рамках образовательного процесса института психологии РГППУ. Данная методика применялась с целью диагностики и развития профессионального самосознания студентов психологов первого и третьего курсов и позволяла оценить степень осознания учащимися принадлежности к своей профессии и углубить, их знания о требованиях, предъявляемых личности психолога его специальностью. Занятие включало в себя 2 упражнения. В начале участникам в качестве разминки предлагалось выбрать и вырезать картинку из журнала, которая могла бы представить их как студентов – психологов, обладающих определенными ПВК, выразить их отношение к психологии. Далее студенты объединялись в группы и коллективно работали над созданием коллажей на тему «Моя специальность». Затем каждая группа презентовала

свой коллаж, объясняя его основную идею и значение отдельных элементов. В ходе группового обсуждения подводились итоги о том, какие стороны деятельности психолога были затронуты в работах, каким качествам личности психолога было уделено большее внимание, какие трудности возникли у участников в процессе определения содержания коллажа и его изготовления. В процессе выполнения коллажей студенты получили возможность осознать специфику своей специальности и степень своего соответствия профессиональным эталонам.

Таким образом, коллажирование является эффективным и экологичным методом работы с личностью и группой, и применение данной техники в рамках сопровождения профессионального становления специалистов коммуникативных профессий способствует развитию у студентов профессиональной компетентности и профессионального самосознания, навыков рефлексии, и других профессионально значимых личностных качеств, которые во многом определяют их будущей профессиональной деятельности.

Е. Шаврова, Н.С. Баистракова
РГППУ, Екатеринбург

Особенности применения танце-двигательной терапии

Танце-двигательная терапия является одной из форм психотерапии, основанной на признании взаимосвязи между телом и мозгом. Исходной теоретической предпосылкой танце-двигательной терапии является утверждение о том, что движение тела является основой всех жизненных проявлений, включая когнитивные и эмоциональные. С одной стороны, телесные расстройства рассматриваются как результат нарушений в психике и сбалансированности организма, а с другой, психологические защитные механизмы также имеют телесные проявления, такие как мышечная зажатость и напряжение. Поскольку психическое и физическое тесно взаимосвязаны, танце-двигатель-

ная терапия является психотерапевтическим подходом, решающим проблемы как мышечного напряжения и скованности, так и психической резистентности. Ограничения активности, спонтанности и внутренней свободы исчезают в процессе выполнения определенных танце-двигательных упражнений.

Основная задача танце-двигательной терапии - обретение чувствования и осознанности собственного «Я». Люди обращаются к танцетерапевту потому, что они, будучи отчужденными от тела, не чувствуют себя интегрированными. Данная терапия больше интересуется тем, как движение чувствуется, чем тем, как оно выглядит. Важнейшее отличие танце-двигательной терапии от различных подходов работы с телом состоит в том, что клиент сам исследует себя, свои движения и развивается по собственному пути, а терапевт следует за ним.

Танцевально-двигательная терапия может служить мостом между миром сознания и бессознательного. С помощью танце-двигательной терапии клиент может использовать движение для более полного выражения себя и для сохранения своей аутентичности в контакте с другими. В отличие от других подходов работы с телом, танце-двигательная терапия использует сны, образы или символы в работе с телом.

Танце-двигательная терапия – это единственный вид терапии, где используется очень много свободного пространства. Танцетерапевт работает постоянно с собственным телом, используя его как инструмент, с помощью которого он знакомится с невербальным миром клиента. Танцевально-двигательная терапия, помимо движения, использует еще такие понятия как вес, пространство, время – для расширения и обогащения творческого и выразительного мира клиента. Это метод, который не только лечит тело и гармонизирует душу, но и доставляет огромное удовольствие.

Согласно Фельденкрайзу, совершенствование движений - лучший способ самосовершенствования, поскольку:

- нервная система занята преимущественно движением;
- качество движения легко различимо;
- опыт движения наиболее богат;
- способность к движению существенна для самооценки;
- всякая мышечная деятельность - это движение;
- движения отражают состояния нервной системы;
- движение - основа сознания;
- дыхание - это движение;
- основа привычки – движение.

Д. Смолвуд, юнгианский аналитик и танцетерапевт, выделила три компонента терапевтического процесса.

1. Осознание (частей тела, дыхания, чувств, образов, невербальных двойных сообщений, «double messages», когда наблюдается диссонанс между вербальным и невербальным сообщением человека).

2. Увеличение выразительности движений (развитие гибкости, спонтанности, разнообразия элементов движения, включая факторы времени, пространства и силы движения, определение границ своего движения и их расширение).

3. Аутентичное движение (спонтанная, танце-двигательная импровизация, идущая от внутреннего ощущения, включающая в себя опыт переживаний и чувств и ведущая к интеграции личности).

Танце-двигательная терапия, помимо движения, использует еще такие понятия как вес, пространство, время - для расширения и обогащения творческого и выразительного мира клиента. Танцетерапевт концентрируется на взаимоотношениях терапевт - клиент, клиент - пространство, осознанные движения - неосознанные.

Танце-двигательная терапия выступает в двух формах: индивидуальной и групповой.

Индивидуальная форма: исследование клиентом с помощью терапевта спектра своих движений, благодаря чему открываются невыраженные эмоции, которые были заблокирова-

ны в теле и освоение новых движений (замена старых, неадекватных форм реагирования).

Групповая форма: процесс групповой танце-двигательной терапии основан на том, что терапевт направляет спонтанность движений участников, развивает их.

В прошлом танце-двигательная терапия почти всегда применялась к людям с тяжелыми нарушениями, а в настоящее время она все больше ориентируется на работу со здоровыми людьми, имеющими психологические затруднения, с целью развития у них самопринятия, эффективного межличностного и группового взаимодействия, самоактуализации, интеграции частей «Я». Поэтому в последнее время все больший интерес приобретают социально-психологические аспекты танце-двигательной терапии.

Выделяют три основные области работы танце-терапевта:

1. Тело и его движения. Задачами терапии являются: активизация тела для того, чтобы помочь пациенту обнаружить полностью напряжения и конфликты, развить больше возможностей тела для получения опыта чувства телесной интеграции и координации.

2. Межличностные отношения. Танце-терапевт устанавливает базовый уровень коммуникации через использование ритма и прямого физического взаимодействия. Групповой опыт позволяет увеличить степень самосознания через визуальную обратную связь, которую человек получает через наблюдение за движениями других людей. Наблюдая, как выражаются чувства через тело у других, участник группы может начать идентифицировать и обнаруживать свои собственные чувства. Микрокосм мира, представленный в группе, дает участнику группы возможность получать и давать обратную связь и расширить поведенческий репертуар социально-психологических ролей.

3. Самосознание. Цели сгруппированы вокруг идеи о том, что осознанный телесный опыт благоприятствует и углубляет самосознание. Наиболее прямое выражение особенно-

стей индивидуальности возможно через тело. Это физический опыт действия мышц выступает как быстрый путь познания и получения опыта о себе, развивает Я-концепцию и способствует повышению самооценки.

Существует несколько техник танце-двигательной терапии:

- Кинестетическая эмпатия – факт нахождения в кинестетической эмпатии с другим – служит двум важным функциям: это может дать существенную информацию о том, как чувствует себя другой человек и может способствовать развитию раппорта; при использовании кинестетической эмпатии, чтобы почувствовать, что чувствует другой, важно принимать своим телом то же положение, мышечное напряжение, дыхательный паттерн и телодвижение.

- Преувеличение - обычно наше внимание привлекает определенный аспект чьего-либо двигательного поведения, например, обдуманное и контролируемое поведение, быстрое и неожиданное движение рукой или опустившееся и тяжелое чувство. После того как терапевт привлёк внимание клиента к этому паттерну, он может предложить преувеличить движение, чтобы более четко выделить характеризующее качество. Клиента можно попросить исследовать выразительные или коммуникативные аспекты. На двигательном уровне терапевт может предложить клиенту, чтобы тот позволил испытать себе больше чувств и дать возможность движению идти туда, куда оно идет.

- Трансформация движения в коммуникацию – эта техника работает с движениями, которые являются дисфункциональными по своей природе, например, самостимулирующие, повторяющиеся, используемые, чтобы держать других на расстоянии. Танце-терапевт использует их, как базис, на котором клиента вовлекают во взаимодействие. При использовании этой техники важно не копировать человека. Лучше всего, когда движения подобны движениям клиента или являются прямым ответом на то, что он делает.

- Развитие темы в действие – несмотря на все старания клиента, слова часто становятся

ся на пути переживания полного содержания чувства или ситуации. Телесное выражение часто кристаллизует и углубляет их осознание. Иногда выявляется несоответствие между тем, что человек говорит и что делает. Невербальное поведение трудно скрыть или изменить. В результате оно очень точно показывает, что происходит на самом деле.

- Внимание к взаимодействию. Все предложенные техники требуют проницательной чувствительности к невербальной коммуникации. Едва заметные изменения в положении тела часто указывают на изменения отношений. Люди пользуются своей физикой, чтобы бессознательно блокировать другого человека, отрезать или прервать невербальную последовательность, или изменить позицию, чтобы избежать двигательного взаимодействия с другими. Невербальный уровень дает информацию относительно статуса, силы отношений, тенденции к привязанности, наличия конфликта, защиты и эмоционального выражения.

- Использование ритма - двигательная деятельность, которая использует ритмические телодвижения, такие как фольклорные танцы или упражнения, усиливают ощущение общности, сплоченности у участников группы. Ритмичное действие также помогает продлить вовлеченность в деятельность, способствуя согласованному использованию тела.

- Освобождение от напряжения - людям, которые зажаты или напряжены, работа с движением помогает расслабить неудобные или зажатые части тела. Иногда сильное встряхивание частями тела может привести к катарсическому высвобождению.

Таким образом, танце-двигательная терапия является весьма эффективным средством оказания психотерапевтической помощи клиентам в решении многих психологических проблем.

Секция 6

Психология в образовательном пространстве



Л.В. Волкова
РГППУ, Екатеринбург

Понятие «педагогический артистизм»

«Учитель должен быть артист,
художник,
горячо влюбленный в свое дело! »

А.П. Чехов

В настоящее время образование требует реализации творческого подхода как ведения урока, так и к личности педагога. Педагогу как творческой личности необходимо овладеть педагогической логикой, развивать педагогическую интуицию, способность к импровизации, рефлексию, педагогический артистизм. Последнему компоненту уделяется пока незаслуженно мало внимания, поскольку педагоги недооценивают роль эмоционально-образного конструкта в своей деятельности. М. Шагинян указывает на то, что сила действия урока целиком зависит именно от личности самого учителя, от его персонального обаяния, от оригинальности его характера, от выразительности и интересности его поведения в классе. Действительно, в требовании к индивидуальным особенностям специалисту-педагогу необходимо такое личностное качество как педагогический артистизм, который занимает в нем первое место.

Изучением педагогического артистизма занимались такие исследователи как Ш.А. Амонашвили, О.С. Булатова, Ж.В. Ваганова, Н.Н. Демьянко, В.И. Загвязинский, А.С. Макаренко и др.

В.И. Загвязинский характеризует артистизм как свойство личности педагога, заключающееся в развитии образного мышления, выразительности поведения и речи, разумной экспрессии и привлекательности, а также позволяет осуществлять эмоционально насыщенное внушающее воздействие на аудиторию, учащихся, воспитанников. Ведущий театральный педагог К.С. Станиславский указывает на внутреннюю основу артистизма: умение мыслить образами, ассоциативно, стремиться к красоте и истине, к нетрафаретным и изящным решениям. Артистичного педагога отличает искренность, оригинальность мысли, открытость, глубокая эмоциональная погруженность в ситуацию, он обладает внутренней культурой, обаянием, силой притяжения.

О.С. Булатова рассматривает артистизм педагога как способность не только красиво, впечатляюще, убедительно что-то передать, но и передать, эмоционально воздействуя на воспитанника.

Педагогический артистизм является сложным сплавом духовных и физических качеств, помогающих найти контакт с учениками, получить определенный аванс детского доверия и затем действовать, учитывая все обстоятельства данного урока. Артистичный учитель своей личностью одухотворяет содержание и организацию учебно-воспитательного процесса. Это самобытный педагог со своим неповторимым внутренним миром, который становится обаятельным и притягивающим к себе в состоянии вдохновенной передачи знаний и своего отношения к ним. Нужно отличать арти-

стизм от желания произвести впечатление, выделиться среди других, от излишней пафосности и эпатажности. Можно обладать привлекательными внешними данными, красивым голосом и общей нервной возбудимостью, которые в глазах человека неискушенного могут сойти за актерский темперамент, но при этом не быть действительно артистичным.

Артистизм – это деятельность, поднятая до уровня искусства, это высший уровень совершенства в своей работе. В определении артистизма большинство авторов отталкиваются от сравнения учительской профессии с актерской. Действительно, как у актера, так и педагога есть зрители, в одном случае – публика театра, в другом – учащиеся образовательных учреждений. В обоих случаях происходит активное воздействие на зрителей: сознание, эмоции, чувства; а также формируется новый взгляд на проблемы, переживание, которое сопровождается развитием личности.

Сходство актерских и педагогических способностей отмечали Ю.П. Азаров, Н.В. Кузькина, Ю.Л. Львова, А.С. Макаренко, Ф.С. Степун. К.С. Станиславский выделил основные элементы, необходимые и для творчества актера, так и педагога: развитое воображение, внимание, эмпатию, рефлексивность, подвижность, заразительность, выразительные особенности, память.

Различия между актерской и педагогической деятельностью систематизировала О.С. Булатова, они находят свое отражение в предмете представления. В актерской деятельности происходит перевоплощение в другую личность, в педагогической – показывается личность учителя; образ, о котором идет речь; отношение к ситуации, диктуемое ролевой позицией педагога. Актер на сцене демонстрирует вымышленную ситуацию жизни, педагог же находится в границах реально существующей. Возможности педагога в рамках импровизации шире, чем у актера, поскольку он ограничен смыслом спектакля, основной идеей режиссера. Актер не ищет общения с публикой, т.к. он больше сосредоточен на себя, на партнеров по сцене. Педагогу во

время ведения урока необходимо общение с учащимися, для получения обратной связи своего труда.

Для профессии актера и педагога общим является творческий потенциал, уровень общей творческой одаренности, для актера важна роль психофизической подготовки, для педагога первична гуманистическая направленность. Профессиональные умения актера связывают с пластикой, возможностями голосового аппарата, быстротой перевоплощения. Профессиональные навыки педагога составляет набор личностных качеств, необходимых для осуществления цели образования и воспитания.

Таким образом, общее для актера и педагога – это не внешнее действие, а внутренняя готовность к творческому процессу. Артистизм отражает в первую очередь творческое начало в педагоге, развитие которого и составляет цель использования театрально-игровых методов в педагогическом образовании. Место и роль театрального искусства в развитии артистизма учителя должны пониматься как развитие его личности, а не актерских способностей.

Что же включает в себя педагогический артистизм? Исследователи определяют в его содержании следующие качества.

1. Эрудиция. Педагогу необходимо быть эрудированным. Каждое слово должно произноситься к месту в цепочке событий, каждая цифра сообщаться тогда, когда она уместна. Необходимо уметь быстро извлекать из памяти нужные сведения, все время думать, творить, чтобы сообщать факты, произносить слова, делать выводы, преобразовывать существующее.

2. Обаяние. В обаянии проявляется внутренняя красота педагога, его самобытность, соучастие в жизни окружающих, мудрость реакции на действительность.

3. Самобытность. Педагог реализует свои идеи в рамках обучения, у него яркая определенность в своем «я». У такого учителя всегда есть находки – психологические, педагогические, методические. Он включает их в содержание урока, дает личностную оценку излагаемым событиям.

4. Импровизация. Педагог не следует строгой инструкции ведения урока, он свободно владеет предметом, использует творческий подход.

В содержание педагогического артистизма входит эмоциональный компонент деятельности учителя, его воздействие на учащихся, эктосемантические (вспомогательные) средства: мимика, пластика движений, раскрепощенность, двигательная активность. Речь педагога играет важную роль в педагогическом артистизме. Это и ее образность, выразительность, яркость, четкость. Для оценки артистизма педагога необходимо определять его индивидуальные качества (экстраверсия, сила нервных процессов, экспрессия, лабильность, тревожность и др.), а его развитие возможно только при условии целостного воздействия на личность преподавателя.

Итак, педагогический артистизм рассматривается как качество личности педагога, которое отражает внутреннее содержание личности, ее творческое отношение к жизни, при этом внешние признаки, такие как стиль, манера поведения могут указывать на подлинный артистизм.

Е.В. Гаврилова
ИвГУ, Иваново

Сравнительный анализ влияния экологии школы на развитие насилия у школьников разных возрастов⁷

Первые исследования, посвященные проблеме насилия со стороны сверстников в школе, проводились в 80-е годы двадцатого века Дэном Олвеусом (Olweus, 1973). Рассмотрение данной проблемы в нашей стране началось лишь в последнее десятилетие. Современные авторы делают акцент на актуальности проблемы в современных школах (В. Назарова, 2001), анализиру-

ют особенности учащихся-жертв насилия (О. Мартынова, 2006; М. Руднева) и учащихся-агрессоров (Т. Мерцалова, 2000; А. Фомина, 2009; Е. Гребенкин, 2006), исследуют влияние гендерных особенностей на применение разных видов насилия (Т. Дьяченко, 2002); рассматривают способы профилактики и предотвращения насилия, а также способы оказания помощи учащимся жертвам насилия (А.А. Северный, 2005; М. Руднева; И.А. Захарьева, 2000; Н.О. Зиновьева и Н.Ф. Михайлова, 2003).

В работах, посвященных изучению влияния экологии школы на возникновение и развития насилия в школе, выделяют лишь средовые факторы риска насилия в школе, к которым относят: массовость школы, насильственность в поведении учителя, равнодушие и безучастное отношение учителей (Н.О. Зиновьева, Н.Ф. Михайлова, 2003), психологическую безопасность образовательной среды (И.А. Баева, 2008).

В данном исследовании рассматриваются следующие составляющие экологии школы: эстетичность среды, безопасность среды, социальное взаимодействие участников школьного процесса (уважение, доверие, доброжелательность, соблюдение прав учащихся). Гипотезой исследования являлось предположение о том, что существует связь между составляющими экологии школы и развитием позиции жертвы насилия со стороны сверстников. Цель исследования – изучить влияние экологии школы на количество насилия со стороны сверстников в школе.

Испытуемые: выборку испытуемых составили 128 учащихся из разных возрастных групп – младший школьный возраст (51 человек), ранний подростковый возраст (44 человека), старший подростковый возраст (33 человека).

Материал. Исследование проводилось с помощью анкеты «Факторы насилия в школе» (Е.И. Исенина, 2007). Анкета состоит из 26 блоков вопросов. Изучались: частота подверженности 10 видам насильственным действий со стороны сверстников; особенности школьной атмосферы и отношений в школе. Из школьников, участвующих в эксперименте, были выделены те, кто является жертвой различ-

⁷ Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта № 08-06-00789А.

ных видов насилия со стороны сверстников. Основными критериями выбора являлись: 1) неоднократность использования насильственных действий, 2) отсутствие применения насильственных действий по отношению к сверстникам. Жертвой считался ученик, который испытывал в школе со стороны других ребят разные виды насилия «каждый день», «несколько раз в неделю» и «никогда» не применял по отношению к другим школьникам насильственные действия.

