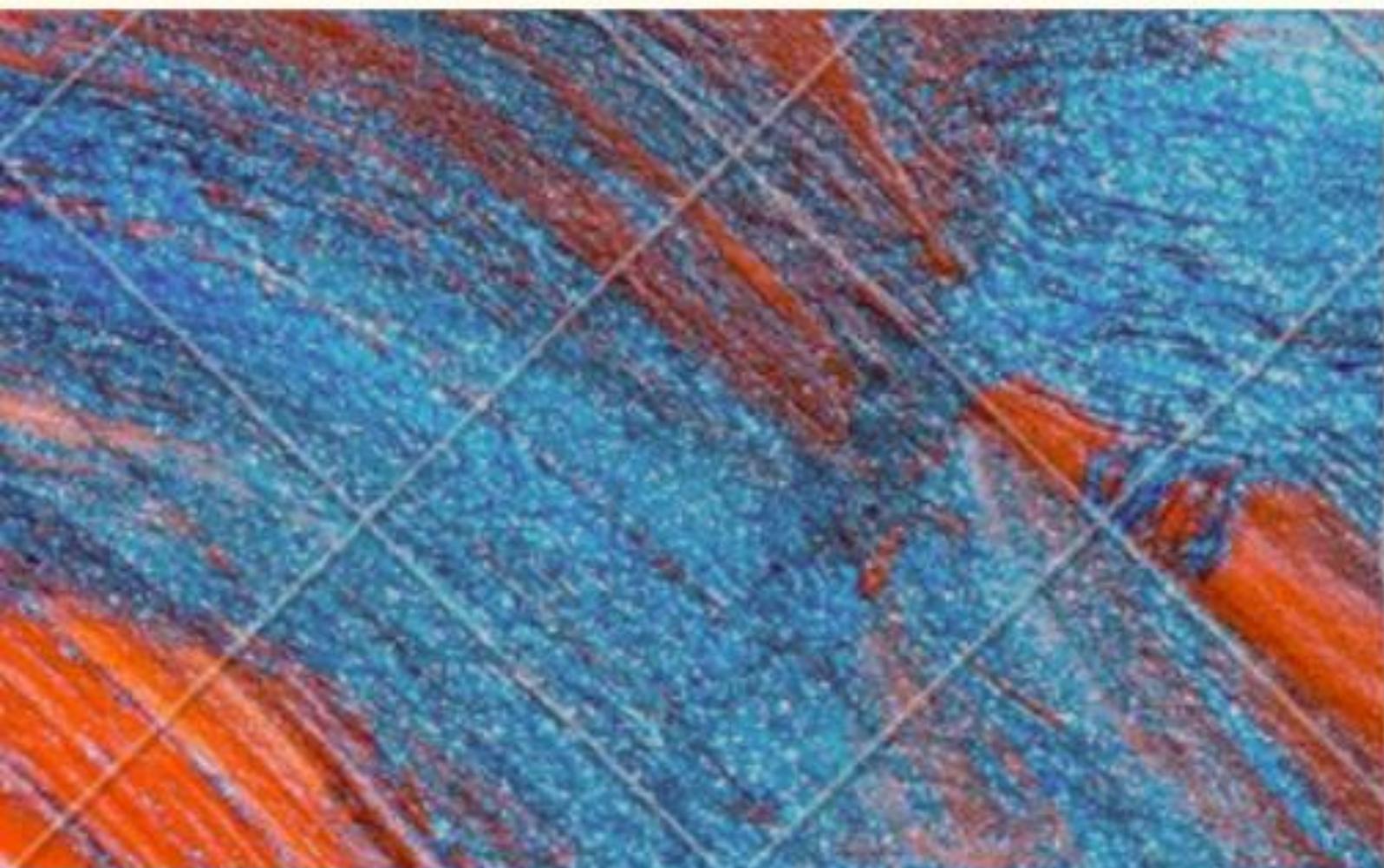


НОО "ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ НАУКА"

# ПСИХИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ: ГЛОБАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ XXI ВЕКА

Ахметшина Э.Н., Галимова Р.З., Гумирова Г.Ф., Кузнецова Д.А.,  
Малышева О.А.



**МОНОГРАФИЯ**

© НОО ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ НАУКА | [WWW.SCIPRO.RU](http://WWW.SCIPRO.RU) |

НАУЧНАЯ ОБЩЕСТВЕННАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ НАУКА

Психическое здоровье: глобальные  
проблемы XXI века

Монография

[www.scipro.ru](http://www.scipro.ru)  
Нижний Новгород, 2018

УДК 159.9  
ББК 88  
П86

Рецензенты:

Суроедова Елена Александровна - доцент, кандидат психологических наук. ДГТУ

Авторы:

Ахметшина Э.Н., Галимова Р.З., Гумирова Г.Ф., Кузнецова Д.А., Малышева О.А.

Психическое здоровье: глобальные проблемы XXI века [Электронный ресурс]: монография. – Эл. изд. - Электрон. текстовые дан. (1 файл pdf: 158 с.). - Нижний Новгород: НОО "Профессиональная наука", 2018. – Режим доступа: <http://scipro.ru/conf/mentalhealth.pdf>. Сист. требования: Adobe Reader; экран 10'.

ISBN 978-5-907072-54-1

Данная монография представляет собой анализ современных тенденций развития психологии.

Материалы монографии будут полезны преподавателям, научным работникам, специалистам предприятий, медицинских и учреждений, а также студентам, магистрантам и аспирантам. При верстке электронной книги использованы материалы с ресурсов: Designed by Freepik, Canva.

ISBN 978-5-907072-54-1



© Авторский коллектив, 2018 г.

© Издательство НОО Профессиональная наука,  
2018 г.

# СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ .....	5
ГЛАВА 1. КОРРЕКЦИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ У ДЕТЕЙ, С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ, СРЕДСТВАМИ АРТ-ТЕРАПИИ .....	7
1.1. <i>ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ У ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ</i> .....	14
1.2. <i>ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АРТ-ТЕРАПИИ В РАЗВИТИИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ</i> .....	19
ГЛАВА 2. ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ СИНДРОМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГОВ И ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ .....	55
2.1. <i>ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ВЗАИМОСВЯЗИ СИНДРОМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГОВ И ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ</i> .....	55
2.2. <i>ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ СИНДРОМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГОВ И ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ</i> .....	70
ГЛАВА 3. ИНТЕРНЕТ АДДИКЦИЯ КАК ФАКТОР ПРЕДРАСПОЛОЖЕННОСТИ К СУИЦИДАЛЬНОМУ ПОВЕДЕНИЮ У ДЕТЕЙ .....	93
ГЛАВА 4. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭТНОПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ В УСЛОВИЯХ УГОЛОВНО-ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ .....	108
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	146
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК .....	147
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ .....	155

## Введение

В последние годы проблематика здоровья все чаще признается одной из приоритетных областей научного познания и оказывается в фокусе комплексного изучения. Здоровье рассматривается как сложное, многофакторное явление, определяющее репродуктивные и созидательные возможности, как отдельных субъектов, так и целых сообществ.

Уставом Всемирной организации здравоохранения в дефиницию здоровья включены понятия «физическое здоровье» и «психическое здоровье». Радикальное реформирование нашего общества, изменение во всех его сферах, а также отсутствие желаемой стабильности и уверенности, четких целей и перспектив, явилось мощным фактором, негативно влияющим на психическое здоровье личности.

Данная монография состоит из 3 глав, каждая из которых представлена подглавами.

В первой главе «Коррекция эмоционально-волевой сферы у детей, с ограниченными возможностями здоровья, средствами арт-терапии» рассматривается проблема исследования имеющиеся нарушений эмоционально-волевой сферы у детей с ОВЗ, комплексного использования различных психо-коррекционных технологий, среди которых важное место занимает арт-терапия. Арт-терапевтические технологии играют особую роль в коррекции эмоциональных нарушений, потому что они дают возможность выхода чувств, которые, в силу тех или иных причин, не могут быть выражены вербально. Представлены результаты использования арт-терапевтических технологий при работе с детьми с ОВЗ, для развития их эмоционально-волевой сферы и определить условия успешного применения арт-терапевтических техник.

Во второй главе «Исследование взаимосвязи синдрома эмоционального выгорания педагогов и психических состояний старших школьников» рассматривается такой вопрос, как синдром эмоционального выгорания, он характеризуется эмоциональной сухостью педагога, расширением сферы экономии эмоций, личностной отстраненностью, игнорированием индивидуальных особенностей учащихся, оказывает достаточно сильное влияние на характер профессионального общения учителя. Состояние самого учителя оказывает сильное влияние на психическое состояние его учеников. Проявление комплекса отрицательно окрашенных психических состояний

школьников на уроке обуславливается отрицательными психофизиологическими состояниями учителя (например, утомление, усталость, снижение уровня активности актуализируют комплекс отрицательно окрашенных состояний школьников на уроке).

В третьей главе «Интернет аддикция как фактор предрасположенности к суицидальному поведению у детей» рассматривается проблема риска суицидального поведения в подростковом возрасте, приводится краткий анализ исследований по проблеме. Анализируются интернет аддукция как фактор предрасположенности к суицидальному поведению подростков, дается характеристика подростков, склонных к суицидальному поведению. Проведено экспериментальное исследование по проверке гипотезы, что интернет-аддикция у детей провоцирует показатели, приводящие к суицидальным наклонностям, такие как: аффективность, уникальность, несостоятельность, социальный пессимизм и слом культурных барьеров.

В четвертой главе «Использование этнопсихологического знания в условиях уголовно-исполнительной системы» представлены теоретические и практические результаты исследования использования этнопсихологического знания в условиях уголовно-исполнительной системы. Описано современное состояние проблемы, те трудности межэтнического взаимодействия, с которыми встречаются психологи пенитенциарных учреждений. Кроме того, подробно освещен вопрос подготовки сотрудников данных учреждений в контексте преподавания им дисциплины «Этнопсихология». Отражены наиболее эффективные формы и методы работы с курсантами, стили педагогического взаимодействия, исследование отношения курсантов к представителям других этносов и к проблемам мигрантов.

### Авторский коллектив:

Ахметшина Э.Н. (Глава 1. Коррекция эмоционально-волевой сферы у детей, с ограниченными возможностями здоровья, средствами арт-терапии)

Гумирова Г.Ф. (Глава 2. Исследование взаимосвязи синдрома эмоционального выгорания педагогов и психических состояний старших школьников)

Галимова Р.З. (Глава 3. Интернет аддикция как фактор предрасположенности к суицидальному поведению у детей)

Мальшева О.А., Кузнецова Д.А. (Глава 4. Использование этнопсихологического знания в условиях уголовно-исполнительной системы)

## Глава 1. Коррекция эмоционально-волевой сферы у детей, с ограниченными возможностями здоровья, средствами арт-терапии

У большинства детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) наблюдается недостаточное развитие эмоционально-волевой сферы: ограничено количество знаний об основных эмоциях, наблюдаются трудности при установлении причинно-следственных связей их возникновения, затруднена вербализация своего эмоционального состояния, личный эмоциональный опыт детей упрощен и в значительной мере искажен.

Приоритетной задачей в реабилитации детей с ограниченными возможностями является задача их социальной адаптации. Эта категория детей особенно нуждается в своевременном выявлении присущих им дефектов и реализации в сенситивные сроки потенциальных возможностей их психического развития психолого-педагогическими средствами.

Среди этих детей особое место занимают дети с детским церебральным параличом и задержкой психического развития (далее - ЗПР). Детский церебральный паралич (далее - ДЦП) является одним из наиболее тяжёлых заболеваний, которое характеризуется комплексом нарушений (двигательных, речевых расстройств, нарушением познавательной деятельности и эмоционально-волевой сферы). В одних случаях дети могут быть пассивными, не умеют преодолевать трудности, в других случаях проявляют реакцию протеста, негативизм, упрямство. Таким детям свойственно затруднительно правильное выражение своих чувств и понимание того, что им сообщается вербальным и невербальным способом.

На современном этапе специальных психологических исследований, посвященных трудностям эмоционально-волевого развития детей с ОВЗ, в отечественной литературе недостаточно. Однако во многих разработках по данному направлению И.Ю. Левченко, И.И. Мамайчук, И.Г. Захарова, А.Г. Ряписова, И.Б. Дерманова подчеркивается значение эмоционального самочувствия детей с церебральным параличом для их социальной адаптации и гармоничного развития личности.

На современном этапе развития общества обозначилась реальная тенденция ухудшения здоровья детей, увеличилось число детей с ограниченными возможностями здоровья. Дети с ограниченными возможностями

здоровья - это дети, состояние здоровья которых препятствует освоению образовательных программ вне специальных условий обучения и воспитания<sup>1</sup>.

Современный взгляд на процесс развития психики сложился в трудах отечественных психологов Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева. Опираясь на теоретические и экспериментальные исследования, они установили, что психика человека, в отличие от индивидуального развития психики животного в онтогенезе, имеет свои специфические особенности и условия развития. В процессе развития психики животного основное значение имеет проявление двух форм опыта: видового - передаваемого генетически и индивидуального - приобретаемого на основе научения. В развитии психики ребенка, наряду с названными видами опыта, возникает и начинает играть ведущую роль особая форма опыта - социальный опыт, воплощенный в продуктах материального и духовного производства, который усваивается ребенком на протяжении всего детства<sup>2</sup>.

Наиболее распространенным в современной психолого-педагогической и медико-социальной литературе является понятие «дети с ограниченными возможностями здоровья». Его преимущественное употребление вызвано тем, что это понятие отражает состояние детей как исходное положение, определяющее круг проблем независимо от состояния общества и среды, которое может только расширить этот круг.

Понятие «дети с ограниченными возможностями» охватывает категорию лиц, жизнедеятельность которых характеризуется какими-либо ограничениями или отсутствием способности осуществлять деятельность способом или в рамках, считающихся нормальными для человека данного возраста. Это понятие характеризуется чрезмерностью или недостаточностью по сравнению с обычным в поведении или деятельности, может быть временным или постоянным, а также прогрессирующим и регрессивным<sup>3</sup>.

По мнению Т.В. Егоровой дети с ограниченными возможностями здоровья - это дети, состояние здоровья которых препятствует освоению образовательных программ вне специальных условий обучения и воспитания.<sup>4</sup>

Понятие «дети с ограниченными возможностями здоровья» позволяет рассматривать данную категорию лиц как имеющих функциональные

<sup>1</sup> Власова, Т. А. О детях с отклонениями в развитии / Т. А. Власова, М. С. Певзнер. - М.: Просвещение, 2001. - 186 с

<sup>2</sup> Выготский, Л.С. Психология развития человека / Л.С. Выготский. - М.: Эксмо, 2005. - 1136 с.

<sup>3</sup> Маллер, А. Р. Ребенок с ограниченными возможностями: Книга для родителей / А. Р. Маллер. - М.: Педагогика - Пресс, 2016. - 284 с.

<sup>4</sup> Егорова, Т. В. Социальная интеграция детей с ограниченными возможностями / Т. В. Егорова - Балашов: Николаев, 2012. - 80 с.

ограничения, неспособных к какой-либо деятельности в результате заболевания, отклонений или недостатков развития, нетипичного состояния здоровья, вследствие неадаптированности внешней среды к основным нуждам индивида, из-за негативных стереотипов, предрассудков, выделяющих нетипичных людей в социокультурной системе<sup>5</sup>

А. Д. Гонеев отмечает, что дети с ограниченными возможностями здоровья оказываются лишены доступных их здоровым сверстникам каналов получения информации: скованные в передвижении и использовании сенсорных каналов восприятия, дети не могут овладеть всем многообразием человеческого опыта, остающегося вне сферы досягаемости. Они также лишены возможности предметно-практической деятельности, ограничены в игровой деятельности, что негативно сказывается на формировании высших психических функций<sup>6</sup>.

Нарушение, недостаток развития может возникнуть внезапно после несчастного случая, болезни, а может развиваться и усиливаться на протяжении длительного времени, например, вследствие воздействия неблагоприятных факторов окружающей среды, вследствие длительно текущего хронического заболевания. Недостаток, нарушение могут устраняться (полностью или частично) медицинскими и (или) психолого-педагогическими, социальными средствами или уменьшаться в своем проявлении<sup>7</sup>

В соответствии с разными авторскими подходами к данному предмету и разными основаниями для систематики существуют разные классификации. Наиболее распространенными основаниями являются следующие:

- причины нарушений;
- виды нарушений с последующей конкретизацией их характера;
- последствия нарушений, которые сказываются в дальнейшей жизни.

Так, в классификации Т.А. Власовой, основой которой является характер нарушения, недостатка, различают следующие категории детей с ограниченными возможностями здоровья:

- глухие;
- слабослышащие;
- позднооглохшие;

---

<sup>5</sup> Солодянкина, О.В. Воспитание ребенка с ограниченными возможностями здоровья в семье / О. В. Солодянкина. – М.: АРКТИ, 2014. – 80 с.

<sup>6</sup> Гонеев, А.Д. Основы коррекционной педагогики: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А.Д. Гонеев, Н.И. Лифинцева, Н.В. Яллаева. – М.: Издательский центр «Академия», 2014. – 254 с.

<sup>7</sup> Гонеев, А.Д. Основы коррекционной педагогики: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А.Д. Гонеев, Н.И. Лифинцева, Н.В. Яллаева. – М.: Издательский центр «Академия», 2014. – 254 с.

- незрячие;
- слабовидящие;
- дети с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата;
- дети с нарушениями эмоционально-волевой сферы;
- дети с нарушением интеллекта;
- дети с задержкой психического развития (труднообучаемые);
- дети с тяжелыми нарушениями речи;
- дети со сложными недостатками развития.<sup>8</sup>

Т.В. Егорова дает более обобщенную классификацию, в основе которой лежит группировка указанных выше категорий нарушений в соответствии с локализацией нарушения в той или иной системе организма:

- телесные (соматические) нарушения (опорно-двигательный аппарат, хронические заболевания);
- сенсорные нарушения (слух, зрение);
- нарушения деятельности мозга (умственная отсталость, нарушения движений, психические и речевые нарушения)<sup>9</sup>.

А.Р. Маллер предложил классификацию, в которой указаны не только нарушенные сферы организма и функций ребенка, но и степень их поражения. Это позволяет не только более тонко дифференцировать различные категории детей с ограниченными возможностями здоровья, но и на основе этой классификации более точно определять характер и объем особых образовательных и социальных потребностей каждого конкретного ребенка с проблемами в развитии<sup>10</sup>.

Исходя из этой классификации, можно с достаточно большой долей вероятности определить социально-значимые особые потребности того или иного ребенка с ограниченными возможностями здоровья и, соответственно, направления социальной реабилитации: ориентировка в окружающей физической и социальной среде, физическая независимость, подвижность, возможность различных видов деятельности, возможность социальной интеграции.

К основным категориям детей, имеющим психическую патологию, относят:

- детей с умственной отсталостью;

---

<sup>8</sup> Власова, Т. А. О детях с отклонениями в развитии / Т. А. Власова, М. С. Певзнер. - М.: Просвещение, 2001. – 186 с.

<sup>9</sup> Егорова, Т. В. Социальная интеграция детей с ограниченными возможностями / Т. В. Егорова – Балашов: Николаев, 2012. – 80 с.

<sup>10</sup> Маллер, А. Р. Ребенок с ограниченными возможностями: Книга для родителей / А. Р. Маллер. – М.: Педагогика – Пресс, 2016. – 284 с.

- детей с эндогенными психическими заболеваниями;
- детей с реактивными состояниями, конфликтными переживаниями, астениями;
- детей с признаками задержки психического развития;
- детей с признаками психопатии <sup>11</sup>.

Названные психические патологии у детей в зависимости от причин возникновения и тяжести проявления дефекта по-разному отражаются на формировании социальных отношений, познавательных возможностей, трудовой деятельности и по-разному сказываются на развитии личности.

Т.А. Власова и М.С. Певзнер представляют следующие категории:

- 1) дети с отклонениями в развитии, вызванными с органическими нарушениями ЦНС;
- 2) дети с отклонениями в развитии в связи с функциональной незрелостью ЦНС;
- 3) дети с отклонениями в связи с депривационными ситуациями <sup>12</sup>].

Еще одна классификация предложена В.А. Лапшиным и Б.П. Пузановым:

- 1) дети с сенсорными нарушениями (зрения и слуха);
- 2) дети с интеллектуальными нарушениями (умственная отсталость и задержка психического развития);
- 3) дети с нарушениями речи;
- 4) дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата;
- 5) дети с комплексными, комбинированными расстройствами;
- 6) дети с искаженным (дисгармоничным) развитием <sup>13</sup>.

Г.Н. Коберник и В.Н. Синев выделяют похожую классификацию, выделяя следующие группы:

- 1) дети со стойкими нарушениями слуховой функции (глухие, слабослышащие, позднооглохшие);
- 2) дети с нарушениями зрения (слепые, слабовидящие);
- 3) дети со стойкими нарушениями интеллектуального развития на основе органического поражения центральной нервной системы;
- 4) дети с тяжелыми речевыми нарушениями;
- 5) дети с комплексными расстройствами;
- 6) дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата;

<sup>11</sup> Егорова, Т. В. Социальная интеграция детей с ограниченными возможностями / Т. В. Егорова – Балашов: Николаев, 2012. – 80 с.

<sup>12</sup> Власова, Т. А. О детях с отклонениями в развитии / Т. А. Власова, М. С. Певзнер. - М.: Просвещение, 2001. – 186 с.

<sup>13</sup> Лапшин, В.А. Основы дефектологии / В.А. Лапшин, Б.П. Пузанов. – М.: Сфера, 2009. - 184 с.

- 7) дети с задержкой психического развития;
- 8) дети с психопатическими формами поведения <sup>14</sup>.

Как видно из приведенных примеров, некоторые подгруппы переходят из классификации в классификацию, иные представлены лишь в единичных вариантах, или из одной системы в другой объединяются.

В настоящее время наибольшую популярность, приобрела классификация отклонений в развитии, предложенная В.В. Лебединским. Он выделяет шесть видов дизонтогенеза.

1. Психическое недоразвитие, типичной моделью которого является умственная отсталость.

2. Задержанное развитие - полиформная группа, представленная разнообразными вариантами инфантилизма, нарушений образовательных навыков, недостаточностью высших корковых функций и т. д.

3. Поврежденное психическое развитие описывает случаи, при которых ребенок имел достаточно длительный период нормального развития, нарушенного заболеваниями (прежде всего, центральной нервной системы) или травмами.

4. Дифицитарное развитие представляет собой варианты психофизического развития в условиях глубоких нарушений зрения, слуха и опорно-двигательного аппарата.

5. Искаженное развитие - сочетание недоразвития, задержанного и поврежденного развития.

6. Дисгармоническое развитие - нарушения в формировании личности. Типичной моделью данного вида дизонтогенеза могут быть различные формы психопатий <sup>15</sup>.

Таким образом, диапазон различий в развитии детей с ОВЗ чрезвычайно велик: от практически нормально развивающихся, испытывающих временные и относительно легко устранимые трудности, до детей с необратимым тяжелым поражением центральной нервной системы. От ребенка, способного при специальной поддержке на равных обучаться вместе с нормально развивающимися сверстниками до детей, нуждающихся в адаптированной к их возможностям индивидуальной программе образования. При этом столь выраженный диапазон различий наблюдается не только по группе с ОВЗ в целом, но и в каждой входящей в нее категории детей.

<sup>14</sup> Коберник, Г.Н. Введение в специальность «Дефектология»: / Г. Н. Коберник, В. Н. Синев. – М.: Академия, 2011. – 224 с.

<sup>15</sup> Лебединский, В.В. Нарушение психического развития / В.В. Лебединский. – М.: Педагогика, 2014. – 306 с.

Вследствие неоднородности состава группы, диапазон различий в требуемом уровне и содержании дошкольного образования тоже должен быть максимально широким, соответствующим возможностям и потребностям всех детей с ОВЗ, т.е. для каждой категории и внутри каждой категории детей с ОВЗ требуется дифференциация специального образовательного стандарта, разработка вариантов, на практике обеспечивающих охват всех детей образованием, соответствующим их возможностям и потребностям; преодоление существующих ограничений в получении образования, вызванные тяжестью нарушения психического развития и неспособностью ребенка к освоению цензового уровня образования, а также ограничения в получении инклюзивного образования детьми с ОВЗ, достигшими к моменту поступления в школу уровня психического развития, сопоставимого с нормально развивающимися сверстниками<sup>16</sup>.

Под влиянием новых ценностных ориентацией общества и государства, а также в связи с переходом системы специального образования на качественно новый этап развития, возникла необходимость переосмыслить соотношение образовательных достижений ребенка и достижений в области социальной компетенции, переосмысления роли и места личностного, социального развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

Таким образом, ограничение возможностей здоровья не является чисто количественным фактором (т. е. ребенок просто хуже слышит или видит, ограничен в движении и пр.). Это интегральное, системное изменение личности в целом, это «другой» ребенок, «другой» человек, не такой, как все, нуждающийся в совершенно иных, чем обычно, условиях образования для того, чтобы преодолеть ограничение и решить ту образовательную задачу, которая стоит перед любым человеком. Для этого ему необходимо не только особым образом осваивать собственно образовательные (общеобразовательные) программы, но и формировать и развивать навыки собственной жизненной компетентности (социального адаптирования): навыки ориентировки в пространстве и во времени, самообслуживание и социально-бытовую ориентацию, различные формы коммуникации, навыки сознательной регуляции собственного поведения в обществе, физическую и социальную мобильность; восполнять недостаток знаний об окружающем мире, связанный с ограничением возможностей; развивать потребностно-мотивационную, эмоционально-волевую сферы; формировать и развивать способность

---

<sup>16</sup> Лебединский, В.В. Нарушение психического развития / В.В. Лебединский. – М.: Педагогика, 2014. – 306 с.

к максимально независимой жизни в обществе.

### *1.1. Особенности развития эмоционально-волевой сферы у детей с ограниченными возможностями здоровья*

Изучение особенностей развития дошкольников с ограниченными возможностями здоровья представляется важным как для более глубокого понимания детей данной категории, так и для совершенствования методов психологической дифференциальной диагностики по отношению к ним и осуществления полноценной коррекционной работы.

В работах, посвященных психологическим особенностям детей с ограниченными возможностями здоровья (С. Д. Забрамная, С. Я. Рубинштейн, Г.Е. Сухарева), имеются весьма интересные наблюдения, характеризующие особенности эмоционально-волевой регуляции у детей с ограниченными возможностями здоровья в целом, а также недостатки отдельных свойств данного психического процесса.

Так, С. Д. Забрамная указывает на несамостоятельность, недостаток инициативы, безудержность побуждений, неумением руководить своими действиями, неумением преодолевать малейшие препятствия, противостоять искушениям<sup>17</sup>.

Волевые действия, как и вся психическая деятельность, связаны с функционированием мозга. Специфичность волевой регуляции поведения детей с ограниченными возможностями здоровья связана с тем, что развитие психики происходит в условиях органического поражения головного мозга и обусловленных им вторичных осложнений.

Воля представляет собой сознательное регулирование человеком своего поведения и деятельности, связанное с преодолением внутренних и внешних препятствий.

Особенности волевых качеств у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья проявляются в том, что они:

- малоинициативные;
- не могут в достаточной степени проявлять волевые усилия;
- не в состоянии управлять волевыми действиями;
- не умеют действовать в соответствии с перспективными целями;
- не могут подчинить свое поведение определенной задаче,

---

<sup>17</sup> Забрамная, С. Д. Ваш ребёнок учится во вспомогательной школе / С.Д. Забрамная. - М.: Владос, 2003. – 120 с.

спланировать свои действия;

- не в состоянии преодолевать встречающиеся трудности<sup>18</sup>.

У детей с ограниченными возможностями здоровья отсутствуют самостоятельность и целеустремленность, они легко внушаемы. Им свойственны некритическое восприятие указаний и советов окружающих людей, отсутствие попытки проверить, сопоставить эти указания с собственными интересами и склонностями. Так, например, они легко отвлекаются от выполнения нужного дела, если им предлагают поиграть, развлечься, их легко спровоцировать. Вместе с тем они могут проявлять неслыханное упрямство даже тогда, когда им приводят разумные доводы. Такие контрасты в проявлении воли являются результатом незрелости личностной сферы.

Незрелость личности ребенка с ограниченными возможностями здоровья проявляется в ряде особенностей его эмоциональной сферы. Эти особенности накладывают отпечаток на весь психический облик ребенка и обусловлены, в первую очередь, спецификой развития его потребностей, мотивов и интеллекта.

И.Ю. Левченко отмечает, что симптомами нарушения эмоциональной сферы является раздражительность, повышенная возбудимость, двигательное беспокойство, неусидчивость. Кроме того у детей часто бывают неадекватные, непропорциональные по своей динамике, воздействиям внешнего мира эмоции и чувства. Одни из них очень легко, поверхностно реагируют на объективно тяжелые жизненные ситуации. Для них также свойственны перемены в настроении. Другая категория детей склонна к чрезмерным и долгим переживаниям по незначительному поводу. Для обеих групп характерна неадекватность реакции на те или иные воздействия, только у первой группы преобладает процесс возбуждения, у второй - процесс торможения<sup>19</sup>.

Слабость интеллектуальной регуляции чувств детей с ограниченными возможностями здоровья, а также незрелость, примитивность его мотивационно – потребностной сферы приводит к более позднему и затрудненному формированию высших чувств: ответственности, совести, товарищества и т. п. Их нравственные чувства отличаются малой степенью осознанности, часто существуют только на уровне знания.

Коррекционно-воспитательная работа по устранению или частичному

<sup>18</sup> Забрамная, С. Д. Ваш ребёнок учится во вспомогательной школе / С.Д. Забрамная. - М.: Владос, 2003. – 120 с.

<sup>19</sup> Левченко, И.Ю. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии: Метод. Пособие / И. Ю. Левченко, В.В. Ткачева – М.: Просвещение, 2008.– 114 с.

устранению нарушений в эмоциональной сфере играет важную роль в развитии личности ребенка в целом и в решении актуального вопроса социально-трудовой адаптации его в дальнейшем. Также в социально-трудовой адаптации важна самооценка ребенка .

Самооценка – это оценка человеком самого себя, своих действий, отношений, достижений. Устойчивая самооценка формируется под влиянием оценки со стороны окружающих, а также собственной деятельности и собственной оценки ее результатов. Самооценка у детей с ограниченными возможностями здоровья в дошкольном возрасте заниженная или завышенная.

Нарушение самооценки в дошкольном возрасте вызывается незрелостью личности, непониманием выдвигаемых целей деятельности, неумением анализировать и соотносить достигнутые в ходе деятельности результаты с исходными данными <sup>20</sup>.

Завышенная самооценка в дошкольном возрасте часто объясняется стремлением компенсировать дефект и неумением объективно оценить свои возможности.

Важная, часто определяющая роль в формировании адекватной устойчивой самооценки принадлежит окружающим его взрослым. Осуществляя процесс воспитания и обучения, оценивая деятельность, поступки, высказывания детей с ограниченными возможностями здоровья, воспитатели, психологи и другие специалисты, работающие с ними, оказывают направляющее воздействие на самооценку.

Исследования Н.Л. Белопольской, Л.В. Кузнецовой, В.И. Лубовского, В.Б. Никишиной, У.В. Ульяновской, С.Г. Шевченко и других показали, что специфика эмоционально-волевой регуляции деятельности и поведения, у детей с ограниченными возможностями здоровья, в значительной мере выражает собой сущностную характеристику специфики задержки психического развития, как аномальной формы развития психики. Специалисты отмечают недостаточность этой сферы, ее незрелость, проявляющуюся в ситуативности поведения, нестойкости, нестабильности эмоциональных проявлений и, в конечном результате, в нереализованности возрастного потенциала в формировании эмоциональной коррекции поведения. Эти особенности исследователи связывают с незрелостью мозга ребенка, спецификой его дефекта.

Л.И. Божович, П.В. Симонов, Минаева В.М., Н.Г. Яковлева в своих

---

<sup>20</sup> Иванова, Е.В. Коррекция и развитие эмоциональной сферы детей с ограниченными возможностями здоровья / Е.В. Иванова, Г.В. Мищенко. – М.: Национальный книжный центр, 2016. – 112 с.

исследованиях выделяют ряд существенных особенностей, характерных для эмоциональной сферы дошкольников с ограниченными возможностями здоровья:

- неустойчивость эмоционально-волевой сферы, что проявляется в невозможности на длительное время сконцентрироваться на целенаправленной деятельности. Психологической причиной этого является низкий уровень произвольной психической активности;

- проявление негативных характеристик кризисного развития, трудности в установлении коммуникативных контактов;

- появление эмоциональных расстройств: дети испытывают страх, тревожность, склонны к аффективным действиям<sup>21</sup>.

По мнению К.С. Лебединской, нарушения эмоционально-волевой сферы у детей с ограниченными возможностями здоровья встречаются чаще, чем у психически здоровых. Автор отмечает причины этих расстройств: частые стрессы, разочарования и конфликты, как следствие интеллектуальной недостаточности, дефицит критичности<sup>22</sup>.

К.С. Лебединская выделяет следующие характерные черты эмоционально-волевой сферы, присущие разным группам детей с ограниченными возможностями здоровья:

- 1) эмоционально-волевая сфера находится на более ранней ступени развития, во многом напоминая эмоциональную сферу детей младшего дошкольного возраста. Характерными чертами при такой форме ЗПР являются гипертимия, непосредственность и яркость эмоций при их поверхности и нестойкости, легкая внушаемость;

- 2) эмоциональная незрелость обусловлена стойкой астенией, развивающейся в результате различных соматических заболеваний. В связи с этим преобладает сниженный эмоциональный фон, зачастую неадекватность эмоций, слабая способность к волевому напряжению при реализации любой (даже игровой) деятельности.

Эмоционально-волевая сфера может развиваться на фоне разных вариантов патологического формирования личности:

- по типу психической неустойчивости – встречается в условиях гипопеки, с характерными чертами патологической незрелости эмоционально-волевой сферы в виде аффективной лабильности, импульсивности,

---

<sup>21</sup> Яковлева, Н.Г. Психологическая помощь дошкольнику / Н.Г. Яковлева. – М.: ТЦ Сфера, 2012. – 166 с.

<sup>22</sup> Лебединская, К.С. Задержка психического развития / К.С. Лебединская. – М.: Педагогика, 2007. – 280 с.

повышенной внушаемости на фоне недостаточного уровня знаний и представлений;

– по типу «кумира семьи» – в условиях гиперопеки, в которой не развиваются черты самостоятельности, инициативности, ответственности, но характерны черты эгоцентризма, установка на постоянную помощь и опеку;

– по невротическому типу – в условиях грубых, жестоких, агрессивных отношений в семье, когда закономерно формируется личность робкая, боязливая, нерешительная, малоактивная, несамостоятельная<sup>23</sup>.

В работах В.И. Лубовского отмечается, что у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья наблюдается отставание в развитии эмоций, наиболее выраженными проявлениями, которого являются эмоциональная неустойчивость, лабильность, легкость смены настроений и контрастных проявлений эмоций. Дети легко и часто немотивированно переходят от смеха к плачу и наоборот. Отмечается нетолерантность к фрустрирующим ситуациям. Незначительный повод может вызвать эмоциональное возбуждение и даже резкую аффективную реакцию, неадекватную ситуации. Наблюдения автора показывают, что такой ребенок то проявляет доброжелательность по отношению к другим, то вдруг становится злым и агрессивным. При этом агрессия направляется не на действие личности, а на саму личность. Нередко у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья отмечается состояние беспокойства, тревожность<sup>24</sup>.

В исследованиях Л.С. Марковой указывается, что у детей с ограниченными возможностями здоровья недостаточно сформирован механизм понимания эмоциональных состояний других людей - они испытывают трудности при определении эмоций, не могут их назвать (радость, печаль, гнев, страх, удивление). Недостаточно сформировано умение передавать собственное эмоциональное состояние, серьёзные затруднения вызывает интонационная выразительность. Дошкольники с ограниченными возможностями здоровья не умеют выражать свои чувства, выслушивать другого, просить помощи и знать не знают, как отказать другим. Они не понимают, что возможно проявление сочувствия и сопереживания своему товарищу не только в ситуации его неблагополучия, но и когда он испытывает радость, т.е. не понимают, что такое «порадоваться за другого»<sup>25</sup>.

<sup>23</sup> Забрамная, С. Д. Ваш ребёнок учится во вспомогательной школе / С.Д. Забрамная. - М.: Владос, 2003. – 120 с.

<sup>24</sup> Лубовский, В.И. Дети с задержкой психического развития / В.И. Лубовский. - М.: Педагогика, 2008. – 168 с.

<sup>25</sup> Маркова, Л.С. Построение коррекционной среды для дошкольников с задержкой психического развития / Л.С. Маркова. – М.: Айрис пресс, 2015. – 280 с.

В своих исследованиях Н.В. Бабкина указывает, что главное направление развития эмоциональной сферы у детей с ограниченными возможностями здоровья - это формирование способности управлять эмоциями. Автор отмечает, что ребёнок с ограниченными возможностями здоровья учится за внешними эмоциональными проявлениями угадывать смысл поведенческих реакций и реагировать в соответствии с этим смыслом <sup>26</sup>.

Таким образом, особенности развития эмоционально-волевой сферы у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья изучались многими психологами такими, как Н.Л. Белопольская, Л.В. Кузнецова, В.И. Лубовский, В.Б. Никишина, У.В. Ульяновская, С.Г. Шевченко и другие. Специалисты отмечают недостаточность развития эмоционально-волевой сферы, её незрелость, проявляющуюся в ситуативности поведения, нестойкости, нестабильности эмоциональных проявлений и, в конечном результате, в нереализованности возрастного потенциала в формировании эмоциональной коррекции поведения. Эти особенности исследователи связывают с незрелостью мозга ребенка, спецификой его дефекта.

## *1.2. Использование арт-терапии в развитии дошкольников с ограниченными возможностями здоровья*

В настоящее время в качестве инструмента для обеспечения эмоционального благополучия у детей с ограниченными возможностями здоровья многие педагоги и психологи такие, как А. И. Копытин, М. Е. Бурно, Л. Д. Лебедева, Е. Г. Макарова и др., рассматривают искусство и художественно-творческую деятельность, а именно арт-терапию. Искусство рассматривается не как путь к отражению действительности в художественных образах, а как средство самовыражения, снижения психоэмоционального напряжения и коррекции эмоционально-волевой сферы.

Практический опыт психокоррекционной работы средствами арт-терапии показывает её большой терапевтический и коррекционный эффект в работе с детьми с разными проблемами в развитии: с нарушениями речи, аутичными, с проблемами в эмоционально-личностном развитии, с задержкой психического развития.

По мнению И.Ю. Левченко незрелость эмоционально-волевой сферы

---

<sup>26</sup> Бабкина, Н.В. Оценка психологической готовности детей к школе / Н.В. Бабкина. – М.: Айрис пресс, 2005. – 112 с.

обуславливает слабую, соответствующую более раннему возрасту её регулирующую функцию и связанное с этим нарушение социального поведения. Это способствует возникновению негативных эмоциональных состояний, тем самым эмоциональные расстройства находят своё выражение и в нарушениях поведения<sup>27</sup>.

Вне зависимости от того, какими причинами вызвано недостаточное развитие эмоционально-волевой сферы у дошкольников, есть несколько задач, которые необходимо решить для того, чтобы смягчить выраженность нарушений: формирование саморегуляции и навыков самоконтроля над своими действиями, а также развитие умения сдерживать аффективные проявления. Именно эти задачи могут решаться с использованием арт-терапии в психокооррекционной работе с детьми.

Творчество тесно связано с жизнью ребенка, наполненной богатой игрой фантазии и символической деятельностью. Дети еще не умеют ясно выражать свои мысли, зато умеют рисовать, лепить, фантазировать. Именно методы арт-терапии позволяют ребенку выразить свое состояние через рисунок, танец, сказку, игру, проявить свои чувства и эмоции с помощью используемых символов в социально приемлемой форме. В своем творчестве дети, не задумываясь, рисуют, изображают, воспроизводят то, что чувствуют. На арт-терапевтических занятиях с дошкольниками искусство не является самоцелью, оно лишь средство, которое помогает лучше понять себя. Ведь психолог не стремится научить ребенка рисовать или лепить, а лишь помогает средствами искусства справиться с внутренними проблемами, выразить негативные эмоции, которые он не может вербализовать, дать выход творческой энергии.

Л.Д. Лебедева выделяет, что традиционно на занятиях педагога-психолога с дошкольниками используются элементы изотерапии, включающие различные способы рисования и лепку, что позволяет прорабатывать детские страхи, тревожность, повышать самооценку, развивать многообразие эмоциональных проявлений. Применяемые в практике проведения рисуночной терапии задания можно разделить на следующие типы: предметно-тематический - основой изображения является человек и его взаимодействие с окружающим предметным миром и людьми; образно-тематический - в основе рисование абстрактных понятий «Добро», «Зло», «Счастье», изображение эмоциональных состояний и чувств «Радость», «Гнев», «Удивление»;

---

<sup>27</sup> Левченко, И.Ю. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии: Метод. Пособие / И. Ю. Левченко, В.В. Ткачева – М.: Просвещение, 2008.– 114 с.

упражнения на развитие образного восприятия, воображения, символической функции; игры-упражнения с изобразительными материалами (красками, карандашами, бумагой, пластилином, мелками), изучение их физических свойств и экспрессивных возможностей; задания на совместную деятельность (коллективное рисование)<sup>28</sup>.

Другим видом арт-терапии, дающим положительные результаты в психокоррекционной работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья, используемым в дошкольной образовательной организации, является музыкотерапия. Музыкальные произведения используются для создания определенного настроения, для погружения в некое эмоциональное состояние, для проведения релаксации<sup>29</sup>.

Способность музыки захватывать своим ритмическим строем, стимулировать и регулировать движения человеческого тела делает ее незаменимым компонентом разных видов кинезитерапии. О взаимосвязи эмоционального состояния и мышечного тонуса, состояния тела указывал И. М. Сеченов. В связи с этим использование танцевальной терапии в работе с детьми с ОВЗ обеспечивает снятие эмоциональных зажимов. При этом танец и ритмические движения выступают в роли средства невербального общения и разрядки эмоционального напряжения. Психогимнастика также используется в коррекционной работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Она включает в себя комплекс упражнений, игр, этюдов, целью которых является развитие эмоций или коррекция психоэмоциональных и моторных нарушений у детей. На занятиях ребята обучаются элементам техники выражения эмоций с помощью выразительных движений, мимики<sup>30</sup>.

Спектр арт-терапевтических методик, используемых в работе с детьми с ОВЗ, может быть дополнен сказкотерапией как одним из видов библиотерапии. Эта методика дает положительные результаты в работе с детьми, испытывающими различные эмоциональные и поведенческие затруднения, сложности в коммуникативно-рефлексивных процессах, принятии своих чувств (стыда, вины, лживости).

Психологи, применяющие сказки, часто отмечают, что на осознанном вербальном уровне ребенок может и не принимать сказку, однако

---

<sup>28</sup> Лебедева, Л.Д. Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий / Л.Д. Лебедева. - СПб.: Речь, 2013. - 256 с.

<sup>29</sup> Ануфриева, В.Н. Коррекция эмоционально-волевой сферы детей с ограниченными возможностями здоровья как средство успешной социализации / В.Н. Ануфриева, Л.И. Клишина // Фестиваль педагогических идей «Открытый урок».

<sup>30</sup> Батурина, Т.Г. Арт-терапия в работе с детьми-инвалидами / Т.Г. Батурина // Социальная сеть работников образования.

