



ПСИХОЛОГИЯ, ЭРГОНОМИКА И АКМЕОЛОГИЯ: СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ И ПЕРСПЕКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

**I Международная научно-практическая
конференция**

СБОРНИК
НАУЧНЫХ
ТРУДОВ ПО
МАТЕРИАЛАМ
КОНФЕРЕНЦИИ

**НАУЧНАЯ ОБЩЕСТВЕННАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ НАУКА**

**Психология, эргономика и акмеология:
современные тенденции развития и
перспективные методы исследования**

Сборник научных трудов
по материалам I международной
научно-практической конференции

31 января 2017 г.

www.scipro.ru
Барнаул 2017

УДК 159.9
ББК 88

П 863

Главный редактор: Н.А. Краснова
Технический редактор: А.Д. Тихова

Психология, эргономика и акмеология: современные тенденции развития и перспективные методы исследования: сборник научных трудов по материалам I Международной научно-практической конференции, 31 января 2017 г. Барнаул: НОО «Профессиональная наука», 2017. 109 с.

ISBN 978-5-00-007111-5

В сборнике научных трудов рассматриваются актуальные вопросы психологии, эргономики и акмеологии по материалам научно-практической конференции «Психология, эргономика и акмеология: современные тенденции развития и перспективные методы исследования» (31 января 2017 г.).

Сборник предназначен для научных и педагогических работников, преподавателей, аспирантов, магистрантов и студентов с целью использования в научной работе и учебной деятельности.

Все включенные в сборник статьи прошли научное рецензирование и опубликованы в том виде, в котором они были представлены авторами. За содержание статей ответственность несут авторы.

Информация об опубликованных статьях предоставлена в систему Российского индекса научного цитирования – **РИНЦ** по договору No 2819-10/2015К от 14.10.2015 г.

Электронная версия сборника находится в свободном доступе на сайте www.scipro.ru.

УДК 159.9
ББК 88



978-5-00-007111-5

© Редактор Н.А. Краснова, 2017

© Коллектив авторов, 2017

© НОО Профессиональная наука, 2017

Содержание

СЕКЦИЯ 1. ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ..... 4

Головин Д.В. Тришина Т.Н. Влияние личностной тревожности на склонность к девиантному поведению у студентов.....4

Гоц Т.И. Самоотношение подростков, склонных к алкогольной зависимости 15

Япарова О.Г., Полякова Н.Ф. Взаимосвязь эмоциональной направленности и сплоченности в приемных семьях21

СЕКЦИЯ 2. ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ЭРГОНОМИКА.....30

Хоменко А.О., Лихтенштейн В.И. Психофизиологические аспекты повышения безопасности дорожного движения.....30

СЕКЦИЯ 3. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ.....36

Верхотурцева Е.Е. Классическая музыка как социально-психологический фактор формирования вкуса у современного поколения36

Макарова Е.Ю. Возрастная дискриминация, переживаемая представителями разных возрастных групп45

Шебаршова Ю.Г. Причины возникновения одиночества у пожилых людей51

СЕКЦИЯ 4. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ.....53

Везетиу Е.В. Роль регулятивной компетенции в системе результатов профессионального образования будущих педагогов53

Вовк Е.В. Роль формирования эмоционального интеллекта в системе профессиональной подготовки будущих педагогов в высшей школе60

Митяева Ю.С. Направления деятельности куратора со студентами с ОВЗ на этапе адаптации к вузу и их семьями.....66

Пухарева Д.В. Особенности отношения младших школьников, подростков и юношей к значимым взрослым71

СЕКЦИЯ 5. КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ94

Семенова М.А. Использование сказки в работе детского психолога.....94

Тимофеева Д.А. Возможности использования рисунка в коррекционно-развивающей работе с детьми 101

СЕКЦИЯ 1. ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

УДК 01

Головин Д.В. Тришина Т.Н. Влияние личностной тревожности на склонность к девиантному поведению у студентов

The influence of personal anxiety on the tendency to deviant behavior of students

Головин Д.В., Тришина Т.Н.

магистрант 1 курса, кафедра психологии,

Волгоградский государственный университет

Golovin D.V., Trishina N.T.

1st year graduate student, Department of psychology,

Volgograd state University

Аннотация: В рамках нашего исследования было исследовано влияние личностной тревожности на склонность к девиантному поведению у студентов. Нами были рассмотрены особенности различные виды девиантного поведения, и их проявление под влиянием личностной тревожности. Результаты исследования позволяют сказать нам о том, что студенты как возрастная группа в целом пени не склонны к проявлению девиантного поведения, однако существует несколько видов девиантного поведения, которые взаимосвязаны с личностной тревожностью.

Ключевые слова: личностная тревожность, девиантное поведение, студент, деликветное поведение, агрессивное поведение, саморазрушающее поведение, аддиктивное поведение, склонность к преодолению правил и норм, ситуативная тревожность.

Abstract: In our study we have investigated the influence of trait anxiety on the tendency to deviant behavior of students. We reviewed the features of various types of deviant behavior, and their expression is influenced by trait anxiety. The results of this study allow us to say that students as the age group in General fines not prone to deviant behavior, however, there are several types of deviant behavior that are correlated with personal anxiety.

Keywords: personal anxiety, deviant behavior, student, delinquent behavior, aggressive behavior, self-destructive behavior, addictive behavior, a tendency to overcome the rules and regulations, situational anxiety.

Актуальность данного исследования заключается, во-первых в интересе, который проявляют к данной проблематики как отечественные, так и зарубежные исследователи (Е.В.Змановская, О.И.Зотова, С.А.Беличева, Н.В. Вострокнутов, В.Т.Кондрашенко, В.Д. Менделевич, Д. Вольпе, К.Хорни, А.Бандура, В.Франкл, Л. И. Божович, Г.М.Бреслав, В.М.Астапов, Н.С.Бурлаканова, Ю.Л. Ханин, К. Гольдштейн, З.Фрейд, Р.Мэй, К.Хорни, О. Х. Маурер, Ч.Д. Спилберг). Во-вторых, в том, что в связи с феноменом

личностной тревожности остаётся много не исследованных проблем, рассмотрению некоторых в частности посвящено наше исследование.

В качестве исследовательской гипотезы выступает утверждение, что личностная тревожность влияет на склонность к девиантному поведению.

Таким образом, объектом нашей исследования выступают свойства личности. Следовательно, предметом исследования является влияние личностной тревожности на склонность к девиантному поведению у студентов. Цель нашего исследования выявить особенности влияния личностной тревожности на склонность к девиантному поведению у студентов.

Для операционализации феномена личностной тревожности мы будем использовать определение, которое было дано Ю.Л.Ханиным.

Личностная тревожность (устойчивая характеристика человека) характеризует устойчивую склонность воспринимать большой круг ситуаций как угрожающие, реагировать на такие ситуации состоянием тревоги[7].

В отечественной, и в зарубежной психологии существуют различные подходы к феномену тревожности, которые рассматривают её либо как личностную характеристику (свойство личности), либо как ситуативную реакцию. В рамках данного исследования нас интересует тревожность как личностное свойство, согласно этому мы можем сказать, что тревожно характеризуется субъективно переживаемыми эмоциями: напряжением, беспокойством, нервозностью. Это свойство проявляется в различных ситуациях, у людей с личностной тревожностью может возникать эмоциональная реакция как на реально стрессовую ситуацию, так и на обыденную воспринимаемую опасной. Повышенная тревожность, обусловленная страхом возможной неудачи, оценки со стороны взрослых или сверстников, является приспособительным механизмом, повышающим ответственность индивидуума перед лицом общественных требований и установок.

Для операционализации феномена склонность к девиантному

поведению мы будем использовать определение, которое было дано Е.В.Змановской.

Девииантное поведение — это поведение, отклоняющееся от принятых обществом норм, социально одобряемых моделей поведения, наиболее распространенных и устоявшихся норм в определенных сообществах в определенный период их развития [3].

Это позволило нам сформировать методологическую основу нашего исследования.

В качестве методологической основы нашего исследования выступают две концепции: концепция склонности к девиантному поведению А.Н.Орел, и концепция тревожности Ч.Д.Спилберга.

Согласно концепции Ч.Д.Спилберга тревожность можно разделить на личностную и ситуативную. Личностная тревожность характеризует устойчивую склонность воспринимать большой круг ситуаций как угрожающие, реагируя состоянием тревоги. Реактивная тревожность характеризуется напряжением, беспокойством, нервозностью. Очень высокая реактивная тревожность вызывает нарушение внимания, иногда — тонкой координации. Очень высокая личностная тревожность прямо коррелирует с наличием невротического конфликта, эмоциональными, невротическими срывами и психосоматическими заболеваниями. Личностная тревожность относительно стабильна и не связана с ситуацией, поскольку является свойством личности[7].

Ситуативная тревожность, наоборот, бывает вызвана какой-либо конкретной ситуацией. Реактивная тревожность – (ситуативная тревожность, тревожность как состояние в данный момент времени) характеризуется субъективно переживаемыми эмоциями: напряжением, беспокойством, озабоченностью, нервозностью. Это состояние возникает как эмоциональная реакция на стрессовую ситуацию и может быть разным по интенсивности и динамичности во времени. Очень высокая реактивная тревожность вызывает

нарушения внимания, иногда нарушение тонкой координации[6].

Концепция склонности к девиантному поведению А.Н.Орел, выделяет следующие виды девиантного поведения: преодоление норм и правил, аддиктивное поведение, самоповреждающее и саморазрушающее поведение, агрессия и насилие, деликвентное поведение[4].

Склонность человека к преодолению каких-либо норм и правил, склонности к отрицанию общепринятых норм и ценностей, образцов поведения.

Аддиктивное поведение — это одна из форм отклоняющегося поведения личности, которая проявляется в стремлении использовать кого-либо или что-либо в целях получения удовлетворения или адаптации.

Саморазрушающее, самоповреждающее поведение - формы поведения человека, целью которых не является добровольная смерть, но ведущие к социальной, психологической и физической дезадаптации, деградации личности. Результатом саморазрушающего поведения может быть как преднамеренное, так и непреднамеренное нанесение вреда своему психическому и физическому здоровью вплоть до его смерти.

Агрессивное поведение — тенденция, проявляющаяся в реальном поведении или сфантазированной с целью подчинить себе других, либо доминировать над ними [3].

Делинквентное — этот термин понимается как противоправное поведение личности - действия конкретной личности, отклоняющиеся от установленных в данном обществе и в данное время законов, угрожающие благополучию других людей или социальному порядку и уголовно наказуемые в крайних своих проявлениях. Личность, проявляющая противозаконное поведение, квалифицируется как делинквентная личность (делинквент), а сами действия - делинктами [5].

Для проведения эмпирического исследования особенностей влияния личностной тревожности на склонность к девиантному поведению у

студентов, нами была сформирована выборка, которая состояла из 60 студентов «Волгоградского государственного университета» и «Волгоградского медицинского университета» 30 юношей и 30 девушек (бакалавров 1-4 курса) разных направлений профессионального обучения.

На эмпирическом этапе исследования нами были использованы следующие методы:

1. Для сбора данных нами были использованы следующие методики: «СОП» А.Н.Орел, и теста Спилбергера-Ханина.

Методика «СОП» А.Н.Орел, позволила нам измерить: установку на социально желательность (вспомогательная шкала, шкала лжи); склонность к преодолению норм и правил; склонность к аддиктивному поведению; склонности к самоповреждающему и саморазрушающему поведению; склонности к агрессии и насилию; волевой контроль эмоциональных реакций; склонность к деликвентному поведению.

Тест Спилберга-Ханина позволил нам измерить, личностную и ситуативную тревожность респондентов.

2. Для обработки результатов исследования использовалась программа SPSS версии 22.0. Для выявления особенностей влияния личностной тревожности на склонность к девиантному поведению у студентов мы использовали процедуры описательной статистики, корреляционный анализ и однофакторного дисперсионного анализа (Anova), что позволило нам получить следующие эмпирические результаты:

- 1) Результаты описательной статистике переменных исследования

Таблица 1

Результаты описательной статистики переменных исследования				
Переменные	Минимум	Максимум	Среднее значение	Стандартное отклонение
Волевого контроля эмоциональных реакций	26,00	81,00	55,42	15,54
Склонности к самоповреждающему и саморазрушающему поведению	29,00	75,00	48,7	12,68

Склонности к деликвентному поведению	30,00	75,00	46	13,14
Склонности к агрессии и насилию	24,00	77,00	45,97	12,86
Установки на социальную желательность	35,00	58,00	45,9	7,26
Склонности к аддиктивному поведению	26,00	74,00	45,22	12,76
Склонности к преодолению норм и правил	27,00	75,00	42,57	12,44
Личностная тревожность	22,00	68,00	42,42	10,37
Ситуативная тревожность	26,00	66,00	41,67	8,29

Опираясь на результаты, представленные в Таблице 1 можно сказать, что наиболее ярко выраженными склонностями к девиантному поведению выступают «Склонность к самоповреждающему и саморазрушающему поведению», «Склонность к деликвентному поведению» и «Склонность к агрессивному поведению и насилию». Так же стоит отметить, что наивысшие показатели наблюдаются у «Волевого контроля эмоциональных реакций», что говорит о том, что студенты склонны контролировать себя и не проявлять различно рода девиантные паттерны поведения.

2) Корреляционный анализ взаимосвязи личностной и ситуативной тревожности с различными видами девиантного поведения.

Таблица 2

Таблица корреляционного анализа взаимосвязи личностной тревожности с различными видами девиантного поведения	
Переменные	Личностная тревожность
Склонность к преодолению норм и правил	-,551**
	,000
Склонность к аддиктивному поведению	-,409**
	,009
Склонность к самоповреждающему и саморазрушающему поведению	,662**
	,000
Склонность к агрессии и насилию	,106
	,517

Волевой контроль эмоциональных реакций	,138
	,394
Склонность к деликвентному поведению	-,071
	,665
**. p=0,01 *.p = 0,05	

Результаты, представленные в таблице 2, говорят о том, что между личностной тревожностью и различными видами девиантного поведения обнаружены достоверные взаимосвязи.

1) «Личностная тревожность» и «Склонность к преодолению норм и правил» имеют обратную взаимосвязь $r = -0,551$; $p = 0,00$.

2) «Личностная тревожность» и «Склонность к аддиктивному поведению» имеют обратную взаимосвязь $r = -0,409$; $p = 0,009$.

3) «Личностная тревожность» и «Склонность к самоповреждающему и саморазрушающему поведению» имеют прямую взаимосвязь $r = 0,662$; $p = 0,000$.

Опираясь на выше сказанное, можно сказать, что студенты с высоким уровнем личностной тревожности склонны к самоповреждающему и саморазрушающему поведению, при этом они не склонны к аддиктивному поведению, и не склонны нарушать правила и нормы.

Для полноты психологической картины исследования мы ранжировали переменную «Личностная тревожность», что позволило нам провести однофакторный дисперсионный анализ (Anova).