Результаты и их обсуждение. Согласно полученным данным 51 младший школьник являлся жертвой насилия со стороны сверстников; 44 учащихся раннего подросткового возраста и 33 – старшего подросткового возраста. В результате корреляционного анализа удалось установить статистически значимую связь между особенностями экологии школы и частотой разных видов насилия.

При обработке полученных данных была выявлена отрицательная связь между наличием в школе дружелюбного взрослого и подверженностью вербальному насилию (оскорбления и унижения) в младшем школьном возрасте ($KK = -0,323, p \leq 0,05$) и вандализмом в раннем подростковом и старшем подростковом возрасте ($KK = -0,362, p \leq 0,05$ и $KK = -0,398, p \leq 0,05$ соответственно) со стороны сверстников. Это может свидетельствовать о том, что насилию подвержены те учащиеся, у которых не складываются доброжелательные отношения с взрослыми в школе. Следует отметить, что отсутствие доброжелательных отношений с взрослыми в школе у старших подростков увеличивает вероятность применения к ним физического насилия со стороны сверстников ($KK = -0,406, p \leq 0,05$).

Была выявлена положительная связь между количеством краж в школе, подверженностью вымогательству денег в младшем школьном возрасте ($KK = 0,364, p \leq 0,01$) и вербальным насилием (распространение клеветы) в раннем и старшем подростковом возрасте (соответственно $KK = 0,433, p \leq 0,01$ и $KK = 0,404, p \leq 0,05^*$). Это значит, что нарушение ощущения безопасности

увеличивает вероятность вымогательства денег в младшем школьном возрасте и увеличивает количество клеветы в адрес подростков.

Особенности влияния экологии школы на развитие насилия в подростковом возрасте. Была установлена статистически значимая взаимосвязь между количеством насилия по отношению к подросткам и количеством их обращений к учителю в трудной ситуации. Обсуждение своих проблем с учителем способствует увеличению количества насмешек над внешностью в старшем подростковом возрасте ($KK = 0,458, p \leq 0,01$) и увеличению количества физического насилия в раннем подростковом возрасте ($KK = 0,309, p \leq 0,05$).

Была выявлена отрицательная связь между эстетической привлекательностью классного помещения и количеством насильственных действий по отношению к подросткам. Эстетическая привлекательность класса снижает вероятность вымогательства денег ($KK = -0,425, p \leq 0,01$), вербального насилия ($KK = -0,366, p \leq 0,05$), вандализма ($KK = -0,342, p \leq 0,05$) в раннем подростковом возрасте и вербального насилия ($KK = -0,378, p \leq 0,05$) в старшем подростковом возрасте.

Проведенное исследование показывает, что экология школьной среды (воровство, наличие ножей и палок у учащихся) влияет на развитие позиции жертвы насилия со стороны сверстников. Независимо от возраста и личностных особенностей учащихся, наибольшее влияние на развитие насилия оказывает опасная школьная среда и отсутствие доброжелательного отношения взрослых, готовых оказать поддержку. Постоянное пребывание в школе, представляющей определенную угрозу, вызывает у учащихся состояние тревоги и напряженности. Ежедневное подкрепление невротического состояния может привести к превращению ученика в жертву насилия.

Значимость влияния экологических структур школы на подверженность насилию со стороны сверстников с возрастом меняется. В младшем школьном возрасте насилие со стороны сверстников менее развивается в условиях безопасности школьной среды и отношений с

взрослыми, основанными на доверии, уважении и доброжелательности. Отсутствие доброжелательности со стороны взрослых и доверительных отношений с младшим школьником, напротив, способствует применению к ним вербального и физического насилия со стороны сверстников. Пребывание в школе, где происходят частые кражи вещей и денег, способствует потере у младшего школьника чувства безопасности и развитию у него неверия в возможность противостоять в ситуации вымогательства денег. В раннем подростковом возрасте увеличивается значимость всех экологических структур в возникновении всех видов насилия. Переживания в период кризиса подросткового возраста способствуют дисгармонизации личности подростка, повышают ее сензитивность и ведут к виктимизации. В старшем подростковом возрасте количество экологических структур, влияющих на развитие насилия, снижается. Однако отсутствие проявления дружелюбия со стороны взрослых по отношению к старшим подросткам способствует увеличению физического насилия и вандализма со стороны сверстников.

О.В. Гайдай, О.Н. Шахматова
РГППУ, Екатеринбург

Психологические условия профессиональной самореализации педагога

Современная образовательная система характеризуется повсеместными масштабными изменениями и всесторонним реформированием. Особенно значимо это проявляется в последнее время – эпоху смены образовательной парадигмы, перехода к системе непрерывного образования и глобальной информатизации. Центральной проблемой образовательной политики становится обеспечение высокого качества образования, что невозможно без решения проблемы профессионального развития педагогов.

Только высокая компетентность учителя, умение самостоятельно формулировать и решать профессиональные задачи, сформированность мотивации к самообучению и саморазви-

тию, способность к самоанализу и овладение новейшими информационными технологиями позволит ему высокоэффективно работать в постоянно меняющихся современных условиях.

Для науки и практики данная тема представляется актуальной и значимой. Так как любой педагог в своей профессиональной деятельности должен стремиться к тому, чтобы достичь уровня профессионала в своей деятельности.

Профессиональный рост – постоянное совершенствование технологической деятельности, обогащение направленности, компетентности и профессионально важных качеств, повышение эффективности трудового функционирования. В связи с выдвинутой проблемой можно обозначить цель данной работы:

Цель исследования: определить психолого-педагогические условия самореализации педагога.

Объект исследования: самореализация педагога в профессиональной деятельности.

Предмет исследования: психологические и профессионально-педагогические особенности личности как условие самореализации педагога.

Для достижения поставленной цели в процессе исследования необходимо решить следующие задачи:

- анализ современного состояния основных направлений по изучению проблемы профессиональной самореализации педагога;
- изучение психологических и педагогических особенностей профессиональной самореализации педагога;
- организация и проведение эмпирического исследования;
- интерпретация полученных результатов;
- разработка программы оптимизации психолого-педагогических условий самореализации педагога.

Гипотеза: психологическими детерминантами, обеспечивающими профессиональную самореализацию педагога в профессиональной деятельности являются: уровень сформированности профессиональных компетенций; типы педагогической центрации личности педагога; уровень самооценки профессионально-педаго-

гической мотивации; уровень социальной фрустрированности; уровень волевого самоконтроля; уровень деформации личности педагога.

Теоретическую и методологическую основу работы составляют исследования отечественных и зарубежных психологов и педагогов.

Анализ состояния исследуемой проблемы по литературным источникам показал, что на данный момент в системе повышения квалификации работников образования нет технологий, обеспечивающих более или менее постоянное взаимодействие с учителем, позволяющее учителю отследить свой профессиональный рост, проанализировать факты, мешающие или помогающие, ему расти профессионально.

Перед системой образования стоят задачи максимального раскрытия в человеке его самостоятельности, активного деятельностного начала, развития творческого потенциала. В этой связи усиливается приоритет личностного аспекта в преподавании и позволяет педагогу выстраивать личностно-профессиональную траекторию становления его как профессионала, носителя образовательных ценностей. Активного и творческого субъекта, способного все свои знания, умения и навыки претворить в своей профессиональной деятельности. Однако, очень сложно выделить весь спектр движущих сил профессиональной самореализации педагога.

Актуальность исследования в теоретическом плане определяется необходимостью осмысления профессиональной самореализации как педагогической категории, поиском внешних и внутренних условий развития потенциала педагога как преобразующей силы личности и общества. Потребностью обогащения и систематизации научных знаний о факторах, стимулирующих и сдерживающих профессиональную самореализацию педагога.

В настоящее время происходят изменения в характере профессиональной самореализации. Изменяется влияние факторов, ее обуславливающих, складывается новый блок детерминант данного процесса. Профессиональная самореализация педагога – это совокупность проявления индивидуальных профессио-

нальных личностных качеств и свойств педагога, вследствие чего он воспроизводит себя в своей сущности в многомерной педагогической и социальной деятельности. Основными характеристиками этого процесса является репродуктивность и творчество, широта или ограниченность проявления в системе образования и обществе в целом. Существенными показателями эффективности профессиональной самореализации являются достижения учащихся в учебе, а также удовлетворенность, которую испытывает педагог в ходе воспроизведения и развития своих индивидуальных профессиональных и личностных качеств, успешность стратегий профессиональной деятельности.

Важнейшими детерминантами профессиональной самореализации являются объективные и субъективные условия жизни и профессиональной деятельности педагога, которые взаимосвязаны с изменением параметров профессиональной самореализации.

В структуре объективных выделяются социально-педагогические (общественный статус учителя и адекватная социальная политика, материальное положение и стимулирование труда, бытовые условия) и собственно педагогические (количественный и качественный состав педагогического коллектива, уровень организации труда) компоненты.

К субъективным условиям относятся: отношение учителя к профессии на основе понимания ее самооценности, представление о себе как профессионале, потребность в профессиональном самосовершенствовании и творческий подход к профессиональной деятельности, психологическое самочувствие и комфортность на работе.

Также мы пришли к выводу, что многолетнее осуществление любой профессиональной деятельности приводит к деформациям личности, снижающим продуктивность выполнения трудовых функций. Что особенно проявляется в сфере образования. Освоение профессии личностью сопровождается ее изменениями, когда, с одной стороны, происходит усиление и интенсивное использование качеств, ко-

которые способствуют успешному осуществлению деятельности, а с другой – изменение личностных характеристик, не участвующих в данном процессе. Следовательно, деформации подвергаются не столько психические свойства, а сколько личностные качества.

Компетентность педагога, развивающаяся в опыте, и профессиональная деформация взаимосвязаны и взаимообусловлены. Их взаимосвязь прослеживается следующим образом: с одной стороны, развитие профессиональной деформации снижает уровень профессиональной компетентности, с другой – высокий уровень компетентности способствует коррекции профессиональных деформаций.

Особенности профессиональной педагогической деятельности имеют специфическую окраску в конкретном образовательном учреждении. Это обусловлено доминирующими в педагогическом коллективе представлениями (явными и неявными) о предмете деятельности, отношением администрации к учителям – стремлением (или отсутствием такового) создать оптимальные условия для труда и отдыха педагогов, взаимоотношений учителя и учащихся и т.п. Соответственно в одной школе риск возникновения личностно-профессиональных деформаций может оказаться большим, а в другой – меньшим. Существенную роль в минимизации этого риска могут сыграть директора школ, завучи, руководители методических объединений, а также психологи учреждений.

Сохранение психического и физического здоровья учителя, как одно из психолого-педагогических условий самореализации, его стрессоустойчивость и способность к адаптации в изменяющейся профессиональной среде – необходимые условия профессионального роста личности педагога и ее творческой самореализации и толерантного отношения к обществу.

Проблема влияния профессии на личность и связанных с этими изменений в ней, имеет огромное значение в теоретическом и практическом плане, так как гармоничные взаимоотношения профессии и личности человека – это залог здорового общества в целом, и оптимально

выстроенного существования конкретного человека, в частности.

Исходя из теоретических выводов, эмпирическая часть исследования посвящена изучению психологических детерминант профессиональной самореализации педагогов.

В эмпирическом исследовании мы выдвинули гипотезу: возможно, существует взаимосвязь в профессионально-педагогической деятельности педагога между уровнем выраженности саморазвития и психологическими особенностями личности педагога, в частности: профессионально-педагогической компетентностью, самооценкой профессионально-педагогической мотивации, уровнем социальной фрустрированности, педагогической центрацией, волевым самоконтролем и деформациями личности (педантичностью, авторитарностью, демонстративностью).

В исследовании принимало участие 52 педагога школ Орджоникидзевского района г.Екатеринбурга. Испытуемые в ходе эксперимента на основе самооценки и оценки экспертов были поделены на три группы в соответствии с уровнем стремления к саморазвитию.

Низким уровнем обладает 15% респондентов, что характеризуется слабой готовностью к профессионально-деятельностному саморазвитию. Средним уровнем саморазвития обладает 48% респондентов, что характеризуется наличием потребности в саморазвитии. Высоким уровнем обладает 37% респондентов, что характеризуется наличием жизненной цели и ее реализацией. Данная группа педагогов стремится к наиболее полному раскрытию и реализации своего личностного потенциала.

В результате сравнительного анализа на основе самооценки определилась тенденция к различиям по уровню выраженности социальной фрустрированности. Это говорит нам не столько о психологических детерминантах, сколько о социально-экономических. Именно они для данной группы испытуемых явились значимыми в стремлении к саморазвитию. Чем выше недовольство членами группы уровнем жизни, социальным и материальным положе-

нием, содержанием своей работы в целом, тем выше стремление к саморазвитию. Из психологических детерминант, изучаемых в данной группе педагогов, наблюдается тенденция к различиям по самооценке профессионально-педагогической мотивации, по шкале «функциональный интерес». Это позволяет нам говорить о том, что чем больше педагог понимает значимость выполняемых им функций, заданных профессией в целом, тем выше его стремление к саморазвитию. По результатам корреляционного анализа были обнаружены как высокосвязные связи, так и среднесвязные связи. Здесь мы можем говорить о влиянии педантичности на познавательную центрацию – обратная среднесвязная связь, родительскую центрацию – прямая высокосвязная связь, административную центрацию – прямая среднесвязная связь. Обозначилось наличие связи между конформной центрацией и любознательностью – прямая среднесвязная связь и любознательностью с эгоцентрической центрацией – обратная высокосвязная связь. Уровень ВСК находится в зависимости от авторитарности – прямая высокосвязная связь, уровень ВСК и профессионально-педагогическая компетентность – прямая высокосвязная связь; уровень ВСК и самооценка профессионально-педагогической мотивации (шкала «равнодушное отношение» - прямая высокосвязная связь; обнаружена взаимосвязь между профессионально-педагогической компетентностью и уровнем выраженности профессионально-педагогической мотивации (шкала эпизодическое любопытство) – прямая среднесвязная связь.

Полученные теоретические и эмпирические выводы легли в основу разработки программы по оптимизации психолого-педагогических условий самореализации педагога. Программа включает в себя четыре блока

- занятия по созданию благоприятного впечатления о себе;
- занятия по развитию уверенности в себе;
- занятия на повышение самооценки;

- занятия по развитию навыков формирования аттракции (важный фактор межличностного взаимодействия, особенно управленческого общения, где от нее во многом зависит эффективность профессиональной деятельности).

В.А. Горфинкель
РГППУ, Екатеринбург

Аспекты компетентного подхода при подготовке педагогов- психологов по психологическому консультированию

Сегодня при обсуждении проблем модернизации образования наибольшее распространение получило понятие «компетентностный подход». Особое значение применения компетентностного подхода актуализируется при подготовке специалистов в сфере «помогающих профессий» к коим можно причислить деятельность психолога-консультанта.

Психологическое консультирование является одной из самых быстро развивающихся и социально значимых областей психологического знания в России.

Психологическое консультирование – это не просто область психологического знания, это та область психологии, где наука граничит с искусством и мастерством каждого отдельно психолога-консультанта.

Большинством специалистов в области психологического консультирования признается наиболее важным не знания умения и навыки, а личность консультанта. Важнейшим в консультировании являются сложные, трудные и ответственные взаимоотношения, возникшие между клиентом и консультантом возникающие в процессе консультирования. Находясь в этих отношениях, клиент и консультант оказывают влияние друг на друга, что дает возможность личностного роста обоих. Работа психолога-консультанта требует глубокой психологической подготовки, социальной и личностной зрелости (при этом зрелость консультанта – это не некоторое состояние, а процесс), глубинного познания несколько других, сколько себя. Это

можно достичь только с помощью самоанализа и личностного консультирования.

Данный аспект профессиональной подготовки можно достичь только в процессе дополнительной подготовки специалиста, Ирвин Ялом в своей книге «Дар психотерапии» описал значимость личностного консультирования и сколько времени и сил он на это потратил. К сожалению это не всегда возможно при формировании профессиональных умений психологического консультирования у будущих педагогов психологов.

Психологическое консультирование при подготовке педагогов-психологов является одним из наиболее практико-ориентированным курсом. В.Л. Бозаджиев утверждает что, по ряду причин обычными средствами сформировать психолого-консультативную компетенцию в вузе невозможно и необходимо уделить внимание на имидживую компетентность будущих педагогов-психологов [1].

Ю.В. Гольцева в своем диссертационном исследовании считает, что Основными критериями сформированности профессиональных умений психологического консультирования у будущих педагогов-психологов являются: 1) умение устанавливать доверительное общение с клиентом; 2) умение интерпретировать конкретную жизненную ситуацию клиента; 3) умение оказывать влияние [2].

На наш взгляд в процессе подготовки педагогов-психологов необходимо обратить особое внимание не на формирование профессиональных умений психологического консультирования, а на компетентностную готовность к использованию в своей профессиональной деятельности психологического консультирования. В компетентностную готовность должны входить три основных элемента: коммуникативная компетентность, эмпатия и толерантность к неопределенности.

Библиографический список

1. Бозаджиев В.Л. Психолого-консультативная компетенция как фактор формирования имиджа психолога консультанта [Текст] / В.Л. Босаджиев // Успехи современного естествознания – 2008 - №7.

2. Гольцева Ю.В. Формирование профессиональных умений психологического консультирования у будущих педагогов психологов [Текст]: автореф. дис.... канд. пед. наук / Ю.В. Гольцева – Челябинск, 2009.

3. Кочюнас Р. Психологическое консультирование. Групповая психотерапия [Текст] / Р. Кочюнас - М.: Академический проект, 2010.

4. Ялом И. Дар психотерапии [Текст] / И. Ялом - М.: Эксмо, 2008.

*А.С. Давыдова, Т.О. Коновалова,
Е.Е. Номеровских
РГППУ, Екатеринбург*

Влияние эмоций на образовательный процесс субъекта профессиональной психологической и педагогической деятельности

Целью учебного процесса является подготовка субъекта к участию в производственном процессе. Любой производственный процесс основан на коммуникации, на взаимодействии людей друг с другом. В основе взаимодействия лежат деятельность, поступки отдельного человека. А в основе мотивации этой деятельности находятся эмоции. Эмоции мобилизуют энергию, и эта энергия в некоторых случаях ощущается субъектом как тенденция к совершению действия. Если студенты на первых этапах получения профессионального образования начинают испытывать отрицательные эмоции, то у них пропадает интерес к дальнейшему обучению, они перестают посещать занятия, снижается значимость образовательного процесса в целом. Положительные же эмоции будут направлять деятельность студентов на профессиональное становление, на развитие личности, приводить к формированию установок на общественно полезный труд.

Эмоции руководят мысленной и физической энергией индивида, направляя ее в определенное русло. Обучение в группе, где преобладают отрицательные эмоции, приводит к снижению мотивации достижения, к стагнации. И наоборот, учебная группа, в которой преоб-

ладают положительные эмоции, способствует наиболее продуктивному образовательному процессу, адаптации к нему, создает почву для успешного становления субъекта профессиональной деятельности.

Испытывание позитивных эмоций, учебная группа с «положительным эмоциональным зарядом» особенно важны для становления субъектов профессиональной психологической и педагогической деятельности.