положительный эффект от работы все равно присутствует, т. е. изменения часто происходят на подсознательном уровне. В сказкотерапии возможно использование как уже готовых сказок (народных, авторских), после восприятия которых проводится беседа с ребенком, так и составление психологом специально направленного сюжета, затрагивающего проблемную ситуацию ребенка.

Многие техники арт-терапии очень похожи на нетрадиционное рисование, часто используемое в детском саду. Сам процесс арт-терапии, кроме удовольствия, учит выражать свои переживания как можно более спонтанно и произвольно.

Рассмотрим техники арт-терапии, представленные М.В. Киселевой и применимые в коррекционной работе с детьми с ОВЗ более подробно:

1. Лепка глиной. Работая с глиной, агрессивный ребенок находит выход своим чувствам, а неуверенный в себе, занимаясь лепкой, учится контролировать ситуацию. Непоседливым и неусидчивым глина помогает научиться концентрироваться. Во время лепки глину можно рвать, крошить, резать, ломать изделия, а потом все начинать сначала, создавая желаемый образ.

2. Рисование песком. Песок для детей остается наиболее притягательным материалом. Рисование песком и песочная арт-терапия – новый и простой вид изобразительной деятельности дошкольников. А для взрослого это еще один способ понять чувства ребенка. Дети под спокойную музыку создают на песке неповторимые шедевры своими руками. Удивительным образом горсть песка превращается в настроение ребенка, пейзаж, звездное небо, лес или море. Песок – та же краска, только работает по принципу «света и тени», прекрасно передает человеческие чувства и переживания, мысли и стремления. Рисую сухим или мокрым песком, ребенок познает мир, т.к. работа связана с самостоятельной экспериментальной и творческой деятельностью. Данный вид творчества как средство коррекции позволяет ребенку преодолеть чувство страха, выразить в рисунке, постройке эмоции, дает свободу, вселяет уверенность в своих силах. Рисую, строя замки из песка, разыгрывая сказки, ребенок развивает тактильные ощущения, укрепляется, проигрывает волнующие его ситуации.

3. Рисование пальцами, ладонями (другими частями тела). В буквальном понимании «марать» – значит, «пачкать, грязнить». Можно представить особенные тактильные ощущения, которые испытываешь, когда опускаешь палец в гуашь – плотную, но мягкую, размешиваешь краску в баночке, подцепляешь некоторое количество, переносишь на бумагу и оставляешь

первый мазок. Речь идет о спонтанных рисунках детей, выполненных в абстрактной манере, о ритмичности движения, случайности мазков и штрихов, размазывании и разбрызгивании краски, нанесении множества слоев и смешивании цветов. Здесь нет категорий «правильно–неправильно». Такой способ создания изображений проективно представляет индивидуальность ребенка, приводит детей к собственным маленьким открытиям. Естественность такого рисования способствует тому, что ребенок «забывает» о социальных запретах и незаметно для себя может осмелиться на действия, которые обычно не делает <sup>31</sup>.

4. Акватушь. Акватушь проста, необычна и близка детским играм с водой. Первым слоем на лист бумаги крупными мазками наносится гуашевый рисунок. После его высыхания вторым слоем весь лист покрывается черной тушью. Затем рисунок опускается в воду. В воде гуашь почти смывается, а тушь – лишь частично. В результате на черном фоне остается тонированный рисунок с размытыми контурами. Каждый этап работы удерживает внимание и интерес ребенка.

5. Штриховка, каракули. Самое доступное упражнение, для которого нужны только бумага и карандаш (ручка, фломастер). Ребенок свободно, не задумываясь о результате, рисует на листе бумаги клубок линий, затем пробует разглядеть в нем и описать какой-то образ. В процессе описания можно уже осознанно дорисовывать его, выделять контуры, заштриховывать отдельные участки и т.д. Из отдельных каракулей может сложиться образ, либо сочетание предстанет в абстрактной манере.

Похожа на штриховку – техника «фроттаж», когда заштриховывается поверхность листа, под которую подложен плоский предмет или заготовленный силуэт (наверняка каждый пробовал так «проявить» монетку). Штриховки и каракули помогают почувствовать нажим карандаша или мелка, снимают напряжение перед рисованием. Штриховки просты в исполнении. Ритм штриховки, каракулей создает настрой на активность, тонизирует ребенка.

6. Монотипия. Еще одна очень интересная разновидность арт-терапии. Чернилами, тушью, акварелью или жидко разведенной гуашью на гладкой, не впитывающей краску поверхности (пластик, линолеум, глянцевая плотная бумага) делается рисунок: пятна, линии и пр. К этой поверхности прикладывается лист бумаги (или лист сгибается пополам), изображение

---

<sup>31</sup> Киселева, М.В. Арт-терапия в работе с детьми: руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми / М.В. Киселева. – СПб.: Речь, 2007. – 160 с.

наносится на половину листа, затем лист снова сгибается и плотно проглаживается ладонью. Краска симметрично отпечатывается на другой половине листа, и на нем в зеркальном отражении отпечатывается изображение. Оно может быть менее четким по сравнению с оригиналом, более расплывчатым, могут стереться границы между разными красками. Сложенный лист раскрывается, и перед взором оказывается. Ребенок разглядывает то, что получилось, описывает возникший образ. При желании готовый отпечаток можно дорисовать или приклеить сверху нужные элементы для завершения образа. Все это не только развивает тактильные ощущения, воображение, снимает мышечное напряжение, но и доставляет ребенку радость<sup>32</sup>.

7. Рисунок на воде. Акварисование (эбру) – это технология рисования по поверхности воды. В эбру используются только натуральные материалы. Рисунок наносится красками, которые не растворяются в воде, а остаются на поверхности. Затем краски смешиваются между собой при помощи кисти (или палочки) и образуют причудливые и неповторимые узоры. Далее на рисунок накладывают бумагу или ткань, осторожно снимают и высушивают. И рисунок готов. Эбру помогает не только развитию детской фантазии и воображения, но и оказывает удивительный успокоительный эффект.

Акварисование на воде требует специальных красок. Поэтому его можно заменить на рисование на стекле.

8. Рисование на стекле (техника безопасности – обработанный край). Стекло дарит новые визуальные впечатления и тактильные ощущения. Ребят захватывает сам процесс рисования: гуашь (именно ее свойства лучше подходят для рисования по стеклу) скользит мягко, ее можно размазывать и кистью, и пальцами, так как она не впитывается в материал поверхности и долго не высыхает. Детям нравится рисовать на стеклах больших размеров. На них есть, где развернуться.

Прямо в процессе рисования стекло можно промыть мокрой губкой, нанести новый рисунок, снова смыть. Так и поступают гиперактивные и тревожные дети. Часто случается, что кто-нибудь выливает на стекло много воды, перегоняет ее из стороны в сторону, собирает губкой, смешивает с краской и т.д. Это характерно для детей с проблемами аффективно-личностного плана. Ребенок словно не рисует, а тренируется рисовать и, соответственно, имеет право на ошибки и исправления. Описанный прием

---

<sup>32</sup> Киселева, М.В. Арт-терапия в работе с детьми: руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми / М.В. Киселева. – СПб.: Речь, 2007. – 160 с.

используется для профилактики и коррекции тревожности и страхов.

9. Рисование сухими листьями. Каждую осень, в конце сентября, дети собирают желтые, красные, рыжие листья и несут букеты своим мамам. Но сухие осенние листья могут служить прекрасным материалом для арт - терапии. С помощью листьев, клея ПВА и красок можно создавать изображения.

На лист бумаги клеим, который выдавливается из тюбика, наносится рисунок. Затем сухие листья растираются между ладонями на мелкие частички и рассыпаются над клеевым рисунком. Лишние, не приклеившиеся частички стряхиваются. Когда дети пытаются изобразить какой-то предмет, то изображение получается «лохматым», пушистым, эффектным и привлекательным. Эти экологически чистые способы рисования создают приятные сенсорные ощущения и расслабляющий эффект.

10. Изображения с помощью мелких сыпучих материалов и продуктов. Похожая техника – изображение с помощью мелких сыпучих материалов и продуктов: круп, вермишели, цветного песка и т.д. Маленькие дети высыпают на лист с клеем сыпучие материалы целыми горстями. Но при стряхивании лишних материалов изображение все равно останется только в месте приклеивания. Данная техника создания изображений подходит детям с выраженной моторной неловкостью, негативизмом, зажатостью, способствует процессу адаптации в новом пространстве, дарит чувство успешности<sup>33</sup>.

11. Изображение предметами окружающего пространства. Дети могут рисовать мятой бумагой, резиновыми игрушками, кубиками, губками, зубными щетками, палочками, нитками, соломинками, овощами, ластиками и чем-то еще. Детская инициатива использовать нетипичные предметы для создания изображений всегда приветствуется. Привлечение окружающих предметов по инициативе ребенка служит для взрослых знаком вовлеченности в творческую деятельность. Рисование предметами окружающего пространства создает почву для общего укрепления эмоциональной сферы, уменьшения зависимости (в частности, от ритуалов), повышения настроения и развития воображения.

12. Трехмерные изображения из газет (фольги, бумаги). Во время творческих действий с газетами и скотчем создается образ, вызывающий положительный отклик у ребенка. К газете надежно приклеивается скотч, на

---

<sup>33</sup> Киселева, М.В. Арт-терапия в работе с детьми: руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми / М.В. Киселева. – СПб.: Речь, 2007. – 160 с.

нее хорошо ложится гуашь.

Как правило, дети выполняют работу индивидуально, каждый создает свой рисунок или трехмерное изображение. Но особое удовольствие доставляет создание коллективных работ. В процессе коллективного выполнения задания обеспечиваются условия для развития умений договариваться, уступать, вносить собственный вклад в общее дело, проявлять инициативу, отстаивать собственное пространство. По завершении происходит процесс совместного любования общим продуктом. Положительные переживания объединяют детей. И в процессе арт-терапии из гиперактивного, неуверенного, робкого, пугливого ребенка возрождается Личность.

Словом, материалы для арт-терапии безграничны. Работая, ребенок не задумывается о конечном результате. Он получает удовольствие от самого процесса. Поэтому арт-терапия так эффективна при работе с детьми дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья.

Таким образом, многолетний опыт работы специалистов с детьми дошкольного возраста показывает, что наиболее эффективным является проведение интегрированных коррекционно-развивающих занятий, в которых сочетаются элементы музыкотерапии, изотерапии, техники телесно-ориентированной арт-терапии и др. Исходя из обобщения данного опыта, а также проанализировав теоретические аспекты данного вопроса, приходим к выводу о необходимости более активного и систематического включения арт-терапевтических методов в коррекционно-развивающую работу психолога с дошкольниками с ОВЗ.

### Выводы

Понятие «дети с ограниченными возможностями здоровья» позволяет рассматривать данную категорию лиц как имеющих функциональные ограничения, неспособных к какой-либо деятельности в результате заболевания, отклонений или недостатков развития, нетипичного состояния здоровья, вследствие неадаптированности внешней среды к основным нуждам индивида, из-за негативных стереотипов, предрассудков, выделяющих нетипичных людей в социокультурной системе.

Диапазон различий в развитии детей с ОВЗ чрезвычайно велик: от практически нормально развивающихся, испытывающих временные и относительно легко устранимые трудности, до детей с необратимым тяжелым поражением центральной нервной системы.

Специфика эмоционально-волевой регуляции деятельности и поведения, у детей с ограниченными возможностями здоровья, в значительной

мере выражает собой сущностную характеристику специфики задержки психического развития, как аномальной формы развития психики. Специалисты отмечают недостаточность этой сферы, ее незрелость, проявляющуюся в ситуативности поведения, нестойкости, нестабильности эмоциональных проявлений и, в конечном результате, в нереализованности возрастного потенциала в формировании эмоциональной коррекции поведения. Эти особенности исследователи связывают с незрелостью мозга ребенка, спецификой его дефекта.

В настоящее время в качестве инструмента для обеспечения эмоционального благополучия у детей с ограниченными возможностями здоровья многие педагоги и психологи предлагают использовать средства арт-терапии показывает её большой терапевтический и коррекционный эффект в работе с детьми с разными проблемами в развитии.

#### Опытно-экспериментальное исследование развития эмоционально-волевой сферы у детей с ограниченными возможностями здоровья средствами арт-терапии

Опытно-экспериментальное исследование развития эмоционально-волевой сферы у детей с ограниченными возможностями здоровья средствами арт-терапии проходило на базе МАОУ «Нижекамская школа-интернат «Надежда» для детей с ограниченными возможностями здоровья.

Эксперимент проводился с дошкольниками двух старших групп. Возраст детей обеих групп 5-7 лет.

Старшая группа №5 была определена в качестве экспериментальной. В данной группе 11 детей с ограниченными возможностями здоровья, из них 7 девочек и 4 мальчика. У 3 детей данной группы спастическая диплегия - тяжелая форма ДЦП, при которой отмечается полное нарушение нормального функционирования нижних конечностей. У 8 детей - ДЦП в форме левостороннего гемипареза, частичный паралич левой стороны туловища.

В воспитательно-образовательном процессе экспериментальной группы в течение года применялись технологии арт-терапии, направленные на развитие эмоционально-волевой сферы дошкольников.

В качестве контрольной группы была выбрана старшая группа №6. В данной группе 10 детей с ограниченными возможностями здоровья, из них 4 девочки и 6 мальчиков. У 7 детей данной группы перинатальное поражение центральной нервной системы, мышечная гипотония. У 3 детей - ДЦП в форме левостороннего гемипареза, частичный паралич левой стороны

туловища. Воспитательно-образовательный процесс в данной группе осуществлялся по традиционному плану.

Во время проведения диагностики присутствовал психолог группы, что благотворно повлияло на результаты и на дисциплину детей.

Задачи опытно-экспериментального исследования:

1. Провести диагностику особенностей эмоционально-волевого развития у детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ.

2. Разработать и апробировать программу, направленную на коррекцию и развитие эмоционально-волевой сферы детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ.

3. Проверить эффективность разработанной программы.

Согласно всему вышесказанному, наше исследование проводилось в три этапа.

На первом этапе, который стал констатирующим, предполагалось выявить уровень развития эмоционально-волевой сферы у детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ.

На втором этапе – формирующем, была разработана и апробирована программа, направленная на коррекцию эмоционально-волевого развития детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ.

На третьем этапе – контрольном, мы проверили эффективность разработанной программы и сделали соответствующие выводы.

Для диагностики эмоционально-волевой сферы детей с ограниченными возможностями здоровья, был подобран следующий диагностический инструментарий:

1. Методика «Весёлый – грустный» Р. Тэммл;

2. Тест эмоций Басса-Дарки в модификации Г. Резапкиной;

3. Проективная методика «Кактус»;

4. Методика «Диагностика волевой сферы детей дошкольного возраста методом экспертных оценок» И.Т. Кушнер.

1. Методика «Веселый – грустный» Р. Тэммл способствует выявлению уровня тревожности у ребенка<sup>34</sup>. Экспериментальный материал данной методики состоит из 14 рисунков (для мальчиков и для девочек отдельно).

На каждом рисунке изображена жизненная ситуация, которая может быть типичной для дошкольника.

Рисунки, как говорилось раньше, двух видов, одни для мальчиков, там

---

<sup>34</sup> Дерманова, И. Б. Диагностика эмоционально-нравственного развития. Диагностические тесты (Р. Тэммл, М. Дорки, В. Амен) / И.Б. Дерманова. – СПб.: Питер, 2012. – 86 с.

соответственно изображен мальчик, другие для девочек, на них – девочка. На рисунки отсутствует лицо ребенка, и дан лишь контур головы. Под рисунком представлены дополнительные изображения детских голов с определенной мимикой лица. Одно лицо – это лицо улыбающегося ребенка, другое – грустного ребенка. По размеру это изображение совпадает с контуром головы, отображенным на рисунке.

Рисунки следует показывать ребенку строго в том порядке, в котором они перечислены, один за другим. Беседу проводят в отдельной комнате. Ребенку показывают рисунок и дают следующую инструкцию:

1) Игра с младшими детьми. «На рисунке ребенок играет с малышами, как ты думаешь у него в это время грустное или веселое лицо?»

2) Ребенок и мать с младенцем. «На рисунке ребенок гуляет с мамой и малышом, как ты думаешь у него веселое или грустное лицо?»

3) Объект агрессии. «Какое лицо у ребенка на данном рисунке грустное или веселое?»

4) Одевание. «На рисунке ребенок одевается, как ты думаешь какое у него лицо веселое или грустное?»

5) Игра со старшими детьми. «На рисунке ребенок играет со старшими детьми, как ты думаешь у него лицо грустное или веселое?»

6) Укладывание спать в одиночестве. «Ребенок идет спать, как ты думаешь у него веселое или грустное лицо?»

7) Умывание. «Ребенок умывается в ванной, как ты думаешь у него грустное или веселое лицо?»

8) Выговор. «Ребенку сказали о его неправильном поведении, как ты думаешь у него веселое или грустное лицо?»

9) Игнорирование. «На ребенка не обращают внимания, как ты думаешь у него грустное или веселое лицо?»

10) Агрессивное нападение. «Внимательно посмотри на этот рисунок, как ты думаешь, какое лицо будет у ребенка веселое или грустное?»

11) Собираение игрушек. «Ребенок убирает игрушки, как ты думаешь какое будет у него лицо грустное или веселое?»

12) Изоляция. «Внимательно посмотри на этот рисунок, как ты думаешь, какое лицо будет у ребенка веселое или грустное?»

13) Ребенок с родителями. «Ребенок находится со своими родителями, как ты думаешь, какое у него лицо грустное или веселое?»

14) Еда в одиночестве. «Ребенок ест один, как ты думаешь, какое у него будет лицо веселое и грустное?»

Для того чтобы ребенок не повторял свои ответы, в инструкции

чередуются определения лица. Дополнительных вопросов задавать ребенку не надо. Выбор ребенка соответствующего лица и дополнительные его комментарии по картинке можно записать в протокол (Приложение 2).

Анализировать результаты необходимо следующим образом:

Для количественного анализа: необходимо вычислить индекс тревожности (ИТ) на основании данных протокола, который рассчитывается в процентном соотношении числа эмоционально негативных выборов, то есть выборов печального лица, к общему числу рисунков, который равен 14.

Таким образом, получается, что  $ИТ = (\text{число эмоциональных негативных выборов} / 14) * 100\%$ .

Детей разделяют на три группы, в зависимости от показателя уровня индекса тревожности:

- высокий уровень тревожности (ИТ выше 50%);
- средний уровень тревожности (ИТ от 20 до 50%);
- низкий уровень тревожности (ИТ от 0 до 20%).

Для качественного анализа: анализ по ответам ребенка проводится отдельно. После того как проведен анализ можно сделать выводы, которые покажут возможный характер эмоционального опыта ребенка в определенной ситуации. Особое значение при определении характера имеют Рисунки: №4 «Одевание», №6 «Укладывание спать в одиночестве», №14 «Еда в одиночестве». Если на данных рисунках дети делают выбор в сторону отрицательных эмоций, то это означает, что у них наивысший уровень тревожности ИТ. В том случае, если дети делают выбор в сторону отрицательных эмоций на рисунках: №2 «Ребенок и мать с младенцем», №7 «Умывание», №9 «Игнорирование» и №11 «Собирание игрушек», то это говорит о высоком и среднем уровне тревожности ИТ.

2. Тест эмоций Басса-Дарки в модификации Г.В. Резапкиной направлен на диагностику различных форм агрессивного поведения<sup>35</sup>.

При его проведении детям читают 35 утверждений, с которыми они либо соглашаются, либо не соглашаются. Ответы заносят в протокол (таблица 1.1).

<sup>35</sup> Резапкина, Г. В. Психология: учеб. методическое пособие / Г. В. Резапкина. - М.: Лань, 2006. - 174 с.

Таблица 1.1

Обработка и интерпретация теста. Ключ

Шкалы	Вопросы				
Физическая агрессия			5	2	9
Косвенная агрессия			6	3	0
Раздражение	0	7	4	1	
Негативизм	1	8	5	2	
Обидчивость	2	9	6	3	
Подозрительность	3	0	7	4	
Словесная агрессия	4	1	8	5	

В том случае, если ответ совпадает с ключом, то начисляется один балл.

Для того чтобы интерпретировать результаты теста необходимо учитывать то, что средний уровень агрессии равняется трем баллам, в случае, когда показатели испытуемого превышают данный уровень – это говорит о том что выражена одна из форм агрессии:

Физическая агрессия (Ф): показывает склонность к примитивнейшему виду агрессии. В данном случае образ жизни и личностные отношения мешают испытуемому искать более эффективные методы взаимодействия. Испытуемый может столкнуться с встречной агрессией.

Косвенная агрессия (К): показывает склонность выплескивать свои эмоции, например, с помощью удара по столу. Несмотря на то, что данный вид агрессии, если так можно сказать, менее страшен, чем предыдущий, он также стоит того, чтобы на него обратили внимание. Так как постоянное битье посуды, а также порча других предметов, в конечном счете, может перерасти во что-то более серьезное.

Раздражение (Р): этот вид является начальной стадией для косвенной и физической агрессии. Следует обратить на частоту возникновения данной агрессии, а также ее длительность.

Негативизм (Н): данный вид агрессии проявляется в результате совершения бессмысленных, а иногда и разрушительных поступков. Этот вид агрессии проявляется у ребенка в знак протеста.

Обидчивость (О): данная агрессия мешает нормально жить ребенку, так как он становится восприимчив ко всем словам и поступкам других

людей. Он воспринимает все как насмешки, пренебрежение, желание унижить.

Подозрительность (П): при такой агрессии ребенок готов воспринимать слова и поступки других людей, направленные против него, то есть ему кажется, что любое действие в его сторону несет, скрыты умысел. Когда данный вид агрессии находится в крайнем проявлении – это говорит о психологическом заболевании.

Словесная агрессия (С): испытывая данный вид агрессии, ребенок, не следит за своими словами. Он очень груб. Часто бывает провокатором в ссорах с другими детьми.

3. Графическая методика «Кактус» М.А. Панфиловой используется для работы с детьми старше 3 лет и предназначена для исследования эмоционально-личностной сферы ребенка, для определения состояния эмоциональной сферы дошкольника, наличие агрессивности: ее направленность и интенсивность<sup>36</sup>.

При проведении диагностики испытуемому выдается лист бумаги форматом А4 и простой карандаш. Психолог поясняет ребенку: «На листе бумаги нарисуй кактус - таким, каким ты его себе представляешь». Вопросы и дополнительные объяснения не допускаются.

Когда ребенок закончил рисовать, с ним проводится беседа. Психолог задает вопросы, для уточнения интерпретации рисунка:

1. Кактус домашний или дикий?
2. Можно ли его потрогать? Он колючий?
3. Кактусу нравится, когда за ним ухаживают: поливают, удобряют?
4. Кактус растет один или с каким-то растением по соседству? Если растет с соседом, то, какое это растение?
6. Что изменится в кактусе, когда он вырастет?

При интерпретации результатов нужно принять во внимание данные, которые соответствуют всем графическим методам, а конкретно:

- пространственное положение;
- размер рисунка;
- характеристики линий;
- сила нажима на карандаш.

Анализировать результаты необходимо следующим образом:

Агрессия - присутствие иголок, а особенно их большое количество.

---

<sup>36</sup> Панфилова, М. А. Графическая методика: «Кактус» / М. А. Панфилова. - [http://psycholog.moy.su/Files/proektivnaja\\_metodika\\_kaktus.pdf](http://psycholog.moy.su/Files/proektivnaja_metodika_kaktus.pdf)

Сильно торчащие, длинные, близко расположенные друг к другу иголки указывают на высокую степень агрессивности.

Импульсивность - отрывистые линии, сильный нажим.

Эгоцентризм, стремление к лидерству - крупный рисунок, в центре листа.

Зависимость, неуверенность - маленький рисунок внизу листа.

Демонстративность, открытость - наличие выступающих отростков, необычность форм.

Скрытность, осторожность - расположение зигзагов по контуру или внутри кактуса.

Оптимизм - использование ярких цветов, изображение «радостных» кактусов.

Тревога - использование темных цветов, преобладание внутренней штриховки, прерывистые линии.

Женственность - наличие украшения, цветов, мягких линий, форм.

Экстравертированность - наличие других кактусов, цветов.

Интравертированность - изображен только один кактус.

Стремление к домашней защите, чувство семейной общности - наличие цветочного горшка, изображение домашнего кактуса.

Стремление к одиночеству - изображен дикорастущий кактус, пустынный кактус.

Как видим, методика «Кактус» позволяет на основе одного рисунка сделать достаточно конкретные выводы об эмоциональном состоянии ребенка дошкольного возраста. В этом и заключается ее ценность, ведь не все 57 дети открыто идут на контакт со взрослыми.

4. Методика «Диагностика волевой сферы детей дошкольного возраста методом экспертных оценок» И.Т. Кушнер, состоит из показателей характеризующих волевою сферу дошкольника, включенных в бланк экспертной оценки (таблица 1.2)<sup>37</sup>.

Показатели 1-3 являются характеристикой настойчивости, 4-6 - решительности, 7-9 - самостоятельности, 10-12 - инициативности. Кроме того, по сумме баллов, полученных по всем 12 формулировкам волевых качеств бланка оценки, можно судить о целеустремленности как главном волевом качестве.

Инструкция: «Уважаемые педагоги! Оцените, пожалуйста, каждого

<sup>37</sup> Кушнер, И.Т. Диагностика волевой сферы детей дошкольного возраста методом экспертных оценок / И.Т. Кушнер // Вестник МГУ. – 2006. - №24. – С. 232-237.

ребенка своей группы с точки зрения развитости у него качеств, указанных в таблице. Прочитайте внимательно каждое из приведенных предложений и под фамилией ребенка, напротив описания качеств, проставьте балл, который, по-вашему, соответствует уровню развития данного качества у этого ребенка. Оценку качеств производите в зависимости от того, как ребенок ведет себя обычно и как часто указанное качество у него проявляется.

Таблица 1.2

Образец бланка экспертной оценки

№	Показатели качеств	Испытуемый
1	Стремится доводить начатое дело до конца	
2	Умеет длительно преследовать цель	
3	Стремится преодолевать трудности	
4	Быстро продумывает свои действия	
5	Выполняет принятые решения без колебаний	
6	Не теряет в сложных ситуациях	
7	Умеет организовать свою деятельность без посторонней помощи	
8	Выполняет решения без напоминаний	
9	Умеет сам найти себе занятие	
10	Умеет выдвигать новые и интересные идеи	
11	Участвует в осуществлении идей, предложенных другими детьми	
12	Проявляет творчество, изобретательность	

Варианты ответов: проявляется в большинстве случаев - 3 балла; проявляется эпизодически - 2 балла; проявляется редко - 1 балл.

Детей разделяют на три группы, в зависимости от количества набранных баллов:

0-16 баллов - низкий (предволевой) уровень волевого развития характеризует слабую сформированность всех волевых качеств или же отсутствие некоторых из них;

17-26 баллов - средний уровень (уровень усилия) обозначает половинчатый аспект сформированности совокупности всех волевых качеств.

27-36 баллов - высокий (произвольный) уровень волевого развития характеризует ярко выраженное развитие всех волевых качеств (настойчивости, решительности, самостоятельности и инициативности).

Нами были выбраны именно данные методики, так как они наиболее полно характеризуют особенности эмоционально-волевого развития и наличие негативных эмоциональных проявлений у детей с ограниченными возможностями здоровья. Выбранные нами методики исследования эмоционально-волевой сферы подходят для проведения диагностического психолого-педагогического обследования детей старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья.

Результаты, полученные в ходе проведения исследования по

методике «Веселый – грустный» Р. Тэммл, были переведены в процентное соотношение и представлены на рисунке 1.1.

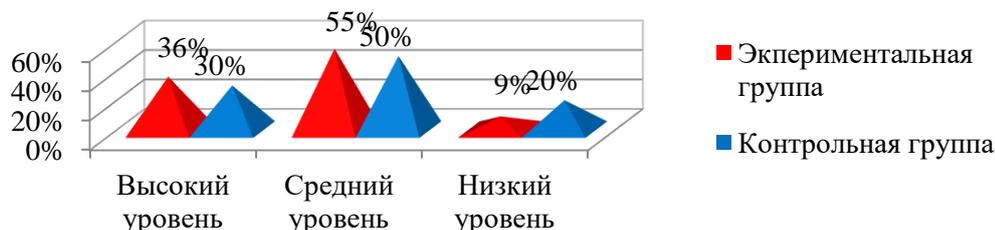


Рисунок 1.1. Уровень тревожности детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ по методике Р. Тэммл «Веселый – грустный» на констатирующем этапе исследования

Низкий уровень тревожности выявлен у 9% детей (1 чел.) экспериментальной группы и у 20% детей (2 чел.) контрольной группы. Это дети, которые не нуждаются в психологической помощи. Они устойчиво адаптированы к любой среде, обладают резервом для преодоления стрессовых ситуаций и активным творческим отношением к действительности.

Средний уровень тревожности выявлен у 55% детей (6 чел.) экспериментальной группы и у 30% детей (5 чел.) контрольной группы. Это относительно «благополучные» дети, в целом адаптированные к социуму, но по результативности диагностических исследований, проявляющих отдельные признаки дезадаптации, обладающих повышенной тревожностью. Такие дети не имеют достаточного запаса прочности психического здоровья и нуждаются в групповых занятиях профилактически развивающей направленности. Эта группа относительного риска, она довольно многочисленна.

Высокий уровень тревожности выявлен у 36% детей (4 чел.) экспериментальной группы и у 30% детей (3 чел.) контрольной группы. Сюда относятся дети с нарушением баланса процессов ассимиляции и аккомодации, т.е. либо не способные к гармоничному взаимодействию, либо проявляющие глубинную зависимость от факторов внешнего воздействия, не владея механизмом защиты, отделением себя от травмирующих влияний среды. У этих детей повышенный уровень тревожности. Это «удобные», тихие дети, прилежные и старательные, которыми гордятся родители. Их ставят в пример педагоги, которые не всегда замечают, что они пребывают в состоянии стойкого эмоционального дискомфорта. Этой группе детей следует уделять особое внимание.

Для детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ средний и высокий уровень тревожности явление не редкое, как указывают исследования

детских психологов, распространенной причиной тревожности ребенка является неадекватный стиль семейного воспитания. Необходимо учитывать также влияние социальной среды на развитие эмоционально-волевой сферы дошкольника, которое оказывает группа.

Результаты, полученные в ходе проведения исследования по тесту эмоций Басса-Дарки в модификации Г. Резапкиной. Более наглядно полученные данные отображены на рисунках 1.2 и 1.3.

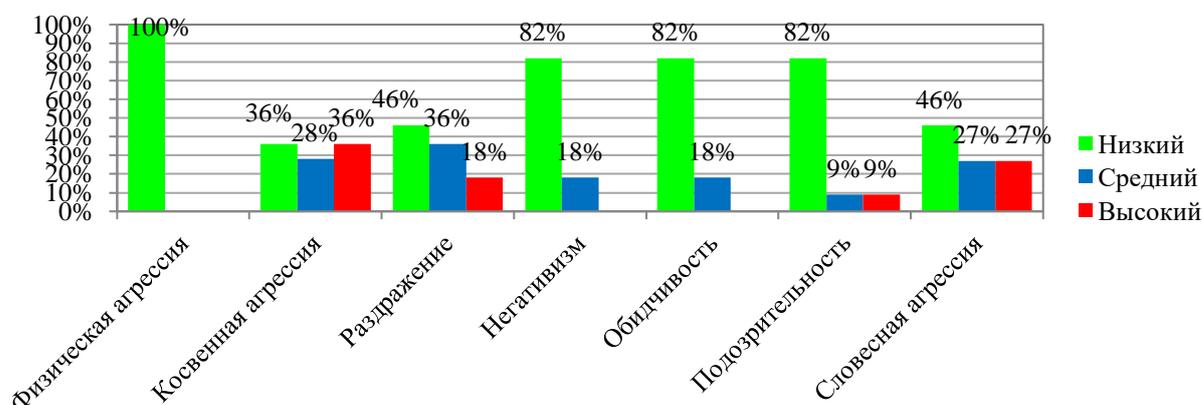


Рисунок 1.2. Уровень агрессии детей экспериментальной группы по тесту эмоций Басса-Дарки в модификации Г. Резапкиной на констатирующем этапе исследования

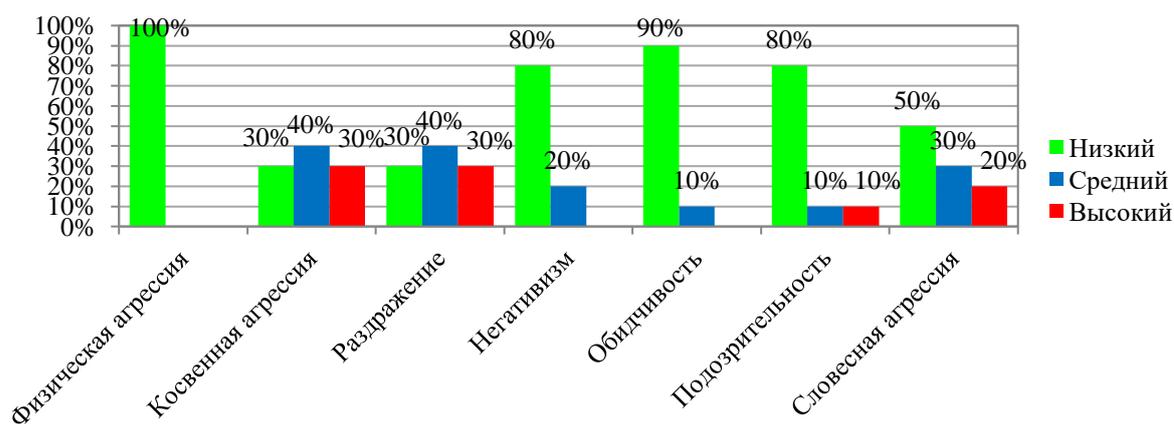


Рисунок 1.3. Уровень агрессии детей контрольной группы по тесту эмоций Басса-Дарки в модификации Г. Резапкиной на констатирующем этапе исследования

В Приложении 5 указан средний балл проявления агрессии (физическая агрессия, косвенная агрессия, раздражение, негативизм, обидчивость, подозрительность, словесная агрессия). В норме уровень по всем показателям у дошкольников составляет не более 3 баллов. Диагностика показала,

что в старших дошкольных группах были выявлены дети с повышенным уровнем агрессии по таким шкалам, как:

- косвенная агрессия - 36% детей экспериментальной группы и 30% детей контрольной группы. То есть эти дети склоны к проявлению косвенной агрессии, им легче стукнуть по столу, чем ударить человека. Но несмотря на то, что они не способны причинить физическую боль и вред другим людям, эмоциональные напряжения, переживаемые ими в момент агрессии, могут привести к тому, что они перестанут контролировать себя, и с каждой последующей вспышкой агрессии их психическое состояние будет ухудшаться;

- раздражение - 18% детей экспериментальной группы и 30% детей контрольной группы;

- подозрительность - 9% детей экспериментальной группы и 10% детей контрольной группы. При такой агрессии ребенок готов воспринимать слова и поступки других людей, направленные против него, то есть ему кажется, что любое действие в его сторону несет, скрытый умысел;

- словесная агрессия - 27% детей экспериментальной группы и 20% детей контрольной группы. Когда перед дошкольниками взрослые выставляют определенные требования, которым они не желают следовать, или же делают замечание, в ответ взрослые могут услышать оскорбительные слова.

Таким образом, диагностика по тесту эмоций Басса-Дарки в модификации Г. Резапкиной показала, что у детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ есть проблема с косвенной и словесной агрессией, также присутствует подозрительность и раздражение.

Результаты диагностики по методике «Кактус» М. А. Панфиловой представлены на рисунке 1.4.

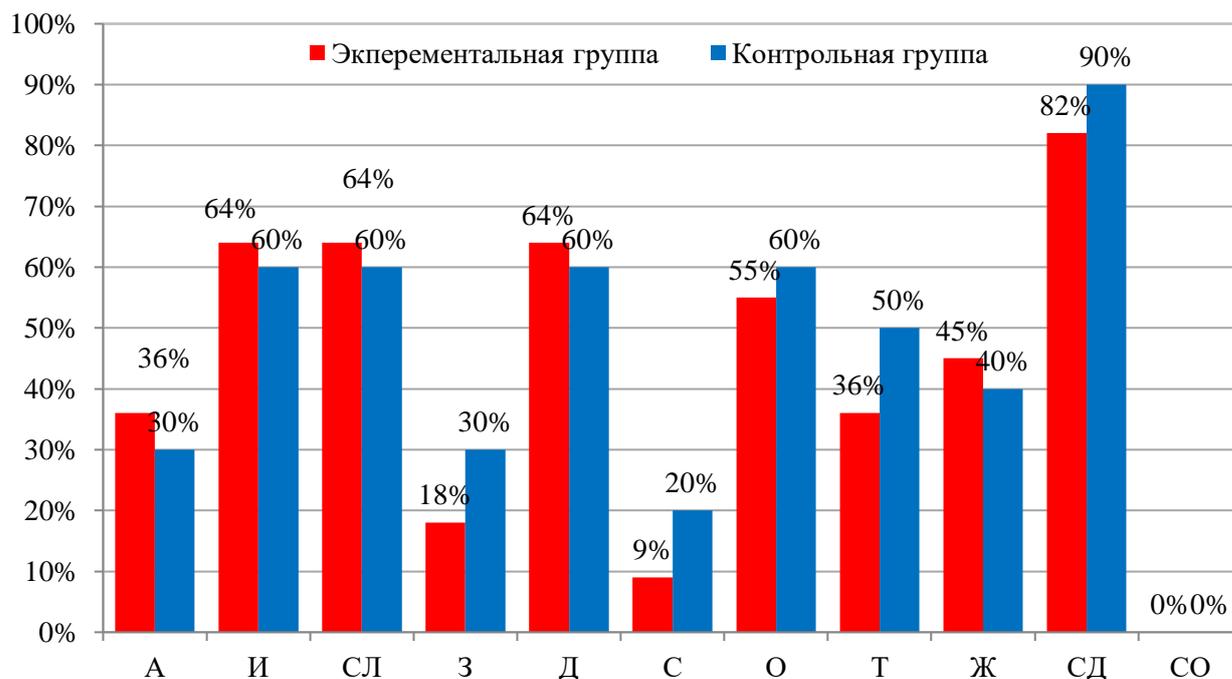


Рисунок 1.4. Результаты диагностики детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ по методике «Кактус» М.А. Панфиловой на констатирующем этапе исследования

Расшифровка сокращений: А – агрессия; И – импульсивность; СЛ – стремление к лидерству; З – зависимость, неуверенность; Д – демонстративность, открытость; С – скрытность, осторожность; О – оптимизм; Т – тревога; Ж – женственность; СД – стремление к домашней защите; СО – стремление к одиночеству.

Диагностика по методике «Кактус» М. А. Панфиловой показала, что 36% детей экспериментальной группы и 30% детей контрольной группы склонны к проявлениям агрессии, это проявляется в рисунке наличием колючек. У 64% детей экспериментальной группы и 60% детей контрольной группы наблюдается проявление импульсивности, но это нельзя считать за отклонение, так как энергичность и импульсивность свойственна дошкольному детству и обусловлена недостаточной зрелостью нервной системы, но все же степень их выраженности может быть различной. Одни дети чрезмерно импульсивны, когда приходится находиться в новой обстановке и на них влияет избыток раздражителей, другие не могут выполнять монотонную, однообразную работу, на них, наоборот, воздействует недостаток раздражителей, третьи проявляют несдержанность и нетерпеливость, когда

заболевают. Также больше половины детей демонстрируют стремление к лидерству в сочетании с оптимизмом, открытостью, некой демонстративностью, это говорит об активной жизненной позиции воспитанников, их включенности в жизнь детского коллектива. 18% детей экспериментальной группы и 30% детей контрольной группы свойственны зависимость, неуверенность, скрытность, причинами этого могут быть низкая самооценка, влияние стиля семейного воспитания. Проявление тревожности наблюдается у 36% детей экспериментальной группы и 50% детей контрольной группы известно, что предпосылкой возникновения тревожности является повышенная чувствительность нервной системы, влияние способов общения родителей с ребенком, ситуация соперничества. У подавляющего большинства детей (82% детей экспериментальной группы и 90% детей контрольной группы) присутствует стремление к домашней защите.

Результаты, полученные в ходе проведения диагностики волевой сферы детей с ОВЗ методом экспертных оценок по методике И.Т. Кушнер, представлены наглядно отображены на рисунке 1.5.

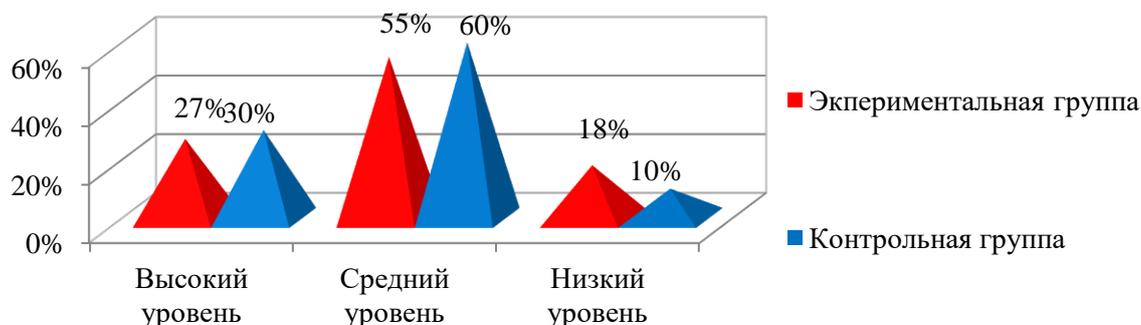


Рисунок 1.5. Уровень развития волевой сферы детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ по методике И.Т. Кушнер на констатирующем этапе исследования

Из рисунка 5 видно, что у 27% детей экспериментальной группы и у 30% детей контрольной группы наблюдается высокий уровень развития волевой сферы. Дети характеризуются ярко выраженным развитием всех волевых качеств (настойчивости, решительности, самостоятельности и инициативности). Дети стремятся доводить начатое дело до конца, умеют длительно преследовать цель, проявляют настойчивость при столкновении с трудностями; быстро продумывают действия, не теряются в затруднительных ситуациях, выполняют принятые решения без колебаний; умеют найти себе занятие и организовать свою деятельность без посторонней помощи, выполняют решения без напоминаний; умеют выдвигать новые идеи,

проявляют творчество, изобретательность.

У 55% детей экспериментальной группы и у 60% детей контрольной группы выявлен средний уровень развития волевой сферы. Дети противоречиво относятся к трудностям: в одних случаях, особенно в интересной деятельности, они проявляют большое упорство в достижении цели и ничем не отличаются от представителей высокого уровня. В других случаях, когда деятельность не увлекательна, хотя и необходима, они отступают перед трудностями, прекращают работу или замещают ее не эквивалентной по трудности деятельностью. Дети характеризуются эпизодическими проявлениями стремления доводить начатое дело до конца, умением длительно преследовать цель и проявлять настойчивость в преодолении трудностей; недостаточно быстрым продумыванием действий, растерянностью в затруднительных ситуациях и подражанием сверстникам, нерегулярным выполнением принятых решений; подражанием сверстникам в поисках занятия и организации собственной деятельности, а также потребностью в напоминании для выполнения решений; достаточно редким проявлением творчества, изобретательности и умения выдвигать новые идеи и показывать пример в положительном поступке.