Таблица 3

Влияние личностной тревожности на склонность к различным видам девиантного поведения					
Переменные	Сумма квадратов	ст.св.	Средний квадрат	F	Знач.
Склонность к преодолению норм и правил	1946,028	2	973,014	8,803	,001
	4089,747	37	110,534		
	6035,775	39			
Склонность к аддиктивному поведению	1111,761	2	555,880	3,923	,029
	5243,214	37	141,708		
	6354,975	39			

Склонность к самоповреждающему и саморазрушающему поведению	2665,800	2	1332,900	13,659	,000
	3610,600	37	97,584		
	6276,400	39			

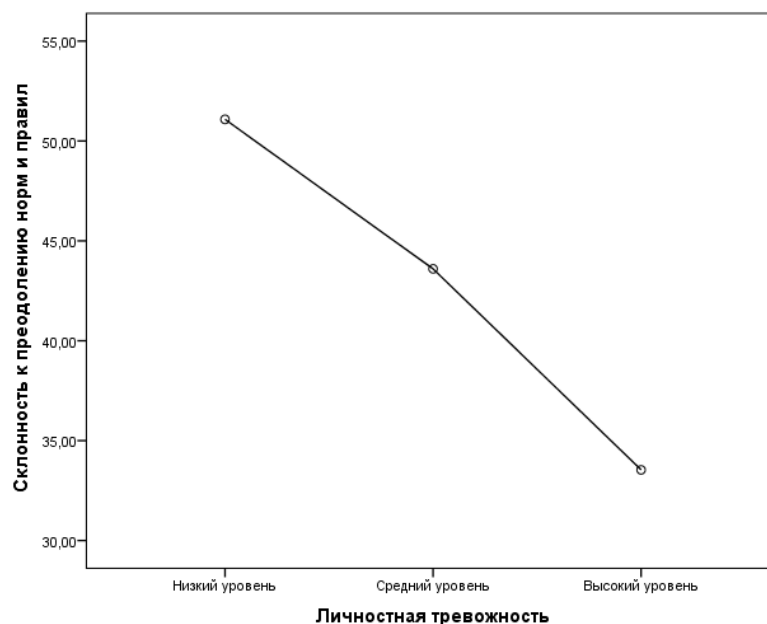


Рисунок 1. Влияние личностной тревожности на склонность к преодолению норм и правил

Опираясь на результаты, представленные в Таблице 3 и на рисунке 1 можно сказать, что чем выше личностная тревожность у студентов, тем ниже их склонность к преодолению норм и правил ($F = 8,803$ $p = 0,01$). Вероятно это можно объяснить тем, что студенты с повышенной тревожностью стремятся соблюдать правила и не нарушать общественные норм, так как видят в этом для себя опасность.

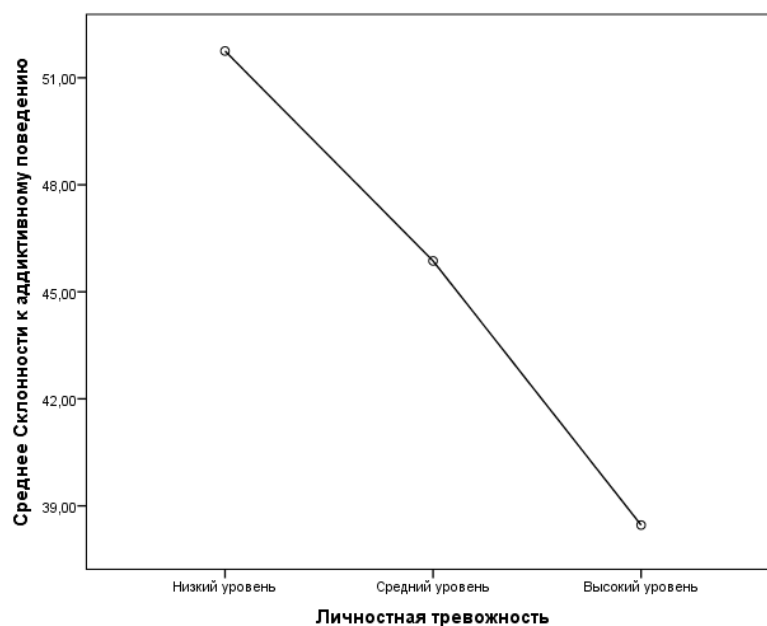


Рисунок 2. Влияние личностной тревожности на склонность к аддиктивному поведению

Результаты, представленные в таблице 3, и на рисунке 2 позволяют нам говорить о том, что чем выше личностная тревожность у студентов, тем ниже их склонность к аддиктивному поведению ($F= 3,923$ $p=0,029$). Возможно студенты с повышенной тревожностью, не склонны к аддиктивному поведению, так как воспринимают это как возможную опасность для них.

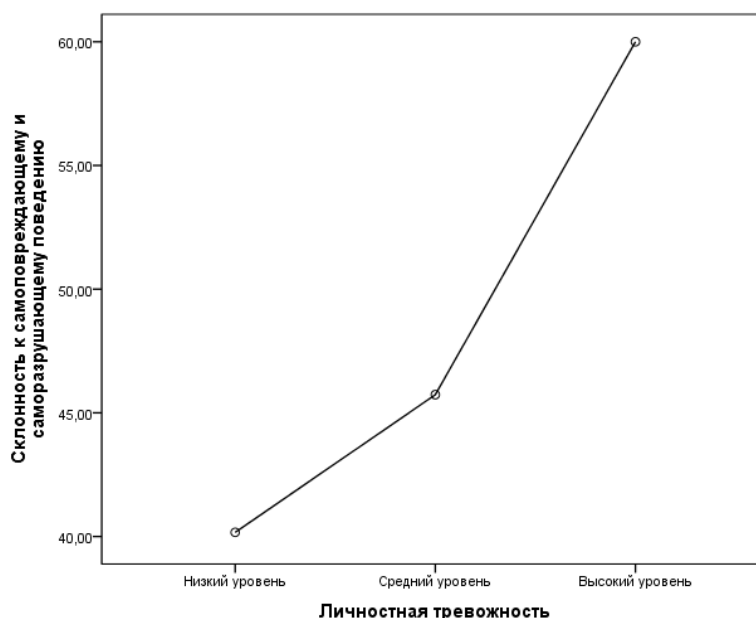


Рисунок 3. Влияние личностной тревожности на склонность к самоповреждающему и саморазрушающему поведению

Результаты, представленные в таблице 3, и на рисунке 3 позволяют нам

говорить о том, что чем выше личностная тревожность у студентов, тем выше их склонность к самоповреждающему и саморазрушающему поведению ($F=13,659$; $p=0,000$). Вероятно, это объясняется тем, что студенты с высокой тревожностью, воспринимая окружающий мир как опасный, или потенциально опасный, они уже в этот момент и проявляют саморазрушающее поведение.

Всё выше изложенное позволила нам сделать эмпирические выводы о особенностях влияния личностной тревожности на склонность к девиантному поведению.

Выводы по результатам эмпирического исследования:

1. Студенты с ярко выраженной склонностью к самоповреждающему и саморазрушающему поведению обладают высоким уровнем личностной тревожности.
2. Студенты с ярко выраженной склонностью к аддиктивному поведению обладают низким уровнем личностной тревожности.
3. Студенты склонные к преодолению норм и правил обладают низким уровнем личностной тревожности.

Полученные результаты могут быть использованы в дальнейших исследованиях, так же могут быть использованы в рамках психологического консультирования и психологической коррекции направленных на профилактику девиантного поведения и личностной тревожности у студентов.

Библиографический список

1. Змановская Е. В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения): Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — 2-е изд., испр. — М.: Издательский центр «Академия», 2004.
2. Клейберг Ю. А. Социальная работа и коррекция девиантного поведения подростков // Профессионал. - 1997. - №11-12.
3. Краткий толковый психолого-психиатрический словарь. Под ред. igisheva. 2008.

4. Определение склонности к отклоняющемуся поведению (А.Н.Орел) / Клейберг Ю.А. Социальная психология девиантного поведения: учебное пособие для вузов. - М., 2004.

5. Определение склонности к отклоняющемуся поведению (А.Н.Орел) / Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. - М., Изд-во Института Психотерапии. 2002.

6. Ханин Ю. Л. Исследование тревоги в спорте // Вопросы психологии. — 1978, -№ 6.

7. Ханин Ю. Стресс и тревога в спорте. М.: Физкультура и спорт, 2003.

УДК 159.9

Гоц Т.И. Самоотношение подростков, склонных к алкогольной зависимости

Self-attitude of teenagers prone to alcohol addiction

Гоц Т. И.

Студентка 3 курса группы 02061483 очно-заочной формы обучения
факультета психологии Педагогического института,
ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский
университет

Научный руководитель:

Шутенко Е. Н., кандидат психологических наук,

доцент кафедры общей и клинической психологии
факультета психологии Педагогического института,
ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский
университет,

Gotz T. I.

3rd year student group 02061483 part-time form of
training

of the faculty of psychology of the Pedagogical
Institute,

Federal STATE Autonomous educational
institution "Belgorod state national research
University

Shutenko E.N., Associate Professor,

Department of General and Clinical Psychology
Faculty of Psychology of the Pedagogical Institute,
Belgorod National Research University

Аннотация: Данные о самоотношении подростков, склонных к алкогольной зависимости, являются недостаточно изученными, что обуславливает актуальность данной тематики исследования.

Ключевые слова: алкогольная зависимость, отклоняющееся поведение, самоотношение подростков.

Abstract: Information of self-attitude of teenagers prone to alcohol addiction is insufficiently studied. This fact makes the study relevant.

Keywords: alcohol addiction, deviant behavior, self-attitude of teenagers.

Алкогольная зависимость на сегодняшний день является одним из наиболее распространенных видов зависимого поведения молодежи, что обусловлено относительной доступностью алкоголя в современном обществе. Особо остро проблема алкогольной зависимости возникает в подростковом возрасте. Совместное употребление алкогольных напитков облегчает контакт, является предлогом для знакомства. Нарастающее психосоциальное напряжение в обществе, возникшее в результате изменений, происходящих в

России в конце двадцатого века, не только вызвало интенсивный рост аддиктивных, психосоматических и других нервно-психических расстройств, но и стимулировало многих исследователей на изучение психологических механизмов адаптации человека к сложным условиям, проблеме преодолевающего болезнь поведения. Распространенность алкогольной зависимости составляет около 2% от общей численности населения РФ (Кошкина Е.А.). Хроническая алкоголизация неизбежно осложняется необратимыми нарушениями здоровья, утратой социального статуса и трудоспособности, имеет очевидные неблагоприятные последствия для семей и ближайшего окружения больных алкоголизмом.

Негативное самоотношение влечет за собой трудности в социализации подростка, которые проявляются во внутреннем и внешнем планах. Эти трудности оказывают влияние на личностные особенности подростка, приводящие к зависимым формам поведения: употреблению психоактивных веществ.

За последнее время интерес к отклоняющемуся поведению возрос, что повлекло за собой необходимость более тщательного исследования причин, форм и динамики зависимого поведения. Однако данные о самоотношении подростков, склонных к алкогольной зависимости, являются недостаточно изученными, что обуславливает актуальность данной тематики исследования.

Нами было проведено исследование особенностей самоотношения подростков, склонных к алкогольной зависимости.

Исследование проводилось на базе ОГБУСОССЗН «Областной социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних» г.Белгорода, в котором приняли участие 60 подростков. Первую группу составили – 30 человек, вторую – 30 человек. Средний возраст подростков 14-15 лет.

Теоретический анализ литературы по проблеме исследования позволил изучить подходы к определению самоотношения в отечественной и зарубежной психологии. Определили, что самоотношение является ведущим компонентом структуры самосознания подростка, а также эмоционально-

оценочным отношением к своей личности. Его становление и становление самооценки соприкасаются с тревожностью, страхами, неуверенностью в себе. Оно как свойство личности напрямую связано с деятельностью и целями, ценностными ориентациями и выступает важнейшим фактором образования и стабилизации ее единства.

Отношение к себе определяет социальную активность личности и делится на положительное и отрицательное самоотношение. Именно положительное отношение к себе влияет на формирование адекватной самооценки, уверенности в себе, самостоятельности, энергичности, оптимистичности и вере в свои возможности. Самоотношение является одним из важнейших условий социально-психологической адаптации, так как негативное самоотношение влечет за собой трудности адаптации, которые проявляются во внутреннем и внешнем планах. Эти трудности оказывают влияние на личностные особенности, приводящие к зависимым формам поведения.

В настоящее время профилактика зависимости от ПАВ в России уже не ограничивается лишь малоэффективными попытками информирования о психоактивных веществах и их последствиях, а имеет четко сформулированные цели, задачи и стратегии действий и является системой научных знаний.

Механизм возникновения любой зависимости от вещества представляет собой цепочку поступков, ведущих к зависимому поведению: контакт - нерегулярное употребление - регулярное употребление - злоупотребление - зависимое поведение.

У подростков, склонных к алкогольной зависимости, наблюдается выраженное нарушение эмоционально-оценочного компонента самоотношения, проявляющегося в преобладании негативных оценок в свой адрес. Такие подростки не склонны к осознанию своих проблем, рефлексии, недостаточно открыты в процессе взаимодействия, наблюдается внутренне напряжение, недостаточное осознание того, что основным источником

активности и результатов, касающихся деятельности, так и собственной личности субъекта, является он сам.

При неожиданном появлении трудностей уверенность в себе снижается, нарастают тревога, беспокойство. В привычных для себя условиях существования, в которых все возможные изменения знакомы и хорошо прогнозируемы, испытуемые могут проявлять выраженную способность к контролю. В новых для себя ситуациях регуляционные возможности ослабевают, усиливается склонность к подчинению средовым воздействиям.

Взгляд исследователей на зависимое поведение, как результат сниженной устойчивости личности к стрессовому воздействию, дает возможность утверждать, что направленное формирование защитных личностных, средовых ресурсов и адаптивных стратегий поведения является эффективным и перспективным направлением первичной профилактики зависимого поведения.

По результатам исследования были сформулированы следующие выводы:

1. Подростковый возраст, как особый этап формирования личности, зачастую сопровождается переживанием эмоционального напряжения, алкоголь используется, как попытка снизить данное напряжение.

2. Для подростков, склонных к алкогольной зависимости, характерно негативное представление о себе, внутренняя конфликтность, низкий уровень самопринятия, аутосимпатии, самоуважения.

3. На основе анализа результатов комплексного исследования самоотношения подростков, склонных к алкогольной зависимости, обоснована необходимость направленного формирования позитивного самоотношения.

Основываясь на результатах, мы составили коррекционно-развивающую программу, направленную на формирование позитивного самоотношения у подростков, склонных к алкогольной зависимости.

Система профилактических мероприятий способствует более

позитивному формированию самоотношения, интеграции «Я образа», приводит к выраженному повышению рефлексивной способности. Способность находить позитивные ресурсы позволяет стабилизировать эмоциональные состояния и снижать риски срыва. Положительной тенденцией является осознание психологических проблем, нахождение конструктивных способов выхода из трудных ситуаций с опорой на внутренние ресурсы, а также готовность принимать помощь со стороны окружающих.

Данные результаты подтвердили гипотезу: у подростков, склонных к алкогольной зависимости, наблюдаются искажения в эмоционально-оценочном компоненте самоотношения по факторам: внутренняя конфликтность, недостаточная аутосимпатия, самоуважение.