В рамках этого вопроса нами было проведено исследование, в котором приняли участие студенты первого курса, специальностей «Психология» и «Педагогика и психология». Общее количество выборки 45 человек (из них 38 девочек и 7 мальчиков, в возрасте 17-19 лет).

Перед тем как начать работу, мы определили функциональное психоэмоциональное состояние участников исследования, для того, чтобы в дальнейшем учесть влияние состояния студентов на выбор ими тех или иных ответов. В ходе этой работы мы получили, что функциональное психоэмоциональное состояние студентов в момент исследования было благоприятным. Это говорит о минимальном влиянии настроения и самочувствия на выбор испытуемых.

В результате проведенного исследования мы получили следующее. Как показывает корреляционный анализ, значимая связь между ситуацией поступления студентов в ВУЗ и их адаптацией отсутствует ($r=0,096$; $p=0,01$).

Не обнаружена значимая связь между ситуацией вхождения студентов в новый учебный коллектив и их адаптационными способностями ($r=-0,272$; $p=0,01$).

Также не выявлено достоверной связи между ситуацией переезда в общежитие (самостоятельная жизнь вдали от дома) и адаптацией участников исследования ($r=0,351$; $p=0,01$).

Что касается значимой связи между различными переменными в жизни и адаптационными способностями студентов, то она отсутствует ($r=0,237$; $p=0,01$).

По итогам проведенной работы можно сказать, что в целом в учебной группе наблюдаются положительные эмоции относительно

переживания различных жизненных ситуаций. То есть, студенты не испытывают значительных трудностей при вхождении в новую учебную деятельность, при адаптации к новой учебной группе, при смене места жительства (отрыв от дома), они имеют достаточно выраженные адаптационные способности для того, чтобы приспосабливаться к изменяющимся условиям жизнедеятельности.

Но, следует отметить, что значимой связи между эмоциями, приписываемыми к тем или иным ситуациям, и адаптацией к этим ситуациям обнаружено не было.

Нужно сказать, что, несмотря на то, что в целом студенты наделяют происходящие с ними события положительной эмоциональной окраской, тем не менее, выявлены учащиеся, у которых предложенные ситуации связаны с переживанием негативных эмоций. А испытывание отрицательных эмоций у студентов в процессе профессионального образования может привести в свою очередь к утрате интереса к профессиональной деятельности, замедлению процесса развития личности, трудностям в реализации учебно-профессиональной деятельности, а также к замедлению профессионального становления личности.

Таким образом, проведенная нами работа носит практический характер. Практической значимостью является проведение коррекционной работы с теми студентами, у которых предложенные исследователями ситуации ассоциируются с переживанием отрицательных эмоций. Учитывая, что в исследовании принимали участие студенты психологических и педагогических специальностей (работа которых предполагает взаимодействие с людьми; непрерывное саморазвитие, самосовершенствование; работу в условиях, где требуется быстрая переключаемость, адаптация к новым условиям), проведение коррекционной работы необходимо, и она будет способствовать наиболее успешному становлению субъектов профессиональной психологической и педагогической деятельности.

Диагностика эмоционального состояния школьников в работе классного руководителя

Говорят, дорогу осилит идущий. Однако каждому идущему необходим знающий, внимательный, вдумчивый проводник. Очевидно, что в задачи классного руководителя входит помогать своим ученикам во всем. И чем труднее класс, тем сложнее работа. В процессе построения своей деятельности учителю нужно помнить, что нет таких педагогических задач, которые можно было бы решить, не прибегая к помощи психологии.

В своей статье я хотела бы представить пример проведения мною комплексной диагностики для выявления причин негативного эмоционального состояния школьников 8-ого класса. Среди психологических особенностей подростков можно отметить излишне бурную реакцию на незначительные события, нарушения в межличностных контактах, несдержанность, агрессивные проявления, тревожность, связанную с пребыванием в школе, особую восприимчивость к положительным и отрицательным проявлениям окружающего мира. Эмоциональное состояние учащихся, наблюдаемое у детей, влияло на целый ряд важнейших параметров образовательного процесса, таких как уровень успеваемости, уровень учебной активности, качество коммуникационного процесса внутри школьного класса. В таком контексте возник логичный вопрос: «С чего начать решение имеющихся проблем?».

Первым этапом исследования стала методика сочинения – миниатюры на тему «Мой класс». Ведь лучше всего о своем классе рассказывают сами дети. Выдержки из сочинений со всей очевидностью свидетельствовали о том, что дети испытывают дискомфорт, связанный с нарушением эмоционального состояния. Другими словами, их внутренний климат, с которым они вовлекаются в работу, общаются с одноклассниками, взрослыми, не удовлетворял ребят, и мно-

гие из детей хотели бы изменить сложившуюся ситуацию. Среди наиболее частых ответов были выделены следующие: «Мой класс недружный» - 10 чел. «У меня вообще нет друзей» - 2 чел. «Класс состоит из групп» - 6 чел. «В классе есть хамы» - 4 чел. «Некоторые дети мешают заниматься» - 5чел. «Хочу изменить свой класс» - 3 чел. «Не верю, что можно изменить ситуацию» - 1чел. «Нет понимания между ребятами» - 4чел. «У меня в классе есть хорошие друзья» -9 чел. «Есть ответственные, думающие люди» - 5чел. «Класс дружный» - 1 чел. «Здесь оценивают по одежке» - 6чел. «Все можно поменять» - 3чел. «Половину учеников надо просто выгнать» - 3 чел. «Наш класс создает проблемы для окружающих» - 4 чел. «Проигнорировали работу, отшутившись» - 2 чел. Как видно из ответов детей, впечатления о взаимоотношениях в классе довольно безрадостные. Но больше всего меня поразило высказывание одной девочки. Оно звучало буквально так: «После уроков при выходе на улицу надо быть осторожным – из – за двери могут выскочить два человека и ударить. Я думаю, что таким людям не место в этой школе». Гнев и обида, смешанные со страхом – вот что, скорее всего, чувствовал автор этих слов.

На этапе пилотажного исследования была проведена еще одна творческая работа – сочинение «Мой классный руководитель». Эта работа выполняла двойную функцию: с одной стороны, оценки детьми классного руководителя. Классный руководитель является полноправным членом ученического коллектива, следовательно, представляет собой еще один фактор, влияющий на эмоциональное состояние детей и требующий характеристики со стороны тех, кто воспринимает его как часть своего микросоциума. С другой, было бы неверным обойти вниманием фигуру классного руководителя, рассказывающего о детях, не опираясь при этом данных обратной связи.

Среди наиболее частых ответов были выделены следующие: «Уважение к ученикам» - 8чел. «Организует досуг» – 12чел. «Считаю идеалом» – 4 чел. «Хорошим преподавателем» – 12 чел. «Недостаточно жестким» – 3чел. «Хо-

тел бы другого классного руководителя» – 2 чел. «Искренняя» - 11чел. «Добрая» – 12чел. «Тактичная» - 8чел. «Вежливая» – 9 чел. «Ответственная» -10чел. «Не кричит» - 11чел. «Строгая на уроке» - 7 чел. «Справедливая» - 9 чел. «Терпеливая» - 11чел. «Воспитанная» – 11чел. «Не спрашивает меня, не обращает внимания» - 3чел. «Относится как к родным» - 4чел. «Придирается» - 3чел. «Мало вызывает родителей» - 4чел. «Помощь в трудную минуту» - 9чел. «Уважаю классн. рук-ля» - 8чел. «Считаю умной» - 12чел. «Проигнорировали работу, отшутившись» – 1чел. Такие результаты давали надежду, что есть группа учащихся, на которых можно было бы опереться в ходе исследовательской работы и при составлении в дальнейшем коррекционной программы. Пилотажное исследование позволило предположить, что в основе низкого уровня учебной активности, нарушений процесса межличностных коммуникаций, негативного эмоционального фона, сопровождающего все виды деятельности учащихся, лежит тревога детей, проявляющаяся в отношениях ребят к детям и взрослым, страх несоответствия представлениям окружающих, т.е. проблемы с уровнем самооценки. Случающиеся у ребят периоды апатии и пониженного настроения мешали проявлению учебной активности. Чтобы обеспечить надежность полученных данных, субъективные методики были включены в комплекс вместе с тестовыми методиками, обеспечивающими надежность, психологическую адекватность и стандартизацию результатов исследования. Первой психодиагностической методикой стал тест «Диагностика уровня школьной тревожности Филипса. По результатам этой методики для 11-и человек из 26-и (42,3% группы) стал актуален разговор о повышенном и высоком уровне общей тревожности. При внимательном рассмотрении индивидуальных показателей можно было заметить, что повышенный и высокий уровень выраженности фактора тревожности наиболее часто встречаются по 4 фактору - это страх самовыражения. Таких ребят было 19 чел. из 26 (73% от класса). И по 6-ому – это страх не соответ-

ствовать ожиданиям окружающих. Детей с повышенным и высоким показателем по этому критерию было 15 чел. из 26 (58% от класса). И эти, и остальные факторы в общем и целом говорили об имеющихся нарушениях в адаптации, проявляющихся на всех ее уровнях (физическом, психологическом и социальном, причем последний как раз и отражен двумя (4 и 6) «частотными» факторами), а негативные эмоциональные состояния и есть приспособительный механизм, срабатывающий в ответ на нарушения в адаптации, особенно ее социального уровня, который для детей представлен в основном школьным классом. Если у детей есть страх самовыражения, или они переживают социальный стресс, то в ходе исследования обязательно должно быть рассмотрено такое личностное образование, как самооценка учащихся. Данные распределения уровней СО в группе свидетельствовали о том, что завышенный уровень СО был у 12 человек (46% от класса); заниженный у 6-и чел.(23% от класса). Адекватная СО была лишь у 3-х (11,5%), а СО, завышенная «в меру» - у 5чел (19,2%). Т.е. большая часть класса – 18 человек (69,2%) расположились на 2-ух полюсах показателей, оба из которых свидетельствуют об имеющихся у детей проблемах в отношении самих себя, а значит и в отношении к другим и с другими. Данные предыдущих методик и методики СО указывали на сложность процесса коммуникаций внутри группы, поэтому выяснение изначальной причины их нарушений целесообразнее было начать с характеристики системы внутригрупповых связей, т.е. сплоченности группы, показывающей степень совпадений оценок, установок и позиций группы, которые уже были представлены в субъективных методиках – сочинениях. Для этого в исследовании была использована методика «Определение индекса групповой сплоченности Сишора». Картина представлений учащихся о внутригрупповых связях выглядела следующим образом: 11чел. (42%) – средняя; 9чел.(35%);– выше среднего; 6 чел. (23%) – высокая. Т.е., большая часть детей оценивали уровень сплоченности группы как сред-

ний, а ведь не считая 2 – 3 человек, пришедших в коллектив после 3-ого и 6 – ого классов, дети с самого первого года обучения находились вместе. Это наглядное подтверждение высказываний детей о том, что в классе все дружат группами, которые, соприкасаясь, обязательно входят в конфликт. Для выявления специфики внутригрупповых эмоциональных взаимоотношений между учащимися 8-ого класса была проведена социометрия. Испытуемым было предложено ответить на 2 вопроса, выявляющих эмоционального лидера. Анализ социоматрицы дал возможность определить принадлежность каждого ребенка к определенной статусной группе. Распределение социометрических статусов в группе выглядело следующим образом: эмоциональный социометрический статус «Звезды» - 3 чел. (11,5%). «Оппозиционер» - 1чел.(4%). «Оппозиционер – аутсайдер» - 4чел. (15,3%). «Вынужденный аутсайдер» - 1чел. (4%). «Добровольный аутсайдер» - 1чел. (4%). «Предпочитаемый ведомый» - 10чел. (38,4%). «Отвергаемый ведомый» - 5чел.(19,2%). «Аутсайдер» - 1чел.(4%). Очевидно, что преобладающая группа - «предпочитаемых ведомых». Это, с одной стороны, неплохо, что эти дети не отвергаемы, но, с другой стороны, это значит, что в классе мало людей, имеющих свои твердые убеждения и способные изменить ситуацию. Итоговый анализ данных, полученных в результате использования объективных методик, представил общую картину распределения параметров, обуславливающих нарушения эмоционального состояния детей в классе. Речь пойдет о нескольких группах: 1гр. - дети, у которых нарушения эмоционального состояния были обусловлены только нарушением СО – 0 чел.; 2гр. - дети, у которых нарушения эмоционального состояния были обусловлены нарушениями СО и значимыми показателями по фактору школьной тревожности – 2 чел. (7,6% от класса); 3гр. – дети, у которых нарушения эмоционального состояния были обусловлены СО, значимыми показателями по фактору школьной тревожности и неблагоприятным социометрическим статусом -15 чел.

(58% от класса); 4гр. – дети, у которых нарушения эмоционального состояния были обусловлены статусом и значимыми показателями по фактору школьной тревожности – 5 чел. (19,2% от класса); 5 гр. – дети, у которых нарушения эмоционального состояния были обусловлены статусом и СО - 4 чел. (15,3% от класса).

Итак, как показали исследования, у большей части выборки нарушение эмоционального состояния связано с несколькими показателями одновременно: с нарушениями СО, с повышенным уровнем различных факторов школьной тревожности, имеющих социальную природу и с принадлежностью учащихся к периферийным, чаще «негативным» статусным группам, т.е. к категориям людей с неблагоприятным эмоциональным социометрическим статусом.

В результате проведенного исследования были получены данные, свидетельствующие о наличии существенной связи между эмоциональным состоянием учащихся и целым рядом параметров, обеспечивающих эффективность школьного образовательного процесса (учебная активность, уровень успеваемости, качество коммуникационных процессов в классе).

Все представленные здесь методы и методики вошли в уже апробированный комплекс методик, позволивших классному руководителю получить важную информацию о причинах, влияющих на эмоциональное состояние каждого из учеников в классе и спланировать в дальнейшем коррекционную работу с детским коллективом.

О.В. Кокишарова, И.В. Воробьева
РГППУ, Екатеринбург

Особенности межэтнического взаимодействия учащихся в многонациональной школе

Актуальность проблемы обусловлена расширяющимися коммуникациями и постоянным диалогом культур: в течение последнего десятилетия наблюдаются усиленные миграции представителей различных этнических групп на

территорию Российской Федерации, что зачастую обостряет взаимоотношения между различными этническими группами, и в свою очередь, создает затруднения в межличностном общении людей. Особенно остро данная проблема воспринимается в подростковом возрасте. Данный факт обусловлен специфическими особенностями психики и поведения подростков, социальной ситуацией развития, а так же возникающими психологическими новообразованиями подросткового возраста.

По мнению А.Г. Асмолова, толерантность – это уважение и признание равенства, отказ от доминирования и насилия, признание многомерности и многообразия человеческой культуры, норм, верований. Отказ от сведения этого многообразия к единообразию или к преобладанию какой-то одной точки зрения.

Существует так же и диаметрально противоположное понятие: интолерантность – крайняя форма нетерпимости и непринятия чужих взглядов, убеждений, религии и т.д.

Объектом исследования являются учащиеся многонациональной школы.

Предметом исследования: особенности взаимоотношений учащихся многонациональной школы.

На этапе формирования исследования мы выдвинули гипотезу: между учащимися многонациональной школы преобладают интолерантные взаимоотношения.

Цель исследования: определить уровень взаимоотношений между учащимися различных национальностей в параллели 8-х и 9-х классов многонациональной школы.

Задачи:

- произвести качественный анализ существующей литературы по выбранной теме;
- выявить существующий уровень межэтнической толерантности между учащимися современной многонациональной школы;
- определить отношение педагогического состава школы к представителям различных этносов;

- определить отношение студентов педагогического колледжа (будущих педагогов) к учащимся-представителям различных этносов;

- опираясь на полученные в ходе исследования данные, сделать заключение, позволяющее подтвердить или опровергнуть выдвинутую гипотезу.

Исследование проводилось в МОУ СОШ № 149 г.Екатеринбурга.

Выбор места проведения исследования обусловлен тем, что данная школа является многонациональной: в ней обучаются дети 29 национальностей. Всего в школе 623 учащихся, из них русских 180 человек.

Выборка составила 81 человек, из них – 46 юношей и 35 девушек, все респонденты – учащиеся 8-х и 9-х классов МОУ СОШ 149, в возрасте от 13 до 17 лет. Из всех опрошенных: русских учащихся – 44 человека, прочих национальностей – 37 человек.

В дополнение к исследованию учащихся, в МОУ СОШ 149 был проведен опрос педагогов предметников, взаимодействующих непосредственно с данной категорией учащихся.

В качестве дополнительного источника информации, были так же опрошены 30 студентов Свердловского областного педагогического колледжа, обучающихся по специальностям: «социальная педагогика и психология», «география», «английский язык».

Методы исследования: - тестирование; - проективная диагностика; - открытое наблюдение; - анкетирование (педагогов и студентов колледжа).

Опираясь на данные, полученные в ходе исследования, можно сделать следующие выводы: 7,5% опрошенных учащихся имеет высокий уровень толерантности, следовательно, представители данной группы обладают выраженными чертами толерантной личности. В то же время, необходимо понимать, что достаточно высокие результаты, могут свидетельствовать и о размыивании у человека «границ толерантности», связанном, к примеру, с психологическим инфантилизмом, тенденциями к попустительству, снисходительности или безраз-

личию. Так же важно учитывать, что респонденты, попавшие в этот диапазон, могут демонстрировать высокую степень социальной желательности (особенно если они имеют представление о взглядах исследователя и целях исследования).

Оставшиеся 92,5% респондентов имеют средний уровень толерантности, подобные результаты показывают респонденты, для которых характерно сочетание как толерантных, так и интолерантных черт. В одних социальных ситуациях они ведут себя толерантно, в других - могут проявлять интолерантность.

У 30% опрошенных, в ходе проективной диагностики были выявлены признаки вербальной агрессии, то есть, данная категория лиц способна наносить словесные оскорбления. Признаки физической агрессии были выявлены у 12% респондентов. У 36% опрошенных были выявлены признаки общей агрессии, что свидетельствует о том, что в определенных ситуациях, эти люди склонны проявлять как вербальную, так и физическую агрессию.

Социометрическое исследование показало, что 1% респондентов имеет высокий социометрический статус, то есть, данные учащиеся обладают определенным авторитетом в среде своих одноклассников. Следует отметить, что данные респонденты не являются русскими по происхождению. 15% респондентов имеют средний социометрический статус, следовательно, одноклассники предпочитают общаться с ними и охотно принимают их в свои микрогруппы. Треть респондентов, имеющих средний социометрический статус не являются русскими по национальной принадлежности.

Оставшиеся 84% опрошенных имеют низкий социометрический статус, данный факт свидетельствует о том, что этим подросткам не удалось завоевать авторитета в своем классе. Одноклассники либо пренебрегают общением с данной группой лиц, либо абсолютно изолируют их от себя.

72% опрошенных имеют адекватную самооценку, то есть эти люди склонны приписывать себе именно те возможности, которыми

они действительно обладают; 23% респондентов имеют завышенную самооценку, то есть, они склонны приписывать себе какие-либо личностные качества в большем объеме, нежели они на самом деле обладают ими. У 5% респондентов наблюдается заниженная самооценка, что свидетельствует о том, что опрашиваемые склонны недооценивать свои возможности.