У 18% детей экспериментальной группы и у 10% детей контрольной группы выявлен низкий уровень развития волевой сферы. Дети характеризуются слабой сформированностью всех волевых качеств. Для них характерны: явно выраженное отрицательное отношение к трудностям, неспособность мобилизовать свои волевые усилия для их преодоления, отсутствие стремления ребенка доводить начатое дело до конца и умения длительно преследовать цель; положительная установка только к легкой и интересной деятельности, при требовании продолжать трудную, но посильную работу - проявление аффективных реакций; растерянность в затруднительных ситуациях, долгие колебания при выполнении принятых решений; потребность в помощи взрослого в организации своей деятельности, неумение без посторонней помощи самому найти себе занятие, выполнение решений только после напоминаний; неумение выдвинуть новые идеи, показать пример в положительном поступке и отсутствие проявлений творчества, изобретательности.

Таким образом, полученные данные исследования по четырем методикам свидетельствуют о том, что сформированные нами группы предоставляют возможность для сравнения результатов, так как проявления эмоционально-волевой сферы у детей приблизительно одинаковы.

Проведённое исследование позволило установить: уровень

тревожности в экспериментальной группе дошкольников с ОВЗ находится в диапазоне от 18% до 68%., то есть у детей тревожность находится между средним и высоким уровнем - высокий уровень наблюдается в 36% случаев; у диагностируемых детей проблема с косвенной и словесной агрессией, также присутствует подозрительность и раздражение; 18% продемонстрировали низкий уровень нравственного и эмоционального развития. У 55% детей экспериментальной группы выявлен средний уровень развития волевой сферы, а у 18% детей низкий уровень.

Диагностика показала, что дети старшего дошкольного возраста с ОВЗ нуждаются в психологической помощи и поддержке, которая для детей данной группы будет осуществляться путем реализации специально разработанной программы на основе методов арт-терапии.

Разработка и реализация программы с использованием средств арт-терапии, направленной на развитие эмоционально-волевой сферы детей с ограниченными возможностями здоровья

На формирующем этапе нами была разработана специальная коррекционно-развивающая программа с использованием средств арт-терапии.

Актуальность данной программы заключается в том, что художественное самовыражение, так или иначе, связано с укреплением психического здоровья ребенка, а потому может рассматриваться как значительный психологический и коррекционный фактор. «Один рисунок стоит тысячи слов». Эта восточная мудрость, пожалуй, наиболее точно отражает основную идею арт-терапии. Изобразительное творчество можно назвать универсальным средством визуального общения. Посредством ее реализуется богатый, исцеляющий потенциал спонтанной художественной деятельности, происходят позитивные изменения в интеллектуальном, эмоциональном и индивидуально-личностном развитии человека. Арт-методы позволяют получить доступ к самым скрытым переживаниям ребенка и корректно помочь ему, особенно при обращении к тем реальным проблемам или фантазиям, которые по каким-либо причинам затруднительно обсуждать вербально. Помимо всего этого у ребенка развивается чувство внутреннего контроля, т.к. при проведении занятий задействованы кинестетические и зрительные анализаторы, что стимулирует развитие сенсомоторных умений и в целом – правого полушария головного мозга, отвечающего за интуицию и ориентацию в пространстве.

Цель программы: коррекция эмоционально-волевой сферы детей с

ограниченными возможностями здоровья средствами арт-терапии.

Задачи:

- ослабление или устранение имеющихся у детей с ОВЗ поведенческих и эмоциональных нарушений, появляющихся в форме депрессивных, тревожно-фобических реакций и невротических симптомов, агрессивных тенденций, импульсивности, симптомов психосоматических расстройств;

- формирование положительной самооценки;

- реализация творческого потенциала;

- развитие навыков психической саморегуляции и способности к конструктивному выражению эмоций, способствующих их более успешной адаптации к социуму;

- повысить социально-адаптивные способности ребенка, независимо от его психофизических возможностей.

Программа основана на следующих принципах:

1. Принцип оптимистического подхода и отсутствия осуждений и оценок предполагает организацию «атмосферы успеха» для каждого ребенка, веры в его положительный результат, утверждение этого чувства в ребенке, поощрение его малейших достижений.

2. Принцип опоры на положительное в ребенке, на сильные стороны его личности. Выявив в ребенке положительное и опираясь на него, можно помочь ему овладеть новыми способами художественной деятельности и поведения, переживать радость, внутреннее удовлетворение.

3. Принцип добровольного участия.

4. Принцип активности всех участников и творческой позиции.

5. Деятельностный принцип коррекции.

6. Принцип взаимопомощи и доброжелательного отношения друг к другу.

7. Принцип учета объема и степени разнообразия материала. Занятие не должно быть перегружено материалом. В то же время различная тематика и неповторяющиеся техники арт-терапии помогают сформировать интерес и дополнительную мотивацию детей.

8. Принцип единства развития (коррекции) и диагностики.

9. Принцип учета возрастнo-психологических и индивидуальных особенностей детей с ОВЗ.

10. Принцип постоянной обратной связи. Любой продукт творческой деятельности и упражнение обсуждаются, проводится обязательная рефлексия.

Время проведения формирующего эксперимента – с сентября 2016

года по апрель 2017 года. В формирующем эксперименте принимала участие экспериментальная группа МАОУ «Нижекамская школа-интернат «Надежда» для детей с ограниченными возможностями здоровья.

На занятиях использовались такие материалы как: бумага для рисования, ватманы, ручки, простые карандаши, ластик, наборы цветных карандашей, фломастеров, маркеров, пастель, краски акварельные, гуашь, восковые мелки, кисти, клей, цветная бумага, старые журналы, газеты, ножницы, лоскутки ткани, нитки для вязания, шпажки для шашлычков и др. Эти материалы имеются в Реабилитационном центре «надежда», а также их приносят сами дети.

Краски больше, чем другие материалы позволяли эмоциям, настроениям и образам детей перетекать через руки (рисование пальцами) прямо в материал и отображаться с минимальным контролем. У восковых мелков очень интенсивный цвет. Они позволили выразить себя в форме и цвете тем детям, кто пугался текучей, не предсказуемой стороны бессознательного. Использование фломастеров раскрывало момент подавления страха перед богатством собственных переживаний и ощущений. Бумага большого формата побуждала к широким свободным движениям, позволила отказаться от контроля и ограничений, которые требуются при работе с мелкими форматами. Для групповых рисунков использовалась оберточная или обойная бумага.

В таблице 1.3 представлен фрагмент программы, направленной на развитие эмоционально-волевой сферы детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ.

Таблица 1.3

Программа с использованием средств арт-терапии, направленная на развитие эмоционально-волевой сферы детей старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья

№	Дата	Содержание	Цель
	Сентябрь		
1	Вторник	Волшебные краски. Упражнение «Имя-движение». Арт-терапевтическое упражнение «Волшебные краски»	Цель: создать доверительную атмосферу, эмоционально благоприятный фон, развивать эмоциональную сферу ребенка, создать условия для знакомства детей с разными чувствами.
2	Четверг	Монотипия. Упражнение «Если бы я был». Арт-терапевтическое упражнение «Монотипия».	Цель: спонтанное самовыражение, снижение уровня тревожности, развитие вариативности мышления, восприятия, креативности.
3	Вторник	Рисунок в круге «Мандала». Упражнение «Путаница». Упражнение «Пальцы». Арт-терапевтическое упражнение «Мандала». Коллективная работа.	Цель: спонтанное самовыражение, снятие психоэмоционального напряжения, развитие вариативности мышления, креативности.
4	Четверг	Индийские мандалы. Упражнение «Клубочек». Арт-терапевтическое упражнение «Плетение индийской мандалы»	Цель: развивать у детей умение передавать ощущения в вербальной форме, создавать условия для активизации тактильной чувствительности, создать условия для бодрого, оптимистического настроения.
5	Вторник	Парное рисование. Упражнение «У нас с тобой общее...». Упражнение «Я хотел бы с тобой вместе...». Арт-терапевтическое упражнение «Парное рисование».	Цель: развивать умение слушать друг друга, отмечать настроение окружающих, развивать эмоциональную сферу ребенка, формировать доверительные отношения в коллективе, создавать условия для релаксации и спокойного состояния.
6	Четверг	Кукла из фольги. Упражнение «Море волнуется раз...». Арт-терапевтическое упражнение «Кукла из фольги»	Цель: актуализация чувств, снятие психоэмоционального напряжения, развитие оригинальности мышления.
7	Вторник	Мое дерево. Упражнение «Подарок по кругу». Упражнение «Подарок по кругу 2». Рисование образа своего дерева.	Цель: развитие самосознания, самовыражение, повышение самооценки, формирование способности к эмпатии.

Программа не рассчитана на работу с детьми, при наличии у них следующих форм и состояний: дети с тотальным недоразвитием высших психических функций; дети с текущими психическими заболеваниями (эпилепсия, шизофрения) и психопатоподобным поведением.

Данная программа ориентирована на 62 часа в год, из расчета 2 учебных часа в неделю, проводилась с периода сентябрь по май. Занятия проводились с группой, состоящей из 11 человек. Длительность занятия от 20 до

60 минут.

В реализации программы участвовала педагог- психолог МАОУ «Надежда».

Основной формой работы являлись групповые занятия с элементами психологического тренинга, структурными составляющими которых являлись ритуал приветствия (в кругу), разминка, двигательно-активная игра, традиционное прощание (в кругу). В качестве основных средств использовались упражнения арт-терапии, с помощью которых решался целый комплекс задач.

Виды используемых методических средств: ролевые игры; психогимнастические игры; эмоционально-символические методы; дискуссионные игры; релаксационные методы; рисуночные методы; когнитивные методы; метод направленного воображения.

Пространство кабинета организовывалось таким образом, чтобы получилось три условных круга: свободное от мебели пространство, в котором можно легко перемещаться; круг из стульев (количество стульев равно числу присутствующих); столы для работы, расположенные также по кругу.

В течение всего цикла занятий нарисованные картины развешивались так, чтобы комната впитывала атмосферу группы и отражала текущий процесс. Таким образом, каждый рисунок постоянно находился в поле зрения. Он излучает свою атмосферу, и любой ребенок практически всегда может обратиться к нему. Некоторые рисунки фотографировались для протоколирования процесса развития детей.

В своей работе мы использовали следующие правила арт-терапии:

- в арт-терапевтическом процессе неприемлемы команды, указания, требования, принуждение;

- дети вправе выбирать виды и содержание творческой деятельности, изобразительные материалы, а также работать в собственном темпе;

- ребенок может отказаться от выполнения некоторых заданий, открытой вербализации чувств и переживаний, коллективного обсуждения («включенность» детей в групповую коммуникацию во многом определялась педагогической этикой и мастерством психолога);

- ребенок имеет право просто наблюдать за деятельностью остальных участников или заниматься чем-либо по желанию, если это не противоречило социальным и групповым нормам;

- в арт-терапии принят запрет на сравнительные и оценивающие суждения, отметки, критику, наказания!

Таким образом, техника арт-терапии позволила каждому участнику

ребенку оставаться самим собой, не испытывать неловкости, стыда, обиды от сравнения с более успешными, на его взгляд, детьми, продвигаться в развитии сообразно своей природе. При этом гуманистический подход не декларируется, а реально воплощается на практике.

Дети на занятиях выполняли основные правила (внимательно слушали друг друга, не перебивали говорящего, уважали мнение другого), это гарантировало взаимное уважение, поддержание ощущения безопасности и хорошего самочувствия, ценность вклада каждого в общее дело.

На занятиях были обеспечены психологически комфортные условия для каждого ребенка; обеспечено насыщенное, интересное и эмоционально-значимое для детей содержание арт-деятельности, разнообразное по видам деятельности и удовлетворяющее потребности каждого ребенка в реализации своих творческих желаний и возможностей; использовались методы и формы работы, стимулирующие активность детей в различных видах арт-деятельности, закрепляющие положительную мотивацию и эмоционально-ценностное отношение к арт-деятельности; взаимоотношения с детьми строились на основе диалога, понимания, принятия.

Родители посещали занятия арт-терапии, вносили свои творческие и организационные предложения.

В своей работе мы использовали следующие техники арт-терапии: рисование пальцами, рисование ладонями, «монотипия», «мандала», парное рисование, рисунок по мокрому листу, техника «кляксография», рисование мягкой бумагой, рисование тычком жёсткой полусухой кистью, рисование на стекле, ниткография, рисование на манке, техника рисования листьями, палочками, камушками, техника отпечатывания ватой, техника «оттиск пробками» и др.

Применение данного вида деятельности в коррекционной работе с детьми с ОВЗ позволило получить положительные результаты: создать благоприятные условия для развития общения замкнутых детей, позволило развить коммуникативные навыки ребенка, способность к сотрудничеству со сверстниками, оказало влияние на осознание ребенком своих переживаний, на развитие произвольности и способности саморегуляции, уверенности в себе за счет социального признания ценности продукта, созданного ребенком.

Все занятия проходили в комфортной, доброжелательной обстановке и сопровождалась релаксационной музыкой. Использование музыки помогло детям успокоиться, раскрепоститься и расслабиться, снять психологические зажимы, а также настроиться на процесс творчества и углубиться

в себя. Во время арт-терапевтических занятий проводилось чередование самостоятельной работы ребенка (или группы детей) и активного диалога с обсуждением, обменом ассоциациями и истолкованием получаемого материала. Сама атмосфера напоминала увлекательное путешествие-игру. При этом дети испытывали себя, знакомились с малоизвестными сторонами собственного внутреннего мира и учились решать проблемы по-другому, более эффективно, чем решали их раньше. На занятиях дети лично и творчески развивались, испытывали себя, познавали свой внутренний мир, причины собственного поведения. Каждый ребенок был окружен вниманием, верой в него, доброжелательным отношением.

Таким образом, проведенные занятия способствовали решению следующих проблем: агрессивность, демонстративность, накопление отрицательных эмоций вследствие сложных жизненных ситуаций для ребенка, страхи, повышенная тревожность, заниженная самооценка, пассивность, апатичность, социальная дезадаптация, сложности в общении со сверстниками и/или взрослыми, психосоматические заболевания и пр.

#### Анализ результатов контрольного этапа эксперимента

На контрольном этапе для диагностики эмоционально-волевой сферы детей с ограниченными возможностями здоровья, был использован тот же диагностический инструментарий, что и на констатирующем этапе:

1. Методика «Весёлый – грустный» Р. Тэммл;
2. Тест эмоций Басса-Дарки в модификации Г. Резапкиной;
3. Проективная методика «Кактус»;
4. Методика «Диагностика волевой сферы детей дошкольного возраста методом экспертных оценок» И.Т. Кушнер.

Результаты, полученные в ходе проведения исследования по методике «Веселый – грустный» Р. Тэммл на контрольном этапе представлены в Приложении 10 и на рисунке 1.6.

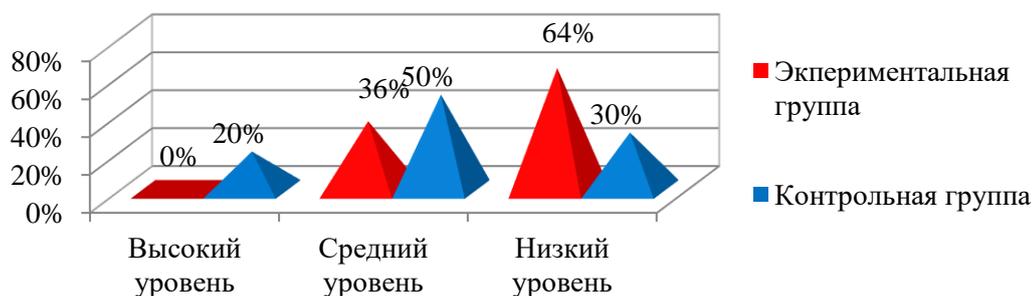


Рисунок 1.6. Уровень тревожности детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ по методике Р. Тэммл «Веселый – грустный» на контрольном этапе исследования

Низкий уровень тревожности выявлен у 64% детей (7 чел.) экспериментальной группы и у 30% детей (3 чел.) контрольной группы. Средний уровень тревожности выявлен у 36% детей (4 чел.) экспериментальной группы и у 50% детей (5 чел.) контрольной группы. Высокий уровень тревожности выявлен у детей экспериментальной группы на контрольном этапе выявлен не был. В контрольной группе 20% детей (2 чел.) имеют высокий уровень тревожности.

Диагностика по методике Р. Тэммл «Веселый – грустный» показала, что тревожность у детей экспериментальной группы заметно уменьшилась.

Следующий тест, который был проведен, направлен на выявление уровня агрессии у детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ. Результаты, полученные в ходе проведения исследования по тесту эмоций Басса-Дарки в модификации Г. Резапкиной, представлены в Приложении 11. Более наглядно полученные данные отображены на рисунках 1.7 и 1.8.

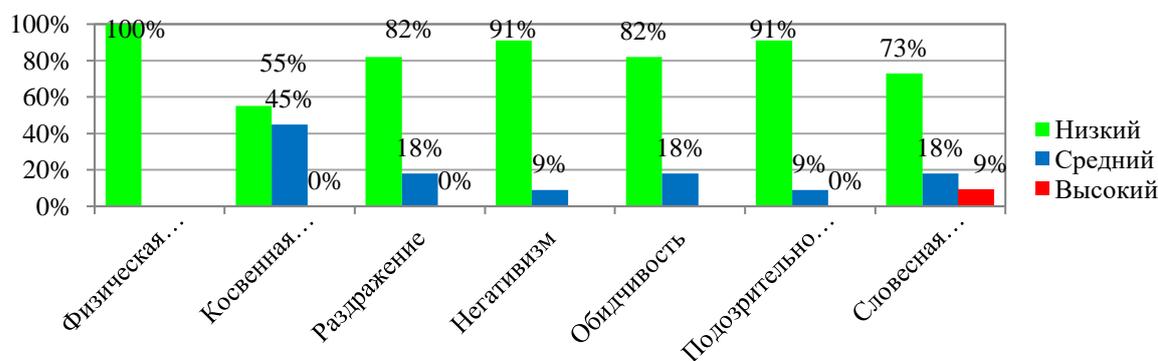


Рисунок 1.7. Уровень агрессии детей экспериментальной группы по тесту эмоций Басса-Дарки в модификации Г. Резапкиной на контрольном этапе исследования

Диагностика показала, что в старших дошкольных группах на контрольном этапе были выявлены дети с повышенным уровнем агрессии по таким шкалам, как:

- косвенная агрессия - 30% детей контрольной группы;
- раздражение - 20% детей контрольной группы;
- подозрительность - 10% детей контрольной группы;
- словесная агрессия - 9% детей экспериментальной группы и 20% детей контрольной группы.

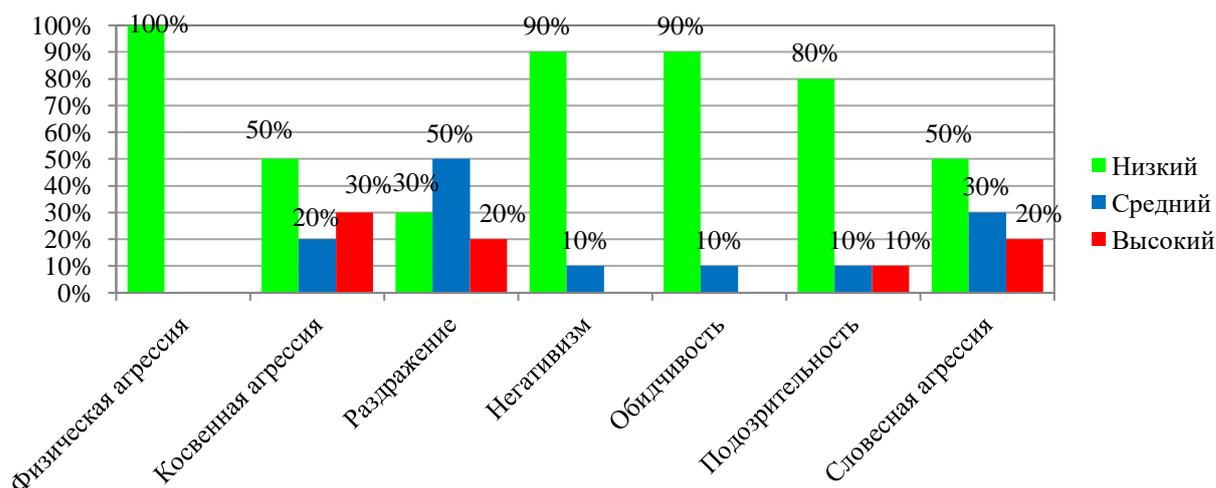


Рисунок 1.8. Уровень агрессии детей контрольной группы по тесту эмоций Басса-Дарки в модификации Г. Резапкиной на контрольном этапе исследования

Таким образом, диагностика по тесту эмоций Басса-Дарки в модификации Г. Резапкиной показала, что у детей экспериментальной группы у одного ребенка есть проблема со словесной агрессией. В контрольной группе имеются дети с такими проблемами как косвенная, словесная агрессией, также у детей присутствует подозрительность и раздражение.

Результаты диагностики по методике «Кактус» М. А. Панфиловой представлены в Приложении 12 и на рисунке 1.9.

Диагностика по методике «Кактус» М. А. Панфиловой на контрольном этапе показала, что 9% детей экспериментальной группы и 30% детей контрольной группы склонны к проявлениям агрессии. У 45% детей экспериментальной группы и 60% детей контрольной группы наблюдается проявление импульсивности, но это нельзя считать за отклонение. 9% детей экспериментальной группы и 30% детей контрольной группы свойственны зависть, неуверенность, скрытность.

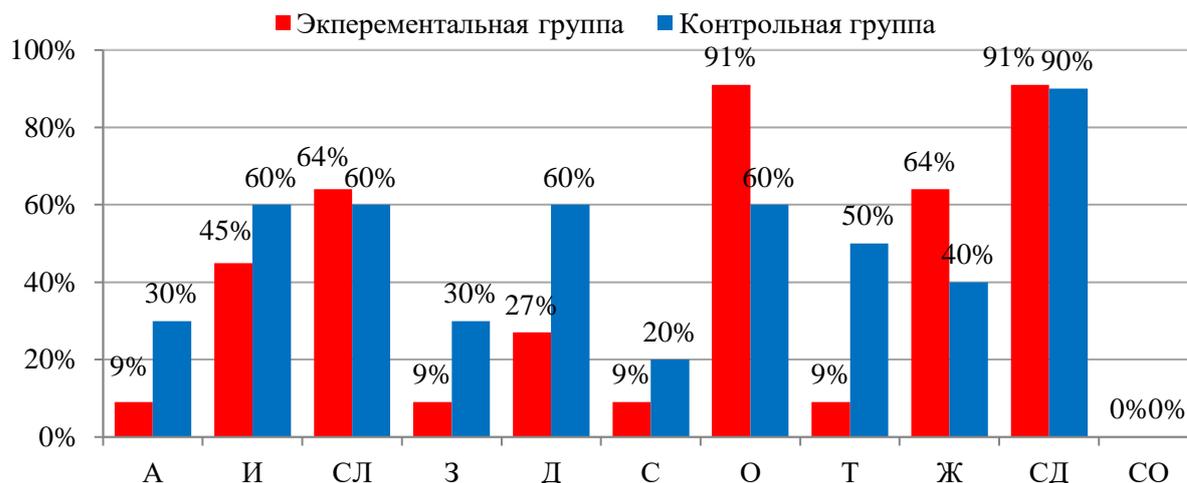


Рисунок 1.9. Результаты диагностики детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ по методике «Кактус» М.А. Панфиловой на контрольном этапе исследования

Проявление тревожности наблюдается у 9% детей экспериментальной группы и 50% детей контрольной группы. У подавляющего большинства детей (91% детей экспериментальной группы и 90% детей контрольной группы) присутствует стремление к домашней защите.

Результаты, полученные в ходе проведения исследования по методике И.Т. Кушнер на контрольном этапе эксперимента представлены в Приложении 13, наглядно отображены на рисунке 1.10.

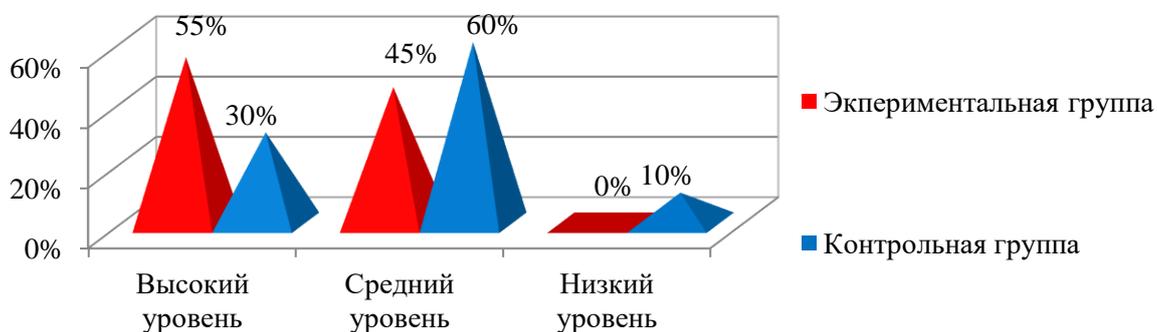


Рисунок 1.10. Уровень развития волевой сферы детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ по методике И.Т. Кушнер на контрольном этапе исследования

Из рисунка 1.10 видно, что в экспериментальной группе у 55% детей наблюдается высокий уровень развития волевой сферы, у 45% - средний уровень, детей с низким уровнем развития волевой сферы не выявлено. В контрольной группе у 30% детей наблюдается высокий уровень развития

волевой сферы, у 60% - средний уровень и 10% имеют низкий уровень развития волевой сферы.

Диагностика показала, что детей с высоким уровнем развития волевой сферы в экспериментальной группе больше, дети стремятся доводить начатое дело до конца, умеют длительно преследовать цель, проявляют настойчивость при столкновении с трудностями; быстро продумывают действия, не теряются в затруднительных ситуациях, выполняют принятые решения без колебаний; умеют выдвигать новые идеи, проявляют творчество и изобретательность.

Таким образом, полученные данные исследования по четырем методикам на контрольном этапе свидетельствуют о том, что у детей экспериментальной группы уровень эмоционально-волевого развития значительно выше чем у детей контрольной группы. Развитию эмоционально-волевой сферы детей с ОВЗ способствовала апробированная коррекционная программа с применением техник арт-терапии, что указывает на ее эффективность. У детей экспериментальной группы значительно снизился уровень тревожности, исчезли проблемы с косвенной и словесной агрессией, снизились подозрительность и раздражение детей; повысился уровень нравственного и эмоционального развития.

### Выводы

Опытно-экспериментальное исследование проходило на базе МАОУ «Надежда» для детей с ОВЗ. В эксперименте приняли участие дети двух старших дошкольных групп. Они были поделены на две группы: экспериментальную (11 детей) и контрольную (10 детей). Основным направлением исследования являлся уровень эмоционально-волевого развития у детей с ОВЗ.

Для диагностики эмоционально-волевой сферы детей с ОВЗ и на констатирующем и на контрольном этапах применялся следующий диагностический инструментарий: методика «Весёлый – грустный» Р. Тэммл; тест эмоций Басса-Дарки в модификации Г. Резапкиной; проективная методика «Кактус»; методика «Диагностика волевой сферы детей дошкольного возраста методом экспертных оценок» И.Т. Кушнер.

Результаты констатирующего этапа показали, что уровень тревожности в экспериментальной группе дошкольников с ОВЗ находится в диапазоне от 18% до 68%., то есть у детей тревожность находится между средним и высоким уровнем - высокий уровень наблюдается в 36% случаев; у диагностируемых детей проблема с косвенной и словесной агрессией, также

присутствует подозрительность и раздражение; 18% продемонстрировали низкий уровень нравственного и эмоционального развития. У 55% детей экспериментальной группы выявлен средний уровень развития волевой сферы, а у 18% детей низкий уровень.

Для детей с ОВЗ экспериментальной группы старшего дошкольного возраста была разработана программа мероприятий, направленная на эмоционально-волевое развитие детей средствами техник арт-терапии.

Контрольная диагностика показала, что у детей экспериментальной группы уровень эмоционально-волевого развития значительно выше чем у детей контрольной группы. Развитию эмоционально-волевой сферы детей с ОВЗ способствовала апробированная коррекционная программа с применением техник арт-терапии, что указывает на ее эффективность.

#### Заключение

В данной работе были рассмотрены теоретические и практические аспекты развития эмоционально-волевой сферы у детей с ограниченными возможностями здоровья средствами арт-терапии.

Понятие «дети с ограниченными возможностями здоровья» позволяет рассматривать данную категорию лиц как имеющих функциональные ограничения, неспособных к какой-либо деятельности в результате заболевания, отклонений или недостатков развития, нетипичного состояния здоровья, вследствие неадаптированности внешней среды к основным нуждам индивида, из-за негативных стереотипов, предрассудков, выделяющих нетипичных людей в социокультурной системе. Диапазон различий в развитии детей с ОВЗ чрезвычайно велик: от практически нормально развивающихся, испытывающих временные и относительно легко устранимые трудности, до детей с необратимым тяжелым поражением центральной нервной системы.

Особенности развития эмоционально-волевой сферы у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья изучались многими психологами такими, как Н.Л. Белопольская, Л.В. Кузнецова, В.И. Лубовский, В.Б. Никишина, У.В. Ульяновская, С.Г. Шевченко и другие. Специалисты отмечают недостаточность развития эмоционально-волевой сферы, ее незрелость, проявляющуюся в ситуативности поведения, нестойкости, нестабильности эмоциональных проявлений и, в конечном результате, в нереализованности возрастного потенциала в формировании эмоциональной коррекции поведения. Эти особенности исследователи связывают с незрелостью мозга ребенка, спецификой его дефекта.

Многолетний опыт работы специалистов с детьми дошкольного

возраста показывает, что наиболее эффективным является проведение интегрированных коррекционно-развивающих занятий, в которых сочетаются элементы музыкотерапии, изотерапии, техники телесно-ориентированной арт-терапии и др. Исходя из обобщения данного опыта, а также проанализировав теоретические аспекты данного вопроса, приходим к выводу о необходимости более активного и систематического включения арт-терапевтических методов в коррекционно-развивающую работу психолога с дошкольниками с ОВЗ.

Опытно-экспериментальное исследование проходило на базе МАОУ «Надежда» для детей с ОВЗ. В эксперименте приняли участие дети двух старших дошкольных групп. Они были поделены на две группы: экспериментальную (11 детей) и контрольную (10 детей). Основным направлением исследования являлся уровень эмоционально-волевого развития у детей с ОВЗ.

Для диагностики эмоционально-волевой сферы детей с ОВЗ и на констатирующем и на контрольном этапах применялся следующий диагностический инструментарий: методика «Весёлый – грустный» Р. Тэммл; тест эмоций Басса-Дарки в модификации Г. Резапкиной; проективная методика «Кактус»; методика «Диагностика волевой сферы детей дошкольного возраста методом экспертных оценок» И.Т. Кушнер.

Результаты констатирующего этапа показали, что уровень тревожности в экспериментальной группе дошкольников с ОВЗ находится в диапазоне от 18% до 68%., то есть у детей тревожность находится между средним и высоким уровнем - высокий уровень наблюдается в 36% случаев; у диагностируемых детей проблема с косвенной и словесной агрессией, также присутствует подозрительность и раздражение; 18% продемонстрировали низкий уровень нравственного и эмоционального развития. У 55% детей экспериментальной группы выявлен средний уровень развития волевой сферы, а у 18% детей низкий уровень.

Для детей с ОВЗ экспериментальной группы старшего дошкольного возраста была разработана программа мероприятий, направленная на эмоционально-волевое развитие детей средствами техник арт-терапии.

Контрольная диагностика показала, что у детей экспериментальной группы уровень эмоционально-волевого развития значительно выше чем у детей контрольной группы.

Реализация разработанных нами методик по развитию эмоционально-волевой сферы детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ средствами арт-терапии является эффективной, что было доказано опытно-

экспериментальным путем.

Полученные данные показывают, что у детей в экспериментальной группе повысился уровень эмоционально-волевого развития. Контрольный этап эксперимента позволил сделать вывод: для развития эмоционально-волевой сферы детей с ОВЗ необходимо систематически проводить специально организованные занятия с применением техник арт-терапии.

Таким образом, можно сделать вывод, что гипотеза исследования подтверждается. Развитие эмоционально-волевой сферы у детей с ограниченными возможностями здоровья будет эффективным, если при применении средств арт-терапии будут выполняться следующие педагогические условия: использование арт-терапии на психокоррекционных занятиях будет направлено на развитие эмоционально-волевой сферы у детей с ограниченными возможностями здоровья; безоценочное принятие и поддержка эмоционально-волевых проявлений детей, создание в контакте с ними атмосферы психологической безопасности; использование совместной деятельности воспитателя, детей и родителей.

## Глава 2. Исследование взаимосвязи синдрома эмоционального выгорания педагогов и психических состояний старших школьников

### *2.1. Теоретические аспекты исследования взаимосвязи синдрома эмоционального выгорания педагогов и психических состояний старших школьников*

Образование во все времена должно соответствовать требованиям жизни, должно нести в себе не только большой развивающий и обучающий потенциал, но и сохранять здоровье всех участников образовательного процесса. Это, в свою очередь, возможно, если педагог профессионально компетентен, физически и психологически здоров, а также устойчив к развитию негативных профессионально-обусловленных состояний.

Несомненно, эмоциональное состояние педагогов оказывает существенное влияние на психические состояния учеников, студентов, слушателей (М.В. Борисова, М.А. Воробьева, А.К. Маркова, Н. Янковская и др.). Изучение данной проблематики имеет высокую практическую значимость. Однако, исследований на данную тему недостаточно.

*Объект исследования:* синдром эмоционального выгорания педагогов.

*Предмет исследования:* взаимосвязь синдрома эмоционального выгорания педагогов на психические состояния старших школьников.

*Цель исследования:* выявить и описать взаимосвязь синдрома эмоционального выгорания педагогов на психические состояния старших школьников.

Исходя из цели, нами были выдвинуты следующие *задачи* исследования:

1. Проанализировать и описать теоретические аспекты проблемы взаимосвязи синдрома эмоционального выгорания и психических состояний старших школьников;

2. Выявить и описать взаимосвязь эмоционального выгорания педагогов и психических состояний (личностной и ситуативной тревожности, агрессивности, враждебности, невротизации и психопатизации) старших школьников.

3. Разработать рекомендации для педагогов по поддержанию стабильно благоприятного эмоционального состояния.

*Гипотеза исследования:* синдром эмоционального выгорания педагогов влияет на проявление негативных психических состояний переживаемых старшими школьниками в учебной деятельности. Фазы эмоционального выгорания «резистенция» и «истощение» педагогов повышают ситуационную тревожность старшеклассников.

*Теоретико – методологической* основой исследования является реализация основных принципов психологии: системности, развития и детерминизма. А также положения, выдвинутые в работах отечественных ученых В.В. Бойко, Н. Е. Водопьяновой, Е. С. Старченковой, В.Е. Орла и др.

*Методы исследования:* изучение и анализ литературы по проблеме исследования; психологическая диагностика по «Методике диагностики уровня эмоционального выгорания» В.В. Бойко; психологическая диагностика старшеклассников по методикам «Самооценка психических состояний по Айзенку», «Определение уровня тревожности» (Ч. Д. Спилберг, адаптация Ю.Л. Ханина), Методика «Учитель – Ученик» в модификации Ключевой Т.Н.; количественная и качественная обработка данных; методы математической и статистической обработки информации.

*База исследования.* Исследование проводилось на базе МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 33 с углубленным изучением английского языка» НМР РТ.

*Практическая значимость* исследования заключается в том, что его результаты могут быть направлены на совершенствование (создания) психолого-педагогических условий, обеспечивающих преодоление учителями старших классов эмоционального выгорания; разработанные рекомендации по преодолению и профилактике могут быть использованы в массовом педагогическом опыте практической психологии.

#### *Феномен эмоционального выгорания в отечественной и зарубежной литературе*

Определений термина «эмоциональное выгорание» существует огромное количество.

Термин «выгорание» впервые появился в научной литературе в 1974 году, когда американский психолог Х.Дж.Фрейденбергер употребил его в своей статье, опубликованной в «Журнале социальных взглядов». Он писал, что эмоциональное выгорание это – «истощение энергии у профессионалов в сфере социальной помощи, когда они чувствуют себя перегруженными

проблемами других людей, вследствие чего снижается их эффективность в целях и действиях».

Центральное место в развитии выгорания как научной концепции заняли работы К.Маслач и ее коллег. В 1976 г. она определила эмоциональное выгорание как потерю интереса и осторожности в работе. А впоследствии, развив свое учение, она представила это понятие как «синдром физического и эмоционального истощения и цинизма, включая развитие отрицательной самооценки, отрицательного отношения к работе и утрату понимания и сочувствуя по отношению к клиентам»<sup>38</sup>.

Эмоциональное выгорание – некий трехмерный синдром, характеризующийся истощением, деперсонализацией и снижением профессиональной самооценки.

Под эмоциональным истощением понимается чувство эмоциональной опустошенности и усталости, вызванное собственной работой. Деперсонализация предполагает циничное отношение к труду и объектам своего труда, так в социальной сфере деперсонализация предполагает бесчувственное, негуманное отношение к клиентам, приходящим для лечения, на консультации, получения образования и других социальных услуг. Понижение профессиональной самооценки понимается как потеря профессиональной мотивации в работе, неудовлетворенность ее процессом, что в дальнейшем приводит к профессиональному кризису, связанному с работой в целом, а не только с межличностными взаимоотношениями в процессе ее.

Одним из первых отечественных исследователей, который вплотную занялся проблемой выгорания, является Бойко В.В.. Он определяет эмоциональное выгорание как «выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций в ответ на избранные психотравматические воздействия. Представляет собой приобретенный стереотип эмоционального, чаще – профессионального поведения. С одной стороны, Оно позволяет человеку дозировать и экономно использовать энергетические ресурсы, с другой – выгорание отрицательно сказывается на выполнении работы и отношениях с людьми»<sup>39</sup>.

Эмоциональное выгорание приобретает в жизнедеятельности человека. Этим «выгорание» отличается от различных форм эмоциональной ригидности, которая, определяется органическими причинами – свойствами

---

<sup>38</sup> Маслач К. Профессиональное выгорание: как люди справляются / К. Маслач. - Режим доступа: <http://hr.getu.net/page>

<sup>39</sup> Бойко, В.В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении / В.В. Бойко. - СПб.: Питер, 2009. - 160 с.

нервной системы, степенью подвижности эмоций, психосоматическими нарушениями.

Эмоциональное выгорание – это динамический процесс и возникает всегда поэтапно, в полном соответствии с механизмом развития стресса, когда налицо все три фазы стресса: нервное напряжение, резистенция (сопротивление) и истощение<sup>40</sup>.

Само по себе выгорание В.В. Бойко считает конструктивным проявлением психики, а дисфункциональными – его следствия, когда «выгорание» отрицательно сказывается на исполнении профессиональной деятельности и отношениях с партнерами. Тогда же эмоциональное выгорание приводит к профессиональной деформации личности<sup>41</sup>.

Н. Е. Водопьянова и Е. С. Старченкова определяют выгорание как многомерный конструкт, включающий в себя совокупность негативных психологических переживаний и дезадаптивного поведения как следствие продолжительных и интенсивных стрессов общения. Выгорание возникает как ответная реакция на ситуации с эмоциональной напряженностью и когнитивной сложностью. Одновременно данные ученые рассматривают категории «профессиональное выгорание» и «психическое выгорание». Эмоциональное выгорание представляет собой приобретенный стереотип поведения, которое проявляется в уменьшении эмоционального реагирования как в личной, так и профессиональной жизни. В этом имеется как положительный момент, поскольку уменьшение эмоционального реагирования позволяет человеку дозировать и экономно расходовать энергетические ресурсы, так и отрицательный момент, когда выгорание отрицательно сказывается на исполнении профессиональной деятельности и отношениях с партнерами. Под партнерами имеются в виду клиенты, пациенты, студенты, коллеги и близкие<sup>42</sup>.

В настоящее время имеют место попытки осуществить дифференциацию категорий «эмоциональное выгорание», «профессиональное выгорание», «психическое выгорание». Хотя далеко не все авторы видят в этом насущную необходимость и используют их как категории одного синонимичного ряда.

<sup>40</sup> Орел, В.Е. Синдром психического выгорания / В.Е. Орел. – М.: Гуманитарный центр, 2014. – 296 с.

<sup>41</sup> Бойко, В.В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении / В.В. Бойко. - СПб.: Питер, 2009. - 160 с.

<sup>42</sup> Водопьянова Н. В., Старченкова Е.С. Психическое «выгорание» и качество жизни / Под ред. Л.А. Коростылевой. – СПб.: Питер, 2002. – 424 с.

В современных условиях синдром эмоционального выгорания как предмет социально-психологических исследований занимает важные позиции в ряде отраслей психологической науки, что указывает на его междисциплинарный характер. Синдром эмоционального выгорания является в настоящее время предметом изучения для организационной психологии и психологии труда. Социальная психология рассматривает данный феномен в контексте исследования механизмов взаимоотношений между людьми. Педагогическая психология считает правомерным и необходимым включение синдрома эмоционального выгорания в рамки своей научной области, т.к. изучение синдрома эмоционального выгорания у педагогов как предмет социально-психологических исследований представляет собой в настоящее время актуальное направление научных исследований. Отрицательные эффекты, которые оказывает выгорание на физическое и психическое здоровье профессионалов и их самочувствие, привлекают пристальное внимание со стороны клинических психологов<sup>43</sup>.

Таким образом, анализ литературы позволяет нам сформулировать позицию, согласно которой синдром эмоционального выгорания (как предмет социально-психологических исследований с точки зрения зарубежных и отечественных исследователей) занимает ключевые позиции в ряде отраслей психологической науки. Эмоциональное выгорание - это синдром эмоционального истощения, деперсонализации и уменьшения личностных достижений, возникающий у индивидов, работающих с людьми. Это динамический процесс, возникающий поэтапно.

#### *Особенности эмоционального выгорания учителей старших/классов*

Профессия учителя относится к сфере профессий типа «человек-человек», которые отличаются интенсивностью и напряженностью психоэмоционального состояния и которые наиболее подвержены влиянию профессионального «выгорания».

Условно можно выделить три кризиса в профессиональном становлении педагогов, находящиеся длительное время в эмоциональном выгорании:

1. Кризис 1-го года характеризуется стремлением к совершенству, несбыточностью юношеских надежд, неумением ориентироваться в новом

---

<sup>43</sup> Сыманюк, Э. Э. Стратегии профессионального самосохранения личности / Э.Э. Сыманюк // Мир психологии. - 2005. - № 1.

коллективе. Для некоторых первый год работы в образовательных организациях становится последним.

2. Кризис 5-7 лет характеризуется признанием коллектива, первыми успехами в профессиональной деятельности. Педагоги становятся чрезвычайно требовательными к себе, даже мысли о контакте с коллегами могут вызвать плохое настроение, бессонницу, чувство страха.

3. Кризис 12-15 лет характеризуется педагогически заниженной самооценкой, паническим страхом перед аттестацией, общим физическим недомоганием организма. Зачастую педагоги, работающие более 10 лет в образовании, вырабатывают определенные формы работы с детьми, становятся консерваторами по отношению к внедрению инноваций и правил. Объем заполняемой документации вызывает зачастую протест, раздражение и агрессию. Чаще педагогам хочется оставаться незамеченными, они не выдерживают длительного общения с людьми<sup>44</sup>.

«Эмоциональность» учителя – важный фактор воздействия и взаимодействия в учебно-воспитательной работе; мобилизующий учащихся, побуждающий их к действиям, активизируя их интеллектуальную активность. Поэтому, ученики «выгоревшего» педагога будут испытывать трудности в формировании опыта эмоционального реагирования. Т.к. эмпатия является аффективным «пониманием» другого человека, такие ученики не смогут откликнуться на проблемы других людей или осознать, как они будут восприниматься партнерами по общению.