Библиографический список

1. Абдуллин, А.Г. «Образ Я» как предмет исследования в зарубежной и отечественной психологии / А.Г. Абдуллин, Е.Р. Тумбасова // Вестник Южно-Уральского государственного университета. – Серия: Психология. – 2012. – № 6. – С. 265.
2. Альтшулер, В. Б. Алкоголизм: учебное пособие / В.Б. Альтшулер. – М.: ГЭОТАР-Медиа, 2010. – 264 с.
3. Ананьев, Б.Г. Избранные психологические труды / Б.Г. Ананьев. – СПб: Издательство Санкт-Петербургского университета, 2013. – 964 с.
4. Арцимович, И.В. Рефлексия как основа формирования и развития самоотношения личности / И.В. Арцимович // Культурная жизнь Юга России. – 2008. – № 4. – С. 36-38.
5. Кон, И.С. Открытие «Я» / И.С. Кон. – М.: Политиздат, 1978. – 367с.
6. Коновальчук, И.С. Развитие отношения к себе как субъекту учебной деятельности в младшем школьном возрасте: Автореф. дис. ... канд. псих. наук: 19.00.07. / И.М. Коновальчук - Киев, 1992. - 25 с.
7. Пантелеев, С.Р. Методика исследования самоотношения./ С.Р. Пантелеев - М.: Смысл, 1993. - 32с.

8. Пантелеев, С.Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система./ С.Р. Пантелеев - М.: МГУ, 1991. - 108с.
9. Пантелеев, С.Р. Стрoение самоотношения как эмоционально-оценочной системы: Дис. канд. псих, наук: 19.00.01./ С.Р. Пантелеев - М., 1989. - 202 с.
10. Столин, В.В. Познание себя и отношение к себе в структуре самосознания личности: Дис. д-ра психол. наук / В.В. Столин. М., 1985. - 530 с.
11. Шутенко Е.Н. Развитие самосознания личности подростка в процессе психодрамы // [Развитие личности](#). 2000. № 6. С. 27.
12. Derevyanko J.P., Kanishcheva M.A., Kovtun J.Y., Lokteva A.V., Tkachev V.N., Shutenko E.N. [THE ADOLESCENTS' WITH SELF-DESTRUCTIVE BEHAVIOR TEMPORARY TRANSPECTIVENESS](#) // [International Journal of Pharmacy and Technology](#). 2016. Т. 8. № 2. С. 14283-14290.
13. Шутенко Е.Н. Развитие самосознания личности как проблема психологической теории и практики // [Знание. Понимание. Умение](#). 2012. № 1. С. 196.

**Япарова О.Г., Полякова Н.Ф. Взаимосвязь
эмоциональной направленности и сплоченности в
приемных семьях**

The relationship of emotional orientation and cohesion within the adoptive families

Япарова О. Г.

канд.психол.наук, доцент

Полякова Н. Ф.

Магистрант 1 курса

ХГУ им. Н.Ф. Катанова

г. Абакан, Республика Хакасия

Aparova O. G.

Cand.the course of studies.Sciences, associate Professor

Polyakova N. F.

Undergraduate 1

KSU them. N. F. Katanov

the city of Abakan, Republic of Khakassia

Аннотация. Статья посвящена изучению эмоциональной направленности и сплоченности в приемных и кровных семьях. В качестве одной из причин проведения данного исследования стали вопиющие проблемы в приемных семьях, а именно: отказы от детей подросткового возраста. В результате проведенного исследования было выявлено, что существует взаимосвязь между эмоциональной направленностью членов приемной семьи и уровнем сплоченности семьи. Чем больше представлена в семье потребность в общении, дружбе и сочувствующем собеседнике, тем семья менее разобщена.

Ключевые слова. Эмоциональная направленность, сплоченность семьи, приемные родители, приемные дети

Abstract. The article is devoted to the study of emotional orientation and cohesion within the adoptive families and bloodlines. As one of the reasons for this research are the glaring problems in foster care, namely: the abandonment of children and adolescents. In the result of the study revealed that there is a relationship between the emotional orientation of members of the foster family and level of family cohesion. The more submitted in family the need for companionship, friendship and sympathizers interlocutor, the family is less fragmented.

Keywords. Emotional orientation, family cohesion, foster parents, foster children

Традиционно основным институтом воспитания является семья. То, что ребенок в детстве приобретает в семье, остается с ним в ходе всей последующей жизни. Поэтому в социальной политике государство большое значение придает профилактике сиротства через устройство детей в замещающие семьи [3]. Однако, как показывают многочисленные психологические исследования, приемная семья имеет разнообразные и трудно решаемые проблемы. Уже на этапе адаптации, попав в приемную

семью, у детей и взрослых наблюдается раздражительность, периодические вспышки гнева, агрессия, преувеличенные реакции на события и взаимоотношения, обидчивость [2]. Приемная семья сталкивается с риском распада семьи и, как результат, иногда решается на отказ от ребенка. Поэтому нам было интересно изучить и выявить, существует ли взаимосвязь между сплоченностью семьи и предпочтениями членов семьи к переживанию тех или иных эмоций.

Объектом исследования стала эмоциональная направленность как индивидуальное предпочтение в том или ином виде эмоций, то есть склонность к определенному типу переживания. Предметом исследования - эмоциональная направленность и сплоченность в приемных семьях.

Мы предположили, что существует взаимосвязь между эмоциональной направленностью и сплоченностью семьи.

В своем исследовании мы опирались на положение Б.И.Додонова о том, что эмоциональная направленность это проекция на эмоциональную сферу человека [1]; то есть эмоциональная направленность на определенные переживания отражает те социальные потребности и мотивы (альтруистические, коммуникативные, познавательные, эстетические и т. д.), которые являются доминирующими в направленности личности человека, и положение А.Г. Лидерса о том, что сплоченность – это психологическое расстояние между членами семьи, если расстояние максимально, они эмоционально взаимосвязаны, а если минимально, то члены семьи автономны и между ними сохраняется некая дистанция; и положение О.А. Карабановой о сплоченности как важном параметре семейной системы, который описывает структуру семьи с точки зрения способности реагировать на внешние и внутренние воздействия.

Поэтому для решения задач нашего исследования мы использовали опросник «Шкала семейной адаптации и сплоченности (FACES - 3) и тест-анкету «Эмоциональная направленность» Б.И.Додонова.

Эмпирическое исследование проводилось с приемными и кровными

семьями в Каратузском районе Красноярского края.

В исследовании приняли участие 15 семей приемных и 15 семей кровных. В каждой семье по два родителя и 1 ребенок подросток. Семьи были полными, то есть в исследовании приняли участие 45 человек из кровных семей и 45 человек из кровных. Таким образом, общее количество испытуемых составило 90 человек. Средний возраст подростков составил $14,2 \pm 0,8$. Эти подростки учатся в 8-9 классах.

Результаты, полученные по методике «Определение общей эмоциональной направленности личности» Б.И. Додонова, представлены в таблице 1.

Таблица 1

Средние значения типов эмоциональной направленности в кровных и приемных семьях
(по методике «Эмоциональная направленность» Б.И.Додонова)

Типы эмоциональной направленности	Кровные семьи	Приемные семьи	U-критерий Манна-Уитни
Альтруистическая	6,5	7,4	0,041
Коммуникативная	7,1	7,4	0,419
Глорическая	3,2	3,7	0,208
Праксическая	3,1	3,1	1
Пугническая	3,1	4,2	0,024
Романтическая	2,5	2,6	0,613
Гностическая	2,7	2,8	1
Эстетическая	2,8	2,7	1
Гедонистическая	3,3	3,4	1
Акзигитивная	3,1	3	1

Мы подвергли полученные результаты математической обработке с помощью U-критерия Манна-Уитни. Анализ результатов показал, что значимые различия в приемных и кровных семьях выявлены в альтруистической (6,5 против 7,4 соответственно) и пугнической (3,1 против 4,2 соответственно) направленности переживаемых эмоций. В приемных

семьях достоверно значимо доминирует альтруистическая направленность, то есть склонность к переживаниям, связанным с реализацией потребности в содействии и помощи другим, высокая потребность в дружеском общении, потребность в сочувствующем собеседнике выше, чем в кровных семьях. А также для приемных семей значимо характерна пугническая направленность, которая проявляется своеобразной борьбой, опирающейся на потребность в преодолении опасности, на основе которой зарождается интерес к борьбе. Также мы провели качественный анализ ответов, который показал, что родители и подростки в приемных семьях на такие утверждения «Я часто беспокоюсь о близких, друзьях», «Хочу приносить людям радость и счастье», «Испытываю потребность делиться с другими людьми своими мыслями и переживаниями», «Я чувствую большую благодарность к людям, которые делают мне добро» значимо чаще, чем члены кровных семей, давали ответы «Безусловно, да» и «Пожалуй, да». А на утверждения «Охотно иду на риск», «Я человек решительный», «Я люблю преодолевать опасности», «Азарт, спортивная злость, обычно улучшает результаты моей деятельности» в приемных семьях значимо реже, чем члены кровных семей, давали ответы «Пожалуй, нет» и «Безусловно, нет».

Результаты по методике «Шкала семейной адаптации и сплоченности (FACES - 3)» представлены в таблице 2.

Таблица 2

Средние значения по параметрам семейной сплоченности в приемных и кровных семьях (по опроснику «Шкала семейной адаптации и сплоченности (FACES - 3)» (Д. Х. Олсон, адаптированный и нормированный Э. Г. Эйдемиллером, А. Г. Лидерсом, М. Ю. Городновой)

Параметры семейной сплоченности	Кровные семьи	Приемные семьи	U- критерий Манна-Уитни
Эмоциональная связь	11,5	9,8	0,002
Семейные границы	8	7,3	0,183
Принятие решений	3,5	3,6	0,803
Время	3,4	3,6	0,319

Друзья	3,4	3,3	0,607
Интерес и отдых	7,8	7,5	0,225

Полученные результаты мы подвергли математической обработке с помощью U-критерия Манна-Уитни. Анализ результатов показал, что значимые различия в кровных и приемных семьях выявлены по такому параметру семейной сплоченности, как эмоциональная связь (11,5 против 9,8) соответственно). То есть в кровных семьях эмоциональная связь значимо теснее, чем в приемных семьях. Так, в кровных семьях на утверждения «Члены нашей семьи обращаются друг другу за помощью», «Единство очень важно для нашей семьи», «Члены нашей семьи чувствуют, что все очень близки друг другу» давали ответы «часто», «почти всегда» значимо чаще, чем члены приемных семей.

Затем полученные результаты мы соотнесли с уровнями сплоченности. Результаты представлены в таблице 3.

Таблица 3

Показатели уровня сплоченности в кровных и приемных семьях
(по методике «Шкала семейной адаптации и сплоченности (FACES - 3)
(Д. Х. Олсон, адаптированный и нормированный Э. Г. Эйдемиллером, А. Г. Лидерсом, М. Ю. Городновой)

Уровень сплоченности	Кровные семьи	Приемные семьи	U-критерий Манна-Уитни
разобщенный	0	29	0,002
разделенный	34,6	34,6	0,817
связанный	40,3	39,6	0,037
сцепленный	0	0	1

Полученные результаты мы подвергли математической обработке с помощью U-критерия Манна-Уитни. Анализ результатов показал, что приемные семьи значимо разобщены по сравнению с кровными семьями. В кровных семьях изначально не было выявлено данного уровня. Зато кровные

семьи достоверно имеют связанный уровень сплоченности по сравнению с приемными семьями (40,3 против 39,6). На утверждения «Нам нравится что-то делать в узком семейном кругу», «Члены нашей семьи любят проводить свободное время вместе», «Мы советуемся друг с другом при принятии решений», «Единство очень важно для нашей семьи» родители и подростки из кровных семей давали ответ «часто» значительно чаще, чем члены приемных семей.

Таким образом, разобщенный уровень семейной сплоченности приемных семей может говорить об эмоциональной разделенности, малой привязанности друг к другу, несогласованности действий в разных жизненных ситуациях, неспособности оказывать поддержку друг другу и совместно решать жизненные проблемы. Изолируясь друг от друга, подчеркивая свою независимость, они скрывают свою неспособность устанавливать близкие взаимоотношения. При сближении с другими у них возрастает чувство тревоги.

Далее для подтверждения выдвинутой гипотезы мы использовали коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Результаты представлены в таблице 4.

Таблица 4

Результаты корреляционного анализа взаимосвязи уровня сплоченности и типов эмоциональной направленности личности в приемных семьях по Спирмену (n=45)

Тип эмоциональной направленности	/р	Уровень семейной сплоченности		
		Разобщенный	Разделенный	Связанный
Альтруистический		0,165	0,157	-0,250
		0,277	0,304	0,098
Коммуникативный		-0,360*	0,040	0,214
		0,015	0,794	0,158
Глорический		0,322*	-0,183	-0,203
		0,031	0,230	0,182
Прагматический		0,492**	-0,256	-0,266
		0,001	0,090	0,077
Пугливый		0,424**	-0,520**	0,131
		0,004	0,000255	0,391

Романтический		0,274	-0,094	-0,205
		0,069	0,540	0,177
Гностический		0,061	-0,31	-0,131
		0,693	0,84	0,391
Эстетический		0,24	0,003	-0,108
		0,877	0,984	0,478
Гедонистический		0,419**	-0,239	-0,205
		0,004	0,113	0,176
Акзигитивный		0,446**	-0,226	-0,281
		0,002	0,136	0,061

* Корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя).

** Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя).

Анализ полученных результатов показал, что между коммуникативным типом направленности и разобщенным уровнем семейной сплоченности была выявлена умеренная отрицательная связь ($r=-0,36$ при $p\leq 0,05$), то есть чем больше представлена в семье потребность в общении, дружбе и сочувствующем собеседнике, тем семья менее разобщена.

Достоверные прямые связи были выявлены между разобщенным уровнем семейной сплоченности и глорическим типом эмоциональной направленности ($r=0,322$, $p\leq 0,05$). То есть, чем больше члены семьи направлены на переживание славы, почета, потребности в самоутверждении, тем более разобщена такая семья.

Достоверные прямые связи были выявлены между разобщенным уровнем семейной сплоченности и праксическим типом направленности ($r=0,492$, $p\leq 0,01$). Праксический тип эмоциональной направленности подразумевает ценностные переживания, которые связаны с реализацией деятельности, необходимой субъекту самому по себе. То есть, чем эгоистичнее члены семьи, тем выше разобщенность семьи.

Достоверные прямые связи были выявлены между разобщенным уровнем семейной сплоченности и пугническим типом направленности ($r=0,424$, $p\leq 0,01$). Пугническая эмоциональная направленность является своеобразной борьбой, опирающейся на потребность в преодолении опасности, на основе которой зарождается интерес к борьбе. Таким образом,

чем более выражена борьба в семье, тем более разобщена семья.

Достоверные прямые связи были выявлены между разобщенным уровнем семейной сплоченности и гедонистическим типом эмоциональной направленности ($r=0,419$, $p\leq 0,01$). Гедонистическая эмоциональная направленность выражает потребность в телесном и душевном комфорте. Чем выше эта потребность у членов семьи, тем более разобщена семья.

Достоверные прямые связи были выявлены между разобщенным уровнем семейной сплоченности и акизитивным типом эмоциональной направленности ($r=0,446$, $p\leq 0,01$). Акизитивная эмоциональная направленность это стремление к накоплению, коллекционированию вещей, в которых нет острой необходимости. Чем более семья стремится к накоплению, тем более она разобщена.