Опрос школьных педагогов показал, что 58% учителей оценивают взаимоотношения учащихся как положительные, 34% как проблемные и 8% как нейтральные. Наибольшего внимания, по мнению большинства педагогов требуют к себе дети с ЗПП и с девиантным поведением, представители различных этнических общностей беспокоят лишь 7% педагогов. Аналогичные данные были получены и в ходе опроса студентов

Таким образом, в ходе эмпирической обработки полученных данных выдвинутая гипотеза не нашла подтверждения.

И.Р. Кочубей

МДОУ «ДС КВ № 134», Братск

Психологическое сопровождение профессионального самосовершенствования педагогов

С 90-х годов в системе образования начали происходить значительные изменения: широко разрабатываются и внедряются инновационные технологии, вариативные и авторские программы. Как следствие – изменяются и требования к профессиональной компетентности педагогов: на первое место выдвигается не опыт и имеющиеся знания педагога, а способность к творческой деятельности, гибкость в использовании как традиционных, так и инновационных технологий.

Что же такое профессиональная компетентность педагога:

- интегральная личностная характеристика, определяющая готовность и способность выполнять педагогические функции в соответствии с принятым в социуме в конкретно-

исторический момент нормами, стандартами, требованиями (И.А. Колесникова);

- совокупность индивидуальных свойств личности педагога, состоящих в специфической чувствительности к объекту, средствам, условиям педагогического труда и созданию продуктивных моделей формирования искомых качеств личности учащихся (Л.В. Занина, Н.П. Меньшикова);

- интегративная характеристика профессиональных и личностных качеств педагога, совокупность его знаний, умений и опыта в динамично развивающейся системе его профессиональной педагогической деятельности (Р.Х. Гильмеева).

Несмотря на существующие различия в дефинициях, большинство авторов подчеркивает значимость личностных качеств педагога в структуре профессиональной педагогической компетентности [2; 3; 4; 8]. «Если педагог будет ориентирован только на передачу знаний, умений, навыков, то молодое поколение окажется неподготовленным к новым ситуациям, которые нельзя предусмотреть в ходе любого учения... Поэтому цель подготовки педагога должна быть связана не только с формированием навыков деятельности, но и, что принципиально, личностных характеристик будущих профессионалов» (Л.М. Митина, 1999).

Однако, по результатам научных исследований, только 12-15% педагогов со стажем больше 15 лет следуют этому направлению [3]. Как можно планировать и направлять процесс профессионального и личностного саморазвития педагогов?

На данный момент направления профессионального развития педагогов можно условно свести к двум моделям: первая отражает приспособление педагога (адаптивная модель), а вторая – путь личностного роста.

Анализ педагогической литературы, методических разработок, практических материалов показывает, что в работе с коллективом преобладают традиционные формы соответствующие приспособительной модели профессионального роста. Таким образом, проблема

личностного развития специалистов остается мало разрешимой с позиции традиционной педагогики. Но эти вопросы могут решать квалифицированные психологи.

Психолог, работающий сегодня в системе образования, выполняет ряд обязанностей непосредственно связанных с функционированием учреждения в инновационном режиме. В частности участвует в разработке научно-обоснованных концепций и программ воспитания и обучения всех участников образовательного процесса на основе современных психолого-педагогических теорий воспитания и развития личности. В том числе предлагает различные формы психологической подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогов, разрабатывает принципиально новые модели подготовки самих психологов [5; 7; 9].

Решая вопрос о повышении педагогической компетентности педагога необходимо знать, какие именно качества его личности способствуют профессиональному росту. Большинство научно-практических исследователей сходятся во мнении, что только высокий уровень развития рефлексивной способности содействует профессиональному самосовершенствованию педагогов [1; 2; 4 и др.]

Выделяют следующие уровни развития рефлексивных навыков:

- объектный – педагог ориентирован на процесс осуществления деятельности, объективные условия;
- задачный – педагог решает поставленную задачу независимо от объективных условий;
- проблемный – педагог сам поднимает новые проблемы и вырабатывает новые способы их решения.

Как происходит развитие рефлексивных навыков?

Если попросить молодого педагога дать самоанализ занятия, то затруднения он объясняет внешними причинами: усталостью детей, материальной базой и т.д. Это объектный уровень развития рефлексии. На этом этапе педагога нужно научить рефлексивному анализу. В

нашем учреждении этому способствует система взаимопросмотров с самоанализом и конструктивным анализом опытных педагогов. Также с этой целью используем деловые и ролевые игры, практикумы и мастер-классы.

Если анализ своего занятия дает опытный педагог, то затруднения он объясняет неудачным выбором методического приема. Это задачный уровень развития рефлексии. Педагог ставит цель решить поставленную задачу в данных условиях. Развитию профессионального самосознания педагогов, находящихся на этом уровне способствуют проблемные семинары, которые мотивируют на более глубокий анализ ситуации.

Самый высокий уровень развития рефлексии – проблемный. Педагог не только адекватно решает стоящие перед ним задачи, но и сам поднимает новые проблемы, разрабатывает новые принципы организации педагогического процесса. Это проявляется, например, через работу в творческих лабораториях, методических объединениях, участие в различных мероприятиях от городского до федерального уровня и др.

Можно ли целенаправленно планировать процесс саморазвития педагогов? Достижению цели способствует использование технологии конструктивного изменения поведения, предложенной Л.М. Митиной [3], которая включает в себя 4 стадии:

1 - подготовка (мотивационная), на этой стадии определяется степень готовности учителя к изменениям. Оценить готовность к саморазвитию можно, в частности, с помощью анкетирования.

Результаты нашего исследования с помощью анкеты «Развитие мотивации профессионального самосовершенствования сотрудников» [6] показывают высокий уровень личного стремления педагогов к самосовершенствованию. Все педагоги положительно относятся к самосовершенствованию, 92% отметили, что на данный момент занимаются самосовершенствованием). Следовательно, особое внимание в

дальнейшей работе необходимо уделить определению цели и средств саморазвития.

2 - осознание (когнитивная), направлена на увеличение информации через консультации, наблюдение, обсуждение и т.д., что приводит к осознанию альтернативы, росту профессиональных и личностных возможностей. На этой стадии перед коллективом раскрывается значимость личностного роста для профессионального развития, предлагаются и обсуждаются формы и методы, используемые для личностного роста.

3 стадия – переоценка (аффективная). Через тренинги, деловые игры и другие активные формы педагог осознает свою способность изменить жизнь принципиально. На этой стадии целесообразно использовать разнообразные методы стимулирования самосовершенствования сотрудников, как для повышения активности педагогов в саморазвитии, так и для поддержки положительных результатов. Здесь важно исходить из тех методов, к которым наиболее восприимчивы сотрудники конкретного коллектива. В нашем случае среди названных методов стимулирования сотрудников лидируют: «хорошие отношения в коллективе», «материальные и моральные стимулы». Эти ответы показывают чувствительность педагогов к влиянию внешних мотивационных факторов. А также говорят о необходимости использовать корпоративные тренинги, широко применять систему поощрений через грамоты, публичное поощрение. На этой стадии уместно обращение к положительному примеру. Тем более что в качестве идеала часто выступает конкретный коллега по работе.

4 стадия – действия (поведенческая). Педагог активно использует новые способы поведения в практической деятельности. В нашем коллективе это прослеживается в том, что увеличивается количество педагогов участвующих во взаимопросмотрах и открытых городских мероприятиях. Совершенствование форм работы позволило многим педагогам повысить свою квалификационную категорию, участвовать в городских педагогических чтениях и научно-

практических конференциях, представлять свой опыт через публикации.

Источником оптимистичного прогноза относительно самосовершенствования в нашем коллективе является анализ графиков «Отношение к самосовершенствованию». У 75% педагогов график отражает позитивную динамику с ожиданием подъема профессионального роста в перспективе.

Предложенная модель помогла нам не только интегрировать процесс педагогического и личностного развития педагогов, но и структурировать процесс профессионального самосовершенствования педагогов. Использование данного подхода позволяет рассматривать годовые педагогические задачи не как конечные цели, а как средство повышения профессиональной компетентности.

Библиографический список

1. Исаев Е.И. Проблемы проектирования психологического образования педагога [Текст] / Е.И. Исаев // Вопросы психологии. - 1997. - № 6. - С. 48-56.
2. Исаев Е.И., Косарецкий С.Г., Слободчиков В.И. Становление и развитие профессионального сознания будущего педагога [Текст] / Е.И. Исаев, С.Г. Косарецкий, В.И. Слободчиков // Вопросы психологии. - 2000. - №3. - С. 57-66.
3. Митина Л.М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях [Текст] / Л.М. Митина // Вопросы психологии. - 1997. - №4. - С. 28-38.
4. Митина Л.М. Учитель на рубеже веков: психологические проблемы [Текст] / Л.М. Митина // Психологическая наука и образование – 1999 - №3-4.
5. Пахальян В.Э., Каким должен быть психолог, работающий в системе образования? [Текст] / В.Э. Пахальян // Вопросы психологии. – 2002. - №6. - С.103-112.
6. Рабочая книга практического психолога [Текст] / под ред. А.А. Бодалева, А.А. Деркача, Л.Г. Лаптева. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2002.
7. Рубцов В.В. Психологическая поддержка современного образования [Текст] / В.В. Рубцов // Известия РАО. – 1999. - №1. – С. 49-58
8. Фонарев А.Р. Формы становления личности в процессе ее профессионализации [Текст] / А.Р. Фонарев // Вопросы психологии. - 1997. - №2. – С. 88-93.
9. Фридман Л.М. О концепции школьной психологической службы [Текст] / Л.М. Фридман // Вопросы психологии. – 2001. - № 6. – С.66-80.

Н.Н. Кузнецова

НОУ «Школа – интернат № 13 основного общего образования ОАО «РЖД», Екатеринбург

Самопроектирование личности через организацию творческой деятельности обучающихся в начальной школе

«Представление о самом себе превращает человека в самого себя».

В.М. Аллахвердов

«Совершенствоваться – это значит все более и более переносить свое «я» из жизни телесной в жизнь духовную, для которой нет времени, нет смерти и для которой все благо».

Л.Н. Толстой

На современном этапе модернизации российской школы Государственным стандартом начального образования предусмотрена реализация личностно – ориентированной развивающей модели массовой начальной школы. Один из принципов Регионального (нац. – рег.) компонента стандарта есть: понимание образования как организованного на научной основе процесса развития и саморазвития личности ребенка. «Дать труд человеку, труд душевный, свободный, наполняющий душу, и дать средства к выполнению этого труда – вот полное определение цели педагогической деятельности» К.Д. Ушинский. Стратегическая цель программы развития НОУ «Школа – интернат №13 основного общего образования открытого акционерного общества «Российские железные доро-

ги» - выстраивание гуманистических и демократических отношений как условия для максимальной адаптации личности, способности к самоопределению, саморазвитию. Создание условий для выполнения личностно – ориентированной модели начальной школы, проектирование личности через выявление и развитие своих способностей, осуществляется через выполнение ряда задач:

1. организация творческой деятельности учащихся с целью диагностирования и классификации способностей;

2. развитие духовных сил и способностей, позволяющих человеку жить в обществе.

3. Формирование эмоционально – ценностных установок при адаптации к социальным условиям;

4. овладение средствами, необходимыми для достижения интеллектуально – нравственной свободы, творческой индивидуальности и личной автономии;

5. Создание мотивационно – личностных предпосылок для развития одаренности.

Социальное развитие способностей определяется взаимодействием природных задатков со средой, характеризуемой комплексом духовной и материальной культуры. Уровень развития последних и является мерой движущей силы развития способностей. В настоящее время очень трудно организовать учебный процесс так, чтобы любой обучающийся смог реализовать свои способности. Кроме того, нужно признать, что серьезной научно – методической базы позволяющей осуществлять операции измерения различных личностных характеристик, в их связи с обучающими процедурами, нет. Что развивается? В каком направлении? Где истоки формирования знаний о себе и насколько близки к истине эти знания? Только зрелая личность, обладающая определенными свойствами, может активно строить свое окружение, создавать и отстаивать свое место в обществе. Для этого и необходима организация творческой деятельности. Творческий человек способен решить многие трудные проблемы, именно он наиболее адекватно реагирует на изменения

ситуации и добивается больших успехов. Творчество - процесс индивидуальный, и выучить ему нельзя. Кроме этого творческий человек должен обладать коммуникативными навыками. Прогрессивные методисты прошлого и настоящего основной задачей изучения русского языка в школе считали и считают – развитие речи учащихся, следовательно, важнейшим из аспектов развития речи, является обогащение языка, накопление словарного запаса.

Существуют противоречия:

Новые интересные программы	Понижение мотивации обучения
Реализация личностно – ориентированной модели	Формирование неадекватной самооценки
Изучение русского языка	Слабый словарный запас
Создание ситуации успеха	Отсутствие развития исследовательской деятельности ученика, творческого мышления

Организация творческой деятельности начинается с работы с основными источниками информацией – словарями. Обучающимся предлагаются орфографические словари. За определенное время дети выписывают из списка слов на определенную букву слова, вызывающие приятные эмоции или слова, которые заинтересовали ученика, с разных точек зрения: «душевные слова», «любимые слова», «волшебные слова», «чудесные слова», «живые слова». Слова фиксируются в специальной тетради, затем выбирается одно слово, которое ребенок изображает в альбоме для рисования, затем это слово изображается в тетради для геометрических конструкций и т.д. Существует план работы со словом:

- Список выбранных слов.
- Выбор понравившегося слова, значение слова (работа с толковым словарем).
- Сочинение – рассуждение на тему значения слова.
- Кроссворд из выбранных слов на определенную букву.
- Рисунок – иллюстрация слова.
- Геометрическая конструкция в специальной тетради.

- Стихотворная рифма, загадка.
- Лепка из соленого теста (изготовление подарочных сувениров).

• Итог – самооценка себя. «Какой Я? Если мне понравились эти слова..., значит я человек, любящий животных, чуткий, добрый и т.д., обладающий способностью сопереживать и терпеливо относится к людям».

Учитывая огромную потребность современного общества в специалистах творческого типа, разумный преподаватель стремиться направить на путь творческого развития как можно больше учеников. В результате организации данной творческой деятельности можно добиться следующих результатов:

- Выполнение одной из основной цели Федерального стандарта – воспитание нравственного и эстетического чувства эмоциональной ценности, позитивного отношения к себе и окружающему миру.
- Привитие любви к родному языку.
- Развитие навыков, умений работать с информационной литературой – словарями.
- Развитие духовных качеств личности.
- Осознание себя как личности и успешная социализация личности.

На уровне педагога	На уровне обучающегося	На уровне родителей
Повышение уровня грамотности (письм. и устн. речь)	Мотивация обучения	Улучшение психологического состояния ребёнка
Развитие коммуникативных навыков	Повышение самооценки и её коррекция	Формирование доверия к школьному процессу обучения
	Способность к исследовательской деятельности	Создание комфортных условий для педагогического общения: родитель – учитель
	Создание условий для развития одарённости детей	

В какой форме будут описаны итоги проектирования? Папка достижений (Портфолио) в которой, кроме творческих работ будут находиться результаты исследования самого себя, своей личности, более детальный анализ обработки своих качеств и способностей и их фиксация. Например: папка «Иванов Дима», откроем, прочитаем и сделаем вывод. Из всех папок обучающихся собирается одна большая книга под названием «Сокровища 2«А класса» или «Наши таланты», в которой педагогом делается общий вывод о преобладающих способностях учеников данного класса. По нашим, учителей наблюдениям, редкий ученик воспользуется имеющимися в его распоряжении «богатством». Наша задача – помочь открыть этот «источник богатства» и научиться им разумно пользоваться, на благо собственного самосовершенствования и развития духовной культуры.

А.П. Кустова
СПБУМВД России, Санкт-Петербург

Особенности профессиональной деятельности психолога образовательного учреждения МВД России

В современных условиях основным направлением реформирования системы МВД России является ориентация на высококвалифицированные кадры, отвечающие высоким требованиям профессиональной деятельности. В решение этой задачи основную роль играют образовательные учреждения системы МВД России. Одним из важных направлений повышения эффективности образовательного процесса в вузах МВД РФ является его психологическое обеспечение, ориентированное на оптимизацию профессионально-личностного становления специалиста, способного эффективно решать оперативно-служебные задачи.

По оценкам экспертов профессия психолог входит в десятку наиболее востребованных и престижных профессий в современном мире, также наблюдается тенденция увеличения дифференциации форм, видов и направлений профессиональной деятельности внутри про-

фессии «психология». Специализация «юридическая психология» появилась сравнительно недавно в связи с острой потребностью правоохранительных органов в психологах, специально подготовленных к работе в правоохранительной сфере, обладающих для этого необходимыми личностными качествами, системой специальных знаний, умений и навыков, а также соответствующей мотивацией.

В образовательных учреждениях министерства внутренних дел России сформирована и динамично развивается система психологического обеспечения учебно-воспитательного процесса, в которой работают психологи органов внутренних дел. Под психологическим обеспечением учебно-воспитательного процесса понимается комплекс целенаправленных психологических мероприятий организационного, методического, исследовательского, диагностического и коррекционного характера, направленных на улучшение качества обучения, воспитания, развития курсантов и слушателей и повышение качества их психологической подготовки как специалистов для системы МВД [3].

Согласно концепции психологического обеспечения учебно-воспитательного процесса психологи образовательных учреждений МВД России выполняют широкий круг обязанностей. В рамках своей профессиональной деятельности психологи решают такие задачи, как психологическое обеспечение профессионально-ориентационной работы образовательного учреждения; организация и проведение профессионально-психологического отбора кандидатов на учебу в образовательное учреждение; проведение мероприятий по психологической адаптации учащихся к условиям учебной и служебной деятельности; психологическое обеспечение учащихся в процессе обучения и служебной деятельности; изучение и оценка профессионально значимых качеств личности учащихся по годам обучения. В соответствии со своей профессиональной компетентностью психолог может осуществлять следующие виды профессиональной деятельности: диагностический, коррекционный, экспертный, консультативный, учебно-

воспитательный, научно-исследовательский, культурно-просветительный, проектно-исследовательский, инновационный, методический [3]. Итак, профессиональная деятельность психолога образовательного учреждения МВД разнопланова и многофункциональна по своему характеру и содержанию.

Необходимо подчеркнуть, что успешность профессиональной деятельности психолога образовательного учреждения МВД детерминирована многими факторами и связана с рядом закономерностей, одна из которых заключается в соответствии способностей и индивидуально-психологических особенностей личности специалиста содержанию профессиональной деятельности. Что касается профессиональной деятельности специалистов психологической службы МВД России, то наиболее острыми остаются следующие вопросы, каким должен быть профессиональный психолог ОВД, каким требованиям он должен отвечать, какими способностями и качествами обладать, каковы возможности для диагностики этих качеств, каким образом наиболее эффективно развивать профессиональные способности. Ответы на эти вопросы не могут быть найдены без всестороннего исследования проблемы профессиональной компетентности психолога ОВД и анализа профессиональной деятельности.

Различные аспекты профессиональной деятельности психолога ОВД рассматриваются в работах А.М. Бричкина, М.Г. Дебольского, М.И. Марьина, В.Е. Петрова, И.Б. Пономарева, А.М. Столяренко, А.И. Адаева, В.Ф. Енгальцева, И.Б. Пономаревым, В.П. Трубочкиным, И.В. Шканакиной, Е.Н. Гущиной и др.