Для учеников «выгоревшего» педагога характерна затрудненность в развитии эмпатии и рефлексии, что неизбежно приведет к низкому уровню развития коммуникативных навыков<sup>45</sup>.

Эмоции выступают регуляторами познавательной деятельности. Поэтому у школьников с низким уровнем развития навыков эмоционального реагирования неизбежно будет страдать процесс приема и трансляции учебного материала. Как следствие, у детей развивается негативное восприятие себя со стороны учителя, что в свою очередь затрудняет формирование адекватной самооценки и вызывает нарушения нормативного поведения. Негативное оценивание педагогом результатов работы ученика в итоге приведет к снижению мотивации учебной деятельности.

<sup>44</sup> Мальцева, Н.В. Проявление синдрома психического выгорания в процессе профессионализации учителя: дис.канд.псих.наук./ Н.В Мальцева – Екатеринбург, 2005. - 190 с.

<sup>45</sup> Домрачева, С. А. Изучение эмоционального выгорания педагогов / С.А. Домрачева // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 18. – С. 71–75.

Более всего риску возникновения выгорания подвержены лица, предъявляющие к себе чрезмерно высокие требования. Для них образцом «настоящего» педагога является совершенный человек, относящийся к работе как жизненному предназначению, сверхзадаче. Происходящие в результате длительной профессиональной деятельности личностные изменения («выгорание») учителя, безусловно, оставят свой след в других людях.

Деперсонализация - негативное отношение к человеку, отрицательное, либо безразличное восприятие его, развивается как защита от подавляющих эмоциональных состояний вследствие обращения с учеником как объектом профессионального воздействия. Для «выгоревшего» педагога характерно превалирование негативных оценок в восприятии своих учеников.

Редукция профессиональных достижений проявляется в переживании некомпетентности и не успешности своей деятельности, т.е. для «выгоревшего» педагога характерна низкая профессиональная самооценка. Профессиональное выгорание педагогов наиболее опасно для общества. Синдром выгорания сказывается не только на поведении учителя, но и на стиле обучения. По мнению В.В. Бойко, такой учитель, как правило, холоден, не тактичен, авторитарен в отношениях с детьми, позволяет себе игнорировать их права, срывать на них.

Независимо от того, работает ли педагог в детском саду или в старших классах, его опустошение влияет на отношение детей к школе и на их желание учиться. Если учитель работает в младших классах, то, у детей развиваются негативные чувства по отношению к школе вообще. Если это случается с преподавателем старших классов, то на уроках создается атмосфера равнодушия и напряжения. Вызывая негативные чувства у подростков не только к учителю, но и к самому предмету.

Личностные особенности, развивающиеся на фоне профессионального выгорания это: нерешительность, которая проявляется в снижении способности самостоятельно принимать решения и реализовывать их в деятельности; пассивность, как стремление избегать эмоциональных и физических затрат; консерватизм, т.е. трудности в смене установок, теряется гибкость в общении, поведении; закрытость, т.е. внутренний мир человека – это неприступный замок, ворота наглухо закрыты, нельзя ни войти, ни выйти; повышенная изменчивость настроения, когда на смену настроения влияет любая мелочь; раздражительность, как форма проявления агрессии; эмоциональная холодность; сверхконтроль, т.е. желание контролировать не только других, но и себя под запретом все то, что выходит за рамки

представления о себе; физическая и умственная утомляемость; тревожная мнительность, которая характеризуется в ожидании неблагоприятного развития событий, постоянное переживание ситуации неопределенной опасности<sup>46</sup>.

Синдром эмоционального выгорания развивается в процессе профессиональной деятельности педагога в форме стереотипа эмоционального поведения, проявляющегося в особенностях профессионального общения.

Выгорание имеет три уровня. На первом симптомы выгорания выражаются в заботе о себе, например, путем расслабления или организации перерывов в работе.

На втором уровне симптомы проявляются более регулярно, носят более затяжной характер и труднее поддаются коррекции.

Для третьего уровня характерны хронические проявления симптомов. Могут развиваться физические и психологические проблемы типа язв и депрессии, а попытки позаботиться о себе, как правило, не приносят результата<sup>47</sup>.

Если проанализировать деятельность педагога с точки зрения наличия факторов, инициирующих эмоциональное выгорание, то получится следующее:

1. Организационные факторы входят: условия материальной среды, содержание работы и социально-психологические условия деятельности.

2. Условия работы. Основной упор в изучении этих факторов был сделан на временные параметры деятельности и объема работы. Практически все исследования дают сходную картину, свидетельствующую о том, что повышенные нагрузки в деятельности, сверхурочная работа нередко приводит к фрустрации, тревожности, эмоциональному опустошению как предпосылке различных психических заболеваний, высокая продолжительность рабочего дня стимулируют развитие выгорания.

3. Содержание труда. Данная группа факторов включает в себя количественные и качественные аспекты работы с учащимися: их количество, частоту обслуживания, степень глубины контакта. Так в профессии педагога, большое количество учащихся в классе, может привести к недостатку элементарного контроля, что будет являться главным фактором, способствующим выгоранию. Так же не секрет, что педагогам, в настоящее время, все

<sup>46</sup> Пряжников Н.С., Ожогова Е.Г. Стратегии преодоления синдрома «эмоционального выгорания» в работе педагога. / Н.С. Пряжников, Е.Г. Ожогова // Психологическая наука и образование. - №2. - 2008.- С.103.

<sup>47</sup> Филина, С.О. О «синдроме профессионального выгорания» и технике безопасности / С.О. Филина // Школьный психолог. – 2014. - № 7. – С.21-26.

чаще приходится иметь дело с детьми из социально- неблагополучных семей, острота проблем этих детей обычно способствует возникновению выгорания.

4. Социально-психологические факторы. Взаимодействие между социально-психологическими отношениями педагогов к обучаемым протекает в двух направлениях: позиция педагогов по отношению к своим ученикам и особенностей поведения самих учеников. Существует взаимосвязь между данной характеристикой и «выгоранием» [30, с. 234].

Данная зависимость может быть обусловлена спецификой самой деятельности. Так учителя, характеризующиеся наличием опекающей функцией во взаимоотношениях с учениками, а так же не использующие репрессивную и ситуационную тактики, демонстрируют высокий уровень выгорания. С другой стороны, атмосфера в коллективе учащихся и их отношение к учителю и учебному процессу могут провоцировать возникновение выгорания у педагогов. В частности, отмечается, что апатия учеников и неблагоприятная атмосфера в классе, например, активное сопротивление учителю в виде негативного поведения учеников вызывают у учителей «выгорание». Проявления стресса в работе учителя разнообразны и обширны. Так, в первую очередь выделяются тревожность, изможденность, депрессия, эмоциональная ригидность и эмоциональное опустошение - это цена ответственности, которую платит учитель.

5. В группу индивидуальных факторов включены социально-демографические и личностные особенности. В.Е. Орел отмечает, что из всех социально-демографических характеристик наиболее тесную связь с выгоранием имеет возраст и стаж.

Более всего риску возникновения синдрома эмоционального выгорания подвержены лица, предъявляющие непомерно высокие требования к себе. В их представлении настоящий педагог - это образец профессиональной неуязвимости и совершенства. Входящие в эту категорию личности ассоциируют свой труд с предназначением, миссией, поэтому у них стирается грань между работой и частной жизнью.

Таким образом, педагогическая деятельность предъявляет высокие требования к личности педагога. Высокая моральная ответственность, обостренное чувство долга и справедливости, высокая интенсивность и напряжённость общения как с детьми, так и с их родителями, эмоциональные нагрузки в предэкзаменационный и экзаменационный периоды содержит в себе опасность тяжелых переживаний, связанных с рабочими ситуациями и вероятность возникновения профессионального выгорания.

Синдром эмоционального «выгорания» - это синдром развивающийся на фоне хронического стресса и ведущий к истощению эмоционально-энергетических и личностных ресурсов работающего человека в сфере «человек-человек».

Синдром эмоционального выгорания возникает как механизм психологической защиты в ответ на психотравмирующие воздействия, это функциональный стереотип, который позволяет человеку дозировать и экономно расходовать энергетические ресурсы.

К факторам, инициирующим эмоциональное выгорание педагогов, относятся: организационные факторы, условия работы, содержание труда, социально-психологические факторы и индивидуально-психологические особенности личности.

#### *Особенности проявления психических состояний старших школьников*

Старшеклассники - это учащиеся 9-11 классов школы, это молодые люди, стоящие на пороге юности, готовящиеся переступить порог взрослой жизни. Возрастной период учащихся старших классов варьируется от 14 до 17 лет, который Абрамова Г.С., Обухова Л.Ф. определяют как «подростковый», а О.Б. Дарвиш, И.Ю. Кулагина, И.С. Кон - как «юношество».

В психологической науке достаточно много определений психических состояний. В нашей работе мы будем опираться на определение Н.Д. Левитова: «Психическое состояние – это целостная характеристика психической деятельности за определенный период времени, показывающая своеобразие протекания психических процессов в зависимости от отражаемых предметов и явлений действительности, предшествующего состояния и психических свойств личности».

Важность изучения психических состояний в учебной деятельности подчеркивалась многими учеными. Изучение особенностей психических состояний старших школьников необходимо для построения правильного педагогического подхода особенно в период контрольных работ и выпускных экзаменов, проектирования педагогических систем воспитания.

Н.Д. Левитов отмечает важность изучения психических состояний старших школьников с учетом фазовых состояний возбудимости мозговой коры. Повышенная и пониженная активность коры головного мозга сильно влияет на успешность обучения. Состояние активности характеризует работоспособность, эффективность усвоения знаний.

Об активности учеников учителя могут судить по работе учеников, по быстрому и точному выполнению требований учителя. Если урок неинтересный для активизации учащиеся прилагают усилия, также усилия прилагаются и для поддержания внимания, что может вызывать утомление. Для устранения апатии и сонливости они активизируются в нежелательном направлении: шутят, разговаривают, думают о другом.

От учащихся на уроке требуется такое активное состояние, которое предполагает затормаживание ненужных и излишних действий и переживаний (торможение подкорковых центров со стороны коры). Должны также наблюдаться подтянутость позы, движений, мимики, контроль внимания.

Активное состояние учащихся на уроке, предполагает и определенную эмоциональность, но она должна быть регулируема, особенно в своих внешних проявлениях. Н.Д. Левитов выделяет несколько видов состояний активности старших школьников на уроках:

1. Состояния стихийной (нерегулируемой) активности.
2. Состояния сознательной (регулируемой) активности<sup>48</sup>.

По мере взросления, обучения, воспитания, активность становится все более сознательной, глубокой, более захватывающей личность ученика.

Старшие школьники обладают уже более целостным мировоззрением. Проявления стихийной активности у них наблюдается реже, чем у подростков. Они имеют довольно большой опыт в регулировании своих состояний.

Состояния старших школьников более просты по своей структуре и содержанию, в них значительное место занимают так называемые моносостояния, связанные с одной, двумя сторонами психической деятельности. Психические состояния старших и школьников более сложны по своей организации. Среди состояний старших школьников чаще встречаются полисостояния. Также можно сказать, что состояния старших школьников чаще имеют отрицательную окраску.

В своих работах А.О. Прохоров обнаруживает четкую зависимость поведения старших школьников от психических состояний. Так положительно окрашенные состояния обуславливают положительные действия, а отрицательно окрашенные – отрицательные действия. Психические состояния старших школьников тесно связаны с ситуацией. Если ситуации окрашены положительно (успехи в учебе, спорте, похвалы и т.д.), то они вызывают положительно окрашенные психические состояния (счастье, радость, восторг

---

<sup>48</sup> Левитов, Н.Д. О психических состояниях человека / Н.Д. Левитов. – М.: Просвещение.- 1993. – 393 с.

и т.д.). Если ситуации отрицательно окрашены (смерти, болезни, ссоры, конфликты, различные трудности), то они вызывают отрицательные психические состояния.

Среди часто встречающихся неравновесных психических состояний старших школьников - это состояния апатии и страха. Именно эти психические состояния часто актуализируются при встрече школьника с трудностями (например – экзамен, контрольная работа).

Страх чаще возникает при угрожающей опасности, перед важным делом, встречей, при конфликтах, неудачах, выступлениях, при неожиданных ситуациях. Страх сильно влияет на течение психических процессов. Происходит резкое обострение или ухудшение чувствительности, непонимание сути объясняемого, плохая осознанность восприятия. Мыслительные процессы также подвергаются влиянию: иногда понижается сообразительность, ухудшается продуктивность мышления, что проявляется в растерянности, отсутствии логики. Часто снижается волевая деятельность. Речь становится путанной, голос дрожит. Внимание рассеянно, человеку довольно сложно сосредоточиться, но бывает наоборот – внимание концентрируется на одном объекте. Страх также сопровождается физиологическими проявлениями: дрожь, учащенное дыхание, учащенное сердцебиение.

А.О. Прохоров отмечает, что «состояние апатии возникает при длительных, напряженных умственных или физических нагрузках, в случаях неудовлетворенности, при разочарованиях, при стрессовых ситуациях. Апатия также может оказывать негативное влияние на протекание психических процессов. Но в отличие от страха это влияние менее выражено. Наиболее сильное влияние оказывается на волевые процессы и мышление. Человек в состоянии апатии не может и не хочет заставить себя что-либо предпринять, что-либо изменить. Его воля ослабевает, он как бы «плывет по течению». Человек, переживающий апатию, не хочет задумываться. Все психические процессы замедляются. Человек много молчит. В этом состоянии эмоции как бы «смазаны», все притуплено, приостановлено. Со стороны физиологических процессов апатия проявляется в замедленном, глубоком дыхании, несильном сердцебиении. Часто бывают головные боли, боли за грудиной, ноющие боли в области сердца. Наблюдается снижение двигательной активности. Аппетит снижается»<sup>49</sup>.

---

<sup>49</sup> Прохоров, А.О. Психология состояний / А.О. Прохоров. - СПб: Речь, 2004. – 244 с

Особенности психических состояний старших школьников, влияющих на познавательную активность в процессе учебной деятельности, были рассмотрены в работе А.Я. Чебыкина<sup>50</sup>. А. В. Плехановой был описан ряд методических приемов, с помощью которых могут быть вызваны и актуализированы положительные психические состояния<sup>51 52</sup>. В исследовании А.Н. Лутошкина<sup>53</sup> были выделены коллективные эмоциональные состояния и изучены их функции. В то же время надо отметить, что в перечисленных работах внимание уделялось преимущественно только наиболее общим проявлениям и особенностям психических состояний в учебном процессе.

Условно можно выделить следующие группы психических состояний, свойственных этому возрасту:

1. Внутренней дискомфорта, неуютности, раздражительности, рассредоточенности, бесцельности. Трудно собраться с мыслями, управлять своими действиями. Воля снижена, эмоции расторможены, мысли несобраны.

2. Состояние выраженного недовольства, вражды, негативного отношения к окружающим. Оно не бывает специально направлено на определенный предмет, действие или человека, распространяется почти на всех, кто включается в этот момент в «поле» жизни юношей и девушек.

3. Состояния, близкие к агрессивности, драчливости, гневливости, грубости. Они вызывают конфликты со сверстниками и не располагают к положительному взаимодействию с ними.

4. Аффективные вспышки - драка, грубость, оскорбления, нарушения дисциплины.

Состояния эти чаще возникают во второй половине дня, в конце учебной недели, при развитии утомления, усталости, снижающих волю и самообладание. У учащихся с твердыми установками на хорошую учебу и корректное поведение эти состояния протекают в сглаженном виде. Конец учебного семестра или года нивелирует их у всех учащихся, т.к. тонизирует, повышает ответственность.

Однако, выделение такой группы отрицательных эмоциональных состояний, связанных с учебной деятельностью, вовсе не означает их доминирование. Для старшего школьника не менее характерны положительные

---

<sup>50</sup> Чебыкин, А.Я. Об эмоциях, детерминирующих познавательную активность / А.Я. Чебыкин // Психологический журнал. - 2009. - № 4. - С. 135-141.

<sup>51</sup> Плеханова, А.В. О психических состояниях учащихся на уроке / А.В. Плеханова. - М.: Педагогика, 1999. - 96 с.

<sup>53</sup> Лутошкин, А.Н. Эмоциональные потенциалы учебного коллектива / А.Н. Лутошкин. - М.: Знание, 2008. - 196 с.

эмоциональные и другие виды психических состояний. Укажем некоторые из них:

1. Состояния повышенного хорошего радостного настроения, приподнятости, расположения, эмоциональной активности, общительности, располагающие к общению с ними.

2. Бурной радости, восторга при достижении желаемого, при успехе в учебе, при восприятии сообщений об успехах друзей, при просмотре любимых кинофильмов, слушании музыки и т.п.

3. Старшим школьникам свойственны состояния стремления к активной физической работоспособности, активной физической деятельности.

4. Состояния интеллектуальной работоспособности, связанные с дальнейшим самоопределением в жизни.

Таким образом, психические состояния старших школьников более просты по своей структуре и содержанию, в них значительное место занимают так называемые моносостояния, связанные с одной, двумя сторонами психической деятельности. Обнаруживается четкая зависимость поведения старших школьников от психических состояний. Так положительно окрашенные состояния обуславливают положительные действия, а отрицательно окрашенные – отрицательные действия. Психические состояния старших школьников тесно связаны с ситуацией. Если ситуации окрашены положительно (успехи в учебе, спорте, похвалы и т.д), то они вызывают положительно окрашенные психические состояния (счастье, радость, восторг и т.д.). Если ситуации отрицательно окрашены (смерти, болезни, ссоры, конфликты, различные трудности), то они вызывают отрицательные психические состояния.

#### *Выводы к теоретическому исследованию*

Анализ литературы позволяет сформулировать теоретическую позицию, согласно которой синдром эмоционального выгорания (как предмет социально-психологических исследований с точки зрения зарубежных и отечественных исследователей) занимает ключевые позиции в ряде отраслей психологической науки.

1. Эмоциональное выгорание - это синдром эмоционального истощения, деперсонализации и уменьшения личностных достижений, возникающий у индивидов, работающих с людьми.

2. Исследователи указывают на то, что состояние самого учителя оказывает сильное влияние на психическое состояние его

учеников. Системообразующими психическими состояниями в целостной структурно-функциональной организации взаимодействующих состояний старших школьников и учителей являются положительные деятельностные состояния и положительные состояния общения учителя. Авторы указывают на значимость положительных психических состояний учителя, благодаря которым актуализируются положительные психические состояния школьников, способствующие обучению и развитию. Для создания оптимального эмоционального климата во время урока, учитель вынужден постоянно поддерживать необходимый уровень своего психического состояния. Снижение интенсивности положительных состояний учителя актуализирует отрицательные деятельностные состояния старших школьников и уменьшает положительные и эмоциональные, что, в свою очередь, увеличивает выраженность комплекса отрицательных состояний и уменьшает интенсивность блока положительных состояний.

3. Значительное место среди психических состояний старшеклассников занимают моносостояния, связанные с одной, двумя сторонами психической деятельности. Обнаруживается четкая зависимость поведения старших школьников от психических состояний. Так положительно окрашенные состояния обуславливают положительные действия, а отрицательно окрашенные – отрицательные действия. Психические состояния старших школьников тесно связаны с ситуацией. Если ситуации окрашены положительно (успехи в учебе, спорте, похвалы и т.д.), то они вызывают положительно окрашенные психические состояния (счастье, радость, восторг и т.д.). Если ситуации отрицательно окрашены (смерти, болезни, ссоры, конфликты, различные трудности), то они вызывают отрицательные психические состояния.

## *2.2. Эмпирическое исследование взаимосвязи синдрома эмоционального выгорания педагогов и психических состояний старших школьников*

### *Организация и методы исследования*

Гипотеза исследования: синдром эмоционального выгорания педагогов влияет на проявление негативных психических состояний переживаемых старшими школьниками в учебной деятельности. Фазы эмоционального выгорания «резистенция» и «истощение» педагогов повышают ситуационную тревожность старшеклассников. Для проверки поставленной гипотезы необходимо решить следующие практические задачи:

1. Определить уровень эмоционального выгорания учителей;
2. Провести диагностику психических состояний в классе старших школьников;
3. Выявить взаимосвязь синдрома эмоционального выгорания педагогов и психических состояний старших школьников.

Исследование проходило в несколько этапов. На первом этапе проходило составлении батареи диагностических тестов для проверки гипотезы и подборка выборки.

Исследование проводилось на базе МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 33 с углубленным изучением английского языка» НМР РТ. В исследовании приняли участие 20 учителей, ведущих преподавательскую деятельность в старших классах и 100 учеников 9-11 классов. Общий размер выборки – 120 человек.

По демографическому признаку среди испытуемых педагогов 4 педагога – мужчины, 16 педагогов – женщины.

Педагогический стаж учителей колеблется следующим образом: 1-5 лет – 3 человека; - 6-10 лет – 5 человек; - 12-15 лет – 5 человек; - свыше 15 лет – 7 человек.

Основные методы сбора данных были выбраны в соответствии со спецификой исследования, его целям и задачам.

Исходя из этого, в нашем исследовании были использованы следующие методики:

1. «Методика диагностики уровня эмоционального выгорания» В.В. Бойко, которая предназначена для измерения уровня проявления эмоционального выгорания. Интерпретация результатов проводится по трем фазам, включающим в себя по четыре симптома.

2. Методика «Самооценка психических состояний по Айзенку»

(фрустрированности агрессивности), которая позволяет выявить 4 базисных состояния человека (тревожность, фрустрация, агрессия, ригидность), являющиеся доминирующими в определенном континууме времени.

3. Методика «Определение уровня тревожности» (Ч. Д. Спилберг, адаптация Ю.Л. Ханина), предназначенная для определения личностной и ситуационной тревожности старшеклассников.

3. Методика «Учитель – Ученик» в модификации Ключевой Т.Н., предназначенная для выявления уровня проявления профессионально значимых черт личности учителя в условиях образовательного процесса участниками образовательного процесса (учениками).

На втором (с января 2018 года по февраль 2018 года) этапе была проведена исследовательская работа с учителями и старшими школьниками, позволяющие выявить влияние эмоционального выгорания педагогов на психические состояния старших школьников.

На третьем этапе был проведен анализ полученных результатов. Результаты тестирования оформлены в виде таблиц и рисунков. Для выявления взаимосвязи исследуемых показателей в исследовании были использованы математические методы обработки данных.

#### *Описание результатов исследования*

Все данные, полученные в ходе исследования, представлены в приложении. В соответствии с этическими нормами имена испытуемых не указываются, а в таблицах приведены лишь порядковые номера испытуемых.

Первым этапом нашего исследования являлось выявление симптомов эмоционального выгорания как сигнал психологического неблагополучия самого педагога. Результаты исследования степени эмоционального выгорания педагогов представлены в таблице 2.1.

Таблица 2.1

Распределение результатов исследования степени эмоционального выгорания педагогов по методике В.В. Бойко

№	I фаза					II фаза					III фаза					Общий балл
	1	2	3	4	итог	5	6	7	8	итог	9	10	11	12	итог	
1	22	5	0	10	37	20	12	20	23	75	5	3	7	18	33	145
2	19	11	10	25	65	20	5	18	25	68	7	8	10	13	38	171
3	15	3	0	3	21	17	7	23	18	65	12	0	0	5	17	103
4	19	8	6	18	51	12	17	5	28	62	17	3	12	28	60	173
5	10	11	3	10	34	20	19	10	10	59	3	3	10	7	23	116
6	4	8	0	10	22	17	12	3	12	44	0	3	5	6	14	80
7	5	11	6	26	48	13	5	13	17	48	18	3	5	5	31	127
8	3	0	0	16	19	20	5	13	10	48	7	3	5	10	25	92
9	13	5	7	10	35	15	5	11	12	43	5	3	13	18	39	117
10	10	3	0	3	16	15	5	8	2	30	8	3	0	8	19	65
11	5	3	5	8	21	8	2	0	10	20	7	6	0	3	16	57
12	7	8	2	11	28	2	5	10	7	24	5	3	2	18	28	80
13	10	3	0	13	26	5	8	11	12	36	2	3	5	18	28	90
14	6	8	5	11	30	12	8	10	10	40	0	3	0	2	5	75
15	11	11	10	18	50	17	8	11	12	48	5	6	5	6	22	120
16	15	3	0	3	21	17	7	23	18	65	12	0	0	5	17	103
17	10	8	3	10	31	17	17	18	10	62	5	3	10	7	25	118
18	13	8	6	8	35	13	17	8	12	50	12	8	8	7	35	120
19	19	11	10	18	58	20	19	20	20	59	17	8	12	10	47	164
20	11	8	7	11	37	13	7	3	7	30	10	8	12	12	42	109

Всю выборку можно разделить на три группы, по такому критерию как, сформированность фаз:

I группа - синдром полностью сформировался хотя бы в одной из фаз (т.е. итоговое количество баллов в одной из фаз больше или равно 61). По данному критерию в исследуемой выборке находится 6 человек, что составляет 30% от общего количества испытуемых.

II группа - синдром находится в стадии формирования хотя бы в одной из фаз (т.е. итоговое количество баллов в одной из фаз находится в промежутке от 37 до 60 баллов). По данному критерию в исследуемой находится 10 человек, что составляет 50% от общего количества испытуемых.

III группа - синдром не сформировался (т.е. итоговое количество баллов ни в одной из фаз не превышает 36 баллов). По данному критерию в исследуемой выборке находится 4 человека, что составляет 20% от общего количества испытуемых.

Представим полученные данные графически.

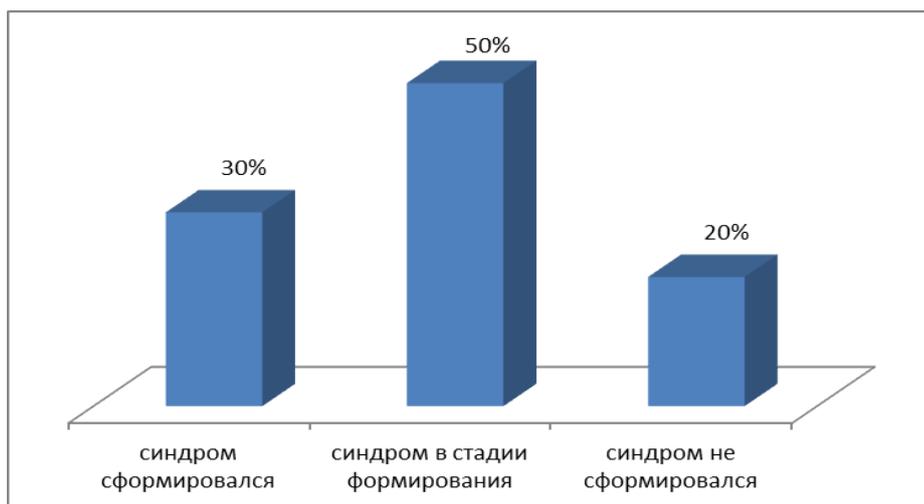


Рисунок 2.1. Распределение результатов исследования степени эмоционального выгорания педагогов по методике В.В. Бойко.

Таким образом, самой многочисленной оказалась группа педагогов, у которых синдром находится в стадии формирования хотя бы в одной из фаз. Самой малочисленной оказалась группа педагогов, у которых синдром не сформировался.

Далее рассмотрим выраженность симптомов в первой фазе – «Напряжение», которая является неким предшественником «эмоционального выгорания».

Таблица 2.2.

Показатели выраженности симптомов эмоционального выгорания в фазе «Напряжение»

Симптомы	Не сложился чел (%)	Складывающийся симптом чел (%)	Сложившийся симптом чел (%)	Доминирующий симптом чел (%)
Переживание психотравмирующих ситуаций	7 чел / 35%	10 чел / 50%	-	3 чел / 15%
Неудовлетворенность собой	16 чел / 80%	4 чел / 20%	-	-
Симптом загнанности в клетку	18 чел / 90%	1 чел / 5%	-	1 чел / 5%
Симптом тревоги и депрессии	9 чел / 45%	6 чел / 30%	4 чел / 20%	1 чел / 5%
Средний показатель	63%	26,3%	20%	6,3%

Симптом переживания психотравмирующих обстоятельств формируется у 15% педагогов, уже сложился симптом ни у одного педагога.

Складывается симптом переживания психотравмирующих ситуаций у 50% педагогов. Не сложился симптом у 35% педагогов.

Симптом неудовлетворенности собой находится на стадии формирования у 20% педагогов, что может быть обусловлено кризисом. Не сформировался симптом у 80% педагогов, что может обусловлено.

Симптом загнанности в клетку формируется у 5% педагогов, и у одного педагога (5%) этот симптом является доминирующим. Не сформировался этот симптом у 90% педагогов.

Симптом тревоги и депрессии является крайней точкой в формировании напряженности. Он наблюдается у 20% обследуемых педагогов, у 5% находится на этапе формирования. Формируется симптом у 30% педагогов исследуемой группы. У 45% педагогов симптом не сформировался.

Представим графически показатели выраженности симптомов эмоционального выгорания в фазе «Напряжение».

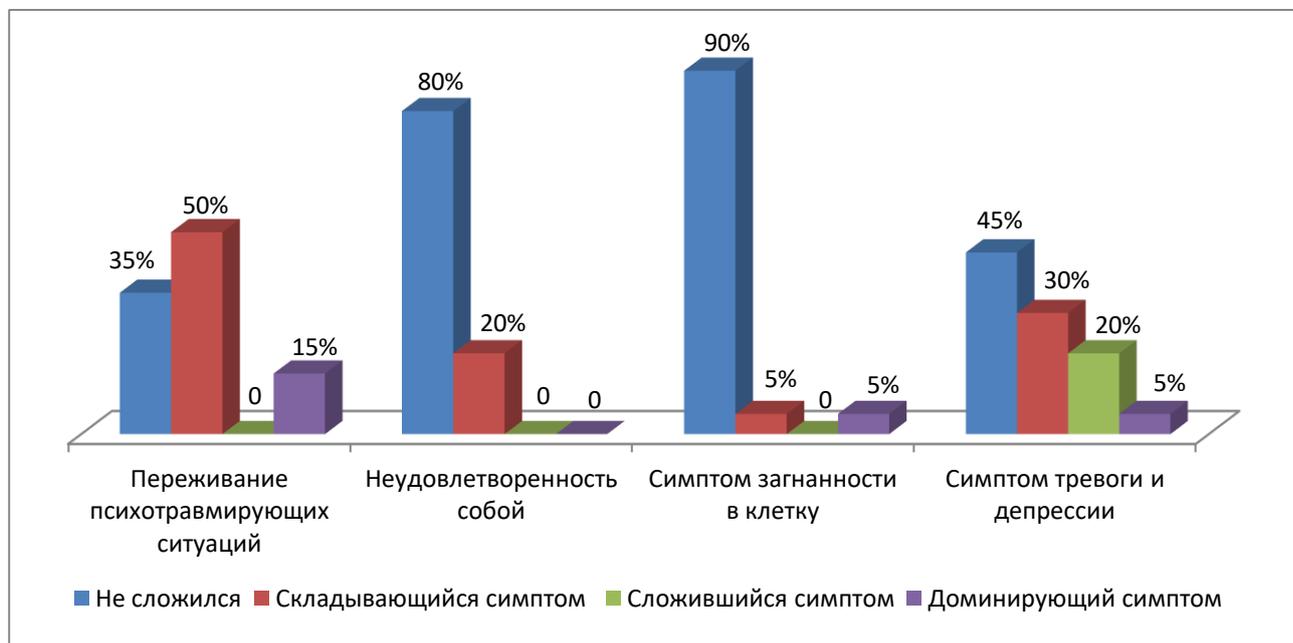


Рисунок 2.2. Распределение показателей выраженности симптомов эмоционального выгорания в фазе «Напряжение» по методике В.В. Бойко.

Таким образом, у большинства педагогов исследуемой нами выборки такие симптомы как, переживание психотравмирующих ситуаций, неудовлетворенность собой, симптом загнанности в клетку, симптом тревоги и депрессии не сложился. Формируется симптом переживания психотравмирующих ситуаций у 50% педагогов.

В целом фаза напряжения сформировалась у 26,3% педагогов старшей школы исследуемой нами выборки.

Далее рассмотрим выраженность симптомов во второй фазе – «Резистенция». На этой фазе профессионал осознанно или неосознанно стремится восстановить психологический комфорт, уменьшая влияние внешних обстоятельств с помощью имеющихся в его распоряжении средств. Иными словами, человек ищет любые пути и возможности выхода из стрессовой ситуации.

Таблица 2.3.

Показатели выраженности симптомов эмоционального выгорания в фазе «Резистенция»

Симптомы	Симптом чел (%)			
	Не сложился	Складывающийся	Сложившийся	Доминирующий
Неадекватное избирательное реагирование	7 чел / 35%	4 чел / 20%	6 чел / 30%	3 чел / 15%
Эмоционально-нравственная дезориентация	15 чел / 75%	3 чел / 15%	2 чел / 10%	-
Расширение сферы экономии эмоций	7 чел / 35%	6 чел / 30%	3 чел / 15%	4 чел / 20%
Редукция (сокращение) профессиональных обязанностей	6 чел / 30%	7 чел / 35%	4 чел / 20%	3 чел / 15%
Средний показатель	43,8%	25%	18,8%	12,5%

Так у 30% педагогов неадекватное избирательное реагирование на сложившиеся психотравмирующие обстоятельства, у 20% педагогов складывается такое реагирование. У 15% педагогов является доминирующим симптомом.

Симптом эмоционально-нравственной дезориентации находится в стадии формирования у 15% педагогов. У 10% педагогов этот симптом уже сформировался. Не проявляя должного эмоционального отношения к травмирующим обстоятельствам или человеку, педагог склонен защищать свою стратегию поведения, отстаивать свои правоту. При этом со стороны могут звучать следующие суждения: «это не тот случай, чтобы переживать», «таким нельзя сочувствовать», «почему именно вы должны волноваться за всех». Подобные мысли и оценки могут свидетельствовать о том, что эмоции

не пробуждают или не достаточно стимулируют нравственные чувства педагога.

Симптом экономии эмоций прослеживается у 15% педагогов. У 30% педагогов исследуемой выборки данный симптом может быть сформирован в скором времени. У 20% педагогов этот симптом является доминирующим. Профессия педагога является чрезвычайно эмоциональной, педагоги устают от общения настолько, что отказываются от любых контактов вне сферы деятельности. У 35% педагогов этот симптом не сформирован.

Симптом сокращение профессиональных обязанностей наблюдается у 20% педагогов. Данный симптом является доминирующим у 15% педагогов. У 35% педагогов данный симптом формируется. Т.е. люди педагогического труда начинают упрощать свою деятельность, которая требует эмоциональных затрат. Так, например, при многократном повторении изученного материала, не видя эмоционального отклика от учеников, педагоги отключают эмоциональную окраску при объяснении материала и переходят к выработыванию механического навыка. Не сформирован данный симптом у 30% педагогов исследуемой выборки.

Представим графически показатели выраженности симптомов эмоционального выгорания в фазе «Резистенция».

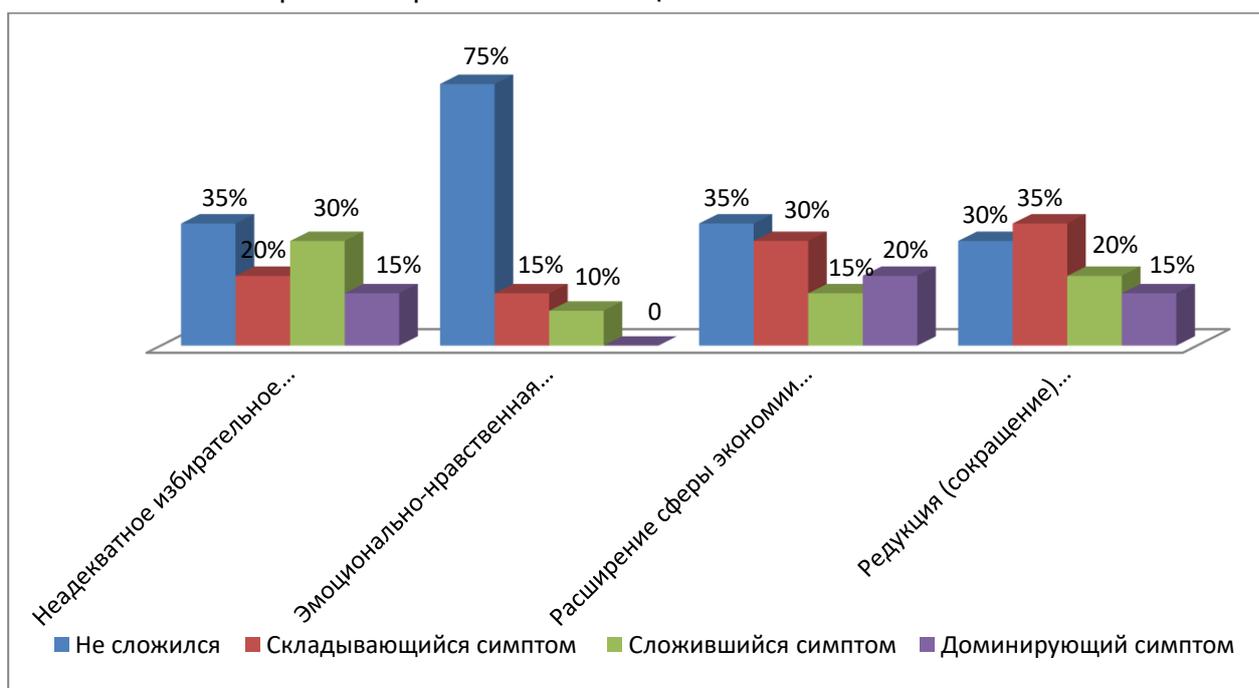


Рисунок 2.3. Распределение показателей выраженности симптомов эмоционального выгорания в фазе «Резистенция» по методике В.В. Бойко.

Таким образом, доминирующим симптомом в фазе «Резистенция» в исследуемой нами выборки является симптом сокращения профессиональных обязанностей, что может быть обусловлено тем, что педагоги старшей школы могут попытаться облегчить или сократить обязанности, которые требуют эмоциональных затрат. Одним из примеров такого упрощения является недостаток элементарного внимания к учащимся и коллегам.

Далее рассмотрим выраженность симптомов в третьей фазе – «Истощение», которая характеризуется более или менее выраженным падением общего энергетического тонуса и ослаблением нервной системы человека.

Таблица 2.4

Показатели выраженности симптомов эмоционального выгорания в фазе «Истощение»

Симптомы	Симптом			
	Не сложился	Складывающийся	Сложившийся	Доминирующий
Эмоциональный дефицит	15 чел / 75%	1 чел / 5%	2 чел / 10%	2 чел / 10%
Эмоциональная отстраненность	20 чел / 100%	-	-	-
Личностная отстраненность	16 чел / 80%	4 чел / 20%	-	-
Психосоматические и вегетативные нарушения	10 чел / 50%	2 чел / 10%	5 чел / 25%	3 чел / 15%
Средний показатель	76,3%	8,8%	8,8%	6,3%

У 10% учителей старшей школы симптом эмоционального дефицита является доминирующим. Также у 10% учителей этот симптом уже сложился. Таким образом, у педагогов, работающих в старшей школ, проявляется ощущение своей неспособности помочь субъектам образовательной деятельности (детям, родителям или лицам их замещающим, а также коллегам) в эмоциональном плане, они не в состоянии войти в их положение, соучаствовать и сопереживать, отзываться на ситуации, которые должны трогать, побуждать усиливать интеллектуальную, волевую и нравственную отдачу. У 5% педагогов данный симптом является складывающимся, т.е. эмоциональный дефицит может сформироваться и усилиться в результате частой смены положительных эмоций на отрицательные. Не сложился симптом у 75% педагогов исследуемой нами выборки.

Симптом эмоциональной отстраненности не сформирован у 100% педагогов исследуемой нами выборки. В стадии формирования этот симптом тоже не наблюдается.

Симптом личностной отстраненности не является ни сложившимся, ни доминирующим в группе педагогов старшей школы. Однако у 20%

педагогов данный симптом находится на стадии формирования. Данный симптом проявляется в процессе общения в виде полной или частичной утраты интереса к субъекту профессиональной деятельности, в нашем случае к ученику или преподаваемому предмету. Он воспринимается как неодушевленный предмет, как объект для манипуляций - с ним приходится что-то делать. Объект тяготит своими проблемами, потребностями, неприятно его присутствие, сам факт его существования. Метастазы выгорания могут проникать в установки, принципы и систему ценностей личности. Возникает защитный эмоционально-волевой антигуманистический настрой. Личность утверждает, что работа с людьми не интересна, не доставляет удовлетворения, не представляет социальной ценности. Не сформировался симптом у 80%, что является большинством педагогов.

Симптом психосоматических и психовегетативных нарушений сформирован у 25% педагогов, а у 10% он находится в стадии формирования. Доминирующим симптомом он является у 15% педагогов.

Симптом проявляется на уровне физического и психического самочувствия. Обычно он образуется по условно-рефлекторной связи негативного свойства. Многие из того, что касается субъектов профессиональной деятельности, провоцирует отклонения в соматических или психических состояниях. Порой даже мысль о таких субъектах или контакт с ними вызывает плохое настроение, дурные ассоциации, бессонницу, чувство страха, неприятные ощущения в области сердца, сосудистые реакции, обострения хронических заболеваний. Переход реакций с уровня эмоций на уровень психосоматики свидетельствует о том, что эмоциональная защита - выгорание - самостоятельно уже не справляется с нагрузками, и энергия эмоций перераспределяется между другими подсистемами человека. Не сформирован данный симптом у 50% педагогов исследуемой нами выборки.

Представим графически показатели выраженности симптомов эмоционального выгорания в фазе «Истощение».

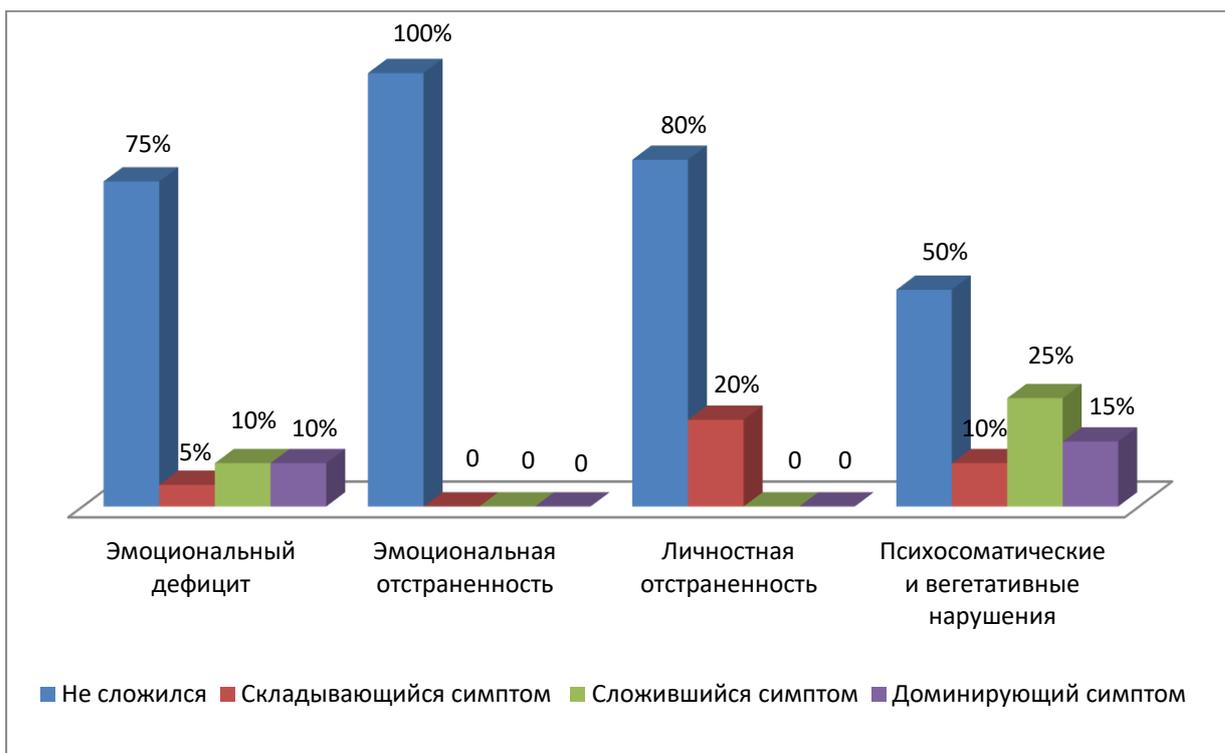


Рисунок 2.4. Распределение показателей выраженности симптомов эмоционального выгорания в фазе «Истощение» по методике В.В. Бойко.