Таким образом, наше исследование подтвердило гипотезу о том, что между эмоциональной направленностью членов семьи и уровнем сплоченности существует взаимосвязь. Наше исследование это еще один шаг к пониманию тех проблем, которые могут приводить к конфликтам в замещающих семьях и отказам от приемных детей.

Библиографический список

1. Додонов, Б.И. Классификация эмоций при исследовании эмоциональной направленности личности [Текст]:/ Б.И Додонов// - М.: 1975. №6. С. 21-33.
2. Захарова Ж. А. Замещающая семья [Текст] /Ж. А. Захарова, И. И. Осипова /Под ред. Э. А. Манукян. - М: Полиграф сервис, 2005. - 112 с.
3. Ослон, В. Н. Жизнеустройство детей-сирот: профессиональная замещающая семья[текст] / В.Н. Ослон. М.: Генезис, - 2006. – 34 с.

СЕКЦИЯ 2. ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ЭРГОНОМИКА

УДК: 152.9.072

Хоменко А.О., Лихтенштейн В.И. Психофизиологические аспекты повышения безопасности дорожного движения

Psychophysiological aspects of increase of safety of traffic

Хоменко А. О.

Кандидат технических наук, доцент кафедры Безопасность жизнедеятельности,

Лихтенштейн В. И.

Кандидат технических наук, доцент кафедры Безопасность жизнедеятельности,

Уральский федеральный университет
имени первого Президента России Б.Н. Ельцина, Екатеринбург

Homenko A. O.

Ph.D., Associate Professor, Department of Live safety

Liechtenstein V.I.,

Ph.D., Associate Professor, Department of Live safety

Ural federal university

name after the first President of Russia B.N. Yeltsin, Yekaterinburg

Аннотация: Рассмотрены психофизиологические аспекты предупреждения чрезвычайных и аварийных ситуаций дорожного движения. Показана важность учета роли человеческого фактора – самого опасного элемента производственной системы. Рекомендованы оперативные методы контроля психофизиологического состояния работающего персонала, позволяющие предупредить возможность возникновения большинства чрезвычайных и аварийных ситуаций.

Ключевые слова: дорожно-транспортные происшествия, технические системы безопасности автотранспорта, человеческий фактор, психофизиологические методики, выделение людей предрасположенных к опасности.

Abstract: The article deals with urgent problems of road accidents. The importance of the role of the human factor – the most dangerous element of the system of production will be shown. Operational quality monitoring of psychophysiological state of the servicing personnel, to prevent the possibility of the most extreme and emergency situations on motor transport is recommended.

Keywords: road and transport incidents, technical systems of safety of motor transport, the human factor, psychophysiological techniques, allocation of the people predisposed to danger.

Дорожно-транспортные происшествия (ДТП) – вторая по значимости причина смертности и травматизма трудоспособного населения в Российской Федерации. Ежегодные экономические и демографические потери от ДТП сопоставимы с потерями от проведения локальных войн.

Анализ причин ДТП выделяет ряд наиболее характерных факторов:

1. Нарушение мотивационной части безопасных действий участников транспортного движения.

2. Психофизиологические причины.

3. Технические причины и дорожная обстановка.

Многие годы ведется работа по совершенствованию технических систем безопасности автотранспорта. Разработаны сложнейшие системы:

- системы активной безопасности (АБС, антипробуксовочная система, система курсовой устойчивости, система распределения тормозных усилий, система экстренного торможения);

- системы пассивной безопасности (ремни и подушки безопасности, специальные зоны смятия кузова для гашения энергии удара, подголовники сидений, складывающаяся рулевая колонка);

- электронные системы предупреждения (парктроники, системы предупреждения столкновения, системы слежения за рядностью).

Технические и электронные системы предупреждают водителя об усложнении дорожной ситуации, помогает в безопасном управлении автомобилем. Но они не заменяют самого водителя. Не могут заставить пассажиров пользоваться ремнями безопасности и пешеходов выполнять правила поведения на проезжей части. Современная техника позволяет снизить опасность последствий ДТП до технического минимума. Однако российская и международная статистика отмечает, что главным источником ДТП и аварийности на дорогах является человеческий фактор. От 70 до 90% всех чрезвычайных ситуаций происходит по вине пострадавших.

«Человеческий фактор» становится причиной многих ДТП: это превышение скорости, нахождение за рулем в нетрезвом виде, нарушения правил маневрирования, несоблюдение безопасной дистанции, нарушения правил переезда пешеходных переходов, переход пешеходом дороги в неустановленном месте.

Эта проблема вышла на общемировой уровень и стала основным пунктом 66 сессии Генеральной Ассамблеи ООН 04.04.2012 г. под

наименованием «Глобальный кризис в области безопасности дорожного движения». Учитывая важность рассматриваемой проблемы, на этой сессии было официально провозглашено начало «Десятилетия действий по обеспечению безопасности дорожного движения».

Психически нормальному человеку присущ инстинкт самосохранения, он никогда без повода не будет стремиться получить травму. Так почему же большое число происшествий связано именно с человеческим фактором? По-видимому, здесь мы попадаем в ловушку нашего восприятия окружающей действительности. Если мы одно и то же действие повторили многократно, то наш мозг начинает действовать бессознательно по аналогии, часто не успевая учесть изменение окружающей действительности. Происходит так называемый эффект «замыливания восприятия» и появление ложного чувства уверенности, неадекватного имеющимся навыкам индивида.

Для корректировки «человеческого фактора» требуется соответствующий подход к воспитанию мировоззренческих принципов безопасного поведения на дороге. Этот подход должен базироваться на развитой системе пропаганды, воспитания и образования в области безопасности жизнедеятельности. Он должен охватывать широкие слои населения, не только водителей транспортных средств.

Психология безопасности труда детально изучает именно психологические причины несчастных случаев, возникающих в процессе труда и других видов деятельности. Многочисленными исследованиями было показано, что на возможность возникновения у рабочего несчастного случая влияют его индивидуальные качества (психофизиологические, социальные, производственные). Однако деятельность рабочего и ее результаты обусловлены не только его устойчивыми индивидуальными качествами, но в значительной мере и временными сдвигами, которые возникают в его организме и определяются как психофизиологические состояния. Такие состояния, налагаясь на комплекс устойчивых качеств, могут существенно влиять на психические процессы, видоизменять деятельность, сказываться на

ее результатах. Поэтому способность рабочего противостоять производственным опасностям следует рассматривать не только в связи с его устойчивыми индивидуальными качествами, но и с учетом влияния на рабочего переживаемых им психофизиологических состояний.

На текущее состояние человека может влиять множество самых разнообразных факторов внешнего и внутреннего порядка. Поэтому задача учета, систематизации и анализа действия этих факторов оказывается чрезвычайно сложной. Однако еще более сложной является оценка их влияния на состояние человека, поскольку один и тот же фактор, в зависимости от индивидуальных качеств, воспринимается по-разному, вследствие чего у разных людей он может порождать различные состояния. Все эти обстоятельства, естественно, усложняют изучение как предрасположенности к опасности, так и вопросов влияния состояний рабочего на возможность возникновения у него несчастного случая.

Многолетние поиски путей диагностирования качеств подверженности рабочих несчастным случаям проведенные американскими учеными во главе с Г.Ханом позволили предложить четыре основных группы инструментальных методик, которые позволяли относительно достоверно выделять людей, предрасположенных к опасности в водительских профессиях и на производстве [1,2].

Основными показателями, позволяющими выделить подверженных опасности рабочих, Г. Хан считал следующие: эмоциональную неуравновешенность, неспособность к быстрому распределению внимания и выделению главного объекта среди большой совокупности прочих объектов, недостаточную выдержку и неумеренную (чрезмерно большую либо чрезмерно малую) склонность к риску.

Российскими учеными был разработан комплекс для психофизиологического тестирования «ПСИХОФИЗИОЛОГ-Н», позволяющий оперативно по усовершенствованным и компьютеризованным методикам Г. Хана проводить групповой предсменный контроль

функционального состояния и работоспособности персонала (до 30 человек одновременно) с помощью автономных пультов (сохранение в памяти до 500 исследований).

Весьма перспективно использование нового метода бесконтактного мониторинга психофизиологического состояния человека с помощью регистрации микровибраций – комплекс «ВИБРОИЗОБРАЖЕНИЕ» («VIBRAIMAGE»). Эта технология была предложена российским специалистом по биометрии Виктором Минкиным в 2002 году (патенты РФ №2187904, 2289310). При этом была установлена зависимость амплитуды и частоты данных микровибраций от психофизиологического состояния человека, так называемый вестибулярно-эмоциональный рефлекс. Результаты исследований показывают, что человек не в состоянии контролировать уровень амплитуды и частоты микровибраций, это явление рефлексное и является объективным показателем психофизиологического состояния человека.

С целью предотвращения ДТП и иных последствий, связанных с перевозкой пассажиров и опасных грузов, был разработан аппаратно-программный комплекс «АВТОМОБИЛЬНЫЙ-М», предназначенный для психофизиологического тестирования кандидатов в водители и профессионального отбора водителей различных категорий транспортных средств. **Тесты оценки профессионально важных психофизиологических качеств** позволяет определить психофизиологическое и психологическое соответствие обследуемого требованиям профессиональной деятельности водителя. Результаты данной группы тестов используются при конкурсном отборе водителей, в процессе обучения курсантов автошкол, а также при профориентации учеников средних общеобразовательных и специализированных школ. Группа дополнительных тестов позволяет получить расширенную информацию как о психофизиологических показателях обследуемых, так и о потребностях, мотивации, особенностях характера и поведения, межличностных отношениях и других психологических характеристиках обследуемого.

Совмещение образовательной и воспитательной работы с широким распространением различных методик кадрового отбора и предрейсового тестирования профессиональных участников дорожного движения позволит понизить уровень риска аварийности на дорогах.

Учебный курс «Безопасность жизнедеятельности» может стать одной из базовых площадок по расширению системы воспитания корректного поведения участников дорожного движения, как водителей транспортных средств, так и пешеходов. Детальное изучение слушателями поля опасностей дорожной обстановки и психофизиологических особенностей систем восприятия и моторных реакций человека дает возможность построить целостную мировоззренческую картину, позволяющую помочь в выработке жизненного опыта в области безопасного поведения на дороге.

Библиографический список

1. Психология труда : учебник / А.В.Карпов [и др.] ; под ред. проф. А.В. Карпова. 2-е изд. – М.: Юрайт, 2011. – 350 с.
2. Практическая психология. Учебник. Санкт-Петербург: Дидактика Плюс, 2001. – 347 с.

СЕКЦИЯ 3. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 316.014

Верхотурцева Е.Е. Классическая музыка как социально-психологический фактор формирования вкуса у современного поколения

Classical music as a socio-psychological factor in the formation of taste in the current generation

Верхотурцева Е. Е.

студентка 4 курса института гуманитарного образования
ФГБОУ ВО Магнитогорский Государственный
Технический Университет им. Г. И. Носова

Verkhoturteva E. E.

student of the Institute of humanitarian education
Of the Magnitogorsk State Technical University. G. I. Nosov

Аннотация. Проблема влияния классической музыки на развитие музыкального восприятия молодежи достаточно актуальна на современном этапе. Как показывает практика, современная молодежь увлекается в основном поп - и рок-музыкой. Кроме того, в торговой сети, по радио и телевидению вниманию слушателей предлагают в большей степени именно развлекательную музыку, причем часто не имеющую никакой художественной ценности в отличие от классической музыки, которая способна в большей степени побуждать к нравственно-эстетическим переживаниям, вести к преобразованию окружающего мира, к активному мышлению. Были рассмотрены такие понятия как социальное проявление сообщества, социальное функционирование музыкального искусства. Рассмотрены способы влияния музыки на живые объекты, в частности на человека и представлены результаты исследования молодого поколения на предмет прослушивания классической музыки.

Ключевые слова: классическая музыка, молодежь, социология, культура.

Abstract. The problem of the influence of classical music on the development of musical perception of young people is quite relevant at the present stage. As practice shows, the modern youth likes mostly pop and rock music. In addition, commercial network radio and TV the attention of the audience offer to a greater extent, it is entertaining music, and often have no artistic value, unlike classical music, which can largely encourage moral and aesthetic experiences lead to the transformation of the surrounding world, to active thinking. Been reviewed concepts such as the social manifestation of community, the social functioning of music. The methods of influence of music on living objects, in particular of a person and presents results of a study of the young generation on the subject of listening to classical music.

Keywords: classical music, youth, sociology, culture.

Музыка, как и любой другой вид искусства, способна воздействовать на всестороннее развитие личности. Она формирует духовный мир человека, оказывает влияние на формирование и развитие личности в сфере жизнедеятельности. Музыкальные стили, направления способны оказывать не

только влияние на конкретного индивида, но и способны формировать социальную реальность, а так, же в ней формировать различные субкультуры, в которых будут взаимодействовать индивиды с общими интересами.

Естественная и социальная действительность, внутренний мир человека суть предметы отражения в музыкальном искусстве. Будучи отражением мира, музыка становится и его принадлежностью, его составной частью. Музыка не просто сопутствует тому или иному событию или ритуалу, она активно воздействует на людей. По существу, в этом и состоит ее предназначение: она объединяет людей в едином ощущении, соответственном ситуации, она настраивает их на подобающий моменту лад. Это справедливо и для коллективного, и для индивидуального восприятия.

Музыкальный вкус развивается и формируется на протяжении всей сознательной жизни человека. Особенно это важно на первых этапах жизненного цикла. Известно, к примеру, что «современные подростки склонны к формированию музыкального фанатизма и связанному с этим навязыванию норм ценностей кумира, необходимо управление включением подростка в ситуации выбора ценностей, их осмыслением, формированием общезначимых критериев, через самооценку культур созидательной деятельности и поступков, культуру межличностных отношений» [1]. В зависимости от возраста, социального положения и статуса, жизненных целей, уровня «эмоционального выгорания», конкретных жизненных обстоятельств происходит восприятие музыкальных образов. Здесь работают такие психологические факторы, как апперцепция, самооценка, самоидентификация, в определенной степени фрустрация, и т.д.

Мы выдвинули исследовательскую гипотезу, которая имеет одночастное строение и заключается в следующем: в настоящее время среди молодежи произошло обесценивание классической музыки, а современные направления, такие как рок, панк и др. заняли главенствующие места среди музыкальных направлений. Работа с этой гипотезой подразумевает опору на социальный опрос, который мы провели среди молодого поколения в возрасте

от 14 до 30 лет.

Влияние музыки на человека и его мировоззрение особенно актуально в наше время, когда с особой остротой стоит задача духовного возрождения общества. Музыка формирует некоторые установки людей, потому что её информационное воздействие усиливается на эмоционально-чувственном уровне. Классическая музыка способна воспитывать внутреннее благородство, восприимчивость к краскам жизни.

Классической музыкой называют выдающиеся произведения музыкального искусства, отображающие действительность в звуковых образах, а также прошедшие апробацию временем и признанные во всем мире как высокохудожественные [2].

Проблемой восприятия произведений искусства занимались Л. С. Выготский, П. М. Якобсон, а развитием музыкального восприятия молодежи — В. Н. Шацкая, В. В. Медушевский, Е. В. Назайкинский, Л. В. Школяр и др. [3].