Анализ профессиональной деятельности психолога органов внутренних дел позволил выявить специфику его работы, характеризующуюся амбивалентностью требований деятельности к личности психолога как специалиста и как офицера. Особенности работы психолога ОВД являются: разноплановость и многофункциональность деятельности; сложность выполняемых задач, которые не могут быть сведены к единому алгоритму действий; жесткая регла-

ментация деятельности различными нормативно-правовыми актами; уставные взаимоотношения внутри системы МВД, замкнутость круга общения, некоторая изоляция от других сфер общественной жизни; необходимость выполнять помимо осуществления непосредственной профессиональной деятельности и другие служебные обязанности, во многом противоречащие стилю и духу профессионального взаимодействия психолога с клиентом (дежурство, контроль выполнения распорядка дня); отсутствие достаточно четких критериев эффективности деятельности психолога ОВД; коллективный характер организации и проведения психологической работы, необходимость тесного взаимодействия ее субъектов, следствием чего является обмен между ними психологической информацией, полученной в ходе работы с курсантами и сотрудниками и использование этой информации в практической деятельности, что затрудняет сохранение конфиденциальности этой информации; особый режим работы; чрезвычайное функциональное разнообразие и сложность задач, решаемых психологом, которое требует от него широкого научного кругозора, ориентации во многих отраслях психологии, применения методов и средств; зависимость окончательного результата от согласованности совместных действий психолога и других субъектов психологической работы; высокий уровень психической напряженности труда; повышенная социальная ответственность за профессиональные ошибки [2, 4].

Также исследователи акцентируют внимание на существующих противоречиях между требованиями деятельности в органах внутренних дел и гуманистической направленностью профессии психолога, а также между потребностью в компетентных психологах и сложностями в достижении профессионализма и самореализации в профессии для психологов ОВД.

Таким образом, специфика профессиональной деятельности психолога ОВД предъявляет высокие требования к профессиональной компетентности специалиста, а также к качеству профессиональной подготовки психологов для

правоохранительных органов. На наш взгляд, изучение профессиональной компетентности психолога ОВД является актуальной проблемой юридической психологии. Решение этой проблемы позволит осуществлять профессиональный психологический отбор на должности психологов ОВД, а также в образовательные учреждения МВД России на факультеты подготовки психологов для правоохранительной деятельности. Разработка модели профессиональной компетентности психолога ОВД является важным этапом на пути дальнейшего развития психологической службы органов внутренних дел.

Библиографический список

1. Гущина Е.Н., Аргентова Т.Е. Личность практического психолога как фактор успешной профессиональной деятельности в органах внутренних дел [Текст] / Е.Н. Гущина, Т.Е. Аргентова // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова: Акмеология образования. – Кострома. – №2. – Т. 12. – 2006. С.36-41.
2. Енгальчев В.Ф. Профессиональная компетентность специалиста в практической юридической психологии [Текст] / В.Ф. Енгальчев - М.: Высшая школа психологии, 2004. 435 с.
3. Марьин М.И., Адаев А.И., Петров В.Е., Касперович Ю.Г., Егоров К.А. Правовое регулирование психологического обеспечения деятельности органов внутренних дел [Текст]: методическое пособие / М.И. Марьин, А.И. Адаев, В.Е. Петров, Ю.Г. Касперович, К.А. Егоров – М.: ДКО МВД России, ЦОКР МВД России, 2006. 299 с.

В.А. Лебедева, А.А. Левина
РГППУ, Екатеринбург

Сравнительный анализ познавательной сферы младших школьников, обучающихся по традиционной и развивающей программам

На сегодняшний день образование в России переживает крупные преобразования, в частности внедряется программа по его модерни-

зации на разных этапах обучения. Исходя из которой школа должна формировать целостную систему универсальных знаний, умений, навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, то есть ключевые компетенции, определяющие качество современного образования. Но в отечественной психологии и педагогике сформировались две стратегии обучения: традиционная и инновационная, последняя из которых получила распространение под термином «развивающее обучение». За свое существование обе стратегии подвергались неоднократному анализу, сравнению, критике, часто ставя под вопрос эффективность развивающего обучения, и недооценивая при этом классическую систему, которая также направлена на развитие познавательной сферы учащихся. Это в свою очередь позволило нам в качестве проблемы исследования вынести вопрос о существовании различий во влиянии традиционной и развивающей систем на развитие познавательных способностей младших школьников.

Исходя из выделенной нами проблемы, объектом исследования выступают индивидуальные особенности познавательной сферы учащихся общеобразовательной школы, обучающиеся по традиционной и развивающей системе обучения, а предметом исследования – особенности познавательной сферы личности учащихся.

Планируя эмпирическое исследование мы выдвинули следующую гипотезу о том, что уровень развития познавательной сферы учащихся обучающихся по развивающей программе Л.В. Занкова сравнительно выше, чем у обучающихся по традиционной программе обучения.

С целью проверки выдвинутой гипотезы были использованы: методика на изучение особенностей внимания «Корректурная проба»; методика на изучение особенностей памяти «Заучивание 10 слов»; методики на изучение особенностей мышления «Исключение слов», «Простые аналогии», «Выделение существенных признаков».

Для изучения программ традиционного и развивающего обучения и особенностей познавательной сферы учащихся, обучающихся по этим программам, осуществлен теоретический анализ учебно-методической литературы, исходя из которого следует, что младший школьный возраст совпадает с периодом обучения в начальной школе. В этом возрасте происходит физическое и психофизиологическое развитие ребенка, меняется социальная ситуация развития, формируются психологические новообразования – произвольное поведение, планирование результатов действия и рефлексия, развиваются основные познавательные процессы такие, как внимание, память, мышление и воображение. Одним из основных познавательных процессов на данном этапе является мышление, но при этом остальные процессы не теряют своей степени важности.

В исследовании приняло участие 100 учащихся, из них 57 девочки и 43 мальчиков. Поскольку, цель нашего исследования – сравнить классы, обучающиеся по традиционной и развивающей системам, поэтому мы разделили всю выборку исследования на две подгруппы в соответствии с выбранным критерием. Классы 4 «А» и 4 «Б» обучаются с первого класса по развивающей программе имени Л.В. Занкова. По программам традиционного направления обучаются 4 «В» и 4 «Г».

Выполнив описательную статистику по подгруппе, где обучение проходит по развивающей программе, получены следующие результаты. Это позволяет нам сделать следующие выводы. С заданием методики «Корректурная проба» справились все испытуемые, хотя и с различной продуктивностью. У 66% респондентов – средний уровень выраженности объема внимания – учащиеся старались выполнить задания за указанное время и более качественно. О чем свидетельствует низкий уровень устойчивости внимания у 58% учащихся, таким образом, чем больше учащиеся затрачивают времени на выполнения задания, тем меньше они просматривают знаков. Что может быть связано с желанием качественно выполнить

задание, с влиянием внешних факторов, на которые учащиеся могли отвлекаться. Развивающая программа, несмотря на свою разработанность, имеет свои минусы, в частности, при развитии одного познавательного процесса, другой остается не задействованным.

Результаты по диагностики долговременной и кратковременной памяти свидетельствуют о том, что в классах с развивающей системой обучения, учатся дети с разным уровнем развития кратковременной памяти: у 32% - высокий уровень выраженности, у 32% -средний и у 36% - низкий. У 58% учащихся показатели долговременной памяти на среднем уровне выраженности, то есть при повторной диагностики респонденты показали результаты ниже, что вполне объяснимо их возрастными особенностями.

Результаты, полученные в ходе изучения мышления по методике «Исключения слов», показали нам, что у 50% респондентов средний уровень выраженности вербально-логического мышления – учащиеся пытаются мыслить абстрактно без опоры на воспринимаемые образы, что позволяет им создавать обобщенные понятия. По методике «Простые аналогии» у 54% респондентов низкий уровень выраженности данного показателя, т.к. учащиеся еще только начинают мыслить абстрактными категориями и не всегда получается выстраивать категориальные связи. В целом, это такой вид мышления, основанный на выделении существенных свойств, связей предмета и отвлечении их от других, несущественных. Результаты методики «Выделения существенного признака» позволяют сделать вывод, что у 62% испытуемых - высокий уровень выраженности данного показателя, так как на данном возрастном этапе у учащихся в классах с развивающей системой обучения уже начинает формироваться абстрактно-логическое мышление. Что оправдывает цели развивающего обучения.

Обобщая результаты по диагностики познавательной сферы учащихся, обучающиеся по развивающей программе Л.В. Занкова, развитие познавательной сферы соответствует данному возрастному периоду, при этом начи-

нает формироваться абстрактно–логическое мышление, учащиеся пытаются мыслить абстрактно без опоры на воспринимаемые образы, что позволяет им создавать обобщенные понятия. Что характеризует основную направленность программы Л.В. Занкова.

По подгруппе, где обучение проходит по традиционной программе, по объему внимания средний показатель имеют 54% учащихся, показатель ниже среднего у 8% и выше среднего у 38%. Такие данные позволяют нам предположить, что учащиеся старались просмотреть наибольшее количество знаков, за данное время, и получить одобрение со стороны педагога. По показателю устойчивости внимания классы, обучающиеся по традиционной системе обучения, показали, что у 64% учащихся низкий уровень устойчивости внимания, таким образом, чем больше учащиеся затрачивают времени на выполнение задания, тем меньше они просматривают знаков. Что может быть связано с качеством выполнения задания, с влиянием внешних факторов.

Результаты по диагностики долговременной и кратковременной памяти свидетельствуют о том, что в классах с традиционной системой обучения, дети с разным уровнем развития процессов запоминания (у 30% учащихся высокий показатель, у 32% - средний и у 38% - низкий). По диагностике долговременной (отсроченной) памяти средний уровень выраженности имеет 62% респондентов. Результаты вполне соответствуют их возрастному периоду и требованиям традиционного обучения.

Проведенная методика «Исключения слов» показала нам, что у 58% респондентов средний уровень выраженности вербально-логического мышления, у 38% учеников показатель значения ниже среднего – это говорит о том, что учащиеся в недостаточной степени умеют выделять существенные признаки. Диагностика мышления по методике «Простые аналогии» показала, что у 36% респондентов низкий уровень выраженности данного показателя, у 40% - средний уровень и у 24% - высокий. Что подтверждает факт – учащиеся имеют

не высокий уровень сформированности абстрактного мышления, т.е. мыслят более конкретно. Методика «Выделения существенного признака», направленная на изучение наглядно-образного мышления, позволяет сделать вывод, что у 48% учащихся низкий уровень выраженности данного показателя, у 40% учащихся – средний и у 12% учащихся высокий. Полученные данные позволяют сделать нам следующий вывод: что в подгруппе, где классы, обучаются по традиционной системе, преобладает наглядно-действенное мышление, т.е. они не могут определять свойства предмета без конкретной манипуляции с ним.

Обобщая результаты по диагностике познавательной сферы учащихся, обучающиеся в классах по традиционной системе обучения, развитие соответствует особенностям данного возрастного этапа и предъявляемым требованиям программы.

Поскольку распределение отличается от нормального, для сравнительной статистики данных групп, был выбран непараметрический U – критерий Манна-Уитни.

В результате сравнительного анализа мы получили результаты, которые позволяют выявить значимые различия по параметрам «объем внимания» и «мышления: выделения существенных признаков».

Данные результаты по объему внимания мы можем объяснить следующим образом: в классах с развивающей системой обучения учащиеся просматривают знаки более тщательно и, соответственно, показатель объема внимания был ниже, где устойчивость внимания была значительно выше. В классах с традиционной системой обучения учащиеся нацелены на быстрое выполнение поставленных перед ними задач. Это только подтверждает тот факт, что развивающее обучение направляет учащихся на более глубокое, осмысленное обучение, а следовательно, и более качественное.

Мышление по показателю «выделение признаков» в классах с развивающей системой обучения значительно выше, чем в классах с традиционным обучением, что говорит о пре-

обладании у первых – абстрактно-логического мышления, а у вторых – наглядно-действенного. Что вполне объясняет цели и задачи данных программ обучения. Можно сделать вывод о том, что гипотеза исследования частично подтвердилась.

С учетом полученных результатов был составлен комплекс упражнений для родителей, педагогов и воспитателей группы продленного дня, направленный на развитие познавательной сферы учащихся, обучающихся по традиционной системе обучения.

*Б.К. Моминбаев, докт. пед. наук, профессор,
академик РАО, Республика Казахстан
В.И. Молочко, канд. техн. наук,
профессор, Республика Беларусь,
Ф.Т. Хаматнуров, докт. пед. наук,
профессор, Российская Федерация*

Актуальные психологические проблемы профессионально- педагогической деятельности

В настоящее время, как в Республиках Беларусь и Казахстан, так и Российской Федерации решаются проблемы построения качественно новой экономики. Одной из базовых основ этого процесса является подготовка и переподготовка высококвалифицированных рабочих кадров, острейший дефицит которых по качественным параметрам испытывается на всем постсоветском пространстве. Отсюда, особое значение приобретает высшее профессионально-педагогическое образование.

Это связано с тем, что выпускник профессионально-педагогического вуза, это специалист, способный осуществлять педагогическую, учебно-производственную и организационно-методическую деятельность по профессиональной подготовке лиц, обучающихся по одной из отраслей производства или сервиса в системе начального или среднего профобразования или в системе внутрифирменной подготовке квалифицированных рабочих в условиях реального производства.

Сущностная специфика профессионально-педагогического образования состоит в том, что студентов готовят к интегративной деятельности, учитывающей взаимодействие в процессе труда различных знаний, умений и навыков: психолого-педагогических, специальных отраслевых и производственно-технологических. Кроме того, производственно-технологическая компонента такой деятельности определяет еще одну специфическую особенность подготовки педагога профессионального обучения – обязательное получение рабочей профессии.

Будущий профессионально-педагогический работник в условиях становления инновационной экономики должен уметь решать следующие задачи: 1) рациональная организация профессиональной деятельности учащихся в системах «человек и машина», предназначенных для управления и обработки социально-производственной информации; 2) целесообразное с точки зрения распределение учебно-производственных функций между учащимися и средствами технико-технологической автоматизации; 3) оптимизация процессов информационного сопровождения и принятия учебно-производственного решения.

Для оптимальной подготовки профессионально-педагогических работников к решению этих задач объективно необходимо основывается на данных смежных наук, таких, как психология личности, психология труда и др., а также тесно взаимодействовать с системотехникой и инженерными дисциплинами.

Современные задачи оптимизации организации деятельности при подготовке специалистов для работы в системах «человек и машина» предполагают анализ структуры учебно-производственного коллектива и согласование ее с существующей структурой педагогического управления. При этом учитывается опосредствованный характер общения и связей между членами учебно-производственного коллектива и необходимость умения психологически обоснованно предусматривать такое распределение функциональных обязанностей, которое в наи-

большей степени отвечало бы поставленной профессионально-педагогической стратегической цели и тактическим задачам.

Важной проблемой является умение профессионально-педагогического работника рационально распределять ответственности за принимаемые решения и согласование интересов каждого члена учебно-производственного коллектива.

Для успешной деятельности малых групп необходимо выявление критериев психологической совместимости членов группы, что очень важно при их комплектовании. Психологическая совместимость – важнейшее условие сохранения работоспособного учебно-производственного коллектива, особенно изолированного на длительное время от привычного окружения.

При подготовке будущих профессионально-педагогических работников к распределению функций в системе «человек и машина» необходимо исходить из того, что решение творческих задач, связанных с логическим анализом ситуации, оценкой и прогнозом ее изменений, должно выполняться самим специалистом; на машину возлагается выполнение рутинных, повторяющихся операций, а также хранение, обработка и оперативная выдача больших объемов информации. Компьютер, оснащенный адекватным профессиональным программным продуктом, следует рассматривать как квалифицированного помощника и интерактивного «собеседника», способствующего усилению творческого мышления и интуиции специалиста.

Оптимизация процессов информационного обеспечения и принятия решения требует организации выборочного управления источниками информации и сводится к выбору наилучших характеристик информационной модели: степени обобщения (детализации) информации, выводимой на устройства отображения; объема и темпа ее обновления; способов кодирования, обеспечивающих герменевтически однозначное восприятие и запоминание информации. Основной принцип организации информационной подготовки принятия реше-

ния состоит в том, чтобы профессионально-педагогический работник был оптимально подготовлен с помощью технических средств производить все трудоемкие и вспомогательные преобразования имеющейся информации, а результаты выдавать в виде, наиболее подходящем для решения оперативных, ситуативно актуальных учебно-производственных задач.

Проектирование профессионально-педагогическим работником учебно-производственной деятельности учащихся основывается на фундаментальных исследованиях высших психических функций человека – восприятия, памяти, мышления (образного и понятийного), которые являются внутренними психологическими инструментами и средствами деятельности специалиста. К числу таких внутренних средств относятся опыт, знания, программы, схемы и навыки будущего специалиста, составляющие в совокупности его перспективный социально-профессиональный облик.

На основе внутренних средств деятельности формируются постоянные и оперативные образно-концептуальные модели, определяющие деятельность будущего профессионально-педагогического работника и процесс принятия им оптимального решения по конкретной психолого-педагогической ситуации. Отсюда, исходя из устойчивых представлений о структуре и содержании будущей профессионально-педагогической деятельности, проектирование учебно-познавательной деятельности студентов профессионально-педагогических вузов состоит в согласовании внутренних и внешних средств деятельности, проектировании адекватных актуальным требованиям концептуальных и информационных моделей.

Н.В. Остапчук, А.А. Печеркина
РГППУ – УГПУ, Екатеринбург

Сохранение профессионального здоровья учителя в условиях модернизации системы образования

Преобразования, происходящие в последнее десятилетие в социально-экономичес-

кой сфере России, коренным образом изменили условия функционирования системы образования. В сложившейся ситуации перед образовательными учреждениями возникли проблемы обеспечения жизнестойкости, поддержания финансового состояния на достаточном уровне и поиска источников устойчивого развития.

Для выживания в постоянно усложняющейся внешней конкурентной среде образовательным учреждениям необходимы инициативные, высококвалифицированные специалисты, способные творчески мыслить и использовать свои знания для нахождения нестандартных решений, направленных на повышение конкурентоспособности и престижа педагогической профессии. В качестве одного из важных требований, предъявляемых в сложившихся условиях к таким специалистам, можно выделить такой как уровень их профессионального здоровья.

Многомерность феномена «здоровье» и разноплановость подходов к его изучению до сих пор не позволяют сформулировать всеобъемлющего определения. Первые проявления внимания к вопросам обеспечения здоровья работников встречаются в работах Ф. Тейлора, относящихся к началу XX века и связаны, прежде всего, с оформлением движения за научную организацию труда. Вопросы профессионального здоровья начинают активно обсуждаться в это же время в Англии. Так, Б. Мессин одной из важных задач промышленной психологии считает соблюдение правил охраны труда. Ф. Уоттс особое внимание уделяет организации досуга работников.

В настоящее время проблема профессионального здоровья привлекает к себе все большее внимание специалистов. Но, несмотря на это, пока еще не сложилось общее мнение о том, какое содержание следует вкладывать в данное понятие.