Таким образом, мы можем сказать, что фаза «истощения» не сложилась ни у одного педагога, в стадии формирования у 25% педагогов.

Для того, что наглядно увидеть какая из трех фаз эмоционального выгорания наиболее развита у педагогов представим средние показатели выраженности симптомов в таблице 2.5.

Таблица 2.5.

Средние показатели выраженности фаз эмоционального выгорания учителей старших классов по методике В.В. Бойко.

Фазы эмоционального выгорания	Симптом			
	Не сложился	Складывающийся	Сложившийся	Доминирующий
Напряжение	63%	26,3%	20%	6,3%
Резистенция	43,8%	25%	18,8%	12,5%
Истощение	76,3%	8,8%	8,8%	6,3%

Представим графически показатели выраженности симптомов эмоционального выгорания в фазе «Истощение».

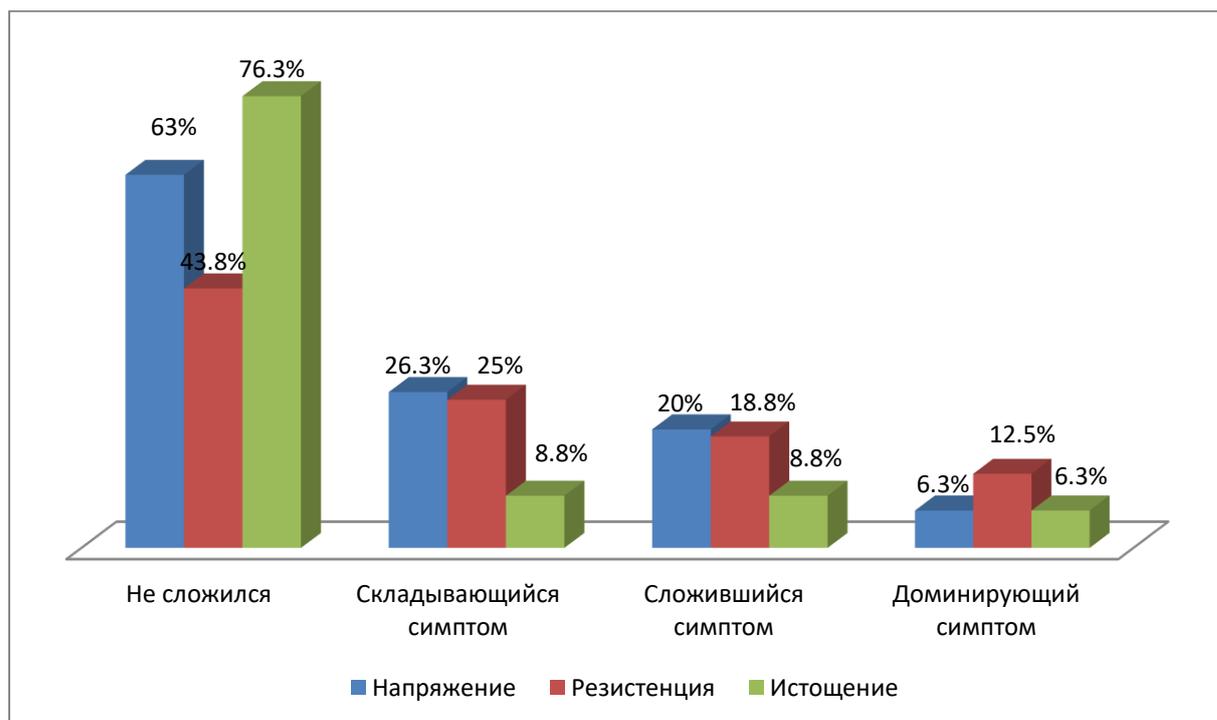


Рисунок 2.5. Распределение средних показателей выраженности фаз эмоционального выгорания учителей старших классов по методике В.В. Бойко.

Таким образом, мы видим, что у наибольшего количества педагогов фазы эмоционального выгорания не сформированы. Приблизительно 30% находятся на фазе «резистенция», причем у 12,5% данная фаза является доминирующей.

На фазе «напряжение» находятся 26% педагогов, доминирующей данная фаза является у 6,3% педагогов.

Данный факт может свидетельствовать о том, что большинство педагогов, работающих старших классах, могут справляться с проявлениями синдрома эмоционального выгорания.

Далее проведем анализ результатов исследования по методике «Самооценка психических состояний» по Айзенку, результаты которой представлены в таблице 6.

Таблица 2.6

Показатели самооценки психических состояний  
старших школьников

№	Уровни	Психические состояния			
		Тревожность чел / %	Фрустрация чел / %	Агрессивность чел / %	Ригидность чел / %
1	Высокий	10 / 10%	12 / 12%	11 / 11%	13 / 13%
2	Средний	45 / 45%	27 / 27%	38 / 38%	47 / 47%
3	Низкий	45 / 45%	61 / 61%	51 / 51%	40 / 40%

Анализ таблицы позволяет нам сказать, что уровень тревожности, в целом, у старшеклассников не имеет динамических изменений, в основном находится на среднем и низком уровне (по 45%).

Что касается фрустрации - состояния, вызываемого объективно непреодолимыми (чаще всего субъективно так воспринимаемыми) трудностями, возникающими на пути к цели или к решению задачи (переживание неудачи), то здесь, как мы видим, имеются динамические изменения. У старшеклассников высокий уровень фрустрации наблюдается у 12% респондентов. Фрустрация сопровождается гаммой в основном отрицательных эмоций, гневом, раздражением, чувством вины и пр. Средний уровень фрустрации отмечен у 27% старшеклассников. У большинства респондентов (61%) наблюдается низкий уровень фрустрации.

Высокий уровень агрессии у старшеклассников наблюдается у 11% респондентов, средний уровень – у 38% и низкий уровень – 51% респондентов. Подобные результаты можно проинтерпретировать как реакцию субъекта на фрустрацию, переживание неудачи, чем стремление нанести физический или моральный вред другим людям, причинить им неприятность. Поэтому причинами возникновения такой агрессии являются: невозможность удовлетворить желание, отсутствие объективной причины неудовлетворенности. Такая агрессия может быть направлена на себя, на других, на вещи.

Ригидность, как более личностная черта, показывает отношение или установку человека к изменениям. Характеризуется недостаточной пластичностью в психической деятельности и поведении, трудностью переключения на что-то новое, сопротивлением изменениям, близком к упрямству, своего рода непроницаемостью. Среди старших школьников показатели ригидности распределены следующим образом: высокий уровень – 13%, средний уровень – 47%, низкий уровень – 40%.

Представит графически показатели психических состояний

старшеклассников.

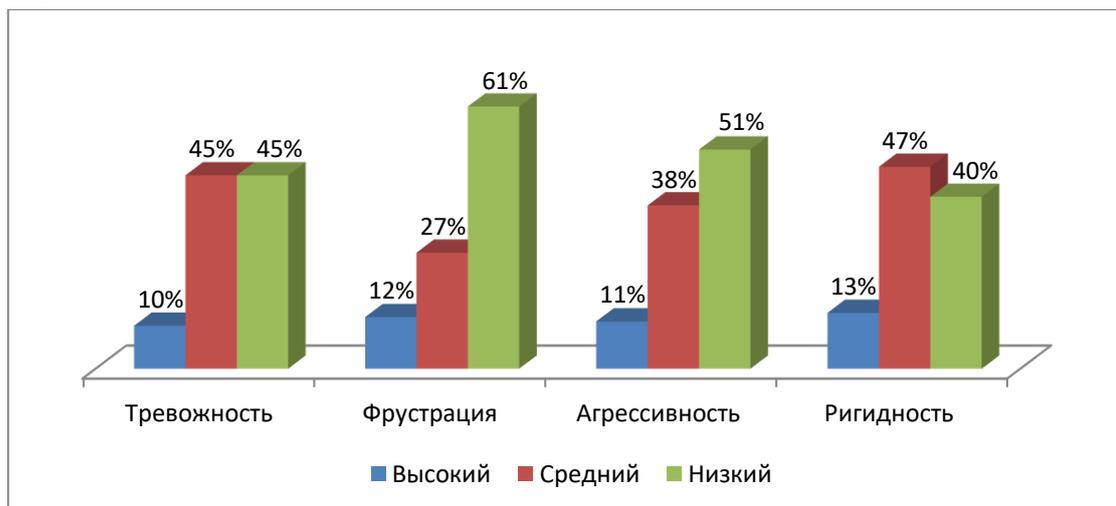


Рисунок 2.6. Разброс показателей самооценки психических состояний старших школьников

Большинство из известных методов измерения тревожности позволяет оценить или только личностную, или состояние тревожности, либо более специфические реакции. Сравнительно более высокий показатель тревожности в сравнении с другими психическими состояниями, как личностная черта, может быть объяснена наличием тревожной ситуации (контрольная работа, зачет), которая не отпускает старшеклассника либо по низкому показателю готовности, либо наличием конфликтной ситуации с педагогом.

В целом же среди исследуемых старшеклассников наблюдается положительный эмоциональный фон, который характеризуется низкими показателями тревожности, фрустрации, агрессивности и ригидности.

Среди негативных переживаний среди старшеклассников тревожность занимает особое место, часто она приводит к снижению работоспособности, продуктивности деятельности, к трудностям в общении. Единственной методикой, позволяющей дифференцированно измерять тревожность и как личностное свойство, и как состояние является методика, предложенная Ч. Д. Спилбергером. Согласно концепции Спилберга следует различать тревогу как состояние и тревожность как свойство личности.

Результаты ситуационной и личностной тревожности представлены в таблице 2.7.

Таблица 2.7.

Таблица результатов личностной и ситуационной тревожности старшеклассников по методике самооценки Ч.Д. Спилберга, Л. Ханина

Показатели тревожности	Низкий уровень чел / %	Умеренный уровень чел / %	Высокий уровень чел / %
Личностная тревожность	33 / 33%	49 / 49%	18 / 18%
Ситуационная тревожность	21 / 21%	67 / 67%	12 / 12%

В результате исследования выяснилось, что 33% старшеклассников имеют низкий уровень личностной тревожности, 49% - умеренный уровень, 18% - высокий уровень.

Личностная тревожность характеризует устойчивую склонность воспринимать большой круг ситуаций как угрожающие, реагировать на такие ситуации состоянием тревоги. Очень высокая личностная тревожность прямо коррелирует с наличием невротического конфликта, с эмоциональными и невротическими срывами и с психосоматическими заболеваниями. Но тревожность не является изначально негативной чертой. Определенный уровень тревожности – естественная и обязательная особенность активной личности. При этом существует оптимальный индивидуальный уровень «полезной тревоги».

Ситуационная тревожность характеризуется напряжением, беспокойством, нервозностью. Очень высокая ситуационная тревожность вызывает нарушения внимания, иногда нарушения тонкой координации. Высокий уровень отмечен у 12% старшеклассников; у 67% - отмечен умеренный уровень.

Значительные отклонения от уровня умеренной тревожности требуют особого внимания. Высокая тревожность предполагает склонность к появлению тревоги в ситуациях оценки его компетентности. В этом случае следует снизить субъективную значимость ситуации и задач и перенести акцент на осмысление деятельности и формирование чувства уверенности в успехе.

Низкая тревожность, наоборот, требует повышения внимания к мотивам деятельности и повышения чувства ответственности. Иногда очень низкая тревожность в показателях теста является результатом активного вытеснения личностью высокой тревоги с целью показать себя в «лучшем свете» (21% старшеклассников).

Представим графически показатели тревожности в исследуемой группе старших школьников.

Необходимо помнить, что обучающиеся с высоким уровнем тревожности склонны воспринимать угрозу своей самооценке и жизнедеятельности, у них появляется состояние тревожности в различных ситуациях, которые касаются оценки его компетентности.

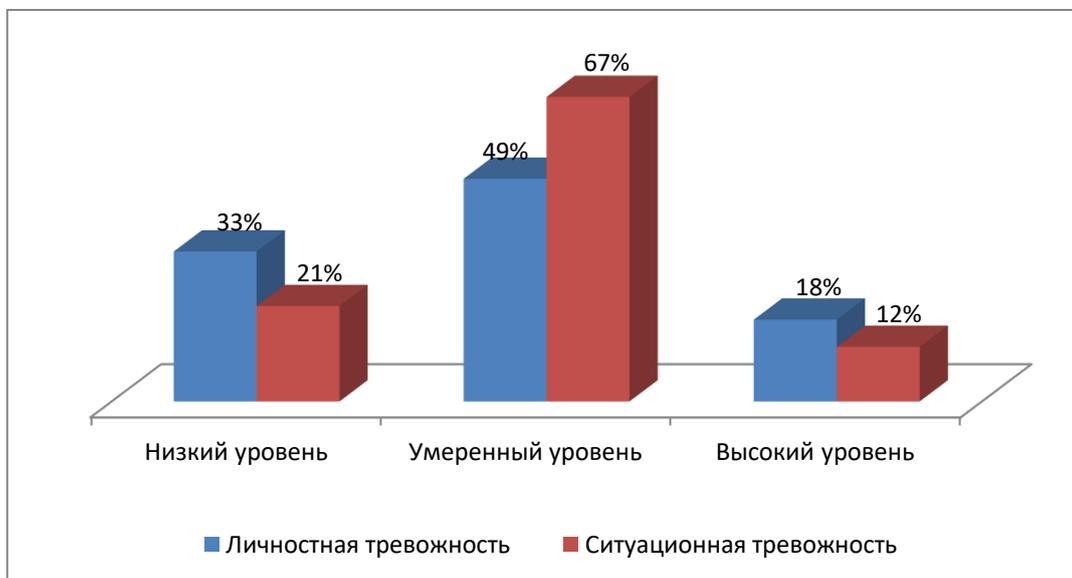


Рисунок 2.7. Разброс показателей ситуационной и личностной тревожности старших школьников

Таким образом, у большинства респондентов отмечается умеренный уровень личностной тревожности и ситуационной тревожности.

Обычно уровень ситуативной тревожности изменяется в зависимости от ситуаций. Но ситуативная тревожность не является изначально негативной чертой. Определенный уровень тревожности — необходимое условие для успешной деятельности. При этом существует индивидуальный уровень «полезной тревоги».

Далее с помощью методики «учитель-ученик» в модификации Ключевой Т.Н., выявим психические состояния, возникающие у старших школьников при отношении с учителями.

Гностический параметр выявляет уровень компетентности учителя как специалиста с точки зрения ученика. Эмоциональный параметр определяет степень симпатии ученика к учителю. Поведенческий параметр показывает, как складывается реальное взаимодействие учителя и ученика.

В таблице 2.8 представим обобщенные результаты показателей психических состояний, возникающих у старших школьников при отношении с учителями по методике «учитель-ученик» в модификации Ключевой Т.Н.

Таблица 2.8

Таблиц сводных данных показателей исследования по методике «учитель-ученик» в модификации Ключевой Т.Н.

№ п/п	Показатели	Гностический компонент чел / %	Эмоциональный компонент чел / %	Поведенческий компонент чел / %
1	Высокий	20 / 20%	45 / 45%	13 / 13%
2	Средний	70 / 70%	50 / 50%	53 / 53%
3	Низкий	10 / 10%	5 / 5%	34 / 34%

Данные опросов старших школьников свидетельствуют о том, что к 10% учителей школьники относятся как к специалистам с низким уровнем компетентности. У 20% учителей, по мнению школьников, высокий уровень компетентности, ученики относятся к ним как к педагогам, владеющим необходимыми знаниями, умениями и навыками, определяющими сформированность их педагогической деятельности, педагогического общения. К 70% учителей старшеклассники относятся как к специалистам со средней категорией.

К 5% учителей у школьников эмоциональный компонент на низком уровне. Школьники не могут найти эмоциональный контакт с этими учителями, не будут делиться с ними своими мыслями, закрыты для них эмоционально, без особой радости посещают уроки. Положительные эмоции вызывают у школьников 45% учителей, они считают, что эти учителя проявляют свою чуткость, эмпатию, с ними легко найти контакт на уроке.

Тяжело найти подход (взаимодействие) старшим школьникам с 34% учителями, с данными учителями у школьников чисто «деловые отношения», нет эмоционального контакта, учителя слишком требовательны по отношению к школьникам. 13% учителей, по мнению старших школьников являются справедливыми внимательными, всегда готовыми выслушать мнение ученика, открытыми, готовыми выслушать мнение ученика.

Представим графически данные показателей исследования по методике «учитель-ученик» в модификации Ключевой Т.Н.

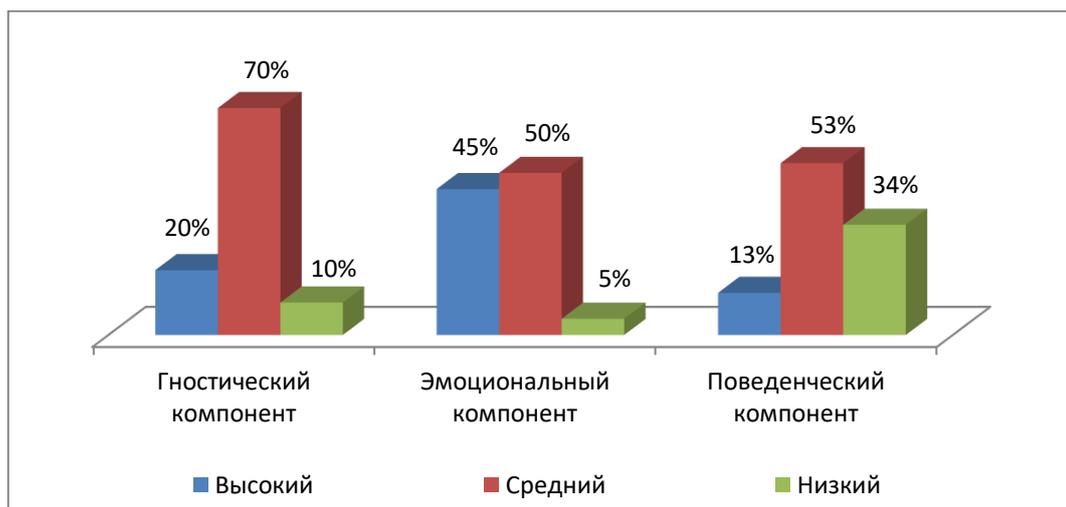


Рисунок 2.8. Разброс данных показателей исследования по методике «учитель-ученик» в модификации Ключевой Т.Н.

Таким образом, мы можем характеризовать уровень взаимоотношений между учениками и педагогами старшей школы как положительные. Ученики принимают учителей как специалистов среднего уровня, считают их готовыми выслушать, поддержать и направить в правильное русло. Данные результаты могут быть обусловлены теми специфическими условиями, в которых проживают ученики и работают преподаватели – условия интерната, как большой семьи, где на протяжении короткого времени выстраиваются определенного рода взаимоотношения. Учителя довольно часто занимают положение близкого эмоционального партнера, с которым возможно откровенно поговорить, обсудить, не стесняясь просить помощи, при этом рассчитывая на взаимность.

Для обработки полученных эмпирических данных применялся математико-статистический анализ.

Корреляционный анализ дает возможность точной количественной оценки степени согласованности изменении (варьирования) двух и более признаков. Степень согласованности изменении характеризует теснота связи – абсолютная величина коэффициента корреляции. Наличие корреляции между двумя результатами, в сущности, означает, что при изменении одного результата другой также изменяется – таким образом, между результатами существует, выявляется связь.

Отрицательная корреляционная связь свидетельствует о том, что, чем выше уровень одного показателя, тем ниже уровень другого. А

положительная корреляционная связь свидетельствует об обратном, что чем выше уровень одного показателя, тем выше уровень другого показателя.

По результатам корреляционного анализа между выявлены следующие корреляции (при  $p < 0,05$ ).

Наиболее тесные связи параметров психических состояний испытуемых отражены в приложении 5.

Параметр «переживание психотравмирующей ситуации» отрицательно коррелирует с параметрами «расширение сферы экономии эмоций» (-0,621), «эмоциональный дефицит» (-0,52), «эмоциональная отстраненность» (-0,67) и положительно коррелирует с параметром «неудовлетворенность собой» (0,527). Чем острее педагог переживает травмирующую ситуацию, тем быстрее он полностью исключит эмоции из сферы профессиональной деятельности, тем острее к работнику приходит ощущение, что эмоционально он уже не может помогать людям, полное исключение эмоций из сферы деятельности, тем сильнее его неудовлетворенность собой, той деятельностью, которую он выполняет.

Параметр «неудовлетворенность собой» положительно коррелирует с параметром «эмоциональный дефицит» (0,88). Для педагогов с выраженным симптомом «Неудовлетворённость собой» будет наблюдаться снижение нацеленности на будущее. Для таких испытуемых характерно стремление жить сегодняшним или вчерашним днем. Для исследуемой группы адвокатов характерно неудовлетворенность прожитой частью жизни, низкий уровень локуса контроля Я, что свидетельствует о неверии в свои собственные силы и неспособности контролировать события своей собственной жизни.

Симптом тревоги и депрессии положительно коррелирует с параметром тревожности (0,71) и ригидностью (0,79) и отрицательно коррелирует с параметром эмоционального дефицита (-0,75).

Таким образом, первая фаза эмоционального выгорания «Напряжение» характеризуется наличием симптомов неудовлетворенности собой, эмоциональным дефицитом и проявлением тревожности и ригидности среди старшеклассников. При чем, чем выше показатели напряжения, тем слабее проявление эмоций по отношению к ученику, общение вызывает у педагога отрицательные эмоциональные состояния, он тяготится этого даже вне профессиональной сферы.

Симптом эмоционально-нравственной ориентации положительно коррелирует с параметрами личностной отстраненности (0,45) с параметром ситуационной тревожности (0,46). Т.е. чем сильнее у педагога возникает

потребность в самооправдании, сложности с субъектом деятельности, тем сильнее он утрачивает интерес к ребенку, что в свою очередь вызывает ситуационную тревогу у старшеклассника.

Симптом расширение сферы экономии эмоций отрицательно коррелирует с эмоциональным компонентом (-0,59).

Симптом редукации профессиональных обязанностей отрицательно коррелирует с параметром эмоционального компонента (-0,68).

Таким образом, вторая фаза эмоционального выгорания «Резистенция» характеризуется наличием личностной отстраненности педагога по отношению к ученику, что в свою очередь вызывает у старшеклассника ситуационную тревожность и снижение эмоционального контакта с педагогом.

Симптом эмоционального дефицита положительно коррелирует с эмоциональным компонентом (0,75).

Симптом эмоциональной отстраненности положительно коррелирует с параметром тревожности (0,54) и ситуационной тревожности (0,85).

Симптом личностной отстраненности положительно коррелирует с параметром тревожности (0,64) и гностическим компонентом (0,79).

Таким образом, третья фаза эмоционального выгорания «Истощение» характеризуется присущими старшекласснику повышенными показателями ситуационной тревожности и восприятием педагога как профессионала с высокими показателями своей деятельности.

Параметр гностический компонент отрицательно коррелирует с параметром ригидность (-0,65) и положительно коррелирует с ситуационной тревожностью (0,69) и эмоциональным компонентом. (0,84).

Далее мы выявили взаимосвязь между показателями синдрома эмоционального выгорания педагогов и психическими состояниями старших школьников при отношениях с педагогами.

Для выявления взаимосвязи между показателями мы применили метод ранговой корреляции Спирмена.

1) Расчет коэффициента ранговой корреляции Спирмена для выявления взаимосвязи между показателями синдрома эмоционального выгорания педагогов и психическими состояниями старших школьников при отношениях с педагогами.

Присвоим ранги признаку Y (психические состояния старших школьников) и фактору X (эмоциональное выгорание педагогов).

Так как в матрице имеются связанные ранги (одинаковый ранговый номер) 1-го ряда, произведем их переформирование. Переформирование рангов производится без изменения важности ранга, то есть между

ранговыми номерами должны сохраниться соответствующие соотношения (больше, меньше или равно). Также не рекомендуется ставить ранг выше 1 и ниже значения равного количеству параметров (в данном случае  $n = 13$ ).

Выявленная связь между признаком  $Y$  (психические состояния старших школьников) и фактору  $X$  (эмоциональное выгорание педагогов). Следовательно, чем меньше уровень эмоционального выгорания педагогов, тем лучше психические состояния старших дошкольников и по отношению к учителю как профессионалу и ситуации на уроке.

Для того чтобы при уровне значимости  $\alpha$  проверить нулевую гипотезу о равенстве нулю генерального коэффициента ранговой корреляции Спирмена при конкурирующей гипотезе  $H_1: \rho \neq 0$ , надо вычислить критическую точку:

где  $n$  - объем выборки;

$r$  - выборочный коэффициент ранговой корреляции Спирмена;

$t(\alpha, k)$  - критическая точка двусторонней критической области (по таблице критических точек распределения Стьюдента).

Если  $|r| < T_{кр}$  - нет оснований отвергнуть нулевую гипотезу. Ранговая корреляционная связь между качественными признаками не значима. Если  $|r| > T_{кр}$  - нулевую гипотезу отвергают. Между качественными признаками существует значимая ранговая корреляционная связь.

По таблице Стьюдента находим  $t(\alpha/2, k) = (0,05/2; 11) = 2,201$

Поскольку  $T_{кр} < r$ , то отклоняем гипотезу о равенстве нулю коэффициента ранговой корреляции Спирмена. Другими словами, коэффициент ранговой корреляции статистически - значим и ранговая корреляционная связь между оценками по двум тестам значимая.

Полученные данные о взаимосвязи эмоционального выгорания педагогов и психических состояний старших дошкольников свидетельствуют о тесной, обратной связи сопоставляемых параметров, а именно чем меньше уровень эмоционального выгорания педагогов, тем лучше психические состояния старших школьников и по отношению к учителю и на уроке.

#### *Выводы к эмпирическому исследованию*

Таким образом, проведенное эмпирическое исследование показало, что наибольшее количество педагогов находится в фазе эмоционального выгорания «резистенция» - сопротивления. Т.е., при проведении определенной коррекционной работы большее количество педагогов может справиться с негативными проявлениями синдрома эмоционального выгорания.

Среди старших школьников наблюдается в основном положительный эмоциональный фон, который характеризуется не высокими показателями тревожности, фрустрации, агрессивности и ригидности.

Изучение взаимосвязи эмоционально выгорания педагога и эмоциональное отношение к нему старшего школьника свидетельствует о достаточно благоприятном уровне межличностных отношений школьников с «невыгоревшим» педагогом и уровне ниже среднего в системе контактов «учитель с синдромом эмоционального выгорания - ученик».

## ВЫВОДЫ И ПРЕДЛОЖЕНИЯ

1. Эмоциональное выгорание - это динамический процесс и возникает поэтапно, в полном соответствии с механизмом развития стресса, когда налицо все три фазы стресса: нервное напряжение, резистенция (сопротивление) и истощение.

Проблема «эмоционального выгорания» представляет не только научный интерес, она имеет большую практическую значимость при использовании полученных данных в системе психогигиенических, психопрофилактических и психокоррекционных мероприятий, обеспечивающих сохранение и укрепление здоровья педагогических работников.

2. Полученные результаты эмпирического исследования свидетельствуют о том, что наибольшее количество педагогов находится во второй фазе эмоционального выгорания, в фазе «резистенции» - сопротивления. Данный факт позволяет предположить что, при проведении определенной коррекционной работы большее количество педагогов может справиться с негативными проявлениями синдрома эмоционального выгорания.

Далее мы выявили разброс результатов исследования психических состояний: большинству показателей свойственен средний уровень проявления.

Математический анализ показал, что выраженность синдрома эмоционального выгорания у учителей взаимосвязана негативными психическими состояниями старших школьников, о чем свидетельствует обнаруженная тесная, обратная связи сопоставляемых параметров, а именно чем меньше уровень эмоционального выгорания педагогов, тем лучше психические состояния старших школьников и по отношению к учителю и на уроке.

3. Для профилактики и помощи педагогам в преодолении синдрома

эмоционального выгорания рекомендовано следующее:

- организация рабочих пауз для эмоциональной разгрузки;
- оптимизация режима работы и отдыха;
- обучения приемам релаксации и саморегуляции психического состояния;
- привитие навыков конструктивных (успешных) моделей преодолевающего поведения.

А также в целях противостояния выгоранию нами предложены советы, рекомендованные врачом Д. Лейком, названные привычками, позволяющими заботиться о своем психосоматическом здоровье.

1. Привычки правильного питания, что подразумевает:

- регулярный прием сбалансированной, богатой витаминами пищи;
- включение в рацион фруктов и овощей, много грубой пищи, особенно цельного зерна и круп;
- ограничение жирной пищи, растительных масел и белков;
- очень много свежей чистой воды (не меньше 8 стаканов в день).

2. Много двигаться и физически тренироваться по 20-30 минут три раза в неделю. Регулярные физические упражнения способствуют выведению из организма химических веществ, образующихся в результате стресса, делают релаксацию более глубокой и улучшают сон. Любые физические упражнения или спорт, если нагрузки не очень велики, полезны для организма.

3. Иметь правильное дыхание. Если оно ровное и глубокое, диафрагмальное, то действует успокаивающим образом.

4. Освоение и ежедневное использование приемов релаксации, направленной на снижение физической, умственной и эмоциональной напряженности. При высокой стрессогенности рабочего дня рекомендуется не копить напряжение до вечера, а использовать техники релаксации несколько раз в день.

5. Жить интересно. Культивировать хобби, развивать разносторонние предпочтения, не замыкаться только на работе, находить различные интересы в жизни.

6. Делать перерывы в работе и активно отдыхать, устраивать разгрузочные дни с переменной деятельностью, экскурсиями, прогулками и поездками на природу, организовывать праздники для себя, своей семьи, близких людей или для сотрудников.

7. Сказать «нет» вредным привычкам.

8. Заботиться о положительном настрое на целый день. Развивать

привычки позитивного самовнушения и мышления, формировать позитивные установки и пожелания.

9. «Выращивать сад» дома, на рабочем месте, на даче, во дворе. Общение с живой природой.

10. Общаться с домашним любимцем.

11. Находить время для заботы о себе, слушать музыку, смотреть любимые передачи, фильмы, читать книги.

12. Культивировать в себе ощущение покоя. Не позволять мрачным мыслям и плохому настроению разрушать душевное равновесие и благополучие. Использовать всевозможные техники для саморегуляции психического состояния.

Опасность синдрома эмоционального выгорания заключается в том, что ему свойственно изо дня в день прогрессировать. Затормозить этот процесс бывает крайне сложно. На его фоне могут обостряться различные хронические заболевания, развиваться новые болезни и даже меняться состав крови. В этот момент попытки позаботиться о себе, как правило, не дают желаемого результата.

### Глава 3. Интернет аддикция как фактор предрасположенности к суицидальному поведению у детей

По данным, представленным ВОЗ, количество детских смертей от суицидов на сегодняшний день составляет 18-19 случаев на сто тысяч детей. Эти данные выводят Россию на одно из первых мест в списке стран, где у детей зафиксированы суицидальные наклонности<sup>54</sup>.

Такие специалисты, как социологи, психологи, медики, педагоги и др. бьют тревогу. Проводятся многочисленные исследования, собираются данные, а также проводятся профилактические работы с детьми, начиная с начальной школы и заканчивая ВУЗом. Но факт остается фактом, в России статистика суицида неумолимо растет из года в год.

Выделены следующие факторы предрасположенности к суицидальному поведению: социальные факторы, расстройства личности, психическая травма в детстве, серьезные соматические нарушения, алкоголизм и наркомания, серьезные психические нарушения<sup>55</sup>.

Для нашего исследования интересно мнение В. Д. Менделевич о том, что «суицидальное поведение в детском возрасте очень редко бывает связано с психическими заболеваниями, в подавляющем большинстве случаев это ситуационно-личностные реакции, в первую очередь реакция оппозиции»<sup>56</sup>.

В апреле месяце в нашем городе проходила конференция по суицидологии, где специалистами представлялась информация о количестве суицидальных попыток и завершеного суицида, а также была представлена констатация зафиксированных мотивов, приведших к данному результату<sup>57</sup>.

<sup>54</sup> 1. Вайберт М.И. Причины зависимого поведения подростков и его профилактика // Мировая наука и образование в условиях современного общества. - Саратов: ООО «АР-КОНСАЛТ», 2014. - 78-80

<sup>55</sup> 2. Галимова Р.З. Формирование привычки к здоровому образу жизни у детей дошкольного возраста как механизм безопасной жизнедеятельности // Материалы международной научной конференции. Педагогика безопасности : наука и образование Екатеринбург, 16 декабря 2016 г. С. 23-27

<sup>3</sup> Менделевич, В.Д. Психология девиантного поведения: учебное пособие для вузов / В.Д. Менделевич. - СПб.: Речь, 2005. - 444 с.

<sup>4</sup> Гусева Л.С., Талипова О.А. Психологические аспекты формирования предпосылок учебной деятельности у детей дошкольного возраста В сборнике: «Тенденция и закономерности развития современного российского общества экономика, политика, социально-культурная и правая сфера» материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием: в 2-х частях. К.: Издательство "Познание" -2016. С. 211-212.

Вторая по значимости, после нарушений детско-родительских отношений, стала причина интернет зависимости. Т.е. можно говорить о том, что очень много детей на сегодняшний момент зависимы от интернета, где они просматривают ролики, играют в игры, а также вступают в сомнительные сообщества

Зимой 2017-2018 гг. всех специалистов держало в напряжении сообщество «Синий кит». Было очень много обращений родителей за помощью, потому что дети, поддавшись давлению этого сообщества, предпринимали попытки суицида. Организаторов данного сообщества привлекли к ответственности, но тут же появилось другое сообщество - «Красные совы». И все началось сначала.

Аддитивное поведение это многофакторное психологическое образование. К его основным характеристикам можно отнести сочетание таких особенностей личности, как: не сформированность высших эмоций, ограниченность интересов, стремление к искусственному изменению своего состояния, нарушение психологических адаптивных механизмов<sup>58</sup>.

Термин «зависимость» определяет все то, что человек постоянно делает, чтобы убежать от неприятной реальности, причем такое бегство не изменяет эту реальность. Оно только усугубляет со временем переживания человека и его положение в этой реальности.

Несмотря на то, что Интернет-аддикции уже признаны и диагностируются как зависимое поведение, исследования причин Интернет-аддикций в нашей стране на сегодняшний момент времени нельзя назвать системными. В связи с этим, представляет интерес изучение психологических, в частности, личностных особенностей тех, кто стал зависим от Интернета<sup>59</sup>.

Несмотря на то, что Интернет-аддикции уже признаны и диагностируются как зависимое поведение, исследования причин Интернет-аддикций в нашей стране на сегодняшний момент времени нельзя назвать системными. В связи с этим, представляет интерес изучение психологических, в частности, личностных особенностей людей, для которых Интернет заменяет все остальные ценности жизни.

Привлекательность Интернет-аддикции заключается в том, что она идет по пути наименьшего сопротивления. Создается субъективное

---

<sup>58</sup> Кучер, А.А., Костюкевич, В.П. Выявление суицидального риска у детей // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. / А.А.Кучер, В.П. Костюкевич, - 2001. - №.7. - С. 32-39.

<sup>59</sup> Марьина, О. В. Профилактика интернет-зависимости молодежи - путь преодоления виртуальных девиаций // Педагогика: традиции и инновации: материалы Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2011 г.).Т. I. / О. В. Марьина, Челябинск: Два комсомольца, 2011. - С. 17-20.

ощущение того, что, зафиксированность на определенном предмете (игры, общении, видео и т.п.) или действии (просмотра фильма, движения игровой мышью, и т.п.), помогает уйти от своих проблем в реальном мире, успокоиться и забыть о тревогах.

Мы согласны с тем, что суицидальное поведение достаточно широкое и емкое понятие, включающее в себя не только сам суицид, но и пресуицид, постсуицид, а также суицидальные покушения, попытки и проявления.

Суицидальное поведение это определенный образ мышления и патологическая форма действий пассивного типа, чрезвычайно опасный способ ухода от разрешения жизненных проблем.

Причина суицидального поведения - понятие глубокое и сложное. Оно уходит своими корнями в социально-психиатрический анализ проблемы. Причина - это все то, что вызывает и обуславливает суицид. Скорее всего, основной причиной суицидальных действий является социально-психологическая дезадаптация личности. Помимо главной причины могут быть еще и второстепенные (болезнь, семейно-бытовые трудности и т.д.).

Различают чистое суицидальное поведение, которое сформировалось в процессе длительных раздумий, демонстративное суицидальное поведение, которое используется больше как намек окружающим людям о том, что человеку очень плохо и ему необходим диалог с близкими людьми и их внимание.

А также скрытое (маскированное) суицидальное поведение, к которому прибегают люди, признающие, что сам факт самоубийства это неправильное действие, но в то же время считающие, что данное действие осталось единственным выходом из сложившейся ситуации<sup>60</sup>.

Гипотеза исследования: мы предполагаем, что Интернет-аддикция у детей провоцирует следующие показатели, приводящие к суицидальным наклонностям, такие как: аффективность, уникальность, несостоятельность, социальный пессимизм и слом культурных барьеров.

Задачи исследования были:

1. Эмпирическим путем выявить зависимость суицидальных наклонностей от Интернет-аддикции у детей.
2. Разработать рекомендации для родителей по профилактики суицидального поведения у детей и Интернет-зависимости.

---

<sup>60</sup> Молтсбергер, Дж. Опасность самоубийства: клиническая оценка и принятие решений // Журнал практической психологии и психоанализа./ Дж.Молтсбергер - 2003. - №1. - 87 с.

Для проверки гипотезы и решения поставленных задач были использованы следующие диагностические методики:

- Тест Кимберли-Янг на интернет-зависимость;
- Тест на интернет-аддикцию (Т.А.Никитина, А.Ю. Егоров);
- Опросник суицидального риска модификация Т.Н. Разуваевой.

Главным критерием подбора респондентов была зафиксированная у них суицидальная попытка. А также предварительная беседа с детьми, с целью понять есть ли у них зависимость от Интернета? После такой беседы было отобрано 20 детей. Средний возраст респондентов составил 12 лет 9 месяцев.

После проведения первого этапа тестирования и обработки тестового материала были получены данные, представленные на рисунках 3.1 и 3.2.

По рисунку 1, представленному ниже, можно сделать следующие выводы, что низкий уровень выявлен у 8% исследуемых респондентов. Это говорит о том, что данные дети обычные пользователи Интернета и у них на момент исследования не выявлена зависимость от интернета.

Средний уровень проявился у 52% респондентов. Здесь можно сказать, что практически у половины исследуемых респондентов уже есть проблемы, связанные с Интернетом. Т.е. у них уже формируется поведенческое пристрастие и эмоциональная зависимость от Интернета.

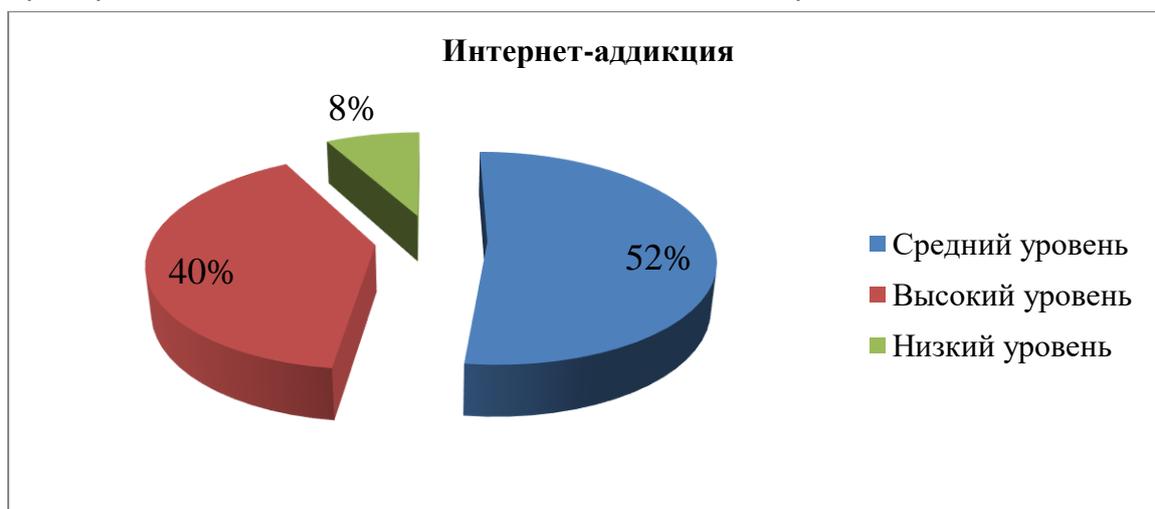


Рисунок 3.1. Показатели Интернет-аддикции у детей (в %)

Высокий уровень выявлен у 40% респондентов. Здесь можно констатировать Интернет-аддикцию. т.е. данные респонденты очень сильно

зависимы от Интернета, у них уже произошли изменения в социальной форме поведения, которая далека от формы реальной жизнедеятельности.

Основные 10 вопросов, представленные ниже, на которые исследуемые респонденты давали ответы: «регулярно»

1. Можете ли вы пренебречь домашней работой делами для того, чтобы подольше побыть в сети? – 88%;

2. Бывает ли у вас нервный срыв из-за того, что окружающие люди спрашивают вас о количестве времени, которое вы проводите в сети? – 80%;

3. Как по вашим ощущениям, жизнь без интернета скучная, пустая и безрадостная? – 76%;

4. Вы эмоционально реагируете, срываетесь на крик или иным образом выражаете свою злость, если кто-то вдруг стремится вас отвлечь вас от игры или общения в сети? – 92%;

5. Забываете ли вы про сон, когда сидите в интернете допоздна? – 72%;

6. Вместо того, чтобы выйти с друзьями погулять или просто пообщаться, вы предпочитаете интернет? – 88%;

7. Присутствует ли у вас такие чувства, как эйфория, оживление, возбуждение, когда вы находитесь за компьютером? – 92%;

8. Случалось ли забыть о приёме пищи либо есть, не отходя от компьютера, чтобы не отрываться от Интернета? – 72%;

9. Случалось ли забыть о личной гигиене, например, причёсывании, проводя время за компьютером? – 80%;

10. Есть ли у Вас проблемы со сном и/или поменялся ли режим сна и отдыха с тех пор, как Вы стали постоянно использовать компьютер? – 80%.

Чтобы подтвердить полученные результаты по первому тесту, мы провели второй тест, где также должны были получить результаты по Интернет-зависимости исследуемых детей.