Также стоит сказать о таком понятии как социальное проявление сообщества. Под социальным проявлением сообщества имеется в виду система морально-этических и нравственно-правовых нормативов поведения, социальных норм данного общества и система охраняющих их санкций [4]. На наш взгляд это понятие является важным для истолкования процесса того, как формируется эстетический вкус в сообществе людей. Здесь важно коллективное действо, когда в сознании людей формируются общие ценности и нормы поведения. В истории есть немало примеров того, как музыка используется для формирования соответствующего настроения: отсюда - военная музыка, спортивная музыка, детская музыка, классическая музыка, романтическая музыка, понятие музыкального фанатизма, о котором говорилось выше.

Существуют примеры, подтверждающие возможности музыкальной составляющей социального проявления сообщества: музыка на парадах, на военных сборах, на спортивных зрелищах, на празднествах, в ритуалах,

обрядов, религиозных действиях, и т.д. Музыкальное, или оформленное шумовое обрамление, систематически воздействующее на сознание слушателя, откладывается в его сознании в виде стереотипов, эмоций [5]. Здесь большую роль играют представления о ценности той или иной музыкальной культуры.

Бытует мнение, что классический стиль музыки является идеальным для человека и общества в целом. Он приводит в гармонию чувства, мысли, разум, эмоции, отгоняет от вас все печали.

Ученые доказали, что классическая музыка положительно влияет на организм человека. Прослушивание бессмертных произведений великих композиторов с детства, помогает развиваться ребенку в интеллектуальном плане, обладать большей стрессоустойчивостью и восприимчивостью к наукам. Особенно рекомендуются к прослушиванию произведения Моцарта. Существует мнение, что они действуют на человеческий организм следующим образом.

1. Стимулируют работу головного мозга;
2. Развивают стремление к самосовершенствованию и волю;
3. Особенно заметно влияние музыки Моцарта на людей, занимающихся умственным трудом или тех, кто выбрал полем своей деятельности творчество.

Был проведен эксперимент, в ходе которого куриное яйцо положили перед колонками на концерте металлической музыки. Такое направление в музыке заставило свернуться белок и яйцо сварило. Кроме того, рост и развитие растений останавливается в том случае, если рядом с ними включать тяжелый металл или рок. Рядом с аквариумом, в котором плавали рыбки, включили тяжелый рок и направили светомузыку в сторону живых существ. Через десять часов больше 50% рыбок погибло.

Известно, что подростки, которые продолжительное время пребывают на дискотеке или концерте, где в музыке преобладают тяжелый рок и металл, по психологическому состоянию близки к гипнотическому трансу. Обратное

действие оказывает как современная классическая музыка, так и старинные произведения известных композиторов.

Процессуальный подход к музыке предполагает рассмотрение социального функционирования музыкального искусства, охватывающего такие взаимообуславливающие процессы, как композиторское творчество, исполнительская интерпретация, слушательское восприятие и музыковедческое постижение музыкального произведения. Эти взаимосвязанные процессы накопления, создания, передачи, получения и оценки музыкально-эстетических ценностей выступают как стадии (состояния) целостной динамической системы – системы бытия музыки в обществе, их изменение (смена) и представляет собой музыкальный процесс. Музыкальное творчество есть также потенциальный акт общения автора со слушателями. Созданное композитором произведение – это его «послание» аудитории: реально существующей или воображаемой, сегодняшней или будущей.

Доподлинно известно, что классическая музыка оказывает положительный эффект при лечении многих заболеваний. Она снимает негативное напряжение и нормализует биоритмы органов человека. Впервые научно объяснил влияние музыки на здоровье человека древнегреческий ученый и философ Пифагор, ему принадлежит следующее высказывание: «Всякая мелодия синхронизирует работу внутренних органов человека. Происходит это, потому что любой из наших органов это источник энергии и электромагнитных волн заданной частоты, а так как звуки музыки тоже являются волнами они входят с ними в резонанс - и настройки нашего тела меняются. Когда звучит мелодия, ее акустическое поле налагается на акустическое поле организма и получается, что мы испытываем на себе определенного рода клеточный массаж». Философом, по свидетельству его учеников, были установлены мелодии и ритмы, с помощью которых на души молодых людей можно было оказывать соответствующее влияние.

Как известно, Пифагор излечивал многие как душевные, так и

физические заболевания, с помощью специально составленных им композиций или же читая в присутствии больного отрывки из Гомера и Гесиода¹. Каждое утро ученого начиналось с пения, по его словам: «Чтобы помочь организму возбудить активность и освободить свой ум ото сна». А вечер заканчивался песнями, чтобы успокоить нервы и настроиться на отдых. Философ ничуть не сомневался, что музыка влияет на организм человека и доказывал об огромном ее воздействии на чувства и эмоции, на ум и тело, он даже внес такое понятие, как - «музыкальная медицина». Он полагал, «что музыка во многом содействует здоровью, если пользоваться ею соответственно подобающим ладам, так как человеческая душа, и весь мир в целом имеют музыкально-числовую основу».

Существует точка зрения, что прослушивание классических произведений действует на нервную систему человека наравне с антидепрессантами и успокоительными средствами. Рассмотрим некоторых известных классиков и влияние их музыки на мировоззрение и общее состояние человека.

Произведения Моцарта несут в себе максимум позитивной энергии, потому что в них преобладают мажорные ноты. Они помогают при головных болях, мобилизуют мозговую активность и формируют четкость мыслей. Особенно часто включают музыку Моцарта те, кто страдает онкологическими заболеваниями.

Музыка Штрауса способна настроить человека на лирический лад, дать ему покой и удовлетворение. Рекомендовано тем, кто страдает мигренями, головными болями и нервными срывами.

Каждое произведение Бетховена - это наполненная смыслом музыкальная поэма о жизни и чувствах человека, способного рассказать о своих переживаниях посредством звуков. Музыка Бетховена подходит для

¹ Ярыгина А.В. Исследование психологических аспектов влияния музыки на личность // Международный студенческий научный вестник. – 2015. – № 6.; URL: <http://eduherald.ru/ru/article/view?id=14287> (дата обращения: 11.12.2016).

снятия эмоционального напряжения и депрессии.

Музыкальный процесс связывает музыкальное искусство с другими сферами общественного сознания и деятельности, что способствует расширению его воздействия в обществе и, в порядке обратной связи, содействует обогащению его внутреннего состояния. Как социокультурный феномен этот процесс обусловлен так называемым эстетическим бытием. Здесь передача художественной (музыкальной) информации осуществляется уже не путем кодирования-декодирования, а с помощью усвоения более крупных, устоявшихся в общественной практике условий взаимодействия с музыкой, способов интеграции художественного и жизненного опыта и др.

С нашей точки зрения одной из главных проблем современной молодежи является «отторжение» классической музыки в пользу более тяжелых направлений, таких как рок, панк и др. Нами было проведено социологическое исследование среди молодого поколения в возрасте от 14 до 30 лет, которое наглядно доказало нашу точку зрения (Рис. 1).²



Рисунок 1. Музыкальные предпочтения современной молодежи

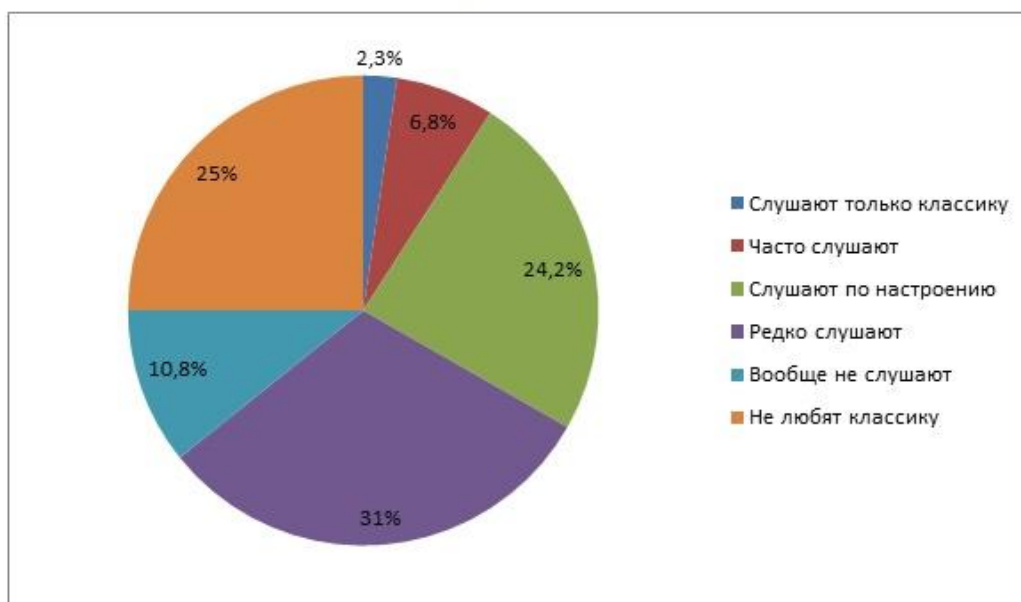
² Прим.: все рисунки разработаны автором

По данным социологического опроса можно сделать следующие выводы:

1. 1/3 опрошенных редко слушают классическую музыку;
2. 1/4 опрошенных слушают классическую музыку по настроению;
3. 1/4 опрошенных не любят слушать классическую музыку;
4. 1/10 опрошенных вообще не слушают классическую музыку;
5. 1/16 опрошенных часто слушают классическую музыку;
6. 1/43 опрошенных слушают только классическую музыку.

Наглядно такую тенденцию можно проследить на диаграмме 1.

Диаграмма 1



Из вышесказанного следует сделать вывод о том, что наша гипотеза подтвердилась: в современном мире среди молодежи классическая музыка утратила свою конкурентоспособность в сравнении с другими музыкальными направлениями и, к большому сожалению, обесценилась.

В заключение следует отметить, что систематическое и целенаправленное приобщение молодого поколения к произведениям

классической музыки положительно влияет на развитие их музыкального восприятия, здоровье и мировоззрение в целом.

Библиографический список

1. Антонова Е.Е. Теоретические подходы к построению структуры одаренности // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2010. - № 2. - С. 13-16.

2. Зубарева Н. Б. Камерно-вокальные сочинения М. Глинки: особенности подхода к вокализации поэтического текста и ее звуковой реализации / Н. Б. Зубарева, Ю. Г. Подоплелова // Вестник ПГИИК. 2007. - № 4. - С. 193–194.

3. Дергаева И.А. Комплексное исследование восприятия и психологического воздействия музыки. Дисс. на соиск. уч. степени канд. психол. наук. Ярославль. 2005. – С. 23.

4. Барканова О.В. Методики диагностики эмоциональной сферы: психологический практикум// Библиотека актуальной психологии. – Вып.2. – Красноярск: Литера-принт, 2009. – С.7-9.

5. Бочкарев Л. Л. Психология музыкальной деятельности. – М: Издательский дом «Классика-XXI». 2008. – С. 352.

**Макарова Е.Ю. Возрастная дискриминация,
переживаемая представителями разных возрастных
групп**

Age discrimination experienced by people of different ages

Макарова Е. Ю.

Студентка 3-го курса

Курганский государственный университет

Makarova E. Y.

3rd year student

Kurgan State University

Аннотация: В статье представлены результаты исследования, направленного на определение и сравнение уровня переживаемой возрастной дискриминации среди подростков и взрослых.

Ключевые слова: возрастная дискриминация, эйджизм, «Опросник эйджизма».

Abstract: The article presents the results of the research including definition and comparison of levels of age discrimination experienced by teens and adults.

Keywords: age discrimination, ageism, ageism survey instrument.

В современном обществе дискриминация является важной проблемой. Под дискриминацией понимают ограничение тех или иных прав человека на основании признаков, которые объективно не влияют на его возможность реализации этих прав. Возрастная дискриминация (эйджизм) - один из видов социальной дискриминации, включающий негативное отношение к людям определенной возрастной группы, лишение их равноправия и т.д. В её основе лежат возрастные стереотипы.

Возрастная дискриминация является одним из наименее исследованных видов дискриминации, хотя не уступает им в России, Западной Европе и США, обнаруживаясь в различных сферах взаимодействия людей - семейной, профессиональной, педагогической, медицинского и сфере социального обслуживания.[2]

Термин эйджизм впервые использовал в 1969 г. директор Национального института старения США R.N. Butler. Автор понимал под эйджизмом негативные стереотипы, согласно которым пожилые люди отличаются старческим слабоумием, жесткими установками, психологической и социальной зависимостью. [3] В настоящее время данный термин включает

в себя дискриминацию и других возрастных групп. Существует, например, много определений, которые подчеркивают незрелость и неопытность молодежи. Социальные ожидания подразумевают, что молодые люди должны находиться на высоком физическом уровне, быть активными и креативными. Если же человек не в состоянии оправдать такие надежды, окружающие нередко считают его несостоятельным и неуспешным. Это может привести к психическим и другим дилеммам, среди которых обычно выделяют: низкую самооценку, отсутствие убежденности в собственных силах, расстройство пищевого поведения, депрессию. Таким образом, в основе эйджизма могут лежать не только отрицательные, но и положительные стереотипы. [1]

Целью нашей работы является изучение уровня возрастной дискриминации в разные возрастные периоды.

Гипотеза исследования – уровень субъективно переживаемой возрастной дискриминации в группе подростков находится на более высоком уровне, чем в группе взрослых.

Для достижения поставленной цели было проведено исследование, ориентированное на определение уровня субъективно переживаемой дискриминации испытуемыми-представителями двух групп - представителями группы подростков и представителями группы взрослых.

В исследовании приняли участие учащиеся средней общеобразовательной школы №52 г. Кургана, 26 человек в возрасте от 14-ти до 16-ти лет и сотрудники предприятия ОАО «ЭнергоКурган» Курганские электрические сети, 23 человека в возрасте от 40 до 42-х лет.

Главным методом исследования стал «Опросник эйджизма» E. Palmore, который предназначен для определения уровня субъективно переживаемой дискриминации испытуемыми-представителями дискриминируемых групп. [4] А.В. Микляевой опросник был переведен на русский язык, адаптирован и расширен для применения не только на выборке пожилых людей, как предполагалось автором, но и для работы с выборками взрослых и подростков.

Вниманию испытуемых предлагалось 14 ситуаций, отражающих

наиболее распространенные в обществе практики эйджизма. Ряд ситуаций затрагивает сферу межличностных отношений человека, другие ситуации отражают опыт социальных отношений. Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1.