Здоровье педагога – деликатная и многоаспектная проблема. Обозначая ее значимость, Л.М. Митина указывает на то, что профессиональное здоровье педагога – основа эффективной работы современного образовательного

учреждения и его стратегическая проблема. Автор определяет данное понятие как способность организма сохранять и активизировать компенсаторные, защитные, регуляторные механизмы, обеспечивающие работоспособность, эффективность и развитие его личности во всех условиях протекания профессиональной деятельности [2].

В целом проблему профессионального здоровья педагога по степени значимости следует рассматривать в контексте общей концепции охраны здоровья нации, так как именно от педагога в большей степени зависит здоровье подрастающего поколения. В связи с этим можно утверждать, что педагогическая деятельность должна осуществляться человеком, обладающим профессиональным здоровьем. Ведь именно от профессионального здоровья педагога зависит то, насколько безопасной будут условия образовательной среды.

Для исследования профессионального здоровья педагога важное значение приобретают следующие положения:

- педагогическая деятельность является напряженной в эмоционально, коммуникативном и информационном планах;
- соотношение профессиональных устремлений педагога и выполняемой педагогической деятельности становится одним из факторов формирования профессионального здоровья педагога;
- на профессиональное здоровье педагога оказывают влияние как внутренние, так и внешние факторы. При этом среди внешних факторов наиболее значимым являются особенности контингента учащихся;
- педагог, воспринимающий себя благополучным и здоровым, имеет больше шансов на успех в профессиональной деятельности и снижает риск формирования негативных профессиональных явлений [3].

Исходя из этого, в качестве значимого направления можно выделить исследование механизмов формирования профессионального здоровья педагогов, разработка и апробация психотехнологий его сохранения и самосохранения.

По мнению О.А. Анисимовой, последнее является особенно значимым, так как большинство педагогов, не только молодых, но и опытных не предполагали и не предполагают, что учителя необходимо готовить к развитию навыков по сохранению, укреплению и восстановлению своего собственного здоровья [1].

Именно поэтому проблема сохранения, поддержания и восстановления здоровья участников педагогического процесса является одной из приоритетных в настоящее время, так как является необходимым условием успешной и эффективной деятельности каждого педагога и, соответственно, образовательного учреждения.

Библиографический список

1. Анисимова О.А. Психолого-педагогическая компетентность как фактор сохранения и укрепления профессионального здоровья учителя [Текст]: дисс...канд. психол. н. / О.А. Анисимова - М., 2002. 160 с.
2. Митина Л.М., Митин Г.В., Анисимова О.А. Профессиональная деятельность и здоровье педагога [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л.М. Митина, Г.В. Митин, О.А. Анисимова - М.: Академия, 2005. – 368 с.
3. Печеркина А.А., Остапчук Н.В. Профессиональное здоровье педагога как фактор повышения конкурентоспособности вуза [Текст] / А.А. Печеркина, Н.В. Остапчук // Известия Академии педагогических и социальных наук. Ч. 1. - М.: Изд-во МПСИ, 2009. С. 367-369.

А.К. Пащенко
МГППУ, Москва

Пространство социального взаимодействия в классе как пространство освоения норм образовательного учреждения

Проблема организации и изменения нормативного пространства учащихся образовательной школы является одной из проблем, разрабатываемой коллективом сотрудников кафедры социальной психологии развития Московского городского психолого-педагогичес-

кого университета. Актуальность данной темы обусловлена, прежде всего, тем, что в современной образовательной школе упускается механизм воспитания подростка при помощи организации культурного пространства школы.

Современная система образования в своем недавнем прошлом являлась основополагающим носителем культурных норм и традиций своего времени, ученик, погруженный в пространство школы вольно или не вольно «впитывал» традиции и идеалы общества и начинал действовать в соответствии с правилами и нормами, разделяемыми как педагогическим коллективом образовательного учреждения, так и большинством в государстве.

Предшествующие изменения и инновации в системе образования на современном этапе своего становления привели к тому, что она (система образования) стала проявляться в различных типах образовательных учреждениях (этнокультурные, военные, конфессиональные, светские и др.), в которых складываются различные культурные пространства, отражающие специфику данного заведения и отличающиеся от прочих своими нормами и правилами организации школьной жизни.

Учащийся, находясь в образовательном учреждении, включается в сложноорганизованную структуру норм и правил, определяющих жизнедеятельность школьника. Ученик, прежде всего, является членом класса, и он неминуемо вступает в систему групповых и личностных отношений, которые изменяются и развиваются на протяжении всей школьной жизни подростка. Эта система отношений не является изолированной от остального культурного пространства школы, она включена во взаимоотношения с системами различного порядка. В свою очередь само культурное пространство школы не является оторванным от культурного пространства общества, и входит в систему взаимодействий более высокого уровня.

На наш взгляд, одной из проблем, которая стоит перед современной образовательной школой, заключается в необходимости построения такого механизма перехода ученика из младшей

в старшую школы, который позволит ученику средних классов не только гармонично пройти этап адаптации вчерашнего младшего школьника в школьном пространстве более высокого уровня, но и позволит ему снизить негативные проявления данного процесса.

Нормативное пространство школы находится в постоянном становлении, на этот процесс могут влиять как события внутри пространства, так и вне его. События могут проявляться самым разнообразным способом - от изменения системы оценивания учеников и сокращение времени урока, до демонстрации учеником новых кроссовок или эпатажной прически.

Система групповых норм развивается при переходе ученика из одной возрастной ступени в другую. Школьник, становясь членом класса, начинает осваивать правила и нормы группового взаимоотношения со сверстниками и взрослыми людьми, окружающими его в пространстве образовательного учреждения. Для ученика средней школы этот процесс осложняется тем, что он еще не до конца осознает имеющиеся у него инструменты группового взаимодействия и выстраивания межличностных отношений. Он уже достаточно активно использует те механизмы нормативного пространства, которые ему транслировались в период его нахождения в младшей школе, и у него существует потребность утвердить себя как члена новой ученической группы.

Утверждение себя членом группы процесс не одномоментный, не возможно стать членом группы, только основываясь на желании самого человека. Человеку необходимо овладеть правилами и нормами, которые присущи той или иной группе и быть способным транслировать эти правила в пространство группы, членом которой он хочет стать. При этом он обязан не только демонстрировать знание о нормативном пространстве группы, но владеть системой санкций, применяемые для корректировки отклонений от групповых норм.

Но овладеть правилами ученик не способен самостоятельно, для этого ему нужен значимый взрослый, это может быть и педагог, и

ученик старшего класса. Особенностью нормативного пространства ученика средней школы заключается в том, что окружающие люди начинают воспринимать его как школьника средних классов (предъявляя определенную систему требований), а культурный инструментальный остался прежним - на уровне младшего школьника.

Однако, когда требования к ученику не соответствуют имеющимся средствам разрешения встречаемых ситуаций, у него возникает внутренний конфликт, зачастую перерастающий в конфликт внешний. Конфликтное напряжение возникает и в случае предъявления взрослым требования выполнять норму, а учащийся в силу своей ограниченности, не способен эффективно применить имеющиеся у него средства.

При этом даже демонстрация адекватных средств взрослыми не всегда приводит к принятию этих средств ребенком, поскольку наиболее важным моментом является осознание и сформированность механизма овладения этих средств школьником.

Напомним, что мы видим проблему нормативного пространства ученика средних классов именно в сформированности и усвоении школьником такого механизма, который позволит ему осуществлять качественные переходы из одного нормативного пространства в другое и при этом гармонично и эффективно в них проявляться.

Очевидное отличие школьников младшей, средней и старшей школы позволяют сделать вывод о том, что субъективные пространства у этих учеников разные и видение культурного пространства школы у них так же разное. Следовательно, нормы и правила, а также механизмы трансляции, усвоения и введения санкций у этих пространств так же различны.

В добавлении к этому позиция ученика усложняется столкновением принимаемых школьных норм и норм, транслируемых другими референтными группами – семьей, уличной компанией, профессиональной группой и т.п.

Конфликтные напряжения, возникающие по причине несоответствия норм и механизмов разрешения противоречивых ситуаций, оказы-

вают свое негативное влияние на различные уровни пространства ученика – снижение учебной успеваемости на образовательном уровне, повышение агрессивности на уровне коммуникативных связей, частые пропуски учебных занятий по причине болезни на уровне психосоматических заболеваний и пр.

Роль взрослого в формировании механизма качественного перехода ученика между культурными пространствами огромна. Осознанно транслируемая взрослым норма опредмечивает конфликтную ситуацию, указывая на противоположности, взаимодействие которых является причиной возникновения конфликта. Если ученик младшей школы, очарованный присутствием в стенах образовательного учреждения, принимает поведение своего классного руководителя за эталонные, то в средней школе учащийся уже стремится не только находить продуктивные решения в возникающих противоречиях, но и начинает экспериментировать с нормой.

Переходя из класса в класс, подросток начинает «видеть» пространство тех или иных норм, он уже различает сами нормы и те нормативные пространства, которые они (нормы) задают. В то же время живой и подвижный ум ребенка, стремится вырваться за пределы этих нормативных границ. В этот период зачастую дети становятся неуправляемы и дерзки, взрослым сложно удерживать свою лидерскую позицию во взаимоотношении с ними, возрастает конфликтная напряженность, процесс разрешения которой и основывается в сформированном, грамотно переданном и осознанно усвоенном ребенком механизме разрешения тех конфликтных ситуаций, которые возникают при переходе из одной культурной группы в другую.

Таким образом, можно предположить, что изменение нормативного пространства школьника, его развитие и усложнение, в сочетании с осознанностью норм и правил школьного пространства, выступает значимым фактором сформированности механизма перехода на качественно новый уровень социального взаимодействия учащегося в культурном пространстве образовательного учреждения.

Мы полагаем, что освоение нормативного пространства учеником школы осуществляется по средствам реализации механизма передачи, принятия и трансляции групповых норм и правил, осознанно сформированных и демонстрируемых всеми субъектами образовательного процесса.

Т. Пелевина, С.С. Котова
РГППУ, Екатеринбург

Психолого-педагогические условия активизации процессов адаптации учащихся первого курса медицинского колледжа

Вопросы личностного развития учащегося и формирование его готовности к будущей профессиональной деятельности, являются ключевыми в теории и практике совершенствования работы современного учебного заведения. Именно в процессе обучения, в профессиональном колледже осуществляется первичное «освоение» профессии, определяются жизненная и мировоззренческая позиция молодого человека, изучаются индивидуальные способы деятельности, формы поведения и общения.

Адаптация – это процесс изменения характера связей, отношений учащегося к содержанию и организации учебного процесса. Проблема адаптации учащихся – первокурсников к условиям обучения в медицинском колледже представляет собой одну из важных общетеоретических проблем и до настоящего времени является традиционным предметом дискуссий, так как известно, что адаптация молодежи к студенческой жизни – сложный и многогранный процесс, требующий вовлечения социальных и биологических резервов еще не до конца сформировавшегося организма.

Актуальность проблемы определяется задачами оптимизации процесса «вхождения» вчерашнего школьника в систему учебно-профессиональных отношений. Ускорение процессов адаптации учащихся первого курса к новому для них образу жизни и деятельности, исследование психологических особенностей,

психических состояний, возникающих в учебно-профессиональной деятельности на начальном этапе обучения, а также выявление педагогических и психологических условий активизации данного процесса являются чрезвычайно важными задачами. Однако организация педагогической деятельности на первом курсе не обеспечивает в должной мере адаптацию учащихся к специфическим условиям профессионального обучения.

В педагогике высшей школы недостаточно раскрыты причины психолого-педагогического характера, вызывающие трудности овладения учащимися специфической учебной деятельностью, а также, обеспечивающие социально-психологическую адаптацию учащихся к учебно-профессиональной деятельности. Таким образом, становится очевидной необходимость поиска путей активизации педагогических условий, способных обеспечить процесс адаптации учащихся первого курса, этим и объясняется актуальность исследования.

Степень социальной адаптации первокурсника в медицинском колледже определяет множество факторов: индивидуально-психологические особенности человека, его личностные, деловые и поведенческие качества, ценностные ориентации, академическая активность, состояние здоровья, социальное окружение, статус семьи и т.д.

Студенческая жизнь начинается с первого курса и, поэтому успешная адаптация первокурсника к жизни и учебе в образовательном заведении является залогом дальнейшего развития каждого учащегося как человека, будущего специалиста. Этим определяется и исследовательский, и практический интерес к изучению разнообразных и противоречивых проблем адаптации первокурсников.

Анализ литературы свидетельствует о том, что в науке сложились теоретические предпосылки, создающие условия для решения проблемы адаптации учащихся-первокурсников в образовательном процессе и профессиональном обучении. Исследование адаптации, как необходимого условия существования живого

организма, рассматривалось в работах И.П. Павлова, И.М. Сеченова, Ч. Дарвина, Ж. Пиаже.

Цель работы: изучение психолого-педагогических условий, активизации процесса адаптации студентов первого курса медицинского колледжа, к учебно-профессиональной деятельности.

Объект исследования: адаптация студентов первого курса медицинского колледжа. Предмет исследования: психолого-педагогические условия активизации процесса адаптации студентов первого курса к учебно-профессиональной деятельности.

В настоящем исследовании приняли участие учащиеся первого курса медицинского колледжа г.Ирбита в количестве 100 человек. Выборка представлена юношами и девушками в возрасте от 17 до 20 лет и разделена на две группы – «сестринское дело» (43 человека) и группа «лечебное дело» (57 человек).

В ходе исследования была выдвинута гипотеза: процесс адаптации у учащихся медицинского колледжа, будет успешен в той группе, где будет адекватная мотивация к учебной деятельности, высокие межличностные взаимодействия, и соответствующий этим параметрам стиль деятельности учащихся.

Для достижения поставленной цели реализовывались следующие задачи:

1. Осуществить теоретический анализ отечественных и зарубежных авторов по проблеме исследования.
2. Изучить психолого-педагогические условия активизации процесса адаптации к учебно-профессиональной деятельности.
3. Подобрать комплекс методик для диагностики учащихся первого курса медицинского колледжа.
4. Описать полученные результаты с помощью метода математико-статистической обработки данных.
5. Разработать программу психолого-педагогического сопровождения студентов первого курса в процессе адаптации.

Для решения поставленных задач осуществлялись следующие этапы работы: а) теоретическое изучение и анализ специальной литературы по проблеме исследования процесса адаптации учащихся первого курса к учебно-профессиональной деятельности, сравнение и обобщение полученных результатов в ходе исследования; б) эмпирическое исследование: наблюдение, анкетирование, тестирование, изучение и обобщение психолого-педагогического опыта.

Для изучения социально-психологических условий активизации процессов адаптации учащихся первого курса медицинского колледжа были использованы следующие диагностические методики: опросник «Тип поведенческой активности» (Л.И. Вассерман, Н.В. Гуменюк); опросник «Социально-психологическая адаптация» (К. Роджерс и Р. Даймонд); опросник «Поведение человека в реальной группе» (В. Стефансон); опросник «Стили деятельности – СД 36» разработанный А.Д. Ишковым и Н.Г. Милорадовой.

Социальная адаптация – это процесс (состояние) физических, социально-экономических или организационных изменений в специфически групповом поведении, социальных отношениях или культуре. Адаптивный характер модификации поведения достигается через учение. Адаптация это состояние равновесия, отсутствие переживания, конфликта со средой.

Немалую роль в преодолении повышенной тревожности имеет и то, как учащийся умеет адаптироваться к окружающей его реальности, это период играет не мало важную роль на пути к юношеству, если подросток в свое время сумел адаптироваться к окружению, то и в юношестве он сможет найти контакт с новыми людьми, которые его будут окружать в училищах институтах и на предприятиях. Ощущение тревоги является одной из основных проблем современного общества и выступает неотъемлемой частью процесса адаптации любого человека.

В студенческом возрасте происходит преобразование мотивации, всей системы цен-

ностных ориентаций, с одной стороны, и интенсивное формирование специальных способностей, с другой.

Исследователи, занимающиеся вопросами мотивации, отмечают, что при поступлении в новое учебное заведение у учащихся мотивация определяется главным образом новой социальной ролью. Но она не может поддерживать в течение долгого времени его учебную работу и постепенно теряет свое значение. Поэтому формирование мотивов, придающих учебе значимый смысл, является одной из главных задач преподавателя.

Как известно, пусковым механизмом процесса адаптации человека является смена окружающей его среды. Процесс адаптации имеет место тогда, когда обычное, привычное поведение вообще или мало эффективно и необходимо преодоление затруднений, связанных именно с новизной условий. Именно с такими затруднениями, связанными с новизной условий, сталкивается бывший школьник при поступлении в учебное заведение. Поэтому процесс адаптации к обучению в колледже можно рассматривать как явление, имеющее множество аспектов.

Социально-психологическая составляющая процесса адаптации отражает изменение социальной роли обучаемого, круга и содержания его общения, корректировку потребностей и системы ценностей, необходимость более гибкой регуляции своего поведения, возникновение потребности в самоутверждении в складывающемся коллективе учебной группы, усвоение норм и традиций, в сложившемся учебном заведении, а также отвечающих характеру избранной профессии. Психологическая составляющая отражает перестройку мышления и речи учащегося применительно к условиям профессионального обучения, резко увеличивается эмоциональное напряжение, эмоциональный комфорт может перейти в эмоциональный дискомфорт, и все эти явления могут быть связаны с недостаточной зрелостью учащегося.

Проведенное исследование на базе медицинского колледжа (г. Ирбит) позволило вы-

явить трудности, с которыми сталкивается учащийся в процессе адаптации к учебно-профессиональной деятельности на первом году обучения:

1. Трудности, связанные с коммуникативной деятельностью – учащиеся не владеют навыками межличностного взаимодействия, испытывают трудности в социализации, неудовлетворены своим социальным статусом.

2. Трудности при освоении новых форм занятий, видов работ, необходимых навыков. Сложность адаптации в данном случае зависит от широты и содержания, разнообразия видов деятельности, интереса к ней и мотивации.

3. Личностные психологические трудности, обусловленные проблемами в области эмоциональной сферы, самоорганизации, самопринятия и принятия других.

Адаптация учащихся – это сложное явление, связанное с перестройкой стереотипов поведения, а зачастую и личности. У некоторых обучающихся процесс адаптации протекает неэффективно и имеет затяжной характер, о чем свидетельствуют результаты статистики. Адаптивность группы «сестринское дело» составила 26%, а в группе «лечебное дело» 24%, это говорит о том, что уровень адаптации в группе «сестринское дело» выше за счет выраженности индивидуальных качеств личности, а так же умения вступить в межличностные взаимодействия.

Результаты диагностики показывают что, адаптация учащихся строится и на таких психологических характеристиках, как умение вступить в первоначальное межличностное взаимодействие, умение общаться, умение и стремление жить жизнью группы.

Так же в ходе исследования была выявлена «группа риска» т.е., та группа учащихся, где результаты исследования оказались либо на пограничных состояниях, либо на верхней или нижней границах нормы, в такую группу у нас вошло 23% учащихся.

Для эффективной адаптации, в которую входят (коммуникативные умения, умения принимать себя таким, какой есть, умение принимать

других людей, умение отстаивать позицию группы), была создана коррекционная программа.

Программа направлена в первую очередь на успешную адаптацию учащихся, и сплочение групп, а так же на поднятие самооценки, на умение выражать свои эмоции, на умение вступать в межличностные взаимодействия. Для этой цели были проведены тренинговые занятия.