Рисунок 3.2. Показатели Интернет-аддикции у детей (в %)

По рисунку 3.2, наглядно видно как расположились показатели Интернет-аддикции у исследуемых респондентов. Так 12% респондентов набрали баллы, указывающие на уровень использования интернета, соответствующий обычным пользователям.

У 40% респондентов проявлен уровень, соответствующий уровню группы риска. Т.е. здесь можно говорить о том, что данные респонденты уже на той грани, перейдя которую им самим выйти от Интернет-зависимости будет практически невозможно.

Тогда как у 48% респондентов определенно выявлен уровень аддикта и у них возможно уже диагностировать состояние гэмблинга.

Т.е. данные респонденты готовы пожертвовать всеми своими увлечениями и дружбой с реальными детьми ради Интернета. Отсюда можно предположить, что им практически невозможно стало жить без интернета, т.к. они чувствуют ухудшение своего эмоционального самочувствия, если долго не заходят в интернет или не играют в Интернет-игры. Их сознание уже изменено. Им проще общаться с виртуальными собеседниками, чем тратить время на встречу с реальными детьми и общаться с ними.

Далее после проведения второго этапа исследования и обработки тестового материала, были получены данные, представленные на рисунках 3.3, 3.4, 3.5, 3.6, 3.7, 3.8, 3.9, 3.10, 3.11.



Рисунок 3.3. Показатель демонстративности у детей (в%)

По рисунку 3.3 можно заключить следующее: высокий уровень по показателю демонстративность проявился у 76% респондентов исследуемой группы.

Это говорит о том, что данные дети всеми силами стремятся привлечь к себе внимание окружающих людей. Для того, чтобы их окружение почувствовало насколько им плохо и они несчастны. Им не хватает сочувствия и понимания. Они практически шантажируют своим поведением семью и все свое окружение. Это можно расценить как крик о помощи.

Тогда как 24% респондентов исследуемой группы не преследуют такой цели и их суицидальные попытки связаны определенно с чем-то другим.

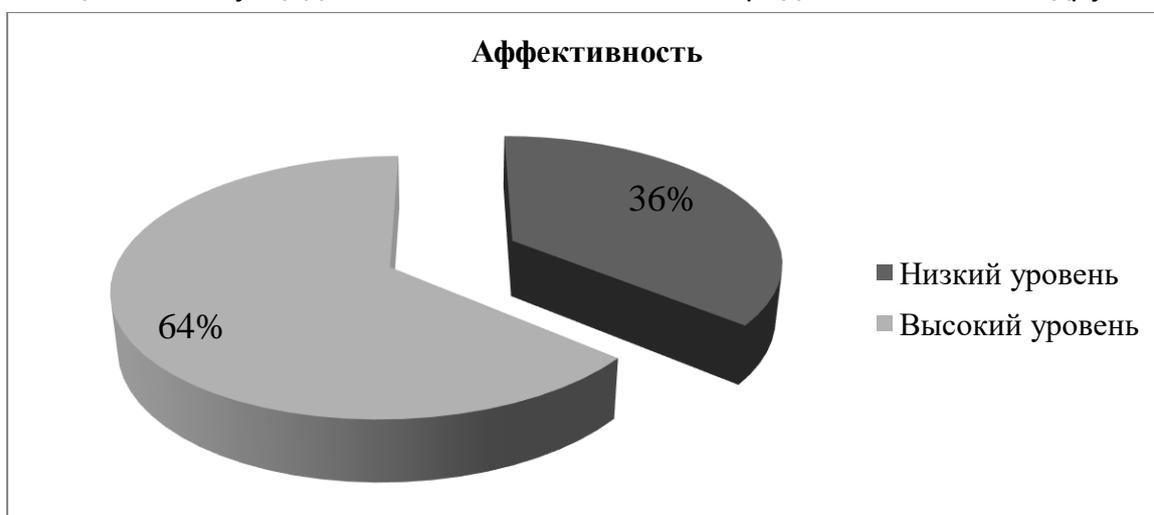


Рисунок 3.4. Показатель аффективности у детей (в %)

Далее на рисунке 3.4 можно увидеть, как в процентном отношении распределились у детей уровни показателя аффективность.

Высокий уровень выявлен у 64% респондентов. Отсюда можно предположить, что у данных детей при оценивании ситуации эмоции захлестывают интеллектуальный контроль.

Тогда как у 36% респондентов данный показатель на низком уровне. Здесь можно предположить, что эти дети психотравмирующую ситуацию переносят более спокойно и не так эмоционально окрашено, как дети с высоким уровнем аффективности и у них исключена аффективная блокада интеллекта.



Рисунок 3.5. Показатель уникальности у детей (в %)

По рисунку 3.5 можно сказать, что высокий уровень уникальности проявился у 44% респондентов исследуемой группы.

Это говорит о том, что данные дети считают себя и свою жизнь абсолютно уникальной и не похожей ни на чью то другую. Поэтому им сложно применять к травмирующей ситуации как своей, так и, тем более, чужой жизненный опыт. Тогда как 56% респондентов считают себя абсолютно такими же, как и остальные люди.

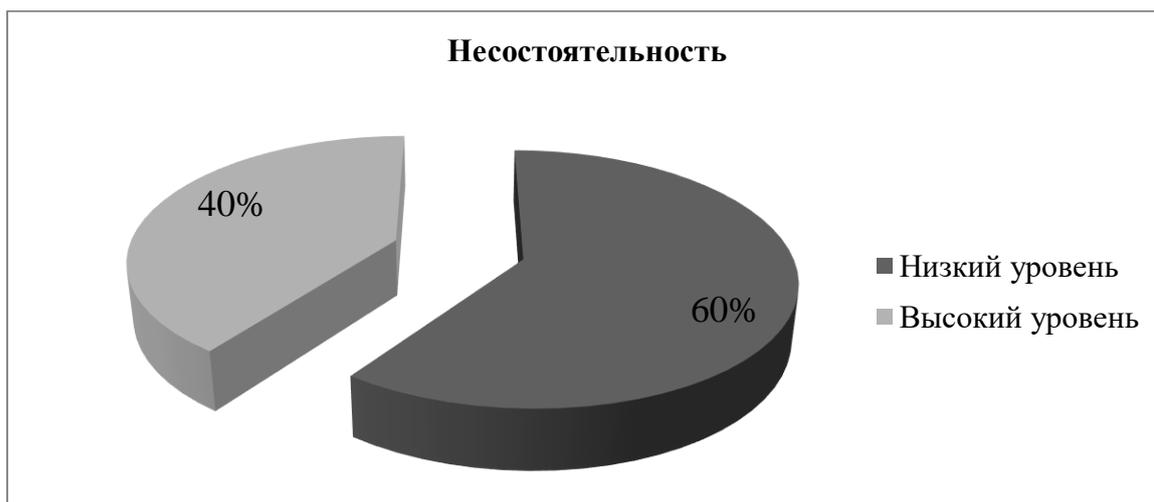


Рисунок 3.6. Показатель несостоятельности у детей (в %)

По рисунку 3.6 можно сказать, что высокий уровень несостоятельности проявился у 60% респондентов исследуемой группы. Здесь можно предположить, что у данных детей при определенных условиях сложилась отрицательная концепция собственной личности. Они искренне считают, что они ни в чем не состоялись как личность, чувствуют свою некомпетентность, а главное ненужность.

Тогда как 40% респондентов с низким уровнем несостоятельности. Это говорит о том, что они "выключены" в жизнь. Также важно отметить, что они не считают себя физически, интеллектуально или морально неполноценными.

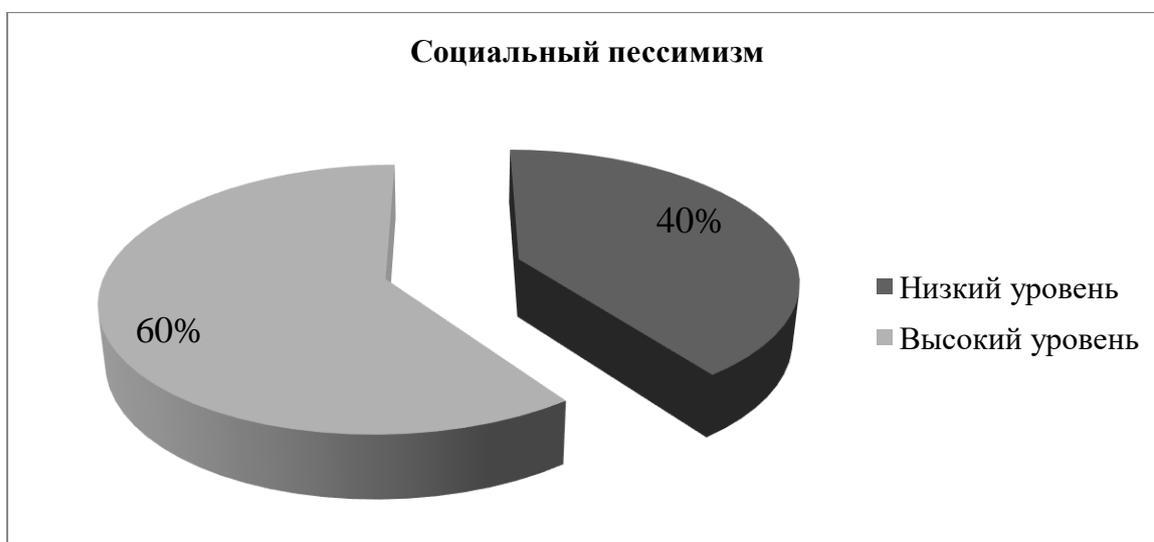


Рисунок 3.7. Показатель социального пессимизма у детей (в %)

Далее на рисунке 3.7, представленном ниже, наглядно видно как расположились уровни показателя социального пессимизма у детей (в %).

Здесь можно сказать, что высокий уровень социального пессимизма выявлен у 60% респондентов исследуемой группы.

Это говорит о том, что данные дети имеют отрицательную позицию к окружающим. Они считают, что весь мир настроен к ним враждебно и они, в свою очередь, не хотят воспринимать предложенные обществом нормы поведения. Их жизненную позицию можно охарактеризовать, как «Никто в мире недостоин меня».

Тогда как у остальных респондентов (40%) данная позиция отсутствует. Они более лояльно относятся ко всем окружающим людям и прислушиваются к нормам и правилам, диктуемые обществом, к которому они принадлежат.

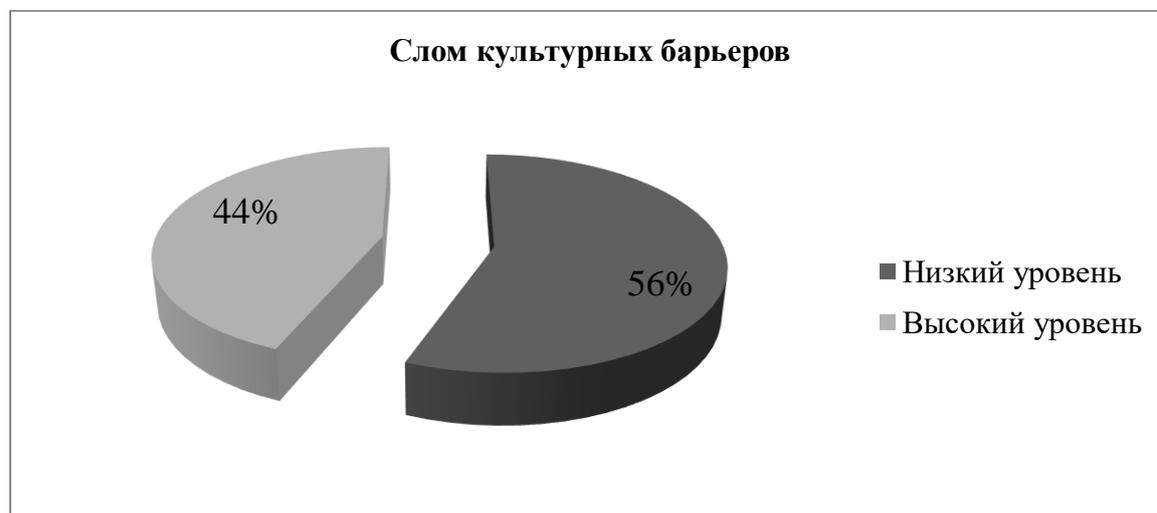


Рисунок 3.8. Показатель слома культурных барьеров у детей (в %)

На рисунке 3.8 можно увидеть уровни показателя слома культурных барьеров у исследуемых респондентов. Так высокий уровень выявлен у 44% респондентов. Это говорит о том, что данные дети зомбированы моделями поведения, взятыми из кино, где смерть представлена как что-то привлекательное, высокое и благородное, представляющее ценность.

Тогда как у 56% низкий уровень данного показателя. Что можно интерпретировать как то, что у них еще не атрофировано чувство страха перед смертью.

На рисунке 3.9, расположенном ниже, представлены уровни показателя максимализма у детей (в %).

Высокий уровень выявлен у 72% респондентов. Здесь можно сказать, что данные дети зафиксированы на своем неудачном опыте и переносят его на все ситуации, которые возникают у них на жизненном пути, считая, что нет возможности компенсировать прошлый опыт.

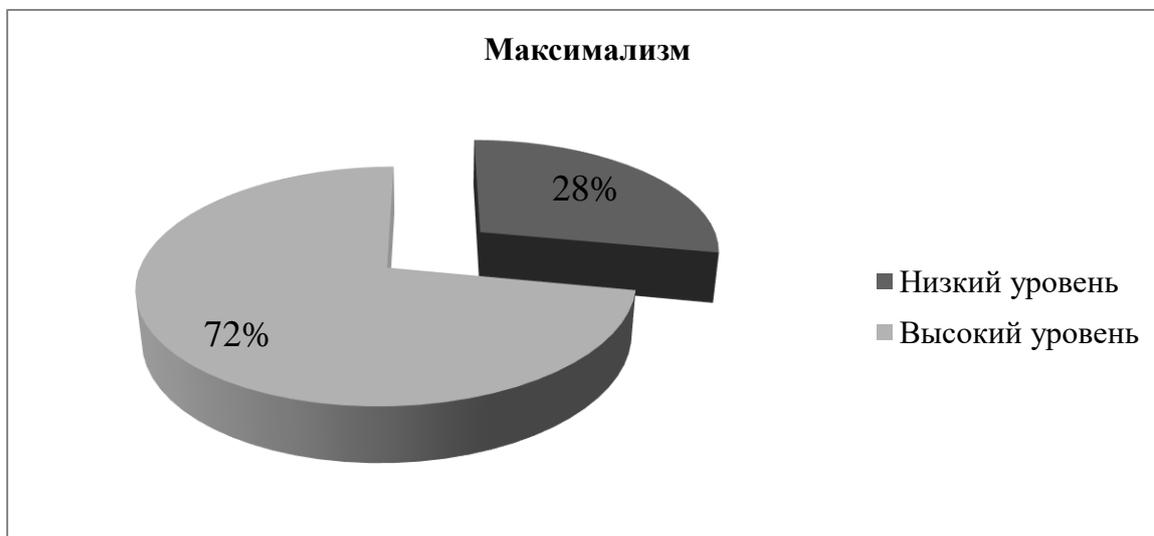


Рисунок 3.9. Показатель максимализма у детей (в %).

Тогда как у 28% респондентов низкий уровень максимализма. Это говорит о том, что они не фиксированы на прежних неудачах.

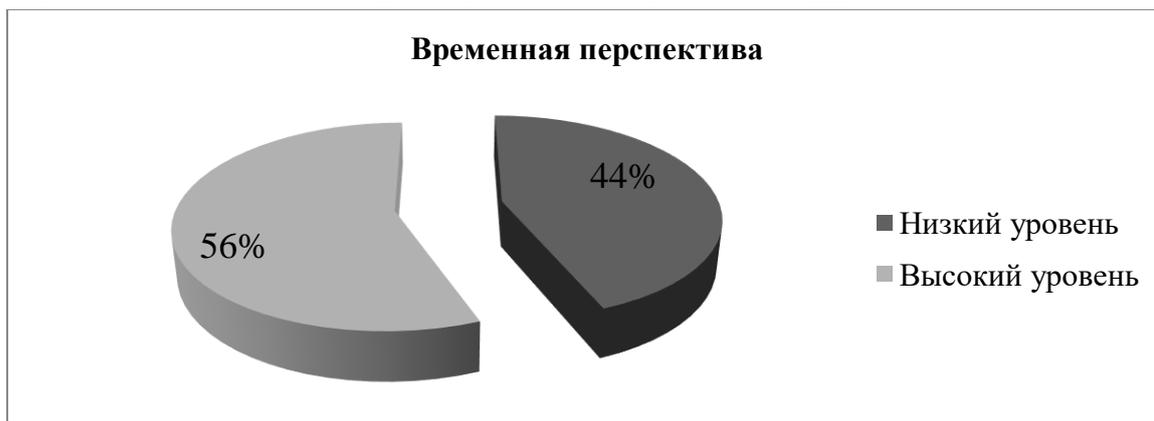


Рисунок 3.10. Показатель временной перспективы у детей (в %).

По рисунку 3.10 можно заключить, что высокий уровень показателя временной перспективы проявился у 56% респондентов исследуемой группы.

Здесь можно сказать, что данные дети практически не представляют себе возможным конструктивно планировать свое будущее. Как вариант, можно предположить, что они настолько погружены в ту ситуацию,

которая сейчас с ними происходит, что никакого будущего они себе даже не представляют.

Тогда как у 44% респондентов низкий уровень данного показателя. Это говорит о том, что эти дети представляют себя и свою жизнь в будущем, как минимум еще на несколько лет вперед.

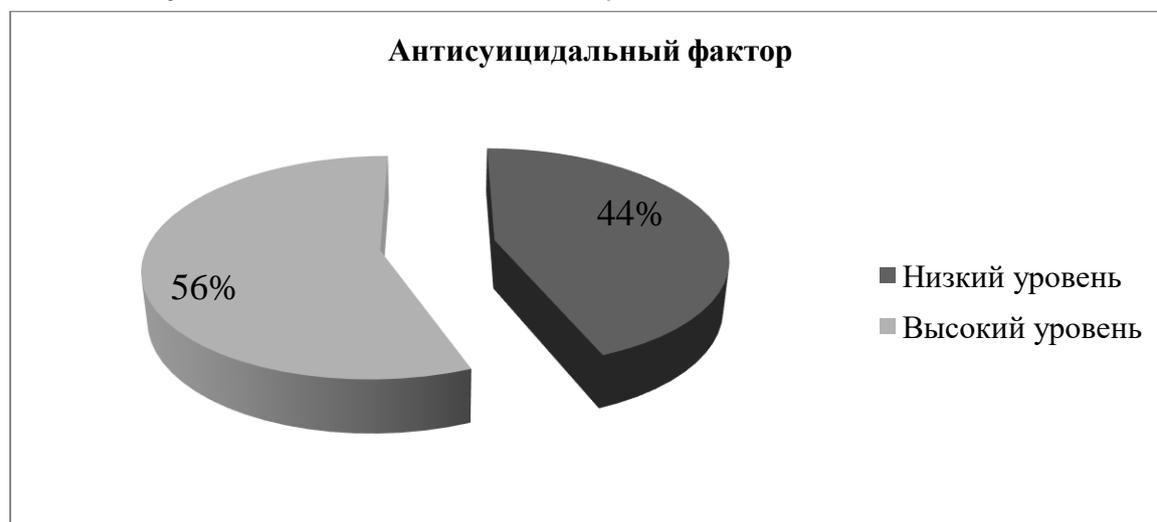


Рисунок 3.11. Показатель антисуицидального фактора у детей (в %).

На рисунке 3.11 наглядно видно как расположились уровни показателя антисуицидального фактора.

Так высокий его уровень проявился у 56% респондентов. Отсюда можно сказать, что у данных детей даже при высокой выраженности предыдущих факторов, есть вероятность того, что в их жизни присутствует та ценность, которая сведет к минимуму глобальный суицидальный риск. Как вариант, можно предположить, что данные дети могут испытывать высокое чувство ответственности за своих близких, а также чувство долга перед родителями и семьей в целом.

Тогда как у 44% респондентов данный показатель на низком уровне. Это говорит о том, что у них стерты границы ответственности за свой поступок, они не боятся ни греховности самоубийства. Их не пугает его антиэстетичность, а также у них отсутствует всяческая боязнь боли и физических страданий.

Далее после проведенного третьего этапа исследования, целью которого было определить взаимосвязь между Интернет-зависимостью и суицидальными наклонностями у детей с помощью корреляционного метода Пирсона. После проведения вычисления и обработки полученных данных, результаты представлены в таблице 3.1.

Таблица 3.1

Интеркорреляция показателей Интернет-зависимости и суицидальных наклонностей у детей

Показатели	Интернет-зависимость	Интернет-аддикция	Демонстративность	Аффективность	Уникальность	Несостоятельность	Социальный пессимизм	Слом культурных барьеров	Максимализм	Временная перспектива	Антисуицидальный фактор
Интернет-зависимость	1	0,11	0,28	0,50	0,62	0,48	0,51	0,47	0,07	0,30	-0,55
Интернет-аддикция	0,07	1	0,67	0,39	0,47	0,50	0,49	0,53	0,28	0,03	-0,47
Демонстративность	0,67	0,16	1	0,04	0,33	0,17	0,33	0,05	0,17	0,28	0,27
Аффективность	0,50	0,39	0,33	1	0,19	0,01	0,18	0,30	0,22	0,16	0,04
Уникальность	0,62	0,47	0,06	0,17	1	0,29	0,23	0,24	0,27	0,21	0,30
Несостоятельность	0,48	0,50	0,18	0,15	0,17	1	0,06	0,21	0,02	0,11	0,14
Социальный пессимизм	0,51	0,49	0,17	0,11	0,22	0,06	1	0,04	0,13	0,10	0,24
Слом культурных барьеров	0,47	0,53	0,14	0,19	0,01	0,08	0,17	1	0,11	0,16	0,22
Максимализм	0,23	0,08	0,18	0,33	0,01	0,16	0,13	0,08	1	0,13	0,31
Временная перспектива	0,30	0,27	0,16	0,06	0,16	0,08	0,02	0,06	0,04	1	0,37
Антисуицидальный фактор	-0,55	-0,47	0,08	0,06	0,08	0,51	0,11	0,22	0,30	0,18	1

Примечание:  $r > 0,57$  при  $p = 0,01$ ;  $r > 0,45$  при  $p = 0,05$

По таблице 1 можно сделать следующие выводы: интеркорреляция показателей Интернет-аддикции и суицидальных наклонностей у детей выявила прямо пропорциональную взаимосвязь с 0,01% погрешности при ( $r > 0,57$ ) между показателями Интернет-зависимости и уникальностью (0,62), демонстративностью (0,67).

Интеркорреляция показателей Интернет-аддикции и суицидальных наклонностей у детей выявила прямо пропорциональную взаимосвязь с 0,05% погрешности при ( $r > 0,45$ ) между показателями Интернет-зависимости и аффективностью (0,50), несостоятельностью (0,48), социальным пессимизмом (0,51), сломом культурных барьеров (0,47).

Интеркорреляция показателей Интернет-аддикции и суицидальных наклонностей у детей выявила обратно пропорциональную взаимосвязь с 0,05% погрешности при ( $r > 0,45$ ) между показателями Интернет-зависимости и антисуицидальным фактором (-0,55).

### Выводы

По результатам проведенного вычисления можно сказать следующее: излишняя увлеченность Интернетом у детей вплоть до патологии, где можно говорить об Интернет-аддикции приводит к состоянию, при котором у детей эмоции начинают захлестывать интеллектуальный контроль за происходящей ситуацией. Т.е. ребенок уже не может сдержать свои эмоции, а все больше и больше приходит в состояние аффекта.

Также Интернет-зависимость у детей своей значимостью и сомнительным удовольствием повышает желание поиграть на нервах у окружающих людей из-за запрета войти в Интернет. Т.е. дети начинают шантажировать своих близких и пугать тем, что лишат себя жизни из-за поставленных запретов.

Чем больше дети зависимы от Интернета, тем у них более завышена своя личностная исключительность. Т.е. они считают, что они настолько уникальны и не похожи на других, что при самых исключительных ситуациях самый правильный выбор, это суицид.

Отрицание своей личности, чувство своей несостоятельности, некомпетентности и, самое главное, ненужности приводят к тому, что дети уходят в виртуальный мир и «отключаются» от реального мира, искренне считая, что там его лучше поймут, примут. А к оставленному миру такие дети начинают чувствовать вражду и агрессию.

При выраженной Интернет-зависимости происходит слом культурных барьеров. Т.е. дети начинают считать себя всемогущими из-за информации, представленной им из различных сайтов и их жизнь можно описать как следующую смысловую установку: «я владыка своего судьбы и буду сам определять, когда и какой конец своего существования мне выбрать».

Единственный фактор, который дал обратно пропорциональную взаимосвязь с Интернет-аддикцией, это антисуицидальный фактор.

Здесь можно сказать, что возможно то глубокое понимание чувства ответственности за близких людей и чувство долга не позволит детям уйти от реальности в виртуальный мир. Либо чувство греховности в акте самоубийства, либо его антиэстетичность и боязнь боли и физических страданий сможет удержать ребенка от отрицательного шага, а также воздействия на его психику Интернет-зависимости.

## Глава 4. Использование этнопсихологического знания в условиях уголовно-исполнительной системы

В настоящее время во всем мире и в нашей стране в частности одной из перспективных областей исследований в психологии становится этнопсихология. Этнический парадокс современности проявляется в постоянном увеличении числа межэтнических взаимодействий, но в то же время и в росте этнической идентификации, обособленности народов, противоречий между этническими группами. Одной из глобальных проблем двадцать первого века становится проблема межкультурного взаимодействия, выражающаяся в межэтнических конфликтах, проблемах беженцев и мигрантов, интересе к психологическим особенностям различных этносов в связи с ростом полиэтнических трудовых коллективов и межэтнических браков, коммуникативных контактов между членами этнических групп.

Остро проявляются проблемы многокультурной среды в учреждениях уголовно-исполнительной системы (УИС). Это и проблемы межэтнического взаимодействия в среде обвиняемых, подозреваемых и осужденных, и проблемы межэтнических коллективов сотрудников УИС, и организация подготовки сотрудников учреждений в многонациональных коллективах.

Нами осуществляется преподавание курса «Этнопсихология» на психологическом факультете ведомственного вуза, готовящего специалистов психологов для учреждений УИС. При организации занятий учитываются и актуальные запросы, связанные с проблемами многокультурной среды в системе УИС, с международными тенденциями и трудностями межэтнического взаимодействия, с тем, что процесс обучения также происходит в полиэтническом коллективе курсантов, которые приезжают для обучения из разных регионов страны и часто вынуждены покинуть привычную культурную среду и этническую группу, и с тем, что современные тенденции развития методики преподавания постоянно развиваются и совершенствуются.

В соответствии со статьей 13 «Требования к служебному поведению сотрудника» Федерального Закона «О службе в уголовно-исполнительной системе Российской Федерации и о внесении изменений в закон Российской Федерации «Об учреждениях и органах, исполняющих уголовные наказания в виде лишения свободы» при осуществлении служебной деятельности, а также во внеслужебное время сотрудник должен «проявлять уважение к национальным обычаям и традициям народов Российской Федерации и

других государств, учитывать культурные и иные особенности различных этнических, социальных групп и конфессий, способствовать межнациональному и межконфессиональному согласию»<sup>61</sup>.

Именно потребности современного общества и требования законодательства в УИС обуславливают интерес и особенности изучения отдельных тем дисциплины и этнопсихологического знаний в целом. В данной главе монографии отражены особенности преподаваемого курса, форм и методов работы с курсантами, актуальные вопросы этнических проблем в УИС и возможности их решения посредством психологической помощи обвиняемым, подозреваемым и осужденным, а также сотрудникам учреждений.

В современных условиях работы пенитенциарного учреждения проблема регулирования межэтнических взаимодействия приобретает большое значение, становится предметом внимания психолога. Специфика работы пенитенциарного психолога требует в этом вопросе особой грамотности, профессионализма и деликатности.

В последние годы не только в странах Запада, но и после распада СССР, в бывших советских республиках, таких как Таджикистан, Узбекистан, Кыргызстан, в России – это Северокавказский регион, растет число межнациональных конфликтов. Большинство из них носит межэтнический и религиозный характер.

Российская Федерация является многонациональным, как говорят политологи и этнографы, полиэтническим государством. На ее территории, проживают представители 193 этнических общностей, материальная и духовная культура которых обладает отличительными особенностями. В системе государственного образования используется 89 языков, из них 30 - в качестве языка обучения, 59 – в качестве предмета изучения. Согласно проекту Стратегии государственной национальной политики РФ «российская нация - сообщество граждан разной этнической, религиозной, социальной и иной принадлежности, осознающих свою гражданскую общность и политико-правовую связь с государством», а «общероссийская гражданская идентичность – общее для граждан Российской Федерации осознание своего российского гражданства, принадлежности к российской нации»<sup>62</sup>.

Национальные отношения реализуются в таких звеньях, как государство, нации (народ), граждане. Игнорирование одного из звеньев снижает

<sup>61</sup> С. 20 Федеральный Закон «О службе в уголовно-исполнительной системе Российской Федерации и о внесении изменений в закон Российской Федерации «Об учреждениях и органах, исполняющих уголовные наказания в виде лишения свободы» 19.07.2018

<sup>62</sup> Емельянова, Е.В. Практикум по этнической психологии: учеб. Пособие / Е.В. Емельянова – Иркутск: ИГУ, 2015. – 158 с.

регулирование возникающих этнических проблем. Нельзя говорить о психологических особенностях того или иного народа, не рассматривая при этом его историю, территорию проживания, культуру, язык, сформировавшиеся традиции, народное творчество, доминирующую религию и многие другие факторы.

Так, по мнению В.В. Лунеева, нельзя игнорировать ни общечеловеческий, ни национальный, ни гражданский, ни религиозный фактор. Невозможно, пишет автор, приоритет какой-либо религии или возвышение статуса одной нации над другими, что является фактором, влияющим на появление межнациональной напряженности, расизма<sup>63</sup>.

Процесс распада огромной страны, политическое определение бывших советских республик, национальное возрождение культуры и традиций народов совпал с высоким уровнем социальной напряженности в обществе, а в ряде регионов приобрел ярко выраженную националистическую направленность.

В результате этого обострились межнациональные отношения, что привело к росту преступности на межнациональной почве, появлению массы беженцев, например, армян из Азербайджана, турок-месхетинцев из Узбекистана и Казахстана, таджиков и русских из Таджикистана, осетин из Грузии, грузин из Абхазии, русских из стран Балтии, ингушей из Осетии, а с конца 1994 года – русских и чеченцев из Чечни<sup>64</sup>.

Разжигание национальной, религиозной розни приобретает все более осязаемый характер, проблемы в межнациональных отношениях до сих пор не разрешены или разрешаются очень медленно.

Целью настоящего исследования является актуализация психологического знания в работе будущих психологов – выпускников ведомственного вуза.

Другая цель исследования - путем теоретического анализа разработать наиболее эффективные стили преподавания курса «Этнопсихологии» и подкрепив примерами из практики работы с курсантами, проиллюстрировать те или иные темы курса и обобщить имеющийся опыт по их применению.

<sup>63</sup> С. 354 Лунеев, В.В. Преступность XX века / В.В. Лунеев. - М., 1997. – 354 с.

<sup>64</sup> Горайнов К.К., Хромов И.Л. Этническая преступность в местах лишения свободы и ее предупреждение / В кн.: Реформа уголовно-исполнительной системы России: состояние, проблемы, перспективы. Тезисы международной научно-практической конференции 28–29 октября 2004 г. Рязань, 2004. С. 29–31.

Объектом исследования являются особенности преподавания дисциплины, а предметом - анализ средств, форм, методов, способов преподавания данного предмета курсантам ведомственного вуза.

Методологическую базу исследования составил комплекс общенаучных (анализ, сравнение, системность) и специальных (исторический, феноменологический, логический) методов.

Рассматриваемая тема исследования находится на стыке с этнографическими, геополитическими и историческими аспектами, сравнительной психологией и социологией.

Теоретической основой исследования явились труды ученых в области социологии: Г.А. Аванесова, А.Г. Здравомыслова, В.В. Лунеева, А.В. Наумова, Э.Ф. Побегайло и других ученых. Основы этнической психологии в России были заложены в работах: Г.Г.Шпета, Г.И.Челпанова, П.И.Ковалевского, Д.Н.Овсяннико-Куликовского, И.А.Сикорского, А.А.Потебня, Б.Ф.Поршнева, военных психологов Н.И.Луганского, и Н.Ф.Феденко, этнографов Ю.В.Бромлея, Л.М. Дробижевой, С.И.Королева.

Эмпирическую основу исследования составили материалы диагностики курсантов, бесед и дискуссий, тренинговых упражнений во время семинарско-практических занятий.

Практическая новизна работы заключается в обобщении опыта преподавания дисциплины с учетом особенностей вуза. Практическая значимость исследования заключается в возможности использования ее результатов в педагогической и будущей профессиональной деятельности пенитенциарного психолога в условиях УИС.

Законодательством Российской Федерации гарантируется оказание психологической помощи осужденным, отбывающим наказание в виде лишения свободы, а также несовершеннолетним подозреваемым и обвиняемым, заключенным под стражу. Необходимость оказания психологом соответствующей помощи осужденным, находящимся в местах лишения свободы, обусловлена травмирующим давлением на личность, поэтому необходимо учитывать индивидуальные особенности их личности, в частности, психологический тип переживания стресса, этническую и конфессиональную принадлежность<sup>65</sup>.

Особенностью современного российского общества является полиэтничность, т.е. присутствие в одном регионе большого количества разных

---

<sup>65</sup> Психологическая помощь в условиях тюремной изоляции  
<https://cyberleninka.ru/article/v/psihologicheskaya-pomosch-v-usloviyah-tyuremnoy-izolyatsii>

народов. И это связано с особенностью деятельности исправительных учреждений, поэтому межэтнические проблемы актуальны для уголовно-исполнительной системы.

Психолог должен учитывать неоднородный этнический состав заключенных. По официальным данным численность иностранцев в учреждениях уголовно-исполнительной системы России составляет порядка 5% от общего количества. Около половины из иностранцев – выходцы из стран Средней Азии: Таджикистана, Узбекистана, Казахстана, Киргизии. Есть граждане Украины, Белоруссии, Азербайджана, Молдовы, Грузии, стран Балтии – практически всего постсоветского пространства.

С ограничениями, обусловленными лишением свободы, сталкиваются все осужденные. Однако для представителей различных национальностей это особенно ощутимо, так как им труднее правильно сориентироваться в окружении и воспринимать существующие правила. Возникающие сложности неизбежно приводят к раздражительности, нетерпимости, агрессии, межличностным и конфликтам на национальной почве. Так, возникают столкновения между грузинами и чеченцами, арабами и евреями.

Не случайно почти 50% сотрудников уголовно-исполнительной системы указывают, что существующие в учреждениях этнические преступные группы пока находятся на стадии «консервации» преступной деятельности, но потенциально готовы к ней<sup>66</sup>.

Основная задача психолога при работе с осужденными – это оказание психологической помощи осужденным, подозреваемым и обвиняемым в адаптации к условиям социальной изоляции, в преодолении кризисных и стрессовых ситуаций, оптимизации межличностных отношений, в подготовке к освобождению и профессиональному определению.

Задача воспитательной работы с осужденными – развитие межнационального согласия у осужденных, решение которой предусматривает поиск компромиссного варианта поведения для осужденных представителей различных культур, основанного на взаимном признании, принятии и понимании и направленного на успешную ресоциализацию в многонациональном обществе.

---

<sup>66</sup> Ооржак, Л.Н. Этнопсихологические особенности сотрудников и их учет в работе с личным составом органов внутренних дел: На материалах МВД Республики Тыва: автореф. дис. канд. психол. наук / Л.Н. Ооржак.- Научная библиотека диссертаций и авторефератов disserCat <http://www.dissercat.com/content/etnopsikholicheskie-osobennosti-sotrudnikov-i-ikh-uchet-v-rabote-s-lichnym-sostavom-organo#ixzz5Yf24WSfH>.

Принадлежность к этнической группе может выступать в качестве фактора возникновения угрозы для безопасности осужденного, источниками которой выступают:

- наличие субкультур в среде осужденных, которые выступают одним из регуляторов пенитенциарных отношений, при этом лица некоренных национальностей часто ущемляются в нравах и унижаются;

- интернационализация пенитенциарной преступности, в которой экспертами отмечается деятельность глубоко законспирированных этнических преступных групп, имеющих постоянную нелегальную связь «с волей» и организованной преступностью; противодействующих выполнению решений администрации и проявляющих религиозную нетерпимость к иноверцам;

- дискриминация осужденных - представителей этнических групп, как со стороны общей массы осужденных, так и со стороны персонала учреждений УИС;

- нарушение режимных требований, например, нанесение татуировок, пропагандирующих насилие, национальную и расовую рознь;

- объективные проблемы в адаптации к условиям мест лишения свободы представителей разных этнических групп среди осужденных;

- объединение самих представителей различных этнических общностей в группы противоположной направленности;

- отмечаемое экспертами, сотрудниками УИС, наличие конфликтов между осужденными - представителями этнических групп, вызванных, чаще всего, желанием завоевать авторитет среди осужденных и борьбой за распределение и перераспределение материальных и культурных благ и ценностей между этническими и национальными группами<sup>67</sup>.

Одной из обозначенной выше проблем, определяющих специфику деятельности пенитенциарных психологов, является рост числа межэтнических конфликтов в исправительных учреждениях. Часто это связано с низкой толерантностью осужденных, образованием группировок по этническому признаку, криминализацией представителей отдельных этнических групп.

Одним из распространенных методов работы психологических служб учреждений УИС целью которого является развитие межнационального согласия у осужденных, становится интерактивный метод, применяемый в разных странах, - техника повышения межкультурной сензитивности, метод

---

<sup>67</sup> Карькина, Н.Н. Обеспечение безопасности осужденных - представителей этнических групп от криминальных угроз в местах лишения свободы дисс. Рязань, 2010. - 168 с.

культурного ассимилятора. Эта методика ставит своей целью обучение осужденного новому видению ситуации – с точки зрения представителей чужой группы – и пониманию этой картины мира.

Цель данной методики заключается в том, чтобы научить осужденного видеть ситуации с точки зрения членов чужой группы и понимать их видение мира.

Культурные ассимиляторы включают:

– разные варианты взаимодействия персонажей – представителей разных этносов - коммуникативные ситуации. Подбираются ситуации, где наиболее выражены межкультурные отличия, те ситуации, которые осужденные оценивают как конфликтные, а также те, где чаще всего происходят искажения в интерпретациях;

– четыре интерпретации поведения персонажей каждой ситуации.

Описанный метод относится к методам когнитивного ориентирования, может эффективно применяться как в индивидуальной, так и в групповой работе. Использование метода «культурный ассимилятор» ориентировано на расширение этнокультурного кругозора через знакомство с обычаями и традициями разных культур, особенностями коммуникативного взаимодействия, а также представления и размышления над причинами и особенностями поведения представителей того или иного этноса.

Метод «критического инцидента» используется, если психолог хочет исследовать этнопсихологический конфликт между осужденными с более глубокой проработкой. Этот метод позволяет найти в событиях жизни то событие, которое послужило причиной формирования представлений о людях другой культуры. Изучение этого опыта позволяет развеять сложившиеся на его основе негативные стереотипы, установки.

Кроме того, по мнению некоторых исследователей, постепенное окультуривание лиц, отбывающих наказание, может осуществляться посредством просветительской деятельности. Целью такой деятельности становится расширение знаний о культуре другого этноса, традициях и обычаях другой страны<sup>68</sup>.

Так как процесс привития новых ценностей межкультурного взаимодействия характеризуется отсроченным результатом, оценка эффективности представленных мер может быть осуществлена только с помощью анализа дальнейшего жизненного пути осужденных. Объективным критерием

---

<sup>68</sup> Скрипкина, А.В., Мешев, И. Х. Формирование индивидуального педагогического стиля преподавателя вуза в процессе повышения квалификации // Культурная жизнь Юга России. - № 4 (55), 2014.- С.46-48.

развития межнационального согласия осужденных в условиях исправительного учреждения можно считать наличие стремления конструктивно взаимодействовать с представителями иных культур.

Предотвращение групповых эксцессов и конфликтов как профилактическая работа, ориентировано в первую очередь на прогнозирование, опирающееся на данные о закономерностях возникновения, развития и проявления данных явлений.

Профилактика и пресечение конфликтов и групповых эксцессов в среде осужденных предполагает:

1. Создание равных условий и требований для различных осужденных одного учреждения во всех сферах их жизнедеятельности.
2. Учет этнических и психологических характеристик осужденных при формировании бригад, смен, отрядов.
3. Осуществление раздельного содержания осужденных только с учетом уголовно-правовых и медико-социальных характеристик.
4. Использование разнообразных форм контроля за возникновением, формированием и функционированием неформальных групп.

Указанные меры и применяемые методики показывают важность и отличительные черты деятельности пенитенциарного психолога в этнопсихологическом взаимодействии, оказании помощи в адаптации осужденным к новым для них условиям, достижении межкультурного согласия между людьми, отбывающими наказание.

В исправительных учреждениях появление этнических группировок криминогенной направленности может приводить к росту числа нарушений, появлению экстремистских идей. К.К. Горяйнов и И.Л. Хромов отмечают, что предупреждение и пресечение проявления противоречивых действий со стороны земляческих групп в местах лишения свободы следует рассматривать в общем контексте борьбы с этнической преступностью. Осужденные, принадлежащие к определенному этносу, не только являются продуктом криминальной субкультуры, но и имеют определенное духовное и социально-психологическое, хотя и деструктивное, родство со своими этносами. Наиболее опасными субъектами этнической преступности в местах лишения свободы являются группы, созданные по национальному признаку, особенно из числа граждан северокавказских республик.

Структурно-системная опасность этнической преступности, считают К.К. Горяйнов и И.Л. Хромов, заключается в том, что на ее состояние и динамику наряду с политическими, этнопсихологическими и духовными факторами влияет религиозно-экстремистская мотивация. Все эти факторы

способны порождать в местах лишения свободы как общеуголовную преступность, так и преступления против правосудия, порядка управления и общественной безопасности (побеги, организация преступных группировок, дезорганизация деятельности исправительных учреждений, уклонение от отбывания наказания и др.). Результатом структурирования этнических групп является возникновение такого понятия, как общность этносов, как считают названные авторы, а это влечет подчиненность группе и зависимости от нее. С этим положением можно согласиться лишь частично, поскольку появление общности этносов явление важное, полезное и естественное. Другое дело, когда под влиянием национальной группы ее члены совершают преступления, в том числе в местах лишения свободы. Влияние такой группы на отдельных людей может быть очень сильным, особенно если группа заражена еще и религиозным экстремизмом. Такой экстремизм представляет исключительную общественную опасность<sup>69</sup>.

Для решения вышеуказанных проблем в плане подготовки психолога-практика пенитенциарной системы важно повысить эффективность преподавания психологических дисциплин, в частности этнопсихологии.

Обратившись к анализу педагогической литературы, посвященной истории отечественной педагогики высшей школы, следует отметить, что одной из главных особенностей деятельности преподавателя высшей школы является ее интегрированный характер: она объединяет в себе несколько взаимосвязанных видов деятельности, имеющих общие компоненты:

- учебно-методическую,
- воспитательную,
- научно-исследовательскую.