Результаты, полученные с помощью «Опросника эйджизма»

Ситуация	Подростки	Взрослые
1. Кто-то неприятно шутил над вами, упоминая Ваш возраст	14	8
2. Вам дарили поздравительную открытку, в которой были неприятные шутки о Вашем возрасте	0	0
3. К Вам не относились серьезно из-за Вашего возраста	14	6
4. Вам давали неприятные прозвища, связанные с Вашим возрастом	10	4
5. С Вами разговаривали покровительственно из-за Вашего возраста	14	10
6. У Вас возникали проблемы с покупкой / продажей / обменом / съемом жилья из-за Вашего возраста	8	1
7. У Вас возникали трудности с получением кредита из-за Вашего возраста	6	1
8. С Вами разговаривали неуважительно из-за Вашего возраста	20	8
9. Вам в чем-то отказывали, ссылаясь на Ваш возраст	30	6
10. Вам отказывали в лечении, ссылаясь на Ваш возраст	2	1
11. Вас не брали на работу, ссылаясь на Ваш возраст	16	4
12. Вам не позволяли занять более высокую должность из-за Вашего возраста	5	4
13. Вам говорили: «Вы не можете понять этого, потому что Вы слишком стары/слишком молоды!»	24	8
14. Вам говорили: «Вы для этого уже стары/еще молоды!»	27	10
Суммарный показатель	190	71

Самые высокие баллы в выборке подростков были получены по шкале 9 («Вам в чем-то отказывали, ссылаясь на Ваш возраст»). Также высоки баллы по данной шкале и в выборке взрослых. Данная шкала не относится к определенной сфере жизни или конкретному виду деятельности, такое обобщение позволяет испытуемым легко вспомнить проявления возрастной дискриминации по отношению к ним.

Также высокие баллы в выборке подростков получены по шкале 14 («Вам говорили: «Вы для этого уже стары/еще молоды!») и шкале 13 («Вам

говорили: «Вы не можете понять этого, потому что Вы слишком стары/слишком молоды!»). Таким образом, дискриминация в возрастной группе подростков чаще всего проявляется в сфере межличностных отношений. Это подтверждается и четвертой по высоте шкалой 8 («С Вами разговаривали неуважительно из-за Вашего возраста»).

Значения по шкалам, отражающим опыт социальных отношений испытуемых, в целом, низкие. В выборке подростков по шкале 6 («У Вас возникали проблемы с покупкой / продажей / обменом /съемом жилья из-за Вашего возраста»), по шкале 7 («У Вас возникали трудности с получением кредита из-за Вашего возраста») получены ожидаемо низкие значения, так как многие отношения недоступны испытуемым-подросткам по закону. А в доступных видах социальных отношений можно наблюдать небольшой уровень дискриминации - шкала 11 («Вас не брали на работу, ссылаясь на Ваш возраст») и шкала 12 («Вам не позволяли занять более высокую должность из-за Вашего возраста»).

Самые низкие баллы в выборке подростков получены по шкале 10, также относящейся к социальным отношениям («Вам отказывали в лечении, ссылаясь на Ваш возраст»). По данной шкале также низкий балл получен и в выборке взрослых. Это может быть связано с тем, что в нашей стране медицинская помощь должна предоставляться вне зависимости от возраста человека.

В выборке взрослых самые высокие баллы получены по шкале 5 («С Вами разговаривали покровительственно из-за Вашего возраста») и по шкале 14 («Вам говорили: «Вы для этого уже стары/еще молоды!»), которые также относятся к сфере межличностных отношений.

По шкале 2 («Вам дарили поздравительную открытку, в которой были неприятные шутки о Вашем возрасте») не получено положительных ответов ни в выборке взрослых, ни в выборке подростков. Мы связываем это со снижением популярности таких открыток в настоящее время.

Таким образом, наша гипотеза подтвердилась. Уровень субъективной

дискриминации в группе подростков оказался выше, чем в группе взрослых. По критерию U-Манна-Уитни, различия в уровне дискриминации находятся в зоне значимости ($U_{\text{эмп}}=41$, при $p \leq 0,01$), поэтому данные различия признаются статистически значимыми.

Проблема возрастной дискриминации, как показало наше исследование, является актуальной, в частности, для подросткового возраста.

Возрастные отношения специфичны для каждой возрастной группы, кроме этого, для возрастных групп характерен различный уровень субъективно переживаемой возрастной дискриминации, наиболее типичные формы дискриминирующих возрастных отношений и способы совладания с ними, поэтому программы профилактики возрастной дискриминации должны строиться с учетом особенностей конкретной возрастной группы, для которых они предназначены. Для борьбы с эйджизмом уже предложены программы, направленные на профилактику формирования возрастных стереотипов. Одна из таких программ разработана Микляевой А.В., в настоящее время данная программа требует внедрения в школьную практику. [2]

Кроме того, образование, воспитание и обучение должно быть направлено на повышение общего культурного уровня обучающихся, привитие им уважения и терпимости к окружающим их людям, потому что в обществе, в котором люди прислушиваются к мнению других, уважают индивидуальность друг друга, нет места ни одному из видов социальной дискриминации.

Библиографический список

1. Курышева О.В. Социально-психологическое исследование возрастных стереотипов молодежи // Вестник Волгоградского государственного университета. – 2010. – Выпуск 7-12, том 2. – С.105–116.
2. Микляева А.В. Возрастная дискриминация как социально-психологический феномен. – СПб.: Речь, 2009.–159 с.
3. Butler R. N. Age-ism: Another form of bigotry // The Gerontologist.– 1969.Vol.9. – P. 243-246.

4. Palmore E. The Ageism Survey. First Findings // The Gerontologist.—
2001.Vol.41. No5. — P. 572-575.

Шебаршова Ю.Г. Причины возникновения одиночества у пожилых людей

The causes of loneliness in the elderly

Шебаршова Ю. Г.

Российский государственный социальный университет, г. Москва

Shebarshova Y.

Russian State Social University, Moscow

Аннотация. В статье рассматривается понятие «одиночество», причины возникновения одиночества у пожилых людей

Ключевые слова: одиночество, причины одиночества, пожилые люди

Abstract. The article discusses the concept of loneliness, causes of loneliness in the elderly

Keywords: loneliness, causes of loneliness, the elderly

В России стремительно увеличивается доля одиноких пожилых людей, сталкивающихся с социальными проблемами, которые они не в силах преодолеть самостоятельно, нуждающихся в помощи со стороны государства и общества.

Чтобы разработать новые программы по оказанию помощи одиноким пожилым людям, необходимо рассмотреть основные причины возникновения одиночества.

Отсутствие партнера является важным фактором возникновения одиночества. Многие пожилые люди положительно оценивают свое супружество. Вместе с тем, одиночество напрямую связано с низкой удовлетворенностью браком, поскольку родственные связи не заменяют потерю супруга. Для пожилых людей, состоящих в браке супруг обеспечивает близкие отношения, являющиеся источником взаимопонимания и эмоционального благополучия.

Одиночество пожилых людей может быть связано с экономическими факторами. Материальное положение пожилых людей остается трудным без дополнительной помощи родственников, что связано с небольшим доходом, низкой возможностью трудоустройства, высокими ценами на лекарства, продукты питания и товары первой необходимости. Недостаток денежных

средств усугубляет одиночество, поскольку отсутствует возможность проведения досуга.

У пожилых людей, страдающих хроническими заболеваниями снижается возможность самообслуживания, мобильность, социальная активность. Особо трудно приходится одиноким инвалидам из-за отсутствия возможности свободного передвижения, потери социальных контактов [4].

Для пожилого человека базовой является потребность в семье, необходим уход, общение, помощь. Одинокое проживающие пожилые люди не в силах сами справляться с бытовыми трудностями, недомоганием и одиночеством. Важная роль отводится государственным органам, учреждениям социальной защиты.

Отрицательно на самооценке и самочувствие пожилых людей сказываются стереотипы сложившееся в современном обществе, в которых образ стариков представляется как ненужных и обременяющих общество.

После выхода на пенсию у людей пожилого возраста зачастую меняется социальный статус и образ жизни. В связи с этим многие пенсионеры испытывают состояние стресса, депрессии. Многим пожилым людям трудно смириться с новой ролью в семье и обществе.

Анализируя основные причины возникновения одиночества у пожилых людей стоит отметить некоторые особенности.

Большинство исследователей ассоциируют одиночество с негативным состоянием, но это не означает, что все одиноко проживающие пожилые люди испытывают одиночество. Интересной является точка зрения выразителей когнитивного подхода к изучению одиночества, которые полагают, стоит индивиду признать себя в той или иной степени испытывающим одиночество, как это состояние начинает приобретать у него реальные черты [2].

Зачастую одиночество испытывают пожилые люди, столкнувшиеся с разводом или потерей близкого родственника, а у пожилых людей, которые на протяжении всей жизни были одни низкий уровень одиночества.

Возраст является значительным критерием при рассмотрении причин

одинокства. Так пожилые люди старше восьмидесяти лет связывают одиночество со снижением деятельности, обуславливающим невозможность передвижения и нетрудоспособность, а не с потерей социальных контактов.

Не все пожилые люди склонны к одиночеству и связывают его с негативным состоянием. Российский психолог Л. И. Анцыферова является автором психологической концепции старости, она уделяла большое внимание проблемам пожилых людей. Л. И. Анцыферова убедительно против распространенного в обществе облика пожилого человека как беспомощного и болезненного. Характеризуя типы продуктивного старения Л. И. Анцыферова делает акцент на позитивную направленность и связь с ориентацией на реализацию духовно-нравственных отношений и творчество [1].

Библиографический список

1. Л. И. Анцыферова. «Развитие личности и проблемы геронтопсихологии» Издание 2е, исправленное и дополненное. Институт психологии Российской академии наук, 2004, 2006.
2. Корчагина С. Г. Психология одиночества: учебное пособие. - М.: Московский психолого-социальный институт, 2008. -228 с.
3. Курбатов В.И. Социальная работа. Учебное пособие / В.И. Курбатов. - М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2006. – С. 59 -60.
4. Основы социальной работы. Учебник. / Под ред. П.Д. Павленка. М., 2006.

СЕКЦИЯ 4. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 378

Везетиу Е.В. Роль регулятивной компетенции в системе результатов профессионального образования будущих педагогов

The role of regulatory competence in the system of professional education of future teachers

Везетиу Е. В.

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского», г. Ялта
Vezetiu E. V.
Academy of the Humanities and Pedagogics (branch)
V. I. Vernadsky Crimean Federal University, Yalta

Аннотация. В статье обоснована потребность ориентации современного педагогического образования на концептуальные положения компетентностного подхода. В работе актуализируются понятийные категории данного подхода. Сущностная составляющая статьи посвящена изучению сущности регулятивной компетенции и ее роли в системе профессиональной подготовки будущего педагога в высшей школе. В статье рассмотрены составляющие регулятивной компетенции и структурные компоненты модели ее формирования в педагогическом вузе.

Ключевые слова: концепция компетентностного подхода, компетентность, компетенция, регулятивная компетенция, компетентностный подход, система профессиональной подготовки педагогов, профессионально значимые личностные качества, регуляция, саморегуляция, произвольная и целенаправленная активность личности.

Abstract. The article substantiates the need of the modern orientation of pedagogical education on the conceptual provisions of the competence approach. The paper discusses the conceptual category of this approach. Essential component of the article is devoted to the study of the essence of regulatory competence and its role in the system of professional training of future teacher in higher education. The article considers the components of regulatory competence and structural components of the model of its formation in the pedagogical institution..

Keywords: the concept of the competence approach, competence, competence, regulatory competence, competence approach, training of teachers, professionally significant personal qualities, regulation, self-regulation, arbitrary and purposeful activity of the individual.

Одна из проблем отечественной государственной образовательной политики заключается в обеспечении соответствия состояния российского образования мировым образовательным стандартам и требованиям современного сообщества. Данная потребность обусловила необходимость поиска продуктивных путей решения данной проблемы.

Одним из таких путей стало осознание эффективности и практическое применение технологии компетентностного подхода в отечественном образовании, в частности в системе профессиональной подготовки педагогов в высшей школе. Поэтому в ключе совершенствования системы профессиональной подготовки будущих педагогов особое значение отведено разработке и реализации последовательных мер, которые направлены на трансформацию традиционной системы обучения и воспитания в высшей школе в компетентностную модель профессиональной подготовки будущих

специалистов, в частности в области образования.

Указанные изменения касаются в первую очередь сферы содержания профессионального образования. Содержание образовательного процесса, согласно концепции компетентностного подхода, это система образовательных компетенций. Для полноценного осознания данного суждения обратимся к рассмотрению ключевых понятийных категорий компетентностного подхода. Согласно И.А. Зимней, «компетенции – это некоторые внутренние потенциальные, сокрытые психологические новообразования, которые затем выявляются в компетентностях человека как актуальных, деятельностных проявлениях» [3, с. 22].

В компетентностной характеристике выпускника высшей школы компетенции стоит воспринимать как своеобразные нормы качества его подготовки. Иными словами, результаты профессионального образования проявляются в уровне готовности выпускника вуза продемонстрировать соответствующие сформированные компетенции.

Компетентностная характеристика будущего специалиста в педагогической сфере нуждается в определении четкой структуры компонентов, выражающихся в перечне взаимосвязанных компетенций. Составление данного перечня будущего педагога представляет собой важную и достаточно сложную научно-практическую проблему современного психолого-педагогического знания.

Исследования сущности педагогической деятельности, проведенные многочисленными учеными в области психолого-педагогического знания, свидетельствуют о том, что она обладает сложной разветвленной структурой и требует не только систему сформированных профессиональных знаний и умений, но и ряда качеств и свойств личности учителя.

По мнению теоретиков компетентностного подхода и разработчиков государственных образовательных стандартов в сфере высшего профессионального образования, компетенции будущего специалиста в области образования следует дифференцировать на две основные группы:

универсальные и специальные компетенции. К универсальным относятся те компетенции, которые обеспечивают адекватное проявление социальной жизни личности в изменяющемся современном обществе. Специальные компетенции, в свою очередь, относятся к профессиональной области деятельности личности [2].

По мнению исследователей в данной сфере, универсальные компетенции могут классифицироваться на три группы: инструментальные, межличностные и системные компетенции. В рамках указанной классификации инструментальные компетенции направлены на формирование у личности способности и готовности к активной самостоятельной деятельности как в профессиональной области, так и в остальных сферах общественной жизни.

Межличностные компетенции представляют собой специфический способ реализации личностью различных социальных ролей или позиций, которые представляют значимость для каждого отдельно взятого современного человека.

Совокупность системных компетенций дают возможность личности видеть части целого в их взаимосвязи, проектировать и осуществлять преобразование систем с целью их совершенствования [1].

Группу специальных компетенций составляют общепрофессиональные и профильно-специализированные компетенции. Первая группа включает те профессиональные компетенции, которые отвечают за свободную ориентацию личности в широком спектре вопросов, связанных с психологическими, правовыми, экономическими и другими особенностями профессии педагога. Специальные компетенции второй группы относятся к осваиваемой студентом предметной области педагогического знания.

По нашему мнению, в состав компетентностной характеристики будущего педагога в обязательном порядке должна входить регулятивная компетенция. Теоретическую основу обоснования потребности включения регулятивной компетенции будущего учителя в систему компетентностной

характеристики выпускника педагогического вуза составляют существующие в отечественной и зарубежной науке научные концепции и разработки в области исследования саморегуляции произвольной и целенаправленной активности личности. Указанная необходимость объясняется местом и ролью саморегуляции в жизни человека, принимая во внимание то, что практически вся его жизнь представляет собой сложный комплекс действий, поступков, актов общения и других видов целенаправленной деятельности.

От уровня сформированности индивидуальной саморегуляции личности зависят успешность, продуктивность и результативность всех актов ее произвольной активности, под которой понимается системно организованный процесс по инициации, построению, поддержанию и управлению всеми видами и формами внешней и внутренней активности, направленные на достижение принимаемых личностью целей [4].