Считается, что адаптация прошла успешно, если через некоторый период времени, учащимися были достигнуты не только высокие успехи в обучении, но и на должном уровне сохранилось здоровье, т.е. критерием эффективности адаптации является уровень развития коммуникативных, социально-психологических и психофизиологических качеств учащихся.

Т.М. Рогожникова

Павлодарский региональный центр
переподготовки и повышения квалификации
государственных служащих, Казахстан

Изучение феномена асертивности в педагогической деятельности

Феномен асертивности на современном этапе развития общества стал предметом широкого круга научных исследований. Реформирование системы образования, провозглашение принципов гуманизма, индивидуализации обучения, личностного развития обратили внимание исследователей на изучение феномена асертивности в педагогическом аспекте.

Асертивность в контексте профессионального взаимодействия педагога и обучаемых определяет возможности личностного саморазвития субъектов учебного процесса, активное усвоение различных способов познавательной деятельности, открытость новым образовательным возможностям.

Педагог является одной из ключевых фигур в реализации декларируемого подхода. В силу объективных причин он не только осуществляет передачу знаний, формирование умений и навыков, но и оказывает психологическое воздействие на развитие обучаемых. В межличностном общении особую роль приоб-

ретает его личность, в связи с этим объектом пристального внимания становятся индивидуально-психологические особенности личности педагога, способствующие созданию атмосферы открытости и доверия, асертивному, уверенному поведению в педагогическом взаимодействии.

Асертивность в контексте профессионального взаимодействия педагога и обучаемых определяет возможности личностного саморазвития субъектов учебного процесса, активное усвоение различных способов познавательной деятельности, открытость новым образовательным возможностям.

По мнению современных ученых, асертивность - сложный психологический конструкт. Значение и специфика профессиональной подготовки будущих педагогов заключается в том, что в процессе обучения, возможно, сформировать именно те компоненты асертивности, которые способствуют организации образовательного пространства в аспекте изучаемой проблемы. Исследования в данном направлении актуальны, поскольку образование, как одна из важнейших сфер человеческой жизни, стремится соответствовать современным тенденциям и предвосхищать востребованность общества в формировании асертивной, уверенной личности.

Таким образом, обращение к данной проблеме обусловлено наличием глубоких противоречий между потребностью системы образования и общества в целом в реализации педагогами принципа асертивности на практике, с одной стороны, и недостаточной теоретической и методической разработанностью вопросов ее комплексного исследования - с другой.

Изучение психологических особенностей проявления асертивности педагогами и студентами позволит не только сформировать определенные представления об этом конструкте в контексте профессии, выявить возможности, условия и способы формирования асертивности на этапе профессиональной подготовки будущих педагогов. В связи с этим мы обращаемся к изучению асертивности у субъектов обра-

зовательного процесса с целью определения ее содержательных характеристик, что является одним из оснований для разработки и реализации коррекционно-развивающих программ.

Объект исследования - феномен асертивности в педагогическом взаимодействии.

Предмет исследования - условия, определяющие формирование асертивности педагога как комплексного психологического феномена.

Цель исследования - изучение особенностей проявления и условий формирования асертивности в педагогическом взаимодействии.

В качестве гипотезы исследования выдвинуты следующие предположения:

- асертивность - сложный комплексный феномен, включающий в себя поведенческий, эмоционально-личностный, когнитивный, компоненты, и психофизиологические предпосылки;
- феномен асертивности характеризуется своеобразием выраженности и сопряженности компонентов у студентов, выступающих в роли субъектов педагогического взаимодействия;
- использование психологических методов, технологий, техник, в частности диагностирующего семинара-тренинга на этапе профессиональной подготовки будущих педагогов, способствует созданию условий, посредством которых формируются навыки и умения асертивного поведения.

В соответствии с целью и гипотезой определены следующие задачи исследования:

1. Систематизировать опыт исследований феномена асертивности зарубежными и отечественными психологами, на основании этого определить и операционализировать компонентный состав асертивности.
2. Выявить психологические особенности компонентов асертивности у студентов профессиональной школы, как субъектов педагогического взаимодействия.
3. Исследовать условия формирования компонентов асертивности поведения у студентов в процессе профессиональной подготовки.
4. Изучить особенности и возможности формирования компонентов асертивности бу-

дущих педагогов посредством диагностирующего семинара-тренинга.

Эмпирической базой работы послужили результаты психологического исследования студентов психолого-педагогического факультета Павлодарского государственного педагогического института.

В исследовании приняли участие 200 студентов (99 чел. 4-го курса и 101 чел. 1-го курса). Средний возраст составил 21,8 года.

Для изучения особенностей асертивности будущих педагогов были использованы следующие психодиагностические методики, адекватные предмету и задачам исследования: опросник формально-динамических свойств (В.М. Русалов), тест уверенности в себе (В.Г. Ромек), опросник самоотношения (В.В. Столин, С.Р. Пантелеев), тест Томаса, опросник межличностных отношений Лири, УСК.

Результаты исследования обрабатывались методами математико-статистического анализа: вычисление дескриптивной статистики, анализ достоверности различий между независимыми выборками (непараметрический U-критерий Манна Уитни, параметрический T-критерий Стьюдента), корреляционный анализ (коэффициент линейной корреляции Пирсона), факторный анализ (метод максимального правдоподобия (Maximum likelihood). Для количественной обработки эмпирических данных использовался пакет прикладных программ корпорации StatSoft ink.SPSS 10.00 для среды Windows.

Изучение когнитивного компонента у группы студентов выявило 22% студентов имеют высокую мотивацию избегания неудач, что проявляется в тревоге, беспокойстве перед всем новым, желании отгородить и уберечь себя от неожиданностей. 55 % студентов имеют средний уровень выраженности мотивации избегания неудач, что говорит об их осмотрительности и осторожности по отношению учебе, взаимоотношениям и жизни в целом. Равное количество студентов (11,5%) имеют низкую и очень высокую мотивацию избегания неудач. Низкие значения свидетельствуют о стремлении к дости-

жениям, успеху, ориентации на получение хороших результатов. Студенты с выраженными низкими значениями мотивации избегания неудач, не боятся проявлять себя, ориентированы на получение высоких результатов своей деятельности.

Очень высокие баллы по шкале избегания неудач говорят о сильных защитных реакциях человека, мешающих ему полноценно проявлять свои способности.

Результаты представленной работы продолжают исследования ассертивности в контексте педагогического взаимодействия и открывают возможности ее формирования и развития в рамках профессиональной подготовки педагогов.

Э.Г.Хакимова, И.П. Замолкина
РГППУ, Екатеринбург

Взаимосвязь групповой сплоченности и успеваемости учащихся михайловского профессионального колледжа

Человек социален по своей природе, он постоянно взаимодействует с другими людьми, постоянно находится в системе межличностных отношений. Характер отношений в группе, в которой человек проводит большую часть своего времени, оказывает огромное влияние как на него (на его настроение, установки, поведение), так и на группу в целом (на достигнутые результаты, быстроту и эффективность выполнения деятельности). Отношения во многом определяются степенью совпадения общих целей, мнений, оценок, позиций членов группы.

Степень, при которой все члены группы в наибольшей мере разделяют цели групповой деятельности и те ценности, которые связаны с этой деятельностью, а также приверженность членов к группе, называется сплоченностью.

Сплоченность исторически рассматривается, как важнейшая переменная малой группы. Ее рассматривают различные дисциплины, включая социологию, социальную, организационную, юридическую, спортивную и военную

психологию, потому, как сплоченность понимается в качестве необходимого условия стабильного функционирования и продуктивности деятельности группы.

Изучение сплоченности занимались в зарубежной психологии – Л. Фестингер, Т. Ньюком, А. Бейвелас, А. Зандера, К. Левин; в отечественной – В.И. Зацепин, Ю.Л. Наймер, В.В. Шпалинский, Н.Н. Обозов, А.В. Петровский и др.

Предметом в данной работе является взаимосвязь групповой сплоченности и успеваемости учащихся.

Объектом обследования являются учащиеся второго курса Михайловского профессионального колледжа (МПК), обучающиеся по различным специальностям.

Цель – изучение групповой сплоченности и ее взаимосвязь с успеваемостью группы.

Задачи, которые ставит перед собой автор, можно сформулировать следующим образом:

- провести теоретический анализ работ, посвященных проблемам исследования сплоченности;
- проведение эмпирического исследования групповой сплоченности и ее взаимосвязи с успеваемостью учащихся;
- определение групповой сплоченности и уровня успеваемости;
- описать полученные результаты и обозначить пути формирования группой сплоченности.

Гипотеза – существует определенная взаимосвязь между групповой сплоченностью и уровнем успеваемости в группе: чем выше групповая сплоченность – тем выше успеваемость.

Обследование учащихся разных специальностей проводилось в михайловском профессиональном колледже (именуемой далее МПК), находящемся в г. Михайловске Свердловской области. МПК является учреждением начального и среднего профессионального образования.

В исследовании приняло участие 66 человек, из них 2 мужских групп № 231 (24 человека; специальность – машинист экскаватора,

машинист буровой установки) и № 232 (19 человек; специальность - помощник машиниста локомотива, электрослесарь) и одна смешанная группа №238 (18 девушек и 5 юношей; специальность - повар-кондитер). В итоге получается 48 юношей и 18 девушек. Все обследуемые являются учащимися II курса МПК. Возраст участников обследования варьируется от 16 лет до 18 (средний возраст – 17 лет).

В процессе процедуры обследования были применены методики: методика определения индекса групповой сплоченности Сишора, методика определения уровня ценностно-ориентационного единства (ЦОЕ) группы.

Теоретическая значимость состоит в том, что рассматриваются различные феноменологические описания к проблеме сплоченности, разнообразие в ее понимании.

Практическая значимость заключается в том, что данные, полученные в ходе обследования, будут предоставлены психологу МПК и мастерам групп, в последствии могут быть использованы при работе с учащимися, и формировании более высокого уровня сплоченности, как ценностно-ориентационного единства групп.

В результате анализа данных методики определения ценностно-ориентационного единства (ЦОЕ) группы мы получили следующие. Учащиеся групп 232 и 231 обладают примерно одинаковым уровнем ЦОЕ (232 – 0,34; 231 – 0,33), что выше, чем в группе 238 (0,28). Эти данные характеризуют группы 232 и 231, как промежуточные по уровню развития ЦОЕ, т.е. группы-ассоциации. Межличностные отношения опосредованы общими целями, ценностями, содержанием, значимые для каждого члена группы, они строятся на основе соперничества, избегания и приспособления.

Группа 238 характеризуется как диффузная группа с отдельными социально-психологическими характеристиками группы-ассоциации. Характерно появление микрогрупп, отношения складываются на основе привлекательности, симпатии, выгоды. Сплоченность данной группы обусловлена в большей степени ценностями в отношении учебы и

отношением к товарищам. Надо отметить, что группа 238 – это смешанная группа, и в отличие от других групп, состоящих из одних только юношей, в ней численное большинство - девушки. Что от части может объяснить полученные данные.

По результатам описательной статистики можно сделать вывод, что уровень индекса групповой сплоченности во всех трех группах примерно одинаков. Во всех группах встречаются респонденты с низким индексом групповой сплоченности ($x_{\min}231=8$), ($x_{\min}232=9$), ($x_{\min}238=6$) и с высоким ($x_{\max}231=17$; $x_{\max}232=18$, $x_{\max}238=18$).

В целом, обобщая данные описательной статистики по двум методикам можно сделать вывод, что группы 231, 232 и 238 характеризуются средним уровнем сплоченности. Сплоченность обусловлена единством ценностных ориентаций по отношению к учебе, по отношению к товарищам и учебно-организационным умениям. Отношения в группах строятся как на взаимных симпатиях, привлекательности, так и на основе учебных целях, ценностях, определенных статусов и занимаемых позиций, с которыми согласно большинство учащихся в группе. Практически все стремятся сохранить свое членство в тех группах, в которых учатся. Но надо отметить, что мужские группы (231,232), показали уровень сплоченности выше, хоть и не намного, чем смешанная группа (238), состоящая в основном из девушек. Мы, склонны это объяснить определенным типом поведения в группах, личностными особенностями юношей и девушек, гендерными особенностями или социальными нормами и установками.

Был подсчитан 3 семестр в каждой группе – 231, 232 и 238 (мы его взяли потому что отличается от первых двух; Так же с руководителем выявили среднюю оценку успеваемости учащихся всех групп.

Таким образом, можно сделать вывод: что на первом месте по успеваемости находится 238 группа, так как в группе среднее значение составляет 4,8, что ближе к 5; на втором месте 231 группа, среднее значение – 4,3 и на

третьем месте 232 группа, в ней среднее значение успеваемости составляет 3,9.

Так же подсчитали в % сколько человек учатся на «5», «4» и «3». В 231 группе на «хорошо» учатся – 16 человек (69,57%); на «отлично» - 3 человека (13,04%); на «удовлетворительно» - 4 человека (17,39%).

В 232 группе на «хорошо» учатся – 13 человек (65 %); на «отлично» - 1 человек (5%); на «удовлетворительно» - 6 человек (30%), и в 238 группе на «хорошо» учатся – 12 человек (52,17 %); на «отлично» - 9 человек (39,13%); на «удовлетворительно» - 2 человека (8,7%), в смешанной группе отличников больше, так как большинство девушек - 18.

Если обобщая все группы в целом, то мы получаем (общая схема в % по 3ему семестру): «хорошо» - 41 человек (62,12 %); «отлично» - 13 человек (9,7%); «удовлетворительно» - 12 человек (18,18%).

Таким образом, можно сделать вывод, что все учащиеся МПК в среднем обучаются на оценку «хорошо».

В итоге проделанной работы мы выяснили, что группы 231, 232 и 238 характеризуются

средним уровнем сплоченности. Сплоченность обусловлена единством ценностных ориентаций по отношению к учебе, по отношению к товарищам и учебно-организационным умениям. Отношения в группах строятся как на взаимных симпатиях, привлекательности, так и на основе учебных целях, ценностях, определенных статусов и занимаемых позиций, с которыми согласно большинство учащихся в группе.

Взаимосвязь между сплоченностью и уровнем успеваемости в трех группах не обнаружена – гипотеза не подтвердилась.

Все полученные в ходе работы данные будут предоставлены психологу, и мастерам производственного обучения для оптимизации взаимоотношений в группах, их обучению, повышению эффективности уровня сплоченности и успеваемости.

Секция 7

Психолого-педагогические аспекты работы с детьми с особыми образовательными потребностями



В.М. Бучельникова, С.С. Котова
РГППУ, Екатеринбург

Психологические особенности детско-родительских отношений в семьях с детьми с задержкой психического развития

Изучение детско-родительских отношений является чрезвычайно важным как для понимания факторов, влияющих на становление личности ребенка, так и для организации психолого-педагогической практики. О значимости данной проблемы свидетельствует тот факт, что многие психологические теории, такие, как психоанализ, бихевиоризм или гуманистическая психология, не обошли вниманием эту проблему, рассматривая взаимоотношения родителей и ребенка как важный источник детского развития.

Первые экспериментальные исследования в области детско-родительских отношений были начаты в 1899 году, разработан опросник, выявляющий мнения родителей о наказании детей. В 30-е годы XX века отмечается быстрый рост исследований родительских установок. На сегодня в зарубежной психологии опубликовано более 800 исследований на тему детско-родительских отношений.

В отечественной психологии статистика более скромная, поэтому испытывается определенный дефицит информации по данной про-

блеме. Как справедливо указывают А.Г. Лидерс, О.А. Карабанова, А.С. Спиваковская и многие другие психологи, занимающиеся изучением психологической службы семьи, и на сегодняшний день сохраняется определенная потребность в методах диагностики детско-родительских отношений и со стороны родителей, и со стороны детей.

В настоящее время для специалистов, работающих с детьми ЗПР, особенно актуальными стали задачи активного привлечения семьи в специальное образовательное пространство, включения родителей в коррекционно-педагогический процесс. Это осуществимо лишь при условии знания специфики детско-родительских отношений, складывающихся в этих семьях.

Дети с ЗПР особенно зависимы от неблагоприятных внешних факторов: асоциальная среда, условия безнадзорности, ослабленное воспитательное поведение, и никем не контролируемые и не подавляемые импульсы закрепляются как привычная форма поведения.

Цель исследования: изучение детско-родительских отношений в семьях с детьми с задержкой психического развития.

В соответствии с целью были поставлены следующие задачи: изучение литературы по проблеме исследования; изучение микросоциальных условий воспитания, обучения и разви-

тия детей данной категории; исследование детско-родительских отношений; разработка направлений коррекционной психолого-педагогической работы с родителями, воспитывающими детей с ЗПР.

Исследование проходило в 2009 году в с. Байкалово на базе МДОУ № 6 «Рябинушка».

Объект исследования: в эмпирическом исследовании принимали участие 25 семей: десять семей, воспитывающих детей младшего дошкольного возраста с задержкой психического развития, посещающих дошкольную группу коррекционной направленности для детей с задержкой психического развития (ЗПР); пятнадцать семей, воспитывающих нормально развивающихся дошкольников того же возраста. Из 25 родителей – 17 человек женского пола, и 6 человек мужского пола. Средний возраст от 22 до 30 лет, 14 родителей с высшим образованием, 4 – со средним специальным образованием и 7 человек с незаконченным высшим образованием.

Предмет исследования: межличностные отношения в семьях, воспитывающих детей с ЗПР.

Выдвинутые гипотезы: существуют особенности детско-родительских отношений в семьях с детьми с задержкой психического развития: а) в родительских отношениях в семьях с детьми с задержкой психического развития преобладает авторитарная гиперсоциализация; б) у родителей с детьми с задержкой психического развития, готовность в общении с такими детьми на низком уровне; в) в детско-родительских отношениях с детьми с задержкой психического развития просматривается конфликтная семейная атмосфера.

Методы исследования: наблюдение, беседа, анкетирование, тестирование (для исследования родительского отношения к ребенку применялась методика диагностики родительского отношения А.Я. Варга и В.В. Столина, для изучения переживаний матери, связанных с выполнением родительской роли была использована методика PARI E. Шеффера и Р. Белла).

Поведение дошкольников с задержкой психического развития, кроме того, что оно

соответствует значительно более младшему возрасту, характеризуется такими специфическими особенностями, как выраженная зависимость функционирования моральных норм от внешнего контроля, «размытость» моральных норм, зависимость функционирования моральных норм от условий ситуации, в которой она реализуется (чем свободнее и абстрактнее поведение ребенка, тем в большей степени оно аморально), видение окружающих сверстников как людей, способных в основном на аморальное поведение, становление нравственности в сторону ее прагматичности. Все описанные выше негативные особенности не являются специфическими и вытекающими из интеллектуального дефекта при ЗПР. На взгляд некоторых специалистов в этой области, они скорее носят социальный характер. Это как бы служит подтверждением высказанной Л.С. Выготским мысли о том, что «решает судьбу личности в последнем счете не дефект сам по себе, а его социальные последствия, его социально-психическая реализация».

Описание результатов: при статистической обработке данных нами были использованы непараметрические критерии для несвязанных выборок, т.к. распределение по выборке существенно отличалось от нормального вида.