Каждый из этих видов предполагает взаимодействие преподавателя и обучаемых им студентов, включающее комплекс многообразных связей, отношений, эмоциональных проявлений. Исходя из этого, на наш взгляд стиль профессиональной деятельности преподавателя высшей школы (стиль преподавания) можно определить, как «лично окрашенную» технологию передачи знаний и опыта, используемую преподавателем в разных видах своей профессиональной деятельности, в том числе – в педагогическом общении<sup>70</sup>. Понятие «стиль» также неоднозначно и сравнительно редко

---

<sup>69</sup> Горяйнов К.К., Хромов И.Л. Этническая преступность в местах лишения свободы и ее предупреждение / В кн.: Реформа уголовно-исполнительной системы России: состояние, проблемы, перспективы. Тезисы международной научно-практической конференции 28–29 октября 2004 г. Рязань, 2004. С. 29–31.

<sup>70</sup> С 137 Карнаух, Н.В. Стиль профессиональной деятельности преподавателя высшей школы как объект преемственности // Вектор науки ТГУ. - 2012. - №2 (9) - С.137-140.

используется применительно к образовательному процессу<sup>71</sup>. В «Словаре иностранных слов» стиль – способ осуществления чего-либо, представляющий собой степень овладения человеком достижений научно-технического прогресса и социального прогресса и являющийся личностным аспектом культуры труда<sup>72</sup>.

Профессиональная деятельность преподавателя высшей школы, как и любая другая, характеризуется определенным стилем, представляющим устойчивую систему способов, приемов, проявляющуюся в разных условиях ее существования и индивидуально-психологических особенностях ее субъектов. Преподавательская деятельность в высшей школе включает стили управления, саморегуляции, общения, когнитивности субъекта (преподавателя), выявляющих воздействие по меньшей мере трех факторов (особенностей)<sup>73</sup>:

- индивидуально-психологических, включающих типологические, личностные, поведенческие особенности;
- особенностей структуры и содержания самой деятельности (в рамках определенного образовательного процесса или образовательных услуг);
- персональных особенностей обучающихся (возраст, пол, статус, уровень знаний и др.).

Индивидуально-психологический стиль профессиональной деятельности преподавателя вуза проявляется в:

- темпераменте (время и скорость реакции, индивидуальный темп работы, эмоциональная откликаемость);
- характере реакций на те или иные педагогические ситуации;
- выборе методов обучения и средств воспитания;
- стиле педагогического общения;
- реагировании на действия, поступки студентов;
- манере поведения;
- предпочтении тех или иных видов поощрений и наказаний;
- применении средств психолого-педагогического воздействия на студентов<sup>74</sup>.

<sup>71</sup> Минько, Э.В., Минько, А.Э., Профессиональная культура и стиль преподавания в высшей школе // АЛЪМА-МАТЕР- Вестник высшей школы. февраль, 2016 - № 2. - С.83-89.

<sup>72</sup> Егорова Т.В. Словарь иностранных слов современного русского языка. - М.: Аделант, 2014. - 800 с.

<sup>73</sup> Minko, E.V., Afanasiev, M.V., Minko, A.E. Quality & calling for educational services. SPb., 2015.

<sup>74</sup> Там же.

В своих исследованиях М.В. Буланова-Топоркова отмечает стиль общения в педагогической деятельности в системе «преподаватель-студент»<sup>75</sup>. Анализируя особенности взаимодействия в системе «преподаватель-курсант», нами были выделены следующие требования (или условия):

- взаимодействие факторов сотрудничества и ведомости преподавателя при организации образовательного процесса;
- формирование духа коллегиальности, профессиональной культуры и общности с педагогами;
- ориентация стиля преподавания на обучающегося, как на уже взрослого человека с развитым самосознанием, и тем самым преодоление авторитарного воздействия на него;
- использование профессионального интереса курсантов как фактора управления самообучением, самовоспитанием и самообразованием.

Такой стиль преподавания формируется не только под влиянием опыта, культуры, компетентности в области преподаваемой дисциплины, но и еще таких наиважнейших факторов, как увлеченности преподавателя наукой, предметом и стремления превратить область научного поиска в материал педагогического воздействия на курсантов. Формирование подобного стиля связано с преодолением типичного для вуза противоречия: наука и преподавание, порой идут в разные стороны.

Рассмотрим подходы к изучаемой проблеме эффективных стилей преподавания в высшей школе. В современной педагогике обучения выделяют *стили преподавания*, которые определяются доминированием определенной группы методов в общей системе методов и приемов обучения. Они выступают как способ отношения педагога к осуществляемой педагогической деятельности и общению.

*Репродуктивный стиль обучения.* Основная особенность репродуктивного стиля состоит в том, чтобы передать обучающимся ряд очевидных знаний. Педагог просто излагает содержание материала и проверяет уровень его усвоения. В рамках данной модели учитываются только регламентированные или догматизированные знания. Мнения учащихся просто не учитываются. Основу репродуктивного обучения составляет система требований учителя к быстрому, точному и прочному усвоению знаний, умений и навыков.

---

<sup>75</sup> Педагогика и психология высшей школы: учебное пособие / Под ред. М.В. Булановой –Топорковой. - Ростов н/Д: Феникс, 2006. - 512 с.

В условиях репродуктивного обучения у учащихся перегружается память, тогда как другие психические процессы (восприятие, воображение, мышление) блокируются. Это может приводить к повышению утомляемости и утрате интереса к учению. В результате такого обучения ученик не умеет принимать самостоятельные решения, привыкает к подчинению, становится пассивным исполнителем и функционером.

*Творческий стиль обучения.* Его стержнем является стимулирование учащихся к творчеству в познавательной деятельности, а также поддержка педагогом инициатив своих подопечных. При этом учитель отбирает содержание учебного материала согласно критериям проблемности. В процессе изложения проблемы он стремится выстроить отношения диалога с учениками. Для творческого подхода к педагогическому процессу характерны следующие обращения преподавателя: «сравни», «докажи», «выдели главное», «сделай выбор и аргументируй его», «предложи свой вариант», «объясни и сделай вывод». При таком стиле обучения деятельность обучающихся носит частично поисковый, поисковый, проблемный и даже исследовательский характер.

*Эмоционально-ценностный стиль обучения.* Обеспечивает личностное включение обучающихся в образовательный процесс на уровне ценностно-смыслового восприятия учебного материала и духовно-нравственного образа самого учителя. Это возможно только при эмоциональной открытости учителя, искреннем интересе к своему учебному предмету. Данный стиль предполагает наличие у педагога способности к сопереживанию, а также умение организовывать учебно-воспитательный процесс диалогически. Результативность такого способа организации обучения увеличивается, если учитель строит взаимоотношения с учениками на основе эмоционально-доверительного общения, сотрудничества и уважения к каждой личности. При таком стиле наиболее приемлемы следующие формы обращения к ученику: «дайте оценку», «выскажите свое отношение, мнение, понимание», «дайте свою трактовку событию, факту, явлению», «образно представьте, что здесь более ценно и значимо для вас», «сочините, представьте, придумайте». Педагог, ориентированный на эмоционально-ценностный стиль обучения, стимулирует учащихся к рефлексии.

Эмоционально-ценностный стиль не только эффективно развивает образное мышление и эмоционально-нравственную сферу личности курсанта, стимулирует к саморефлексии и самопознанию, самораскрытию творческих способностей и ценностного отношения к миру, но и учит

эмоциональному и диалогическому общению с человеком, сотрудничеству и взаимоуважению, признанию его самооценности.

Остановимся на более подробном рассмотрении стиля преподавания.

Использование в деятельности тех приемов, которые при существующих свойствах нервной системы позволяют добиваться успехов в работе, – вот путь достижения разными людьми одинаково высокого уровня мастерства. А приспособление свойств нервной системы к требованиям деятельности и есть формирование индивидуального стиля. Следовательно, жизнь не отбирает в учителя людей с определенными свойствами, а заставляет каждого из них (если он действительно стремится достичь высот профессионального мастерства) выработать в процессе преподавания свой стиль деятельности.

Под *индивидуальным стилем деятельности* обычно понимается определенная система целесообразных способов действий, обусловленная особенностями нервной системы, благодаря которой люди с различными типологическими свойствами добиваются одинаково высоких результатов в деятельности, используя при этом разные приемы и способы работы, более всего соответствующие их индивидуальности. Индивидуальный стиль деятельности преподавателя высшей школы часто формируется неосознанно, преподаватели используют привычные способы деятельности, перенимая их у своих педагогов или коллег. Но если формировать свой стиль деятельности целенаправленно, утверждает Р.В. Кишиков, то должен получиться значимый результат<sup>76</sup>.

В рамках учебного процесса, ориентированного на формирование ценностей и положительного эмоционального фона обучения, выделяют определенные стили деятельности педагога. А. К. Маркова и А. Я. Никонова разделили их на четыре вида<sup>77</sup>.

*Эмоционально-импровизационный стиль (ЭИС)*. Объяснение учебного материала педагог с ЭИС строит логично и интересно, кроме того, педагог ориентируется на ряд сильных учеников, обходя вниманием остальных. Учитель с ЭИС уделяет мало времени для контроля за освоением знаний учащимися; он не всегда может дать анализ проделанной работе. Вместе с тем такого учителя отличает высокая оперативность, использование целого арсенала разнообразных методов обучения. Он часто практикует

<sup>76</sup> Кишиков, Р.В. К вопросу о стиле деятельности преподавателя вуза / Р.В. Кишиков // Вестник МГГУ им. М.А. Шолохова. Педагогика и психология. - 2010. - №3. - С. 53-64.

<sup>77</sup> Маркова, А.К., Никонова, А.Я. Психологические особенности индивидуального стиля деятельности учителя // Вопросы психологии. - 1987. - № 5. - С. 40-48 (URL: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=37452>.)

коллективные обсуждения, стимулирует спонтанные высказывания учащихся. По отношению к ученикам такой учитель чуток и проникателен.

*Эмоционально-методичный стиль (ЭМС).* Для учителя с ЭМС характерны ориентация на процесс и результат обучения, адекватное планирование учебно-воспитательного процесса, контроль знаний и умений всех учащихся. Такого учителя отличает оперативность. Он часто меняет виды работ на уроке, использует богатый арсенал методических приемов, акцентируя внимание учеников на суть предмета, не злоупотребляя яркими, но поверхностными образами.

*Рассуждающе-импровизационный стиль (РИС).* Для учителя с РИС характерны ориентация на процесс и результаты обучения, адекватное планирование учебно-воспитательного процесса, сочетание интуитивности и рефлексивности. Педагог отличается меньшей изобретательностью в выборе и варьировании методов обучения, он не всегда способен обеспечить высокий темп работы на уроке, однако предоставляет ученикам возможность детально оформить ответ. Учителя с этим стилем менее чувствительны к изменениям ситуаций на уроке, у них отсутствует самолюбование, им присуща традиционность и осторожность в поступках.

*Рассуждающе-методичный стиль (РМС).* Ориентируясь преимущественно на результаты обучения и адекватно планируя учебно-воспитательный процесс, педагог с РМС проявляет консервативность в использовании средств и способов педагогического воздействия и взаимодействия с учениками. Высокая методичность сочетается со стандартным набором методов обучения, предпочтением репродуктивной деятельности учащихся, редкими коллективными обсуждениями. В процессе опроса такой учитель особое внимание уделяет слабым ученикам. В целом для него характерна рефлексивность, малая чувствительность к изменению ситуации на уроке, осторожность в действиях и поступках.

Такое деление на стили наблюдается, но существует проблема с точным определением стиля преподавания и полноты множества этих стилей.

На современном этапе процесс профессионального самообразования преподавателей вуза объективно включает в себя ряд взаимообусловленных подсистем: общекультурного развития и воспитания, профессионального самообразования и самосовершенствования личности. Для формирования индивидуального педагогического стиля деятельности на основе компетентностного подхода, необходимо не только освоение профессиональных знаний, но и сформированность целого ряда индивидуальных

особенностей личности. Компетентность преподавателя по формированию индивидуального педагогического стиля деятельности (его интеллект, личные и профессиональные достижения, социальные умения) в сочетании с другими личностно центрированными качествами предопределяет появление индивидуальных различий в стилях педагогической деятельности<sup>78</sup>.

Проанализируем полноту набора стилей преподавания в вузе в имеющейся типологии. Сопоставим данную типологию стилей с профессиональной направленностью личности по Д. Голланду, взятую за эталонный конструкт и модифицированную типологию эго-состояний Э. Берна<sup>79</sup>. Можно отметить, что содержание характеристик профессиональной направленности личности сопоставляется следующим образом со стилями преподавания на основе принципа семантической близости (см. табл.4.1).

Таблица 4.1

Сопоставление стилей преподавания  
с базисной типологией профессиональной направленности личности  
по Голланду и модифицированной типологией эго-состояний по Э. Берну

Базисная типология профессиональных типов личности (по Д. Голланду) и их характеристика	Типология эго-состояний по Э.Берну и характеристика типов	Стили преподавания по А. К. Марковой и А. Я. Никоновой	Стили преподавания в вузе (авторский взгляд)
<u>Интеллектуальный</u> – аналитичен, рационален, оригинален, «эмоционально холоден», любит решать интеллектуальные задачи, получает удовлетворение от умственного труда, стремится к поисково-исследовательской деятельности.	<u>Взрослый познающий</u> - это эго-состояние Взрослого, показывающее, как человек ведет себя <i>самостоятельно</i> в образовательной и <i>исследовательско-творческой</i> деятельности, стремление <i>размышлять</i> , рассуждать, «философствовать», отгадывать кроссворды и решать интеллектуальные задачи. Ориентирован на <u>умственный труд</u> , аналитичен, рационален, независим, оригинален. Склонен к <i>самообразованию</i> , к абстрактному <i>творческому мышлению</i> и к научной работе.	-	<u>Проблемно-исследовательский</u> . Ориентирует обучающихся на научный поиск и открытие учебного знания. Главное – развивает их творческое мышление и формирует исследовательские умения и навыки, что важно при творческом решении задач в будущей профессиональной деятельности

<sup>78</sup> Скрипкина, А.В., Мешев, И. Х. Формирование индивидуального педагогического стиля преподавателя вуза в процессе повышения квалификации // Культурная жизнь Юга России. - № 4 (55), 2014.- С.46-48.

<sup>79</sup> Малышев К.Б., Малышева О.А. Системно-базисное многомерное проектирование типологической информации: научное издание. - Вологда - 2018. - 203 с.

Базисная типология профессиональных типов личности (по Д. Голланду) и их характеристика	Типология эго-состояний по Э.Берну и характеристика типов	Стили преподавания по А. К. Марковой и А. Я. Никоновой	Стили преподавания в вузе (авторский взгляд)
<p><b>Реалистический</b> – занимается конкретными объектами, развиты математические способности (точность), контролирует свои действия в соответствии с социальными нормами, стереотипность, нормативное поведение.</p>	<p><b>Родитель контролирующий</b> - это «волевое» эго-состояние Родителя, показывающее, как человек ведет себя с целью <i>контроля</i>, управления и критики. <i>Контроль своего поведения</i> и поведения других. «<i>Волевой авторитар</i>». Стремление к запретам, <i>ограничительным нормам</i> в поведении людей и у себя, это «<i>морализирование</i>» поведения окружающих людей. Он всегда «умен» и всегда «прав», <i>назидает</i>, «<i>дрессирует</i>», <i>дисциплинирует</i> других людей. «<i>Волевое навязчивое воспитание</i>» для себя и других людей. <i>Работа по образцу</i>.</p>	<p><b>Эмоционально-методичный стиль.</b> Характерны ориентация на <i>процесс и результат</i> обучения, адекватное планирование образовательного процесса, <i>контроль знаний и умений</i>. Отличает оперативность, часто меняет виды работ, использует <i>богатый арсенал методических приемов</i>, акцентируя внимание на <i>суть предмета</i>, не злоупотребляя яркими, но поверхностными образами.</p>	<p><b>Практико-ориентированный.</b> Ориентирован на конструирование «педагогической дидактической траектории», т.е. того педагогического маршрута, по которому нужно вести обучающихся от незнания к знанию и привести к реальной конечной цели, что важно для будущей профессии, чтобы подготовить обучающихся самостоятельному решению будущих практических задач.</p>
<p><b>Артистический</b> – независим в решениях, оригинален, гибкий, маневренный, заводной, активный, динамичный, свобода в поведении без ограничений. Склонен к импровизации, предпочитает творческие занятия в эстетической сфере (музыка, поэзия, изобразительное искусство).</p>	<p><b>Дитя свободное</b> – это эго-состояние Дитя, показывающее как человек ведет себя при выражении своих внешних <i>эмоций</i> без всякой их цензуры и ссылок на правила и требования общества. Дитя свободное проявляет себя в спонтанном <i>самостоятельном</i> поведении (в непослушании, в «бунте») и <i>овладении знаниями, навыками и умениями в развивающем, творческом обучении</i>.</p>	<p>-</p>	<p><b>Эмоционально-эстетический.</b> Ориентирован на <i>наглядные формы работы</i> через экранные пособия в готовом виде, предпочитает «красиво подавать» рассматриваемый материал с особым эстетическим вкусом, развивает образную сферу мышления у обучающихся. Красноречиво подает учебную информацию, умеет импровизировать и перевоплощаться, использует гибкое дипломатическое поведение, юмор, но обучающиеся остаются в рамках репродуктивно-воспроизводящего мышления.</p>
<p><b>Социальный</b> – коммуникабельность, принимает участие в обсуждении и принятии коллективных решений, не пренебрегает советом коллег, зависим от мнения группы. Ласковый, опекающий, заботливый, помогающий, сопереживающий, доброжелательный, советующий.</p>	<p><b>Родитель воспитывающий</b>- это «волевое» эго-состояние Родителя, направленное на <i>воспитание</i>, заботу и помощь людям. Это опекающая, ласковая, «комплиментарная», «авансировано-одобрительная» позиция. Это <i>волевая</i> направленность Родителя на <i>формирование у людей гуманных взглядов на окружающий мир и общество, нравственных идеалов, норм, и отношений между людьми, развитие морально-политических</i>,</p>	<p><b>Эмоционально-импровизационный стиль</b> Объяснение учебного материала строится логично и интересно. Ориентируется на сильных, уделяет мало времени для контроля за освоением знаний, не всегда может дать анализ проделанной работе. Отличается высокая оперативность, использование целого арсенала разнообразных методов обучения, часто практикует коллективные</p>	<p><b>Дискуссионно-рассуждающий.</b> Ориентирован на организацию обсуждения учебной информации в форме дискуссии. Прекрасное, уважительное отношение к аудитории, строит взаимоотношений на основе завоевания у них авторитета и доверия. Способен к идентификации с обучающимися, отличается чувствительностью к их индивидуальным особенностям. Обладает</p>

Базисная типология профессиональных типов личности (по Д. Голланду) и их характеристика	Типология эго-состояний по Э.Берну и характеристика типов	Стили преподавания по А. К. Марковой и А. Я. Никоновой	Стили преподавания в вузе (авторский взгляд)
	<i>психологических, физических, поведенческих личностных качеств.</i>	обсуждения, стимулирует спонтанные высказывания учащихся. <i>Чуток и пронизателен</i> по отношению к обучающимся.	хорошей интуицией, рефлексией, способностью к внушению, которое включает в себя различные способы вербального и невербального воздействия с целью побуждения к решению учебных задач.
<u>Предприимчивый</u> – хороший организатор, энтузиаст, импульсивный, энергичный, доминантный, агрессивный, предприимчивый, авторитарный, властный, жесткий, решительный, любит признание, любит руководить, хорошо решает задачи, связанные с руководством, статусом и властью.	<u>Взрослый организующий</u> - это «осмысленное» эго-состояние Взрослого, показывающее, как человек ведет себя с целью <i>организации и руководства</i> другими людьми. Он властный и проявляет себя в импульсивном поведении, предприимчивости. Стремится к признанию через <i>сформированную «обдуманную» образовательную мировоззренческую позицию</i> , может проявлять жесткость в поведении.	<i>Рассуждающе-импровизационный стиль.</i> Характерны ориентация на процесс и результаты обучения, адекватное планирование процесса, сочетание интуитивности и рефлексивности. Педагог отличается меньшей изобретательностью в выборе и варьировании методов обучения, он не всегда способен обеспечить <i>высокий темп работы на уроке</i> , однако предоставляет ученикам возможность детально оформить ответ. Учителя с этим стилем менее чувствительны к изменениям ситуаций на уроке.	<u>Организационно-координирующий.</u> Ориентирован на организацию и координацию взаимодействия обучающихся с объектами деятельности. Прогнозирует и планирует процесс познания в группах и коллективах, мотивируя на решение учебных задач с обязательной проверкой результативности и подведением итогов работы в образовательном процессе.
<u>Конвенциональный</u> – предпочитает четко структурированную деятельность, консервативен, не любит смену деятельности, предпочитает работу, связанную с канцелярией, расчетами. Преобладают математические способности. Стремится к стандартам, к регламенту и нормативной деятельности	<u>Дитя адаптивное</u> - это эго-состояние указывает на то, как человек ведет себя при взаимодействии с <i>правилами и требованиями общества. Эмоциональная устойчивость, конформизм, зависимость от желаний других людей</i> , а может быть «не по годам» <i>самостоятельным. Просит помощи в учебе. Это работа с источниками, умение выработать «объектную» позицию к обучению. Педагог дает учебные цели</i>	<i>Рассуждающе-методичный стиль.</i> Ориентирован на результаты обучения и адекватно планируя образовательный процесс, проявляет консервативность в использовании средств и способов воздействия и взаимодействия. Высокая методичность сочетается со стандартным набором методов обучения, предпочтением репродуктивной деятельности обучающихся,	Планово-технологический. Ориентирован на создание алгоритма учебного занятия в соответствии с нормами, принципами и методами обучения, чтобы отобрать, «сконструировать» и реализовать по заранее намеченному плану определенную педагогическую технологию. Обучающиеся остаются в рамках репродуктивного типа мышления.

Базисная типология профессиональных типов личности (по Д. Голланду) и их характеристика	Типология эго-состояний по Э.Берну и характеристика типов	Стили преподавания по А. К. Марковой и А. Я. Никоновой	Стили преподавания в вузе (авторский взгляд)
	<i>и находит методы их осуществления,</i>	редкими коллективными обсуждениями. Уделяет внимание слабоуспевающим. Характерна рефлексивность, малая чувствительность к изменению ситуации, осторожность в действиях и поступках.	

Введенные нами новые стили преподавания образуют полноту и упорядоченность множества стилей, т.е. его базисность. Напомним, что базис – это полное и упорядоченное множество элементов<sup>80</sup>. В нашем случае элементами базиса являются стили преподавания в вузе.

Замечено, что в практике преподавания во время лекций используются не все стили, это и не обязательно, так как «жанр» лекции не требует полноты использования всех стилей. При проведении тренинговых занятий, деловых игр преподаватель для эффективности работы вынужден использовать все стили преподавания, т.е. реализует гармонический профиль стилей преподавания. Именно поэтому такие форма работы требуют определенной напряженности и высокого уровня квалификации и педагогического мастерства.

В настоящее время можно отметить разнообразие дидактических методов, которые диктует современный вуз. Педагогические *технологии контекстного обучения* в преподавании дисциплины «Этнопсихология» имеют важную и обобщающую роль в использовании различных методов. В современном профессиональном образовании довольно широко используются проблемные ситуации, моделирующие реальные противоречия профессиональной деятельности в аудиторных условиях. Так происходит объединение учебной, научной и профессиональной деятельности. В такой ситуации традиционный подход к обучению не работает (т.к. его основная цель - обеспечить знаниями), не обеспечивает полноценной подготовки к будущей профессиональной деятельности. В связи с этим требуется разрабатывать новые технологии перехода от учебной деятельности к практике, что связано

<sup>80</sup> Малышев К.Б., Малышева О.А. Системно-базисное многомерное проектирование типологической информации: научное издание. - Вологда - 2018. - 203 с.

с определёнными трудностями, противоречиями, по мнению А.А. Вербицкого<sup>81</sup>.

Нельзя не отметить противоречие между абстрактным характером учебной деятельности и реальной предстоящей профессиональной деятельностью будущих психологов, это и противоречие между индивидуальным, личным характером учебной работы и коллективным характером труда. Будущий психолог системы ФСИН сразу отметит различие между исполнительской позицией обучающегося и активной позицией специалиста. Конечно, этих нестыковок и несоответствий большое количество.

В дисциплину «Этнопсихология» включены восемь тем, позволяющих курсантам ознакомиться с основными терминами, методологическими основами, современной проблематикой и перспективными направлениями исследования в данной ветви психологии<sup>82</sup>. Это введение в этнопсихологию, история становления этнической психологии, основные направления современной этнопсихологии, психологическая характеристика личности в культуре и этносах, психологические механизмы формирования этнокультурной идентичности личности, психологическая характеристика межэтнического взаимодействия, психологические особенности народов России, психологические особенности народов ближнего зарубежья и зарубежных стран.

Приступая к разработке курса по этнопсихологии, анализируя тематический план, возникает необходимость выстроить по-новому методику преподавания, взаимодействия и превратить «скучную» на первый взгляд дисциплину, в интересный предмет обсуждения, дискуссии и развития творческого мышления курсантов.

Как показывает практика, рассматриваемая проблема может быть успешно решена с точки зрения знаково-контекстного обучения. Контекстное обучение – это обучение, в котором динамически моделируется предметное и социальное содержание профессионального труда, тем самым обеспечиваются условия трансформации учебной деятельности курсанта в профессиональную деятельность будущего специалиста. Сущность такого подхода состоит в организации активности в соответствии с имеющимся прошлым опытом к профессиональной деятельности. Концепция контекстного обучения была разработана А.А. Вербицким, которая имеет целый ряд достоинств, образующих фундамент профессиональной подготовки

<sup>81</sup> Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. - М.: Высшая школа. - 1991. - 238 с.

<sup>82</sup> Стефаненко, Т.Г. Методы подготовки к межкультурному взаимодействию // Т.Г. Стефаненко, Е.И. Шлягина, С.Н. Ениколопов Методы этнопсихологического исследования. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1993. С.55-78.

любого профиля. Однако подготовка специалистов психологического направления предполагает некоторые уточнения.

Построение учебного процесса на базе контекстного обучения позволяет приблизить процесс обучения к методам, формам и принципам профессиональной деятельности постепенно и естественно. При этом происходит изменение всех компонентов деятельности: потребностей, мотивов, целей и т.д. Ведь знания по предметам психологического цикла становятся в будущем научно-теоретической базой, основой для профессиональной деятельности будущего психолога. А сформированность личностных качеств курсанта позволит эффективно осуществлять работу с осужденными в учреждениях ФСИН. Контекстное обучение в вузе представляет собой реализацию модели движения деятельности обучающегося: от собственно учебной через учебно-профессиональную к собственно профессиональной.

Содержание контекстного обучения отражает важнейшие характеристики обучения такого типа: *субъект учения* – курсант ВИПЭ - с самого начала ставится в деятельностную позицию, предмет которой постепенно превращается из учебного в практически профессиональный. Требования профессиональной деятельности оказываются *системообразующими*, которые задают принцип построения и развертывания содержания всей профессиональной подготовки специалиста в вузе.

Преподавателю важно проектировать не только предметное содержание дисциплины «Этнопсихология», обеспечивающее профессиональную компетентность специалиста, но и социальное содержание, обеспечивающее способность работать в коллективе.

Основываясь на теории знаково-контекстного обучения, стратегия построения учебного процесса может включать постановку проблемы на семинарском занятии, в игровых и тренинговых формах. Данную проблему и необходимо решить курсантам в ходе изучения материала. Проблемные вопросы отличаются от не проблемных тем, что скрытая в них проблема требует не однотипного решения, а это значит, что готовой схемы решения в прошлом опыте - нет, поэтому приходится проявлять творчество, как преподавателю, так и курсанту<sup>83</sup>.

С помощью постановки проблемы на занятиях семинарского типа обеспечивается достижение таких целей, как усвоение курсантами

---

<sup>83</sup> Малышев, К.Б., Малышева, О.А. Психологические аспекты применения информационных технологий обучения в вузе // Информатизация процессов формирования открытых систем на основе САПР, АСНИ, СУБД и систем искусственного интеллекта ИНФОС-2013: материалы Седьмой международной научно-технической конференции, 28 июня 2013. - Вологда: ВоГТУ.- 2013.- С.123-126.

теоретических знаний, развитие их теоретического мышления, а также формирование познавательного интереса к содержанию учебной дисциплины и профессиональной мотивации будущего психолога УИС. Опыт преподавательской работы показывает, что технология контекстного обучения значительно повышает эффективность и дидактическую результативность в процессе преподавания дисциплины «Этнопсихология».

Широко востребованными в курсе преподавания дисциплины остаются дискуссия, мозговой штурм, круглый стол – это неимитационные активные дидактические методы. Предпочитаемые нами стили общения на таких занятиях можно выделить следующие: преподаватель входит в контакт с курсантами не как «авторитетный лидер» или «законодатель», а как собеседник, пришедший «поделиться» с ними своими знаниями, взглядами, умозаключениями; преподаватель не только признает право курсанта на собственное суждение, но и заинтересован в его рассуждениях и доказательствах. Приобретенное новое знание выглядит истинным не только в силу авторитета преподавателя, но и в силу собственного доказательства путем рассуждений. Взаимодействие с курсантами строится таким образом, чтобы подвести их к самостоятельным выводам, сделать соучастниками процесса поиска и нахождения путей разрешения противоречий. Знание этих особенностей построения занятия приводит к большой активности со стороны курсантов.

Большое внимание в курсе преподаваемой дисциплины отводится занятиям с использованием *трениговых и игровых форм организации обучения*. Ведь психологическую практику в рамках игры можно рассматривать «всерьез, но как будто бы». В учебной деятельности предполагается имитация профессиональной деятельности, а не отработка профессиональных действий. Условность предполагает разведение «Я - настоящего» и «Я - игрового». Ключевым становится фигура «Я - играющий», а в нашем случае, на практических занятиях «Я - играющий в практику».

Суть имитационно-игрового обучения будущих психологов состоит в том, что курсанты учатся реальным профессиональным действиям в «нереальных», модельных условиях. Тот факт, что профессиональные действия имитируются в условных, воображаемых ситуациях позволяет квалифицировать данную стратегию обучения как игровую. Трениговые игровые упражнения позволяют пройти по «границе» между конкретной практикой и вымышленными ситуациями.

Например, курсанты с помощью проигрывания ролей могут отследить свои негативные этнические стереотипы, отработать отрицательный опыт взаимодействия с представителями той или иной нации, осознать

взаимосвязь событий прошлого с восприятием ситуации в настоящем. Изменение стратегии поведения после моделирования ситуации в игровой среде гораздо вероятнее, так как в таком случае человек обретает новый опыт коммуникаций, а не чисто теоретическое знание.

Особый интерес у курсантов вызывают такие упражнения, как «Паутина предрассудков». В ходе обсуждения многие отмечали, что на личном опыте прочувствовали, что ощущает человек, являющийся объектом стереотипов и предрассудков, порой насмешек и унижения. Участники пришли к выводу о том, что дискриминация поддерживает этнические предрассудки. А предрассудки в свою очередь влияют на проявление дискриминации. Стереотипы, как отмечали обучающиеся, возникают не от ненависти, а скорее от незнания, порой искажения и упрощения восприятия. Чтобы изменить подобное поведение, необходимо устранять причины, развенчивать негативные этнические стереотипы и предрассудки. В заключении игрового упражнения, во второй его части мы делаем акцент на то, что существуют не только отрицательные стереотипы, но и положительные. В конце игрового действия мы описываем чувства, которые невольно испытали при проведении данного упражнения.

Игровой метод обучения является передачей социального опыта как практического - по овладению средствами решения задач, так и этического, связанного с определенными правилами и нормами поведения в различных ситуациях, например, конфликта на этнической почве, в учреждениях ФСИН.

При проведении игр «Приобретение билета на самолет» (в аэропорту чужой страны) или заказ в кафе (ресторане), не зная языка страны, в которой они находятся, курсантам приходится подстраиваться, изощряться в объяснении их просьб и получении желаемого (билета или обеда).

Использование тренинговых методов обучения связано с требованиями повышения эффективности обучения за счет более активного включения курсантов в процесс не только получения, но и использования знаний по методу «здесь и теперь».

Метод игры позволяет во вступительном слове преподавателю довести до сведения участников сущность обыгрываемого события. Чтобы оживить подготовку и ход игры, вводится этап с использованием «ролевых игр». Человек усваивает 10% того, что слышит, 50% того, что видит, 70% того, что проговаривает, и 90% того, что делает сам. Поэтому активность участников носит особый характер. Задача преподавателя – вовлечь курсантов в специально разработанные действия – ролевые игры, выполнение

упражнений, наблюдение за поведением других людей. И в результате участники тренинговых упражнений сами осознают, обнаруживают, открывают идеи, уже известные в психологии, а также свои личные ресурсы и возможности.

В ходе семинарских занятий используются групповые дискуссии по решаемым проблемам и осуществляется взаимодействие между участниками. Это позволяет, с одной стороны, контролировать процесс обсуждения проблемы, а с другой – дает возможность участникам внести изменения в свои установки на основе рефлексии. Обучающиеся с удовольствием участвуют в дискуссии толерантная- интолерантная личность.

На занятиях создаются такие ситуации, которые дают возможность курсантам осознать свой способ поведения, понять, как на него реагируют другие члены группы, поэкспериментировать с новым способом поведения, предложить встать на несколько минут на другую сторону закона, в роли осужденного. Интересно проходят игры-обсуждения по теме «Захват заложников» лицами другой национальности, где необходимо проявить умение не только вести переговоры, соблюдать определенные правила поведения, сдерживания агрессивных эмоций и пр.

Во время тренинга моделируются конкретные и значимые ситуации общения с разными возрастными категориями, проводится анализ реального поведения участников, что позволяет получить информацию о степени эффективности того или иного поведения для решения задач, способствует более глубокому пониманию себя, ситуаций взаимодействия, партнеров разных национальностей.

Нельзя не согласиться с мнением С.И. Макшанова в определении тренинга как многофункционального метода преднамеренных изменений психологических феноменов человека, группы и организации<sup>84</sup>. Действительно эта форма работы является очень сильной по воздействию на мысли и чувства курсантов.

На сегодня чрезвычайно важно не только «теоретическое самоопределение» будущих психологов, но и самостоятельная практика, которая дает возможность участникам не только развивать и совершенствовать собственные способности воспринимать и понимать самого себя и других людей в контексте группового взаимодействия, но также на основании практического опыта участия в группе внести ясность в свои теоретические

---

<sup>84</sup> Макшанов, С.И. Психология тренинга: Теория. Методология. Практика / С.И. Макшанов. СПб.: Образование. -1997. - 230 с.

представления о специфике личностных проблем представителя того или иного этноса.

Особую роль в овладении системой знаний и умений по дисциплине играет моделирование процесса или явления, создание презентаций, которые сопровождают занятие и представляют собой последовательное создание иллюстративных фрагментов изучаемого материала. Подобные средства позволяют задействовать разные каналы восприятия информации, представить изучаемую информацию визуально, что позволяет лучше ее понять и запомнить. Позитивно оценивается создание курсантами презентаций для сопровождения доклада. Такая активность обучающихся способствует наилучшему усвоению материала, повышается степень обсуждения представляемых данных.

Так курсантам предлагается сделать видеосюжет (презентацию) о своей малой Родине, о тех национальностях, которые проживают в крае или республике, где он родился, где остались его родные и близкие. Хотелось бы отметить, что такие творческие задания очень привлекают будущих психологов. В своих сообщениях они отмечают психологические особенности народов, его историю, обычаи, традиции, народное творчество и пр.

На занятиях семинарско-практического типа уделяется внимание созданию имитационных моделей ситуаций из будущей профессиональной деятельности. Помимо тестовых заданий, курсантам предлагаются и творческие задания<sup>85</sup>, такие, как написание эссе, составление кроссворда из изучаемых терминов, подбор продуктов устного народного творчества разных этносов, описание знаменитых людей – представителей разных этносов и т.п.

Проводятся дискуссии, обсуждаются фрагменты художественных, исторических, публицистических фильмов, которые реализуют функцию контроля усвоения знаний на разных этапах обучения. Так на занятиях идет обсуждение фильма Владимира Хотиненко «Мусульманин». Домашним заданием является написание вопросов, которые вы хотели бы задать своим однокурсникам для обсуждения проблемы. На занятии обучающиеся описывают далеко нелегкую судьбу героя, радость возвращения на Родину из афганского плена, реакцию односельчан и родственников на принятие главным героем, бывшим солдатом, новой веры – мусульманство. Возникают

---

<sup>85</sup> Маркова, А.К., Никонова, А.Я. Психологические особенности индивидуального стиля деятельности учителя // Вопросы психологии. - 1987. - № 5.- С. 40-48 (URL: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=37452>.)

довольно спорные позиции и каждый, отстаивая свою точку зрения, переводит содержание фильма на себя: а как бы он поступил в подобной ситуации?

Анализ видеофрагментов в рамках занятий позволяет сделать акцент на изучаемых явлениях, активизирует курсантов к использованию полученных знаний и при анализе кинофильмов в другое время. В силу ограничения времени занятий на большинстве из них используются видеофрагменты видео. Преимуществом использования сюжетов, а не целых фильмов, по нашему мнению, следующее:

1. Если фильм очень длинный, то не всегда в рамках занятий хватает времени для его просмотра, не всегда после длинного фильма участники могут длительное время сохранять активность при его обсуждении.

2. Многие ставшие классикой кинематографа фильмы, содержащие замечательный материал для анализа, неадекватно воспринимаются современной молодежью. Отрывки с разъяснением ситуации анализируются ими без дополнительного ухода на обсуждение изменившихся условий жизни.

3. Просмотр видеоматериалов, а не целых фильмов, позволяет структурировать занятие по времени, включить в него несколько отрывков схожей тематики из разных фильмов.

4. Небольшие по времени фрагменты позволяют переключать внимание курсантов для поддержания их работоспособности, включать дополнительные упражнения в занятие после анализа отрывков.

5. Целый фильм может содержать сцены, неоднозначно трактуемые, неадекватно воспринимаемые подрастающим поколением. Иногда подходящие для анализа сцены можно подобрать из фильма, анализ полного содержания которого не дает значительной проработки, фильм в целом не используется как инструмент кинотерапии.

Анализ целых фильмов, в том числе и с точки зрения изучаемого материала, и с рассмотрением использования фильма как способа кинотерапии, чаще используется в рамках самостоятельной работы курсантов.

Интересными формами организации деятельности становятся задания по поиску подходящих под тематику изучаемой дисциплины ситуаций из кинофильмов. Подобные способы организации обучения помогают обучающимся не только структурировать изучаемый материал, но и повышают их активность, мотивацию, облегчают перенос получаемых знаний на практику.

При рассмотрении темы, касающейся национальных особенностей, проводится обсуждение рассказа А. Толстого «Русский характер», дискуссии на эту тему не оставляют никого равнодушными.

Творчески, не формально спланированные занятия по «Этнопсихологии», подобранные задачи, вопросы для обсуждения, разработка курсантами тренинговых упражнений на развитие толерантного отношения к различным этносам, способствует становлению этнической грамотности и компетентности (от текущего контроля до итоговой оценки готовности курсанта к будущей психологической профессии).

Развитие когнитивной сферы курсантов также реализуется на курсе преподавания данной дисциплины, развивается логика, доказательность, что повышает эффективность усвоения учебного материала и подготовку курсантов к профессиональной деятельности<sup>86</sup>.

Этнокультурная компетентность – это не просто представление об истории и культуре других наций и народностей, это признание этнокультурного разнообразия нормой, обусловленной самой природой человеческого бытия.

Этнопсихологический словарь определяет этнокультурную компетентность как «высокую степень теоретической и практической подготовленности к полноценной трансляции национальной культуры – синтеза национально-особенного и общечеловеческого, с целью формирования совершенной личности в соответствии с программой национального воспитания и с учетом этнопсихологических особенностей ее развития<sup>87</sup>.

Структурными компонентами этнокультурной компетенции являются:

Личностно-гуманитарная направленность этнокультурной деятельности.

Системное восприятие этнокультурной реальности и системная этнокультурная деятельность в ней.

Умение интегрировать чужой опыт (способность соотносить собственную этнокультурную деятельность с тем, что разработано на уровне отечественной и мировой этнокультуры; формировать инновационный опыт, обобщать и передавать другим).

Креативность как способ бытия в этнокультуре (желание и умение создавать новую этнокультурную реальность на уровне целей, содержания, технологий и др.).

---

<sup>86</sup> Малышева, О.А. Этнопсихология: Методические материалы по изучению дисциплины и организации самостоятельной работы обучающихся по специальности 37.05.02. - Психология служебной деятельности / О.А. Малышева. – Вологда: ВИПЭ ФСИН России, 2017. – 69 с.

<sup>87</sup> Горина Е.Е., Торопова М.А. Формирование этнокультурной компетенции сотрудников УИС в процессе их профессионального обучения // Психология, социология и педагогика. 2015.- № 3. [Электронный ресурс]. URL: <http://psychology.snauka.ru/2015/03/4624> (дата обращения: 07.10.2018).

Способность к рефлексии (сознание, мысли, раздумья над собственными поступками и др.).

Анализ научной литературы показал, что подавляющее большинство исследований этнокультурной компетенции посвящено проблемам профессионального становления педагога, хотя данное качество необходимо для специалистов различных направлений профессиональной деятельности (социальной работы, здравоохранения, культуры и искусства и т.д.). При этом вопросы формирования этнокультурной компетенции сотрудников уголовно-исполнительной системы практически не затрагиваются.

Однако в настоящее время законодатель нацеливает сотрудников, занятых в системе исполнения наказаний, на исправление осужденного, большое внимание уделяется воспитательной работе с данной категорией, заявляется о необходимости ресоциализации и социальной адаптации лиц, освобождающихся из пенитенциарных учреждений, с целью их последующей успешной интеграции в общество.

Кроме того, в условиях ограничения свободы, минимизации личного пространства и максимальной коллективности жизнедеятельности оказываются представители разных народностей и религиозных конфессий, имеющие в силу этого различные взгляды на жизнь, в подавляющем большинстве случаев сильно деформированные и подлежащие исправлению.

Формирование этнокультурной компетенции сотрудников УИС является сложным процессом, который включает в себя не только осознание проблемы межличностных отношений, обусловленных различными национальностями, но и устранение возникших проблем на этой основе<sup>88</sup>.

С целью изучения развития этнокультурной компетентности курсантов было проведено анкетирование. Выбор эмпирической базы исследования был обусловлен многонациональным составом нашего образовательного учреждения – Вологодский институт права и экономики ФСИН России. Всего в исследование приняло участие 63 человека, которые уже изучали курс «Этнопсихологии» в институте.

Тематика вопросов была направлена на выявление проблемных зон в сфере отношений представителей разных этнических групп. В частности, рассматривались вопросы, выявляющие степень толерантности обучающихся по отношению к представителям других национальностей, вскрывающие специфику межэтнических конфликтов, раскрывающие возможности

---

<sup>88</sup> Горина Е.Е., Торопова М.А. Формирование этнокультурной компетенции сотрудников УИС в процессе их профессионального обучения // Психология, социология и педагогика. 2015. - № 3. [Электронный ресурс]. URL: <http://psychology.snauka.ru/2015/03/4624> (дата обращения: 07.10.2018).

сотрудничества различных этносов<sup>89</sup>. В своем исследовании Л.Н. Ооржак предлагает анкету курсантам Владимирского вуза, отличающегося полиэтничностью обучающихся. Нами была использована данная анкета для изучения позиций по некоторым национальным вопросам курсантов ВИПЭ ФСИН России. По результатам проведенного нами анкетирования можно сделать следующие выводы.

Большая часть курсантов (71% девушек и 79% юношей) отмечают, что относятся к представителям других национальностей равнодушно. И хотя только 5% отмечают негативное отношение к представителям других национальностей, процент тех, кто отметит позитивное отношение к ним, очень низок.