В современных психолого-педагогических исследованиях саморегуляция рассматривается как необходимое профессионально значимое качество личности педагога, фактор повышения педагогической культуры, определяющее условие развития его профессионального мастерства. Регулятивная компетентность педагога характеризует у него наличие умений к управлению собственным поведением и деятельностью. Она включает целеполагание, планирование, мобилизацию, устойчивую активность, оценку результатов, рефлексия, нравственные ценности [5].

Под регулятивной компетенцией учителя в данном исследовании понимается обобщенное профессионально-личностное качество, которое обеспечивает педагога общую способность к саморегуляции, в свою очередь характеристика степени проявления педагогом регулятивной компетенции составляет его регулятивную компетентность. Регулятивная компетенция, по нашему мнению, непосредственно связана с развитием у будущего учителя способности к анализу и синтезу, организации и планированию, решению проблем и принятию решений.

Определение и сущности регулятивной компетенции будущего

педагога позволяет говорить о специфике ее моделирования. Так, модель формирования регулятивной компетенции включает когнитивную, инструментальную и ценностную составляющие. Функции данных компонентов сформулированы уже в их названии. Так, когнитивный компонент является познавательной основой регулятивной компетенции, который включает совокупность регулятивных знаний будущего педагога.

Инструментальный компонент представляет собой регулятивные умения и навыки, которые необходимы будущему специалисту в области образования для осуществления регуляторных процессов. Рассматриваемый компонент обеспечивает действенность всей регулятивной компетенции, путем применения регулятивных знаний в конкретных профессиональных и жизненных ситуациях.

Ценностный компонент анализируемой в данном исследовании компетенции формирует индивидуальную траекторию развития регулятивной компетенции. В состав ценностного компонента входят регулятивные образования личности, а именно: мотивы, интересы, потребности, ценностные ориентации и установки как неотъемлемые составляющие способа личностного восприятия жизни в социальном контексте [5].

Природа регулятивной компетенции представляет собой особую совокупность знаний и умений, профессионально значимых для будущего педагога, которые хотя и не являются результатом обучения в вузе, но выступают следствием саморазвития студента – будущего педагога, на которое направляет содержание и формы реализации высшего педагогического образования, ориентированного на применение инновационных образовательных технологий, в частности с концептуальной опорой на положения компетентностного подхода.

Сформированная регулятивная компетенция будущего педагога является залогом его непрерывного личностного и профессионального роста, сознательного самосовершенствования, процесса развития его внутренних ресурсов. В связи с этим, по нашему мнению, регулятивная компетенция

будущего педагога в процессе его профессиональной подготовки должна формироваться целенаправленно, регулярно и системно с учетом ее структурных компонентов.

Библиографический список

1. Байденко В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: Методическое пособие. – М., 2006. – 72 с.

2. Байденко В.И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы): Методическое пособие. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 114 с.

3. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5 – С. 22.

4. Конопкин О.А. Общая способность к саморегуляции как фактор субъектного развития // Вопросы психологии. 2002. № 2. – С. 128-135

5. Миргород С.А. Формирование у студентов педагогического колледжа культуры психической саморегуляции: Дис. ... канд. пед. наук. – Казань, 2003. – 192 с.

Вовк Е.В. Роль формирования эмоционального интеллекта в системе профессиональной подготовки будущих педагогов в высшей школе

The importance of building emotional intelligence in the system of professional training of future teachers in high school

Вовк Е. В.

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского», г. Ялта

Vovk E. V.

Academy of the Humanities and Pedagogics (branch)
V. I. Vernadsky Crimean Federal University, Yalta

Аннотация. Статья посвящена обоснованию роли эмоционального интеллекта в системе профессиональной подготовки педагогов в высшей школе. В работе анализируется значение понятий «эмоциональная компетентность», «эмоциональная культура», «эмоциональный интеллект» и его структурные компоненты. В статье исследуется роль данных категорий в процессе профессиональной подготовки будущих учителей.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, эмоциональная культура, профессиональная подготовка будущих педагогов, эмоциональная компетентность, профессионально-значимые личностные качества педагога.

Abstract. The article is devoted to justification of the role of emotional intelligence in the system of professional training of teachers in higher education. This paper analyzes the meanings of "emotional competence", "emotional culture", "emotional intelligence" and its structural components. This article examines the role of data categories in the process of professional preparation of future teachers.

Keywords: emotional intelligence, emotional culture, professional training, emotional competence, professionally important personal qualities of a teacher.

Развитие современного общества выдвигает новые требования к системе подготовки будущих педагогов и качеству их профессионального образования. Современное российское общество нуждается в высококвалифицированных специалистах в области образования, отличающихся многочисленными качествами, среди которых одними из основных являются эмоциональная стабильность и профессиональная мобильность в изменяющихся условиях рынка труда.

Уровень успешности профессиональной деятельности специалиста, работающего в области субъект-субъектных отношений, в большей степени обусловлен умением понимать собственные эмоции и трактовать эмоции

окружающих людей. Данные умения наряду с рядом смежных составляют эмоциональную компетентность педагога и формируются путем развития эмоционального интеллекта.

В. Вунд – автор термина «эмоции» в психологической науке, рассматривает их как изменения, которые характеризуются непосредственным влиянием чувств на формирование представлений и влиянием сформированных взглядов и представлений на чувства [2].

По мнению Е.П. Ильина, эмоции являются рефлексорной психовегетативной реакцией; связанной с проявлением субъективного пристрастного отношения (в виде переживания) к ситуациям, их исходам (событиям) и способствующей организации целесообразного поведения в этих ситуациях [5].

На современном этапе развития психологии известно, что эмоциональные реакции в своем большинстве предшествуют рациональным. В связи с чем следует признать эмоциональность ведущим фактором достижения личностью успешных результатов наряду с интеллектуальными способностями.

Обратимся к рассмотрению понятия «эмоциональная культура». Говоря о его сущности относительно педагогов, под эмоциональной культурой специалиста в области образования будем рассматривать комплексное образования, состоящее из системы знаний личности будущего педагога о развитии эмоций, умений и способов анализа эмоций, управления ими, навыков оказания эмоциональной поддержки тем, кому необходима психологическая помощь. Развитие указанных компонентов эмоциональной культуры педагога способствует вербализации его эмоций, развитию эмоциональной открытости и эмпатии.

Говоря о формировании культуры будущих педагогов, стоит подчеркнуть, что проявление эмоций не всегда является уместным, ведь их избыток может привести к дезорганизации деятельности, поставить учителя в неловкое положение, выдав, его эмоциональное отношение к другим людям. В

то же время эмоциональный подъем способствует повышению продуктивности профессиональной деятельности. В этой связи определяющим фактором в сфере эмоциональной культуры педагога является контроль и регуляции эмоций, так как без контроля собственных эмоций педагог не может достигнуть успеха в профессиональной и личной сферах, ведь продуктивное решение проблем зависит от понимания своих эмоций и способности осуществлять контроль над ними.

Управление собственными эмоциями и контроль над ними составляют важную профессиональную способность педагогов, так как их деятельность в большей степени представляет собой межличностное общение с людьми. Поэтому педагогу важно уметь понимать природу собственных эмоций, объективно трактовать эмоции окружающих и пытаться управлять ими для достижения максимального результата в профессиональной деятельности.

Осознание роли эмоций в системе субъект-субъектных отношений привело к появлению понятия «эмоциональный интеллект», которое представляет собой совокупность знаний, умений и навыков личности, которые позволяют ей «принимать правильные решения и действовать на основе результатов интеллектуальной обработки эмоциональной информации» [6, с. 7].

Эмоциональный интеллект также трактуют как форму приобретаемого эмоционального опыта, который базируется на способностях к пониманию своих эмоций и управлению ими в системе межличностного контакта. Наличие развитого эмоционального интеллекта позволяет личности более целостно и объективно воспринимать других людей, формировать более полную характеристику человека.

Для эмоциональной компетентности педагога наиболее актуальными являются такие сферы:

- способность учителя к самоопределению и самоуправлению;
- способность педагога к управлению взаимоотношениями с окружающими.

Проявление эмоционального интеллекта заключается в умении педагога действовать адекватно обстоятельствам, что достигается не только путем понимания эмоций и чувств, но и благодаря способности к управлению и контролю над первичными свойствами психики. Высокий уровень развитости эмоционального интеллекта проявляется в умении педагога определять и контролировать свои эмоции в конкретной ситуации и в определенный момент. В этом заключается реальная значимость эмоциональной компетентности в профессиональной и личной жизни учителя.

В отечественной психолого-педагогической литературе проблема изучения эмоционального интеллекта представлена в исследованиях И.Н. Андреевой, И.В. Дробышевой, Н.С. Горелова.

И.Н. Андреева рассматривает данное понятие как способность личности взаимодействовать с внутренней средой собственных чувств и желаний; понимать отношения человека, отражающиеся в эмоциях, и управлять ими на основе интеллектуального анализа и синтеза [1].

Критериями эмоционального интеллекта, по мнению И.В. Дробышевой, являются эмоциональный, когнитивный и поведенческий. Эмоциональный критерий представляет собой, по мнению исследовательницы, комплекс внутриличностных и межличностных качеств. К его показателям И.В. Дробышева относит развитие умений оценивать собственные эмоции, распознавать и прогнозировать состояние свойств других людей.

Когнитивный критерий характеризуется совокупностью знаний личности о сущности эмоционального интеллекта. К показателям данного критерия относятся знания об эмоциональном интеллекте, умения к самоанализу и рефлексии.

Поведенческий критерий включает конкретные поведенческие реакции. Показателями этого критерия, по мнению исследовательницы, являются развитые умения к управлению собственными эмоциями, способности к коммуникабельности и гибкости в сфере межличностных

отношений [4].

Н.С. Горелов рассматривает эмоциональный интеллект как конечный продукт принятия определенных решений путем изучения и осмысления эмоций, представляющий собой дифференцированную оценку событий, обладающих личностным смыслом. [3].

На основе анализа современной психолого-педагогической литературы понятие «эмоциональный интеллект» можно рассматривать в качестве сложного интегративного образования, которое включает совокупность когнитивных, поведенческих и эмоциональных качеств личности, направленных на понимание, регуляцию и контроль своих эмоций и эмоциональных проявлений окружающих людей, что влияет на успешность межличностного взаимодействия.

В сфере подготовки педагогических кадров формирование эмоционального интеллекта является необходимым условием успешности их будущей профессиональной деятельности. Данная успешность заключается в умении педагога осуществлять профессиональную деятельность как конкурентоспособный специалист при наличии профессиональной компетентности, высокого уровня предметных и общепедагогических знаний, умений и навыков, способностей осуществлять взаимодействие с окружающими субъектами образовательного процесса и управлять собственной эмоциональной сферой.

Эмоциональный интеллект будущего педагога в единстве всех указанных структурных компонентов, а именно: эмоционального, когнитивного и поведенческого, является средством управления эмоциональной сферой, рефлексией и пониманием эмоциональных проявлений субъектов системы образования; важным качеством будущего специалиста в области образования, которое обеспечивает успешность и высокую результативность профессиональной деятельности благодаря способностям к осознанию и регуляции эмоциональной сферы.

Библиографический список

1. Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект: исследования феномена // Вопр. психол. 2006. № 3. С. 78—86.
2. Вундт В. Введение в психологию. – СПб.: Лань, 2014 – 165 с.
3. Горелов И. Н. Невербальные компоненты коммуникации / И. Н. Горелов. – [3-е изд.] – М.: Изд-во ЛКИ, 2007. – 103 с.
4. Дробышевская И.В. Психолого-педагогические детерминанты развития эмоционального интеллекта будущих специалистов социальной сферы : автореферат дис. ... кандидата психологических наук : 19.00.07 / Дробышевская Ирина Витальевна; [Место защиты: Брян. гос. ун-т им. акад. И.Г. Петровского]. – Брянск, 2012. – 23 с.
5. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2011. – 783 с.
6. Рокицкая Ю. А., Вальковская А. С. Развитие эмоционального интеллекта будущих психологов // Научно-методический электронный журнал «Концепт», 2016. – Т. 7. – С. 6–10.

Митяева Ю.С. Направления деятельности куратора со студентами с ОВЗ на этапе адаптации к вузу и их семьями

Activities of a curator with students with disabilities at the stage of adaptation to University and their families

Митяева Ю.С.

магистрант

ФГБОУ ВО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого», Тула, Россия

Mitiaeva J.S.

undergraduate

«TGPU of L.N. Tolstoy», Tula, Russia

Аннотация. В данной статье автор анализирует трудности, возникающие в процессе адаптации студента с ограниченными возможностями здоровья к обстановке в вузе, описывает современные направления деятельности куратора со студентами и их родителями.

Ключевые слова: студент с ограниченными возможностями здоровья, адаптация, куратор.

Abstract. In this article the author analyzes the difficulties encountered in the process of adaptation of the student with disabilities to the situation at the University, describes the current activities of the curator with students and their parents.

Keywords: student with disabilities, adaptation, curator.

Наиболее важной первоначальной задачей в высшем учебном заведении является адаптация первокурсников к новой системе обучения, новой социальной роли – студент. Особое значение имеет адаптация, получение высшего образования, качественных профессиональных навыков и умений студентами с ограниченными возможностями здоровья. В настоящее время образовательная политика государства направлена на расширение возможностей людей с проблемами в развитии, реализацию успешной интеграции их в социум, позволяющую обрести независимость и экономическую самостоятельность.

Психологический аспект адаптации— приспособление человека как личности к существованию в обществе в соответствии с требованиями этого общества и с собственными потребностями, мотивами и интересами. Процесс активного приспособления индивида к условиям социальной среды называется социальной адаптацией. Последняя осуществляется путем

усвоения представлений о нормах и ценностях данного общества (как в широком смысле, так и применительно к ближайшему социальному окружению — общественной группе, трудовому коллективу, семье). Основные проявления социальной адаптации — взаимодействие (в т. ч. общение) человека с окружающими людьми и его активная деятельность. Важнейшим средством достижения успешной социальной адаптации являются общее образование и воспитание, а также трудовая и профессиональная подготовка. Особые трудности социальной адаптации испытывают лица с психическими и физическими недостатками (дефектами слуха, зрения, речи и т. д.). В этих случаях адаптации способствует применение в процессе обучения и в повседневной жизни различных специальных средств коррекции нарушенных и компенсации отсутствующих функций [1].

Изучению проблем адаптации студентов с ограниченными возможностями здоровья посвятили свои труды такие ученые, как: И.П. Волкова, В. Гудонис, В.З. Кантор, А.Г. Литвак, они исследовали факторы адаптации и роль личностных особенностей у людей с нарушениями зрения .

Проблемы адаптации глухих подняты в работах Э.Л. Бурменко, А.П. Гозова, В.В. Засенко.

Факторы адаптации и дезадаптации людей с ДЦП рассмотрены в трудах М.О. Лянного, В.Г. Пануш, С.В. Петруниной, Г.А. Хомутова, Л.Н. Шелковой.

В процессе адаптации к вузу у первокурсников могут возникнуть следующие трудности: негативные переживания, связанные с уходом из школьного коллектива и необходимостью вхождения в новый студенческий коллектив; неопределенность мотивации выбора профессии, недостаточная психологическая подготовка к учебе в Вузе; неумение осуществлять психологическое саморегулирование поведения и деятельности, усугубляемое отсутствием повседневного контроля педагогов; поиск оптимального режима труда и отдыха в новых условиях; налаживание быта и самообслуживания, особенно при переходе из домашних условий в общежитие, и, наконец,

отсутствие навыков самостоятельной работы, неумение конспектировать, работать с первоисточниками, словарями и справочниками.