Непараметрические критерии – это критерии, не включающиеся в формулу расчета параметры распределения и основанные на оперировании частотами и рангами.

Для сравнительного анализа был использован критерий U Манна-Уитни, а для вычисления корреляционного анализа, ранговая корреляция Спирмена.

Корреляционная связь - это согласованное изменение двух признаков, отражающее тот факт, что изменчивость одного признака находится в соответствии с изменением другого.

Между детско-родительским отношением первой группы было выявлено 9 корреляционных связей.

Между детско-родительскими отношениями второй подгруппы выявлено 4 корреляционных связи.

Опираясь на полученные данные, можно утверждать, что родительские установки, выявленные в ходе исследования, не только не компенсируют первичный дефект, но и формируют вторичные нарушения в эмоционально-личностном развитии детей.

Матери детей с задержкой психического развития имеют противоречивые установки. С одной стороны, они отвергают ребенка, с другой – устанавливают симбиотические отношения с ним, оказывают чрезмерную заботу. Отмечается меньшая вербальная активность по сравнению с членами семей с нормально развивающимися детьми. Кроме того, матери проблемных дошкольников менее склонны к партнерским отношениям с ребенком, а занимают доминирующую, чаще авторитарную позицию.

На основе полученных в ходе исследования результатов была разработана коррекционно-развивающая программа, основанная на арт-терапевтических методах, направленная на оптимизацию детско-родительских отношений с детьми с задержкой психического развития. Ее цель является: устранение, каких-либо препятствий в детско-родительских отношений с помощью игры.

Терапевтические игры ставят своей целью устранение аффективных препятствий в межличностных отношениях, а обучающие – достижение более адекватной адаптации и социализации детей.

Для налаживания отношений ребенка с окружающим миром и людьми хорошие результаты дает игротерапия в форме терапии отношений, где игра выступает своеобразной сферой. В практику игротерапии предлагается включать такие формы психотерапии, как арттерапию (искусство), составление рассказов, психогимнастику, элементы психодрамы, телесную терапию, сказкотерапию и др.

При нарушениях общения наилучший коррекционный эффект дает групповая игротерапия для обучения детей отношениям друг с другом, со взрослыми. Вначале проводится собрание с родителями, где дается информация о возможностях игротерапии, определяются за-

просы родителей, согласовывается режим совместной работы.

В курсе игротерапии выделяются три блока занятий: ориентировочные, терапевтические и обучающие.

В первом блоке (два занятия) происходит объединение участников в группы, для этого применяются контактные игры.

Во втором блоке (8-10 занятий) специалист, используя коррекционно-направленные и обучающие игры (сюжетно-ролевые, дидактические, игры-драматизации), а также беседы, изобразительную деятельность, знакомит детей и взрослых с оптимальными формами общения, с возможностями предотвращения конфликтов.

В третьем блоке (два занятия) используются обучающие и контрольные игры для объединения детей и родителей.

Длительность игрового занятия составляет 20-30 минут. Смена видов коррекционной работы позволяет избежать переутомления детей. Занятия проводятся 2-3 раза в неделю.

Контрольная диагностика после коррекционных занятий показала следующие результаты: выдвинутая в ходе исследования гипотеза подтвердилась, лишь в том, что существует прямая зависимость между характером детско-родительских отношений, а также подтвердилось предположение о том, что включение в коррекционно-развивающий процесс близких взрослых и раннее вмешательство в развитие ребенка являются обязательными условиями оптимизации психического развития.

Е.В. Кружилина
РГППУ, Екатеринбург

Формирование общей способности к обучению у детей с ЗПР

В отечественной коррекционной педагогике понятие «задержка психического развития» является психолого-педагогическим и характеризует, прежде всего, отставание в развитии психической деятельности ребенка.

Причиной такого отставания могут быть слабовыраженные органические поражения го-

ловного мозга, которые могут быть врожденными или возникать во внутриутробном, при родовом, а так же раннем периоде жизни ребенка. Может наблюдаться и генетически обусловленная недостаточность центральной нервной системы.

Для детей этой группы характерна значительная неоднородность нарушенных и сохранных звеньев психической деятельности, а так же ярко выраженная неравномерность формирования разных сторон психической деятельности (сниженная способность распределять и концентрировать внимание, недостаточно сформированы пространственные представления, недостатки развития интеллектуальной активности, быстрая утомляемость, неустойчивость памяти, сниженная познавательная активность и др.).

Принципиальным путем помощи детям с ЗПР при формировании общей способности к учению является помощь в овладении собственной интеллектуальной деятельностью, основными ее структурными компонентами (мотивационно-ориентировочным, операциональным, регуляционным). Это организация внешних действий на специально организованной ориентировочной основе и постепенный ее перевод во внутренний план. Общее направление организации практических действий детей и формирования положительного эмоционального отношения к ним могут выглядеть следующим образом: от групповых действий, где инициатива в их организации принадлежит педагогу, — к индивидуальным инициативным действиям ребенка; от цели, поставленной педагогом, и созданного им настроения ее реализовать — к коллективному целеобразованию и далее к индивидуальному целеобразованию с соответствующим эмоциональным отношением к этому процессу, а так же к практическим действиям и их результатам; от оценки педагога — к организации коллективной оценки и далее к индивидуальной самооценке; от поощрения педагога — к поощрению коллектива и далее к личной радости от успешно сделанного.

Разнообразный и посильный труд детей, а также различные наблюдения и опыты с природным материалом обеспечивают значительные возможности для расширения, углубления и систематизирования знаний детей о ближайшем окружении, формирования общего представления и простейших житейских понятий о мире. Мыслительные действия формируются на основе практических, переводятся во внутренний план (оперирования представлениями).

Большое внимание необходимо уделять подбору подвижных игр с правилами, постепенному их усложнению. Усложнение обычно идет в следующих направлениях: от игры к игре увеличивается количество правил; растет их трудность; от выполнения правил каждым игроком команды — к выполнению правил только ее представителями и так далее.

Значительное внимание необходимо отводить занятиям продуктивными видами деятельности (рисование, лепка, аппликация, конструирование). При опоре на практические действия у детей легче вызвать желание выполнить задание воспитателя, помочь осознать его составные части, правила выполнения, а дальше на этой основе учить элементарному планированию предстоящей деятельности. Опора на практические действия благоприятна и в целях одновременного формирования у детей соответствующих навыков, умений, а так же самоконтроля на основе правил задания. В конце работы ребенок получает конкретный вещественный результат — создается благоприятная обстановка учить детей оценивать свою собственную работу, сравнивать полученный результат с заданным образцом.

Постепенно усложнения требует также речевое опосредование деятельности детей, что является необходимым условием осмысления поставленной перед ним общей цели, ее конкретизации, планирования путей и средств реализации, оценки адекватности средств достижения, а также представления законченного продукта, то есть условие предвосхищения деятельности образом, опосредованным речью.

Усложнение требований к речевому опосредованию идет в двух направлениях. Прежде всего — от обязательного проговаривания ребенком того, что он должен и как он должен сделать, к самостоятельному вычленению и речевому оформлению правил, относящихся к способам деятельности; далее — от принятия и проговаривания общей цели к собственному планированию и оформлению в речи средств ее выполнения и уже на этой основе — к собственному целеполаганию и планированию деятельности при соответствующем речевом оформлении. Второе направление этой работы — постепенное продвижение детей от развернутого речевого опосредования предстоящей деятельности к развернутому проговариванию действий шепотом и, наконец, к свернутому проговариванию «про себя».

Отбор методических средств формирования действий самоконтроля осуществляется на основе учета как их специфического назначения и конкретного психологического содержания в соответствии с этапом деятельности, так и уровня развития детей. На этапе принятия задания действие самоконтроля формируется на следующей ориентировочной основе: необходимо запомнить, что нужно сделать и какие правила соблюдать, чтобы выполнить задание. Чтобы сформировать у детей привычный способ самоконтроля на данной ориентировочной основе, организуется система практических действий: повторить задание вслух тем, кто его хорошо запомнил; повторить задание за теми, кто его сформулировал правильно; оценить правильность повторения задания тем или иным ребенком; оценить, правильно ли выполняется задание по началу его выполнения; повторить задание вслух и проверить, соблюдаются ли правила его выполнения и так далее. Затем внимание детей направляется на способы выполнения задания. При этом используются в основном те же приемы: проговаривание отдельными детьми вслух для всех детей правил выполнения задания, проговаривание шепотом для себя, проверка на этой основе своих действий и т.п.

В определенной последовательности с детьми необходимо проводить работу по обучению их объективной оценке полученного результата — сличению его с заданием. Как и в предыдущих случаях, предварительно создается ориентировочная основа действия самоконтроля: «Вспомни задание — что нужно было делать и как нужно было делать, по каким правилам; посмотри, какие правила ты выполнил, какие не выполнил, какие выполнил неточно».

Сначала воспитатель вместе с детьми перед началом оценки их работ повторяет правила выполнения задания, а дети по ходу их воспроизведения проверяют свои работы и оценивают с его же помощью степень их соответствия этим правилам: правильно, неточно, неправильно. Далее ребенок должен научиться на основе воспроизведенных детьми правил оценивать свою работу и работу рядом сидящего товарища, причем аргументировать оценку в развернутой речевой форме. Если ребенок в конце концов научится давать выполненной им работе адекватную оценку на основе сличения с образцом, причем делать это в развернутой речевой форме, то можно считать действие самоконтроля у него сформированным.

Формирование сенсорных действий у детей осуществляется в процессе решения не только задач на восприятие в их чистом виде, но и интеллектуальных задач, направленных на установление логических отношений между теми или иными воспринимаемыми компонентами. Сформировавшиеся и закрепившиеся у детей сенсорные действия выполняют в учебной деятельности роль операций, в частности, в процессе решения интеллектуальных задач, а так же при выполнении творческих работ.

На занятиях по развитию элементарных математических представлений на основе специально организованных практических действий в определенной последовательности детей необходимо обучать абстрагированию геометрической формы, величины, количественных отношений, а так же словесным обозначениям этих абстракций. С этой целью широко используются дидактические, сюжетно-дидактические

игры, загадки, стихотворения, привлекаются отрывки из сказок, рассказов; на занятия к детям приходят герои любимых сказок, любимых рассказов. Они загадывают детям загадки, проводят игры, а в итоге помогают им овладеть трудными для них навыками и умениями: порядковым счетом в пределах первого десятка, сравнением чисел, созданием и решением сюжетных задач, усвоением последовательности дней недели и так далее.

Занятия по родному языку позволяют проводить систематическую работу с детьми по развитию их активного словаря, обогащению значений общеупотребительных слов, диалогического и контекстного речевого общения. На этих занятиях также широко используется дидактическая игра. Она способствует эффективному формированию многих учебных действий, в том числе и самоконтроля.

Практика обучения и воспитания детей с ЗПР позволяет надеяться на положительный прогноз в плане усвоения ими учебной программы общеобразовательной школы при соответствующей психолого-педагогической и методической организации процесса обучения.

Л.В. Пятницкая, И.В. Воробьева
РГППУ, Екатеринбург

Индивидуально-психологические особенности подростков с задержкой психического развития в различных демографических структурах семьи (полная, неполная)

Актуальность проблемы целенаправленного формирования социализированной личности, готовой к конструктивным межличностным отношениям, способной самостоятельно жить в обществе, распоряжаться своей судьбой и выстраивать свое поведение, согласно нравственным устоям, обусловлена требованием современного общества. Особую значимость, данная задача приобретает в отношении детей и подростков с задержкой психического развития. У подростков этой категории вследствие аномалии развития недостаточно сформирована

эмоционально-волевая сфера, что усложняет полноценную социальную адаптацию подростков, делает их не готовыми к самостоятельной жизни в условиях современного общества, как следствие приводит к дезадаптации.

Одним из условий для социализации и интеграции подростков с задержкой психического развития в общество, является формирование психологических условий, как системы необходимых ресурсов, способствующих саморегуляции деятельности и различных психических процессов. Огромная роль здесь принадлежит специализированным образовательным учреждениям и семье. Только при создании специальных медико-психолого-педагогических условий в сочетании со строгим контролем со стороны родителей возможно успешное развитие подростков с дизонтогенезом. Но, к сожалению, подростки с задержкой психического развития чаще всего воспитываются в неполных или неблагополучных семьях, испытывая на себе негативное влияние асоциального образа жизни взрослых.

Специализированные учебные заведения при создании оптимальных условий для личностного развития подростков с дизонтогенезом должны учитывать как индивидуально-психологические особенности подростков, так и вышеперечисленные особенности демографических структур семьи этой категории школьников.

Комплексное изучение задержки психического развития, как специфической аномалии, развернулось в советской дефектологии в 60-е годы и связано с именами таких ученых: Т.А. Власова, В.М. Астапов, Н.С. Певзнер, В.М. Лубовский и др.

В последние десятилетия изучение детей с задержкой психического развития (ЗПР) приобретает все более широкие масштабы в нашей стране и за рубежом.

В меньшей степени в литературе отражены особенности эмоционально-волевого и личностного развития. Особенно это относится к подростковому периоду – одному из важнейших возрастных этапов школьного детства.

В связи с этим исследование темы «Индивидуально-психологические особенности подростков с задержкой психического развития в различных демографических структурах семьи (полная, неполная)» является актуальной и предполагает выявление особенностей эмоционально-волевого и личностного развития в дизонтогенезе личности подростка в условиях полной и неполной семьи.

Цель исследования: разработка модели психолого-педагогического сопровождения подростков с задержкой психического развития, воспитывающихся в неполных семьях.

Объект исследования: психологические особенности подростков с задержкой психического развития.

Предмет исследования: психологические особенности подростков с задержкой психического развития, формирующиеся в неполной семье.

Гипотеза 1: подростки с задержкой психического развития, воспитывающиеся в неполной семье, обладают специфическими индивидуально-психологическими особенностями: низким уровнем выраженности силы волевых процессов и социально-коммуникативной адаптивностью, высоким уровнем импульсивности и агрессии.

Гипотеза 2: разработка модели психолого-педагогического сопровождения, с учетом вышеперечисленных специфических индивидуально-психологических особенностей личности, позволит оптимизировать развитие эмоционально-волевой сферы подростков.

Теоретический анализ психолого-педагогической литературы по исследуемой проблеме показал, что задержка психического развития (ЗПР) – может рассматриваться как полисимптоматичный тип изменения темпа и характера развития ребенка.

Однако, несмотря на многочисленные нарушения в психическом статусе подростков с дизонтогенезом необходимо отметить, что задержка психического развития это аномалия, поддающаяся коррекции.

При проведении эмпирического исследования индивидуально-психологических особенностей подростков с ЗПР в различных демографических структурах семьи (полная, неполная), было выявлено, что подростки, проживающие в условиях неполной семьи, обладают рядом отличительных особенностей и нуждаются в коррективке определенных качеств и свойств личности.

В ходе сравнительного анализа с применением U-критерия Манна Уитни были обнаружены значимые различия по некоторым показателям. Подростки с ЗПР, проживающие в неполных семьях, отличаются повышенным уровнем импульсивности и агрессии, имеют низкий уровень самоуважения, склонны к регрессии поведения. Однако обладают повышенной социальной активностью.

Корреляционный анализ Спирмена показал, что у подростков проживающих в неполных семьях максимальное число связей приходится на показатели «агрессия», «социально-коммуникативная адаптивность», «фрустрационная толерантность». Возможно, агрессия и импульсивность у подростков из неполных семей проявляется как компенсаторная направленность в связи с низкой волевой регуляцией, недостатком знаний и умений в области психологических техник общения, не достаточно сформированными умениями противостоять жизненным трудностям без утраты психологической адаптации.

Полученные результаты можно объяснить следствием условий воспитания подростков: отсутствием естественных образцов полоролевого поведения, недостатком эмоционально близких, доверительных отношений, родительской поддержки, контроля и требовательности.

На основе теоретических и эмпирических выводов была разработана модель психолого-педагогического сопровождения, которая строится на идеи синтеза знаний, эмоций и деятельности с учетом тесной взаимосвязи всех субъектов образовательного процесса («Оздоровительный блок», «Учебно-воспитательный блок», блок «Семья», блок «Общественные ор-

ганизации», блок «Психологической поддержки»). Все блоки имеют свою коррекционно-профилактическую программу и оказывают целенаправленное влияние на здоровье, когнитивную, эмоциональную и деятельностную сферу подростка.

«Оздоровительный блок», обеспечивает поддержание физического состояния организма, позволяя подростку за счет оздоровительных реабилитационных программ максимально включаться в учебную деятельность.

«Учебно-воспитательный блок» воздействует на когнитивную сферу подростков, выявляя интересы и потребности подростков, организуя и направляя социально ценную деятельность учащихся и родителей (учебную, трудовую, творческую).

Блок «Семья», проводит консультативно-психологическую работу с опекунами, родителями или лицами, их заменяющими, в оказании помощи воспитанникам. Организует деятельность родительского комитета, включая родителей в процесс решения образовательных и развивающих задач в отношении их ребенка и класса в целом. Проводит работу с семьями учащихся, направленную на укрепление семейных взаимоотношений;

Блок «Общественные организации» осуществляет посредничество между воспитанниками, членами семьи и социальными институтами; проводит работу с социально уязвимыми и криминогенными семьями направленную на профилактику и коррекцию противоправного и саморазрушительного поведения. Совместно с сотрудниками социальных служб осуществляет работу по обеспечению пособиями, пенсиями и льготами.

Блок «Психологической поддержки» оказывает психологическую помощь и поддержку родителям педагогам и подросткам (диагностика, коррекция, профилактика, развитие и т.д.). Отслеживает эффективность вводимых мероприятий по оптимизации учебного процесса и

изменения содержания образования. Создает условия для развития личности подростков с использованием интерактивных форм обучения: тренинги, групповая дискуссия, ролевая игра, анализ ситуации и т.д.

Таким образом, тесное сотрудничество всех субъектов образовательного процесса, основанное на синтезе знаний эмоций и деятельности подростков способствует активизации мотивов достижения успеха, аффиляции, про-социального поведения, побуждает их к взаимодействию, что является потребностью для данного возраста. В процессе деятельности для достижения цели, подросток прилагает усилия, принимает решения и их реализует, тем самым, вырабатывает волевые качества, развивая волевую регуляцию поведения, происходит преобразование произвольных психических процессов в непроизвольные. Положительные результаты, полученные в процессе деятельности подростка, способствуют повышению уровня самоуважения. В ходе психолого-педагогических коррекционных мероприятий у подростков снижается уровень импульсивности и агрессии, формируются копинг-стратегии, способствующие эффективному взаимодействию, поведение становится характерным возрасту, что означает переход подростка на новый этап развития.

Таким образом, модель психолого-педагогического сопровождения позволяет оптимизировать развитие эмоционально-волевой сферы подростков.

Научное издание

ПРИКЛАДНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

**Материалы 4-й Международной
научно-практической конференции
для практикующих психологов,
молодых ученых и студентов**

8 – 9 апреля 2010 г., Екатеринбург

Текст печатается в авторской редакции

Компьютерная верстка В.А. Лебедевой

Подписано в печать . Формат 70*108 / 16. Бумага для множ. аппаратов.
Усл. печ. л. 16,2 Уч.-изд. л. 17,5 Тираж 100 экз. Заказ № _____
Российский государственный профессионально-педагогический университет.
Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11.