Появлялось несколько ответов «в зависимости от этноса», что также трактуется нами как неоднозначность отношения к другим культурам. При равнодушном отношении, среднем показателе без крайних решений, нельзя однозначно охарактеризовать развитость этнической толерантности, возможно высказывание промежуточного мнения говорит скорее об отстранении от контактов с другими культурами нежели об их принятии.

Позитивным является то факт, что 90% девушек и 93% юношей считают недопустимым утверждать, что какая-то национальность лучше, а какая-то хуже. Возможно, это связано и с взаимодействием с представителями других культур в ходе образовательного процесса, и с изучением курса «Этнопсихология», актуализацией в связи с этим проблем межэтнического взаимодействия.

Интересным является и факт неоднозначного отношения к своей культуре, т.к. как только 8% курсантов отмечают, что всегда соблюдают традиции своей национальности, большинство же отмечает следование им от случая к случаю. Только 33% курсантов отвечают, что отмечают типичные для своего народа религиозные праздники, традиции или обряды, и, хотя ответ «категорически не соблюдаю» не встречается, большая часть курсантов отмечает, что не всегда традиции и обычаи культуры являются для них типичными. Это показывает необходимость мероприятий в области формирования патриотизма и этнокультурной толерантности, работа в этом направлении может стать одним из воспитательных моментов в работе с курсантами.

---

<sup>89</sup> Ооржак, Л.Н. Этнопсихологические особенности сотрудников и их учет в работе с личным составом органов внутренних дел: На материалах МВД Республики Тыва: автореф. дис. канд. психол. наук / Л.Н. Ооржак.- Научная библиотека диссертаций и авторефератов disserCat <http://www.dissercat.com/content/etnopsikhologicheskie-osobennosti-sotrudnikov-i-ikh-uchet-v-rabote-s-lichnym-sostavom-organo#ixzz5Yf24WSfH>

Ответы на следующие вопросы анкеты показывают, что опорой в воспитательном процессе могут стать черты, которые курсанты определяют как присущие людям своей национальности. Наиболее повторяемыми из них стали доброта, дружелюбие, гостеприимство, отзывчивость.

При этом следует учитывать, что, по мнению 76% курсантов, негативные явления в обществе обусловлены личностными особенностями людей, что снимает напряженность в межгрупповом поведении и переводит фокус внимания на индивидуальные особенности и проблематику людей, независимо от их культурной принадлежности.

При этом только 21% юношей и 60% девушек отмечают, что не вступали в конфликты с представителями других национальностей в прошлом. При этом причинами межэтнических конфликтов считают различия в ценностных установках, амбиции и установки лидеров отрицательной направленности.

Наиболее эффективными мерами по устранению конфликтов между представителями разных национальностей девушки считают формирование толерантности личности к представителям других национальностей (76%), а юноши – воспитание (43%). Вопросы межэтнической толерантности и воспитания позитивного отношения к представителям других культур является актуальной задачей преподавателей ведомственного вуза.

К числу благоприятных тенденций в межнациональном пространстве, в том числе образовательного учреждения уголовно-исполнительной системы, следует отнести то, что курсанты допускают возможность сотрудничества представителей разных этносов.

Когда курсанты описывают возможность включения представителей других культур в систему своих семейных отношений, прослеживается тенденция адекватно оценивать возможность смешанных браков. 76% девушек и 64% юношей не исключают возможность принять в качестве члена своей семьи человека любой национальности.

Относительно эффективности будущей профессиональной деятельности благоприятным является тот факт, что по результатам анкетирования 90% курсантов отметили, что смогут работать с представителями другой национальности, учитывая их особенности и этническую культуру.

В целом, результаты исследования показали, что проблема этнической напряженности является достаточно актуальной, в том числе и в среде учебного заведения. В связи с этим необходимо проведение целого комплекса мероприятий по развитию следующих личностных составляющих этнокультурной компетентности сотрудника УИС: внимательности,

сдержанности, толерантности, уважения иного культурного статуса, способности к эмпатии и сотрудничеству, ответственности и надёжности.

Формирование этнокультурной компетенции сотрудников уголовно-исполнительной системы в процессе обучения в высшем учебном заведении необходимо осуществлять в процессе наработки коммуникативных навыков [3], необходимых для любого специалиста, имеющего высшее образование, а в особенности того, чья профессиональная деятельность протекает в тесном взаимодействии с людьми. При этом актуальным видится проведение лекционных работ с курсантами, беседы с ними о данной проблеме, показ видеороликов, презентаций. Методика работы будет более успешной, если разбивать учебную группу курсантов на игровые коллективы таким образом, чтобы участвовали различные национальности, тем самым будет развиваться сплоченность, формироваться этнокультурная компетентность.

В то же время актуальной проблемой обсуждения на лекционных и семинарских занятиях становится проблема отношения к мигрантам. Эта проблема на мировом уровне транслируется через средства массовой информации и 8% курсантов определяется как причина негативных проявлений в обществе.

В настоящее время мигранты становятся все более заметной, хотя и неустойчивой социальной группой, оказывающей влияние не только на рынок труда, но и на социальную ситуацию в российском обществе. Об этом свидетельствуют как данные государственной статистики, так и социологические опросы населения<sup>90</sup>. С увеличением количества мигрантов коренное население постепенно начинает менять свои взгляды и оценки с позитивных или нейтральных на негативные по отношению к поселившимся рядом с ними «чужакам». Наиболее заметен рост негативного отношения к мигрантам среди молодёжи. По данным социологических опросов «число молодых респондентов, считающих влияние мигрантов на культуру России разрушительным, более чем в два раза больше, чем тех, кто оценивает это влияние положительно». Мигрант – это лицо, которое меняет место жительства в государстве или переезжает на постоянное место жительства в прочее государство по причине национально-правовой, экономической, политической нестабильности<sup>91</sup>.

---

<sup>90</sup> Малышев, К.Б. Социальные установки, влияющие на отношение студентов к мигрантам / К.Б. Малышев, О.А. Малышева, В.Н. Асташов // Социолог 2.0: Трансформация профессии: Сборник материалов VIII международной социологической Грушинской конференции, 18-19 апреля 2018 г. М.: МГУ, С.243-247.

<sup>91</sup> Малышев, К.Б., Асташов, В.Н., Малышева, О.А. Опыт измерения социальных установок студенческой молодежи к мигрантам // Социальная несправедливость в социологическом измерении:

Отношение населения к мигрантам формируется под воздействием различных факторов условий жизни и изменений, происходящих в массовом сознании. Выстраивая своё отношение к мигрантам, молодёжь других социальных групп подвержена влиянию ксенофобских настроений. Поэтому так важно иметь методологические инструменты для исследования динамики социальных изменений в молодёжной среде, в том числе измерения установок к мигрантам. Исследуя установки студенческой молодежи к мигрантам, мы исходили из понимания установки как готовности действовать определённым способом с теми или иными социальными объектами на основе устоявшихся взглядов и сформировавшегося к ним отношения

В исследовании социальной установки к мигрантам приняли участие обучающиеся четырех вузов Вологодской области: Вологодский институт права и экономики (ВИПЭ), Вологодский государственный университет (ВоГУ), Вологодская государственная молочно-хозяйственная академия (ВГМХА), Череповецкий государственный университет (ЧГУ). Общее количество испытуемых составило 600 человек, в том числе 150 человек (ВоГУ), 150 человек (ВИПЭ), 150 человек (ВГМХА), 150 человек (ЧГУ)<sup>92</sup>.

В исследовании была использована базисная метрическая модель социальной установки личности к мигрантам, опирающаяся на многомерный типологический подход, предложенная авторским коллективом Вологодского государственного университета под руководством профессора К.Б. Малышева<sup>93</sup>. На основе модели была создана анкета «Типы установки личности по отношению к мигрантам», которая прошла валидизацию и апробацию в 2017 году. Отношение к мигрантам рассматривается в методике как «положительное», «отрицательное» и «безразличное». Оценка каждого суждения проводилась с использованием симметрической пятибалльной шкалы от -2 до +2 следующим образом:

-2 (не согласен),

-1 (скорее не согласен, чем согласен),

0 (неопределенный случай),

+1 (скорее согласен, чем не согласен),

+2 (согласен), которые в итоге соответствуют положительным оценкам: 1, 2, 3, 4, 5. Итак получают уровни выраженности типов «установки»:

---

вызовы современного мира: Сборник материалов XII международной научной конференции «Сорокинские чтения», 19-20 февраля 2018 г., М.: МГУ, МАКС Пресс, - С. 665-667.

<sup>92</sup> Малышев, К.Б., Малышева, О.А. Исследование социальной установки к мигрантам обучающихся в ведомственном вузе / Вестник института: Перступление, наказание, исправление. - № 44. - С.114-120.

<sup>93</sup> Малышев К.Б., Малышева О.А. Системно-базисное многомерное проектирование типологической информации: научное издание. - Вологда - 2018. - 203 с.

- (3-4 балла) - это низкий уровень,  
 (5-9 баллов) – это средний уровень,  
 (10-15 баллов) – это высокий уровень.

Предлагаемый опросник, содержащий 36 вопросов, дает возможность определения профиля социальной установки личности по отношению к мигрантам и позволяет определить разные уровни выраженности этой установки. Модель представляет собой взаимно-однозначное соответствие типологии профессиональных типов личности по Д.Голланду и типологии социальной установки личности («типологический изоморфизм»), которая создавалась на основе принципа «семантической близости». Каждый тип установки личности по отношению к мигрантам рассматривался в направлении единой дихотомии «вербальное – невербальное». Определенный тип личности «тяготеет» к определенному типу социальной установки к мигрантам. Каждый тип социальной установки определяется соответствующей тройкой диагностических суждений. Например, экстрааффективный (вербальный) тип установки определяется следующими высказываниями – 1.,2,3 (см. табл. 4.2)

Таблица 4.2

Взаимно-однозначное соответствие типологий

Базис личности (базис эго-состояний)	Установки, типы личности	Диагностические суждения для анкеты «Типы установки личности по отношению к мигрантам»
<p><u>Артистический (дитя свободное)</u> – независим в решениях, оригинален, гибкий, маневренный, заводной, активный, динамичный, свобода в поведении без ограничений. Склонен к импровизации, предпочитает творческие занятия в эстетической сфере (музыка, поэзия, изобразительное искусство).</p>	<p><i>Экстравертированная установка</i></p> <p>Экстрааффективный (вербальный) 1,2,3</p>	<p>1. Я открыто, эмоционально реагирую на новости о мигрантах, к которым отношусь с сочувствием, позитивно и «ярко» рассказываю об этом окружающим.</p> <p>2. При обсуждении проблем мигрантов у меня проявляются отрицательные эмоции и это отношение к ним я красноречиво обсуждаю с другими людьми.</p> <p>3. Меня не волнуют проблемы мигрантов и я, открыто заявляю об этом окружающим.</p>
	<p>Экстрааффективный (невербальный) 4,5,6</p>	<p>4. Я внешне эмоционально реагирую на новости о мигрантах и отношусь к ним с сочувствием, позитивно, но об этом не делюсь ни с кем.</p> <p>5. У меня возникают отрицательные эмоции по отношению к мигрантам, и я стараюсь ни с кем не обсуждать.</p> <p>6. При всей внешней эмоциональности я безразличен к мигрантам, но свою позицию я скрываю и стараюсь не обсуждать эту тему с людьми.</p>

Базис личности (базис эго-состояний)	Установки, типы личности	Диагностические суждения для анкеты «Типы установки личности по отношению к мигрантам»
<p><u>Предприимчивый (взрослый организующий)</u> – хороший организатор, энтузиаст, импульсивный, энергичный, доминантный, агрессивный, предприимчивый, авторитарный, властный, жесткий, решительный, любит признание, любит руководить, хорошо решает задачи, связанные с руководством, статусом и властью.</p>	<p><i>Экстравертированная установка</i></p> <p>Экстракогнитивный (вербальный) 7,8,9</p> <p>Экстракогнитивный (невербальный) 10,11,12</p>	<p>7.Размышляя о проблемах мигрантов, у меня формируется свое отношение, и я выражаю его в ярких, эмоциональных высказываниях, защищая их уверенно, убедительно и обоснованно в возникающих спорах.</p> <p>8.Анализируя ситуации о мигрантах, придерживаясь негативной позиции по отношению к ним, я призываю и доказываю это постоянно окружающим. 9. Я убежден, что не надо проявлять участия в судьбе мигрантов, и поэтому я абсолютно безразличен к их проблемам и об этом заявляю всем.</p> <p>10. Мои убеждения и взгляды сопровождаются жестами и выразительной мимикой и по моему лицу можно понять, что я позитивно отношусь к мигрантам.</p> <p>11. Я соглашаюсь с негативным отношением к мигрантам части общества и это свое мнение я не обсуждаю с другими людьми.</p> <p>12. Мои убеждения связаны с безразличием к мигрантам и об этом я ни с кем не делюсь.</p>
<p><u>Социальный (родитель воспитывающий)</u> – коммуникабельность, принимает участие в обсуждении и принятии коллективных решений, не пренебрегает советом коллег, зависим от мнения группы. Ласковый, опекающий, заботливый, помогающий, сопереживающий, доброжелательный, советующий.</p>	<p><i>Экстравертированная установка</i></p> <p>Экстраповеденческий (вербальный) 13,14,15</p> <p>Экстраповеденческий (невербальный) 16, 17, 18</p>	<p>13. Моя реакция на просьбы со стороны мигрантов заключается в оказании им помощи, это я обсуждаю с единомышленниками и ищу у них поддержки и понимания в этом вопросе.</p> <p>14. Негативное отношение в своем поведении к мигрантам я могу продемонстрировать в красноречивых высказываниях на людях и организовывать действия против них.</p> <p>15. Мое равнодушное отношение к проблемам мигрантов проявляется в моем поведении и в разговорах с другими людьми.</p> <p>16. Могу принять участие в потасовке, даже совершая несдержанные поступки в защиту мигрантов без обсуждения их проблем.</p> <p>17. Мое негативное отношение к мигрантам скорее проявляется в активных действиях и поступках, нежели в словах. 18. Не поддерживаю разговор о судьбах мигрантов и по моему поведению видно, что я безразлично к ним отношусь и не обсуждаю их проблем.</p>
<p><u>Реалистический (родитель контролирующий)</u> – занимается конкретными объектами, развиты математические способности (точность), контролирует свои действия в соответствии с социальными нормативами, стереотипность, нормативное поведение.</p>	<p><i>Интровертированная установка</i></p> <p>Интрааффективный (вербальный) 19,20,21</p>	<p>19. Мои внутренние переживания по отношению к мигрантам внешне у меня никак не проявляются, но я могу их передать словами окружающим.</p> <p>20. У меня возникает негативное внутреннее беспокойство по отношению к мигрантам и это я могу высказать окружающим.</p> <p>21. Мое внутреннее эмоциональное состояние равнодушия по отношению к мигрантам я не скрываю при обсуждении их проблем.</p> <p>22. Мои внутренние чувства по отношению к мигрантам проявляются позитивно, но этими чувствами я не делюсь с окружающими людьми.</p> <p>23. Находясь наедине с самим собой у меня возникают отрицательные эмоции по отношению к</p>

Базис личности (базис эго-состояний)	Установки, типы личности	Диагностические суждения для анкеты «Типы установки личности по отношению к мигрантам»
	Интроаффективный (невербальный) 22,23,24	мигрантам, но это свое отношение к ним я стараюсь с окружающими людьми не обсуждать и не анализировать. 24. Внутри себя я испытываю безразличное эмоциональное состояние по отношению к проблемам мигрантов, и я это не обсуждаю с окружающими людьми.
<u>Интеллектуальный (взрослый познающий)</u> – аналитичен, рационален, оригинален, «эмоционально холоден», любит решать интеллектуальные задачи, получает удовлетворение от умственного труда, стремится к поисково-исследовательской деятельности.	<i>Интровертированная установка</i>  Интрокогнитивный (вербальный) 25,26,27  Интрокогнитивный (невербальный) 28,29,30	25. Моя внутренняя позиция по отношению к мигрантам приводит меня к убеждению в том, что им надо помогать, принимать участие в решении их проблем и это проявляется в моих высказываниях. 26. Мои внутренние убеждения по отношению к мигрантам негативны и об этом я всегда говорю открыто, призывая других разделить мои взгляды. 27. Я внутренне убежден, что не надо вмешиваться в проблемы и судьбы мигрантов, и я заявляю открыто об этом окружающим. 28. Мое позитивное мнение и внутреннее убеждение по отношению к мигрантам никогда не обсуждаю с другими людьми. 29. Внутри меня сформировалось негативное отношение к мигрантам и это свое убеждение я ни с кем не обсуждаю. 30. Я свое безразличное мнение к проблемам мигрантов скрываю внутри себя и не обсуждаю это с другими людьми.
<u>Конвенциональный (дети адаптивное)</u> – предпочитает четко структурированную деятельность, консервативен, не любит смену деятельности, предпочитает работу, связанную с канцелярией, расчетами. Преобладают математические способности. Стремится к стандартам, к регламенту и нормативной деятельности	<i>Интровертированная установка</i>  Интропове-денческий (вербальный) 31,32,33  Интропове-денческий (невербальный) 34,35,36	31. Моя внутренняя сформированная неравнодушная позиция к мигрантам проявляется в широком обсуждении их проблем и последующей активной помощи им. 32. Моя внутренняя позиция заключается в негативном отношении к мигрантам и проявляется в призывах против них и в соответствующих поступках. 33. Моя внутренняя позиция связана с равнодушным отношением к мигрантам и поэтому я сдержан в поступках, но могу рассказать о своей позиции окружающим. 34. Я не применяю никаких активных действий и широкого обсуждения проблем мигрантов, стараюсь не затрагивать эти вопросы, хотя отношусь к ним позитивно и это определяет мою внутреннюю позицию. 35. Я внутренне сдержан в своих реакциях по отношению к мигрантам, стараюсь не обсуждать их проблемы со своими знакомыми, хотя отношусь к ним очень негативно. 36. Я внутренне безразличен к проблемам мигрантов и это видно по моему поведению, и я стараюсь не говорить на эту тему с близкими людьми.

Для социально-психологического анализа проблемы в конце методики указывались некоторые сведения об испытуемом:

37. Ваш пол: муж. - 01; жен. - 02;

38. Ваш возраст: 16-20 лет – 01; 21-25 лет – 02; 26-30 лет – 03;

39. Вы учащийся или студент (курсант, слушатель ФПК):

колледжа - 01; ССУЗа - 02; ВУЗа - 03.

40. Вы учились в школе: городской - 01; сельской - 02; поселковой - 03;

41. Сейчас Вы: учитесь очно - 01; работаете - 02; работаете и учитесь заочно - 03; не работаете и не учитесь - 04.

42. Какими соц. сетями в Интернете Вы пользуетесь? (Напишите)

43. Интересующую Вас информацию о событиях в регионе, стране и мире Вы предпочитаете получать из таких источников, как...

Таблица 4.3

Ключ к методике «Типы установки личности по отношению к мигрантам»

Типы установки личности	Фактор отношения к мигрантам	Номера утверждений
1. Экстрааффективный	вербальный	1,2,3;
2. Экстрааффективный	невербальный	4,5,6
3. Экстракогнитивный	вербальный	7,8,9;
4. Экстракогнитивный	невербальный	10,11,12
5. Экстраповеденческий	вербальный	13,14,15;
6. Экстраповеденческий	невербальный	16,17,18
7. Интрааффективный	вербальный	19,20,21;
8. Интрааффективный	невербальный	22,23,24
9. Интракогнитивный	вербальный	25,26,27;
10. Интракогнитивный	невербальный	28,29,30
11. Интроповеденческий	вербальный	31,32,33;
12. Интроповеденческий	невербальный	34,35,36

Проведенный социально-психологический анализ показал, что от количества социальных сетей, которыми пользуются обучающиеся (курсанты дневного и заочного отделений, а также слушатели ФПК) ВИПЭ, не зависит социальная установка к мигрантам.

В таблице 4.4 приведены результаты диагностической методики отношения к мигрантам обучающихся в различных вузах Вологодской области.

Таблица 4.4

Сравнительные результаты диагностики социальной установки к мигрантам обучающихся ВИПЭ ФСИИ России и других вузов Вологодской области

Исследуемые характеристики	Отношение к мигрантам обучающихся в ВИПЭ / в других вузах области (ВоГУ, ВГМХА, ЧГУ- усредненные показатели) (в %)		
	Позитивное	Безразличное	Отрицательное
В целом	22 / 15,5	64 / 72,5	14 / 12
Женщины	10 / 28,8	38 / 43	52 / 28,2
Мужчины	21 / 23	43 / 59,8	36 / 17,2
18 - 20 лет	22 / 17,3	45 / 66,5	33 / 16,2
21 - 25 лет	13 / 11,5	58 / 64	29 / 24,5
26 - 30 лет	24 / 10,3	46 / 83	30 / 6,7
Выпускники городской средней школы	75 / 30	18 / 45,8	7 / 24,2
Выпускники сельской средней школы	18 / 37,3	11 / 51,3	71 / 11,4
Выпускники поселковой средней школы	23 / 19,8	10 / 54,8	67 / 25,4

Если анализировать полученные результаты обучающихся в ВИПЭ ФСИИ, то следует отметить, что в целом у них доминирует безразличная позиция (64%). Юноши по сравнению с девушками более безразличны к мигрантам (43% и 38% - соответственно). Отрицательное отношение к мигрантам проявляется у девушек больше, чем у юношей (52% и 36%). Большинство обучающихся в ВИПЭ, которые закончили городскую среднюю школу (75 %), относятся к мигрантам более позитивно, чем обучающиеся, закончившие сельские и поселковые школы (18 % и 23 % - соответственно), отрицательное отношение к мигрантам выражают больше выпускники сельских и поселковых средних школ (71% и 67% - соответственно) по сравнению с выпускниками городских средних школ (7%).

В таблице можно увидеть высокие показатели безразличного и отрицательного отношения к мигрантам обучающихся ВИПЭ, особенно по

возрастным и гендерным характеристикам. Можно предположить, что такое отношение вызвано спецификой обучения и службы в учреждениях ФСИН, но это всего лишь предположение и доказательство данной гипотезы ждет дальнейших исследований по этой проблеме<sup>94</sup>.

**ВЫВОДЫ.** Рассмотрение подобных методических вопросов будет способствовать более эффективному преподаванию учебного предмета «Этнопсихология» на основе логичного и четкого планирования дисциплины, учета современных достижений и тенденций отечественной и зарубежной науки; организации эффективной обратной связи с курсантами в процессе преподавания, стимулированию научно-познавательного интереса и творчества у обучающихся; самостоятельной работы, а в конечном итоге - будет способствовать профессиональному и личностному росту обучающихся как будущих практических психологов-специалистов, работающих в УИС.

На современном этапе работы психологических служб УИС одним из важных моментов деятельности является учет этнических факторов. Это подчеркивает важность ориентации сотрудников в культуре, основных традициях представителей разных этносов, отбывающих наказание в учреждении, сосредоточении внимания на отрицательных и положительных моментах, возникающих в межнациональном взаимодействии.

Нами обозначены основные моменты важные для подготовки сотрудника УИС, определены наиболее эффективные стили преподавания, позволяющие курсантам не только получать знания, но и использовать их в практической деятельности, ориентироваться в системе этнопсихологического знания, пробудить интерес к культуре и особенностям других этносов.

Одной из актуальных задач дисциплины «Этнопсихология» является формирование межэтнической толерантности будущих сотрудников УИС, ориентация на взаимодействие в межэтническом взаимодействии в условиях профессиональной деятельности. Рассмотренные средства и методы, ориентированные на решение задач актуального и перспективного психологического развития будущих сотрудников УИС, позволяют оценить роль активных методов обучения, способствующих переносу полученных знаний в жизнедеятельность.

Учет этнопсихологического фактора в практике психологической деятельности является необходимым условием в решении задач психологической службы учреждений УИС. При этом в качестве одного из

---

<sup>94</sup> Малышев, К.Б., Малышева, О.А. Исследование социальной установки к мигрантам обучающихся в ведомственном вузе / Вестник институт: Перступление, наказание, исправление. - № 44. - С.114-120.

методологических оснований важно понимание единства двух противоположных тенденций, с одной стороны, этническая дифференциация, возрастание национального самосознания, стремление к обособлению, с другой - интегративные процессы, взаимопроникновение культур и развитие взаимодействия. Поэтому учет межкультурного взаимодействия определяется как одна из перспективных линий развития психологических служб, а также подготовки сотрудников УИС.

## Заключение

Монография «Психическое здоровье: глобальные проблемы XXI века» разработана на основе результатов научных исследований авторов.

Результаты выполненных исследований показали актуальность и своевременность для современного общества вопросов в области психического здоровья личности.

В целом, работа отражает научные взгляды на психическое здоровье, то есть благополучие, при котором человек может реализовать свой собственный потенциал, справляться с обычными жизненными стрессами, продуктивно и плодотворно работать, а также вносить вклад в жизнь своего сообщества. Она представляет интерес как для специалистов в области проведения научных исследований, так и специалистов-практиков.

## Библиографический список

1. Агапова, М.В. Возможности социально-психологической реабилитации специалистов помогающих профессий, имеющих синдром эмоционального выгорания / М.В. Агапова // Вестник интегративной психологии / М.В. Агапова – Ярославль, 2004. – С. 19–21.
2. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 3 – е издание, 2001.- 288 с.
3. Ануфриева, В.Н. Коррекция эмоционально-волевой сферы детей с ограниченными возможностями здоровья как средство успешной социализации / В.Н. Ануфриева, Л.И. Клишина // Фестиваль педагогических идей «Открытый урок».
4. Бабкина, Н.В. Оценка психологической готовности детей к школе / Н.В. Бабкина. – М.: Айрис пресс, 2005. – 112 с.
5. Батурина, Т.Г. Арт-терапия в работе с детьми-инвалидами / Т.Г. Батурина // Социальная сеть работников образования.
6. Бойко, В.В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении / В.В. Бойко. - СПб.: Питер, 2009. - 160 с.
7. Борисова, М.В. Психологические детерминанты феномена эмоционального выгорания у педагогов / М.В. Борисова // Вопросы психологии. – 2015. – № 2. – С. 96–105.
8. Вайберт М.И. Причины зависимого поведения подростков и его профилактика//Мировая наука и образование в условиях современного общества. -Саратов: ООО «АР-КОНСАЛТ», 2014. –78-80
9. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. - М.: Высшая школа. - 1991. - 238 с.
10. Власова, Т. А. О детях с отклонениями в развитии / Т. А. Власова, М. С. Певзнер. - М.: Просвещение, 2001. – 186 с
11. Водопьянова, Н.Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова. – СПб.: Питер, 2005. – 172 с.
12. Водопьянова Н. В., Старченкова Е.С. Психическое «выгорание» и качество жизни / Под ред. Л.А. Коростылевой. – СПб.: Питер, 2002. – 424 с.
13. Воробьева, М.А. Исследование эмоционального выгорания у педагогов / М.А. Воробьева // Образование и наука. Изв. Урал. отд-ния Рос. Акад. образования. – 2006. – № 1. – С. 70–75.

14. Выготский, Л.С. Психология развития человека / Л.С. Выготский. - М.: Эксмо, 2005. - 1136 с.
15. Вяткин, Б.А. Метаиндивидуальность и ее проявления у учителей старших классов / Б.А. Вяткин // Вопросы психологии. – 2011. – № 3. – С. 70–78.
16. Галимова Р.З. Формирование привычки к здоровому образу жизни у детей дошкольного возраста как механизм безопасной жизнедеятельности // Материалы международной научной конференции. Педагогика безопасности : наука и образование Екатеринбург, 16 декабря 2016 г. С. 23–27
17. Гонеев, А.Д. Основы коррекционной педагогики: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А.Д. Гонеев, Н.И. Лифинцева, Н.В. Ялпаева. – М.: Издательский центр «Академия», 2014. – 254 с.
18. Гордиенко, В.Н. Психология удовлетворенности профессионально-педагогической деятельностью / В.Н. Гордиенко - Монография.- Иркутск.- 2009.- С.382
19. Горина Е.Е., Торопова М.А. Формирование этнокультурной компетенции сотрудников УИС в процессе их профессионального обучения // Психология, социология и педагогика. 2015.- № 3. [Электронный ресурс]. URL: <http://psychology.snauka.ru/2015/03/4624> (дата обращения: 07.10.2018).
20. Горяйнов К.К., Хромов И.Л. Этническая преступность в местах лишения свободы и ее предупреждение / В кн.: Реформа уголовно-исполнительной системы России: состояние, проблемы, перспективы. Тезисы международной научно-практической конференции 28–29 октября 2004 г. Рязань, 2004. – С. 29–31.
21. Гусева Л.С., Талипова О.А. Психологические аспекты формирования предпосылок учебной деятельности у детей дошкольного возраста В сборнике: «Тенденция и закономерности развития современного российского общества экономика, политика, социально-культурная и правая сфера» материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием: в 2-х частях. К.: Издательство "Познание" –2016. С. 211-212.
22. Дарвиш, О.Б. Возрастная психология- Режим доступа: <http://m.log-in.ru>
23. Дерманова, И. Б. Диагностика эмоционально-нравственного развития. Диагностические тесты (Р. Тэммл, М. Дорки, В. Амен) / И.Б. Дерманова. – СПб.: Питер, 2012. – 86 с.

24. Домрачева, С. А. Изучение эмоционального выгорания педагогов / С.А. Домрачева // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 18. – С. 71–75.
25. Егорова Т.В. Словарь иностранных слов современного русского языка. - М.: Аделант, 2014. - 800 с.
26. Егорова, Т. В. Социальная интеграция детей с ограниченными возможностями / Т. В. Егорова – Балашов: Николаев, 2012. – 80 с.
27. Емельянова, Е.В. Практикум по этнической психологии: учеб. Пособие / Е.В. Емельянова – Иркутск: ИГУ, 2015. – 158 с.
28. Забрамная, С. Д. Ваш ребёнок учится во вспомогательной школе / С.Д. Забрамная. - М.: Владос, 2003. – 120 с.
29. Иванова, Е.В. Коррекция и развитие эмоциональной сферы детей с ограниченными возможностями здоровья / Е.В. Иванова, Г.В. Мищенко. – М.: Национальный книжный центр, 2016. – 112 с.
30. Карькина, Н.Н. Обеспечение безопасности осужденных - представителей этнических групп от криминальных угроз в местах лишения свободы дисс. Рязань, 2010. – 168 с.
31. Капитанец, Е. Г. Проявление синдрома эмоционального выгорания в профессиональной деятельности педагогов / Е.Г. Капитанец // Вестник Орловского государственного университета. Серия: Новые гуманитарные исследования. – 2011. – № 3. – С. 100–102.
32. Карнаух, Н.В. Стиль профессиональной деятельности преподавателя высшей школы как объект преемственности // Вектор науки ТГУ. - 2012. - №2 (9) - С.137-140.
33. Киселева, М.В. Арт-терапия в работе с детьми: руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми / М.В. Киселева. – СПб.: Речь, 2007. – 160 с.
34. Кишиков, Р.В. К вопросу о стиле деятельности преподавателя вуза / Р.В. Кишиков // Вестник МГГУ им. М.А. Шолохова. Педагогика и психология. - 2010. - №3. - С. 53-64.
35. Коберник, Г.Н. Введение в специальность «Дефектология»: / Г. Н. Коберник, В. Н. Синев. – М.: Академия, 2011. – 224 с.
36. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология (Развитие ребенка от рождения до 17 лет): Учебное пособие. 5 - изд. / И.Ю. Кулагина – М.: Изд-во УРАО, 1999. – 176 с.
37. Кучер, А.А., Костюкевич, В.П. Выявление суицидального риска у детей // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. / А.А.Кучер, В.П. Костюкевич, - 2001. - №.7. - С. 32-39.

38. Кушнер, И.Т. Диагностика волевой сферы детей дошкольного возраста методом экспертных оценок / И.Т. Кушнер // Вестник МГУ. – 2006. - №24. – С. 232-237.
39. Лапшин, В.А. Основы дефектологии / В.А. Лапшин, Б.П. Пузанов. – М.: Сфера, 2009. - 184 с.
40. Лебедева, Л.Д. Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий / Л.Д. Лебедева. - СПб.: Речь, 2013. – 256 с.
41. Лебединская, К.С. Задержка психического развития / К.С. Лебединская. – М.: Педагогика, 2007. – 280 с.
42. Лебединский, В.В. Нарушение психического развития / В.В. Лебединский. – М.: Педагогика, 2014. – 306 с.
43. Лебединский, В.В. Нарушение психического развития / В.В. Лебединский. – М.: Педагогика, 2014. – 306 с.
44. Левитов, Н.Д. О психических состояниях человека / Н.Д. Левитов. – М.: Просвещение.- 1993. – 393 с.
45. Левченко, И.Ю. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии: Метод. Пособие / И. Ю. Левченко, В.В. Ткачева – М.: Просвещение, 2008.– 114 с.
46. Личко, А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков / А.Е. Личко. - СПб.: Речь, 2009. - 256 с.
47. Лубовский, В.И. Дети с задержкой психического развития / В.И. Лубовский. - М.: Педагогика, 2008. – 168 с.
48. Лунеев, В.В. Преступность XX века / В.В. Лунеев. - М., 1997. – 354 с.
49. Лутошкин, А.Н. Эмоциональные потенциалы учебного коллектива / А.Н. Лутошкин. - М.: Знание, 2008. – 196 с.
50. Макшанов, С.И. Психология тренинга: Теория. Методология. Практика / С.И. Макшанов. СПб.: Образование. -1997. - 230 с.
51. Маллер, А. Р. Ребенок с ограниченными возможностями: Книга для родителей / А. Р. Маллер. – М.: Педагогика – Пресс, 2016. – 284 с.
52. Мальцева, Н.В. Проявление синдрома психического выгорания в процессе профессионализации учителя: дис.канд.псих.наук./ Н.В Мальцева – Екатеринбург, 2005. - 190 с.
53. Малышев, К.Б. Социальные установки, влияющие на отношение студентов к мигрантам / К.Б. Малышев, О.А. Малышева, В.Н. Асташов // Социолог 2.0: Трансформация профессии: Сборник материалов VIII

международной социологической Грушинской конференции, 18-19 апреля 2018 г. М.: МГУ, С.243-247.

54. Малышев, К.Б., Асташов, В.Н., Малышева, О.А. Опыт измерения социальных установок студенческой молодежи к мигрантам // Социальная несправедливость в социологическом измерении: вызовы современного мира: Сборник материалов XII международной научной конференции «Сорокинские чтения», 19-20 февраля 2018 г., М.: МГУ, МАКС Пресс, - С. 665-667.

55. Малышев, К.Б., Малышева, О.А. Исследование социальной установки к мигрантам обучающихся в ведомственном вузе / Вестник институт: Перступление, наказание, исправление. - № 44. - С.114-120.

56. Малышев К.Б., Малышева О.А. Системно-базисное многомерное проектирование типологической информации: научное издание. - Вологда - 2018. - 203 с.

57. Малышев, К.Б., Малышева, О.А. Психологические аспекты применения информационных технологий обучения в вузе // Информатизация процессов формирования открытых систем на основе САПР, АСНИ, СУБД и систем искусственного интеллекта ИНФОС-2013: материалы Седьмой международной научно-технической конференции, 28 июня 2013. - Вологда: ВоГТУ.- 2013.- С.123-126

58. Малышева, О.А. Этнопсихология: Методические материалы по изучению дисциплины и организации самостоятельной работы обучающихся по специальности 37.05.02. - Психология служебной деятельности / О.А. Малышева. – Вологда: ВИПЭ ФСИН России, 2017. – 69 с.

59. Маркова, А.К., Никонова, А.Я. Психологические особенности индивидуального стиля деятельности учителя // Вопросы психологии. - 1987.- № 5.- С. 40-48 (URL: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=37452>.)

60. Марьина, О. В. Профилактика интернет-зависимости молодежи - путь преодоления виртуальных девиаций // Педагогика: традиции и инновации: материалы Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2011 г.).Т. I. / О. В. Марьина, Челябинск: Два комсомольца, 2011. - С. 17-20.

61. Маслач К. Профессиональное выгорание: как люди справляются / К. Маслач. - Режим доступа: <http://hr.qetu.net/pages>

62. Маркова, Л.С. Построение коррекционной среды для дошкольников с задержкой психического развития / Л.С. Маркова. – М.: Айрис пресс, 2015. – 280 с.

63. Маркова, А.К. Психология труда учителя / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 2001. – 186 с.

64. Менделевич, В.Д. Психология девиантного поведения: учебное пособие для вузов / В.Д. Менделевич. – СПб.: Речь, 2005. – 444 с.
65. Мерлин, В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности / В.С. Мерлин. – М.: Педагогика, 2006. – 130 с.
66. Минько, Э.В., Минько, А.Э., Профессиональная культура и стиль преподавания в высшей школе // АЛЬМА-МАТЕР- Вестник высшей школы. февраль, 2016 - № 2. - С.83-89.
67. Митина, Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя: учебное пособие / Л.М. Митина. - М.: Академия, 2010. – 214 с.
68. Молтсбергер, Дж. Опасность самоубийства: клиническая оценка и принятие решений // Журнал практической психологии и психоанализа./ Дж.Молтсбергер - 2003. - №1. – 87 с.
69. Ооржак, Л.Н. Этнопсихологические особенности сотрудников и их учет в работе с личным составом органов внутренних дел: На материалах МВД Республики Тыва: автореф. дис. канд. психол. наук / Л.Н. Ооржак.- Научная библиотека диссертаций и авторефератов disserCat <http://www.dissercat.com/content/etnopsikhologicheskie-osobennosti-sotrudnikov-i-ikh-uchet-v-rabote-s-lichnym-sostavom-organo#ixzz5Yf24WSfH>.
70. Осухова, Н.Г. Сгоревшие на работе / Н.Г. Осухова // Здоровье. – 2013. - № 9. – С. 19-23.
71. Орел, В.Е. Синдром психического выгорания / В.Е. Орел. – М.: Гуманитарный центр, 2014. – 296 с.
72. Панфилова, М. А. Графическая методика: «Кактус» / М. А. Панфилова. -[http://psycholog.moy.su/Files/proektivnaja\\_metodika\\_kaktus.pdf](http://psycholog.moy.su/Files/proektivnaja_metodika_kaktus.pdf)
73. Педагогика и психология высшей школы: учебное пособие / Под ред. М.В. Булановой –Топорковой. - Ростов н/Д: Феникс, 2006. - 512 с.
74. Плеханова, А.В. О психических состояниях учащихся на уроке / А.В. Плеханова. – М.: Педагогика, 1999. – 96 с.
75. Прохоров, А.О. Психология состояний / А.О. Прохоров. - СПб: Речь, 2004. – 244 с.
76. Пряжников Н.С., Ожогова Е.Г. Стратегии преодоления синдрома «эмоционального выгорания» в работе педагога. / Н.С Пряжников, Е.Г. Ожогова // Психологическая наука и образование. - №2. - 2008.- С.103.
77. Психологическая помощь в условиях тюремной изоляции // <https://cyberleninka.ru/article/v/psihologicheskaya-pomosch-v-usloviyah-tyuremnoy-izolyatsii>

78. Резапкина, Г. В. Психология: учеб. методическое пособие / Г. В. Резапкина. - М.: Лань, 2006. – 174 с.
79. Скрипкина, А.В., Мешев, И. Х. Формирование индивидуального педагогического стиля преподавателя вуза в процессе повышения квалификации // Культурная жизнь Юга России. - № 4 (55), 2014.- С.46-48.
80. Солодянкина, О.В. Воспитание ребенка с ограниченными возможностями здоровья в семье / О. В. Солодянкина. – М.: АРКТИ, 2014. – 80 с.
81. Стефаненко, Т.Г. Методы подготовки к межкультурному взаимодействию // Т.Г. Стефаненко, Е.И. Шлягина, С.Н. Ениколопов Методы этнопсихологического исследования. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1993. С.55-78.
82. Сыманюк, Э. Э. Стратегии профессионального самосохранения личности / Э.Э. Сыманюк // Мир психологии. - 2005. - № 1.
83. Федеральный Закон «О службе в уголовно-исполнительной системе Российской Федерации и о внесении изменений в закон Российской Федерации «Об учреждениях и органах, исполняющих уголовные наказания в виде лишения свободы» 19.07.2018
84. Форманюк, Т.В. Синдром эмоционального сгорания как показатель профессиональной дезадаптации учителя / Т.В. Форманюк // Вопросы психологии. – 2004. - № 6. – С.34-39.
85. Филина, С.О. О «синдроме профессионального выгорания» и технике безопасности / С.О. Филина // Школьный психолог. – 2014. - № 7. – С.21-26.
86. Цирихова, Н.В. Особенности восприятия старшими школьниками и учащимися колледжа личности педагога / Н.В. Цирихова // Педагогическое образование в России. - № 3 - 2011. С. 232-236.
87. Чебыкин, А.Я. Об эмоциях, детерминирующих познавательную активность / А.Я. Чебыкин // Психологический журнал. - 2009. - № 4. - С. 135-141.
88. Юдина, Е.В. К проблеме синдрома выгорания у психологов - консультантов. / Е.В. Юдина // Вестник МГГУ им. М.А. Шолохова»Педагогика и психология. – 2011. - №1.
89. Яковенко, Т.Н. Эмоциональное выгорание педагога: причины и способы преодоления. (Информация для педагогов, методистов и руководителей ОУ). ГОУДОД «Курганский областной центр дополнительного образования детей» / Т.Н. Яковенко - Курган, 2005.

90. Яковлев, Б.П. Психическая нагрузка: практические аспекты ее исследования в условиях спортивной деятельности / Б.П. Яковенко // Теория и практика физической культуры. — 2000. № 5. - С. 39-41.
91. Яковлева, Н.Г. Психологическая помощь дошкольнику / Н.Г. Яковлева. – М.: ТЦ Сфера, 2012. – 166 с.
92. Янковская, Н. Эмоциональное выгорание учителя. / Н. Янковская // Народное образование. - 2009.- №2 - С.127-137.
93. Minko, E.V., Afanasiev, M.V., Minko, A.E. Quality & calling for educational services. SPb., 2015.

## Сведения об авторах

*Ахметшина Энзе Накиевна*

к.псих.н. Факультета психология и педагогика Казанского инновационного университета им. В.Г. Тимирязова (ИЭУП), Нижнекамский филиал. г. Нижнекамск

*Галимова Роза Зайнагутдиновна*

старший преподаватель кафедры психологии и предпринимательства, Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова (ИЭУП), Нижнекамский филиал

*Гумирова Гульнара Фаритовна*

психолог. Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова (ИЭУП), Нижнекамский филиал

*Кузнецова Дарья Анатольевна*

к.псих.н, старший преподаватель кафедры общей психологии Вологодский институт права и экономики

*Мальшева Ольга Александровна*

к.п.н., доцент кафедры общей психологии Вологодский институт права и экономики

Электронное научное издание  
сетевого распространения

Психическое здоровье: глобальные проблемы  
XXI века

монография

По вопросам и замечаниям к изданию, а также предложениям к сотрудничеству обращаться по электронной почте [mail@scipro.ru](mailto:mail@scipro.ru)

Подготовлено с авторских оригиналов



ISBN 978-5-907072-54-1



9 785907 072541

Усл. печ. л. 7,5.

Объем издания 2,1 МВ

Оформление электронного издания: НОО  
Профессиональная наука, mail@scipro.ru

Дата размещения: 15.12.2018 г.

URL: <http://scipro.ru/conf/mentalhealth.pdf>.