Студент с ограниченными возможностями здоровья находится в более сложной социальной ситуации. Помимо выше указанных, к перечню трудностей, которые испытывают студенты при адаптации, у первокурсников с ограниченными возможностями здоровья относят: кризис взаимоотношений, чему способствуют сложившиеся отрицательные представления о детях с особенностями психофизического развития; повышенная тревожность в общении, негативный характер общего эмоционального фона.

Семья играет ведущую роль в адаптации студента с ОВЗ. Атмосфера в семье, наличие эмоционального контакта с родными, позиция в общей структуре семьи, стиль воспитания являются наиболее важными факторами, влияющими на успешную адаптацию первокурсника к образовательному процессу.

В успешной адаптации и обучении в вузе, студентов с ограниченными возможностями здоровья большую роль играет их куратор. Он является связующим звеном между студентами и их родителями, с администрацией и преподавателями.

Основными направлениями адаптационной работы куратора со студентами с ОВЗ и их семьями, являются: психологическое, педагогическое, организационное, социальное.

Психологическое направление связано с проведением диагностики с первокурсниками с ограниченными возможностями здоровья и их семьями. При составлении диагностической программы, куратор может использовать такие методы исследования, как: беседа, опрос, тестирование, проективные методики, наблюдение. Данные методы позволяют наиболее точно определить работу куратора и выстроить индивидуальный подход на основании особенностей адаптации, индивидуальных потребностей, показателей трудностей в адаптации, динамики адаптации. Куратор оказывает студентам адресную помощь. Именно к куратору они обращаются с просьбами о

содействие в разрешении возникшей конфликтной или сложной психологической ситуации. Куратор определяет авторитетность актива, его компетентность и стиль руководства группой, наличие официальных и неофициальных лидеров, их взаимоотношения со студентами имеющими ОВЗ, работает над созданием благоприятной атмосферы в группе, формированием коллектива, коммуникативных компетенций у первокурсника с ОВЗ. Куратором организуется тренинги, интерактивные игры для сплочения коллектива, в котором учится студент с ОВЗ, работает над созданием благоприятной атмосферы в группе, формированием коллектива, коммуникативных компетенций у студентов.

Педагогическое направление адаптационной работы куратора с первокурсниками с ограниченными возможностями здоровья и их семьями включает в себя контроль за учебной работой и успеваемостью студента для возможности их дальнейшей корректировки на основе взаимодействия с преподавателями.

Организационное направление адаптационной работы куратора с первокурсниками с ограниченными возможностями здоровья и их семьями включает в себя организацию родительских собраний, на которых при участии психолога и куратора обсуждаются основные сложности, возникающие у родителей студентов с ограниченными возможностями здоровья. Члены семей делятся своим опытом в преодолении различных проблем, совместными усилиями решаются многие организационные вопросы. Данная организация предполагает структурирование куратором совместно с учащимися, внеучебной жизни студенческой группы («Посвящение в первокурсники», «День группы», внутригрупповых традиций и т.д.).

Социальная работа куратора с первокурсниками с ограниченными возможностями здоровья включает в себя составление соц. паспорта группы, психолого-педагогическая характеристику каждого студента.

На основании анализа вышеперечисленных направлений главной задачей куратора является формирование у первокурсников и его семьи

позитивного отношения к новому социальному окружению и новой социальной роли. © Митяева Ю.С.

Библиографический список

1. Большой психологический словарь. — М.: Прайм-ЕВРОЗНАК. Под ред. Б.Г. Мещерякова, акад. В.П. Зинченко. 2003.

2. Детский церебральный паралич: Хрестоматия: учеб. пособие для студ. высш. и средн. педагогических, психологических и медицинских учеб. Заведений / Сост. Л.М. Шипицина и М.М. Мамайчук. СПб.: Дидактика Плюс, 2003. 368 с.

УДК 159.9.075

Пухарева Д.В. Особенности отношения младших школьников, подростков и юношей к значимым взрослым

Attitudes of primary school pupils, teenagers and youth to a significant adult

Пухарева Дарья Вадимовна

Пермский национальный исследовательский политехнический университет, г. Пермь

dasha.pukhareva@yandex.ru

Pukhareva Daria Vadimovna

Perm National Research Polytechnic University, Perm

Аннотация. Целью статьи является исследование отношений детей разного возраста к значимым для них взрослым – родителям, учителям. Также в статье рассмотрены особенности отношения детей каждого возраста к взрослым, приведены описания методик исследования, представлены результаты и анализ исследования.

Ключевые слова: отношения детей и взрослых, младшие школьники, подростки, юноши.

Abstract. The purpose of this article is to study the relationship of children of all ages to significant adults – parents, teachers. Also in the article the peculiarities of the relationship of children of each age to adults, descriptions of research methods, presents the results and analysis of the study.

Keywords: children and adults, young learners, teenagers, young men.

Семье принадлежит основная роль в формировании нравственных начал, жизненных принципов ребенка. Семья создает личность или разрушает ее, во власти семьи укрепить или подорвать психическое здоровье ее членов, она способствует появлению у личности образа своего «Я». От того, как строятся отношения в семье, какие ценности, интересы выдвигаются у ее старших представителей на первый план, зависит, какими вырастут дети. Семья подготавливает ребенка к жизни, является его первым и самым глубоким источником социальных идеалов, закладывает основы гражданского поведения.

Проблема отношений родителей и детей – сложная и парадоксальная. Сложность ее – в скрытом, интимном характере человеческих отношений, щепетильности «внешнего» проникновения в них. А парадоксальность в том, что, при всей ее важности, родители ее обычно не замечают, ибо не имеют для

этого необходимой психолого-педагогической информации. Детско-родительские отношения – это все многообразие взаимоотношений детей и родителей, а также нарушения в воспитании, которые могут оказывать существенное влияние на благополучие ребенка в семье и его дальнейшее развитие. Она изучается многими учеными, которые освещают данную проблематику с разных аспектов. От того, как складываются отношения ребенка к родителям, зависит, как в дальнейшем юноши будут строить свою жизнь.

Целью статьи является исследование отношения детей разного возраста к значимым для них взрослым – родителям, учителям.

Задачи:

1. Изучить теорию по данному вопросу.
2. Определить разницу в отношении к взрослым в зависимости от возраста ребенка.
3. Провести исследования с детьми младшего школьного возраста, подростками и юношами с целью определения их отношения к родителям и учителям.
4. Проанализировать результаты проведенного исследования.

Важную роль при написании оказала книга Абрамовой Г. С. «Возрастная психология» [2]. В ней излагается материал по разделу общей психологии, изучающему закономерности развития психики человека на протяжении жизни: становление личности, ее социализацию, адаптацию к миру, способность к внутренним коррекциям. Также «Психология ранней юности» [1], в которой систематически изложены основные понятия психологических проблем 14-18 летних школьников. Книга содержит материал о неформальных юношеских группах и субкультурах, психосексуальном развитии подростков и т.д.

Особенности отношения детей разного возраста к взрослым.

*«Между отцами и детьми висит
стена робости, непонимания, уязвленной
нежности. Чтобы эта стена не выросла,
требуются усилия, на которые еле хватает
человеческих усилий» (Франсуа Мориак).*

«Мы и взрослые» - постоянная тема подростковой и юношеской рефлексии. Конечно, возрастное «Мы» существует и у младшего школьника. Но он принимает различие двух миров – детского и взрослого – и то, что отношения между ними неравноправны, как нечто бесспорное, само собой разумеющееся. Подростки стоят где-то «посередине», и эта промежуточность положения определяет многие свойства их психологии, включая самосознание.

Младшие школьники. В младшем школьном возрасте, в отличие от последующих возрастов, содержание общения со взрослыми охватывает все сферы жизнедеятельности.

Со взрослыми учащиеся 1-4 классов общаются преимущественно в семье (с родителями, родственниками) и в школе (с классным руководителем). Интенсивность общения со взрослыми у детей этого возраста различна в зависимости от содержания и форм организации жизнедеятельности, стиля общения взрослых с детьми, инициативности взрослых.

Можно выделить несколько аспектов общения младших школьников со взрослыми:

- в процессе учебной работы в школе и дома;
- информирование взрослых о своих делах и делах в школе;
- запрашивание информации у взрослого по конкретным вопросам;
- запрашивание у взрослых оценки своего поведения и услышанной информации о себе и своих сверстниках.

Содержание общения с взрослыми в семье определяется также бытом семьи и организацией свободного времяпровождения ее членов. Общение с

взрослыми возникает и в ситуациях разрешения конфликтов со сверстниками или со старшими ребятами, в этом случае к взрослым прибегают как к арбитрам или защитникам. Инициатором общения с взрослыми чаще всего бывают девочки.

Родители являются самыми авторитетными людьми. Ребенок убежден, что мама и папа знают, как правильно поступить в той или иной ситуации. Их мнение не подлежит сомнениям. Дети с удовольствием проводят свое свободное время с родителями.

Младшие школьники в большинстве случаев охотно подчиняются требованиям взрослых, учителей в частности. И если дети сначала нарушают правила поведения, то чаще всего не сознательно, а в силу импульсивности своего поведения. Дети в этом возрасте очень дорожат мнением учителя, часто отношение к ребенку в классе строится так, как к нему относится педагог.

Подростки. С наступлением подросткового возраста организм ребенка начинает претерпевать серьезные изменения. Наряду с этим происходит перестройка в самосознании, интересах, деятельности, нравственной позиции ребенка.

Подобные изменения касаются и взаимоотношений подростка со старшими. Подросток стремится освободиться от опеки родителей, возникает потребность проявлять самостоятельность, независимость. Недостаток внимания со стороны родителей, неготовность пойти навстречу подростку нередко становится причиной серьезного эмоционального кризиса и препятствием для становления своего «Я».

Одним из центральных моментов подросткового возраста является формирующееся чувство взрослости. Оно выражается в стремлении к независимости, самостоятельности, утверждению своего личного достоинства и требованию к взрослым уважать эти стремления и считаться с ними. Чувство взрослости может проявляться через демонстративность.

Подросток предъявляет свои требования, свою волю взрослым и смотрит, как его воспринимают в новом качестве. Отстаивание своих прав

приводит к тому, что ребенок становится более чувствительным, ранимым. Диапазон демонстративных проявлений очень широк: от бурных скандалов до детских капризов, чрезмерной обидчивости, негативизма, повышенной критичности по отношению к взрослым.

Общая закономерность состоит в том, что чем хуже отношения подростка с взрослыми, тем чаще он будет общаться со сверстниками. Но влияния родителей и сверстников не всегда противоположны, часто они бывают и взаимодополняющими. Наибольшая автономия от родителей при ориентации на сверстников наблюдается в сфере досуга, развлечений, свободного общения, потребительских ориентаций. Больше всего подросткам хотелось бы видеть в родителях друзей и советчиков. При всей их тяге к самостоятельности, девочки и мальчики остро нуждаются в жизненном опыте и помощи старших. Многие волнующие проблемы они вообще не могут обсуждать со сверстниками, так как мешает самолюбие. Семья остается тем местом, где подросток чувствует себя наиболее спокойно и уверенно. При этом в отличие от ребенка, он уже не считает такое положение нормальным и стремится его преодолеть.

Стремясь ощущать себя взрослыми, подростки начинают сравнивать себя со значимыми взрослыми – родителями и учителями. При этом основанием для сравнения подросток выбирает то, в чем он чувствует себя наиболее уверенно. Ребенок начинает «испытывать» знания и умения взрослого, пытаясь найти у него «слабинку», установить свое превосходство над ним.

Взрослый, в представлении подростка – человек самостоятельный, свободный от контроля и ограничений, равноправный в отношениях с другими. Подросток желает, чтобы и к нему относились так же, как и к взрослому. Он становится более чувствительным к взаимоотношениям с родителями, ученикам, учителями, у него возникают обиды и протесты, которых не было раньше. Наибольшее раздражение у подростков возникает, когда его опекают как маленького, когда от него категорически без объяснения

требуют подчинения и когда не считаются с его интересами, его мнением, вмешиваются в его занятия, отношения с друзьями.

Значительное влияние на личность подростка оказывает стиль его взаимоотношений с родителями, который лишь отчасти обусловлен их социальным положением. В глазах ребенка мать и отец выступают в нескольких значениях:

- как источник эмоционального тепла и поддержки, без которых ребенок чувствует себя незащищенным и беспомощным;
- как власть, директивная инстанция, распорядитель благ, наказаний и поощрений;
- как образец, пример для подражания, воплощений мудрости и лучших человеческих качеств;
- как старший друг и советчик, которому нужно доверять всё.

Соотношение этих функций и психологическая зависимость каждой из них с возрастом меняется. В основе эмоциональной привязанности ребенка к родителям первоначально лежит зависимость от них. По мере роста самостоятельности, особенно в переходном возрасте, такая зависимость начинает тяготить ребенка.

Серьезные изменения претерпевают отношения подростка с взрослыми (родителями и учителями) во время «переходного возраста». Свои претензии на новые права подросток, прежде всего, распространяет на сферу отношений с ними. Он начинает сопротивляться категорическим требованиям взрослых, протестует против ограничения его самостоятельности, всяческой опеки, мелочного контроля, отношения к нему как к маленькому. Он требует учитывать его интересы, отношения, мнения, хотя они не всегда достаточно разумны и зрелы, проявляет обостренное чувство собственного достоинства. У подростка появляются новые «можно» для себя и новые «нельзя» для взрослого – права взрослого он ограничивает, а свои расширяет. Подросток ждет, что взрослый будет относиться к нему по иному: ждет уважения,

доверия, предоставления самостоятельности. Однако взрослые часто не склонны менять свое отношение к детям – не видят в этом необходимости.

Основные сложности в общении, конфликты возникают из-за родительского контроля над поведением, учебной подростка, его выбором друзей и т.д. Крайние, самые неблагоприятные для развития ребенка случаи – жесткий, тотальный контроль при авторитарном воспитании и почти полное отсутствие контроля, когда подросток оказывается предоставленным самому себе, безнадзорным.

Существует много промежуточных вариантов:

- родители регулярно указывают детям, что им делать;
- ребенок может высказать свое мнение, но родители, принимая решение, к его голосу не прислушиваются;
- ребенок может принимать отдельные решения сам, но должен получить одобрение родителей;
- родители и ребенок имеют почти равные права, принимая решение;
- решение часто принимает сам ребенок;
- ребенок сам решает, подчиняться ему родительским решениям или нет.

Отсюда возникают ссоры, причинами которых могут быть самыми разными. Но результат всегда один: и родители недовольны, и дети чувствуют себя подавленно.

Юноши. На изменение взаимоотношения с родителями в юношеском возрасте влияет формирование абстрактного мышления. Научившись теоретизировать, юноша создает собственную модель любви, счастья, семейной жизни и т.д. И если ребенок и взрослый в первую очередь мыслит действительностью, то у старшеклассников на первый план выступает теория возможностей. Придумав свою теорию мира, юноша ведет себя так, как будто мир должен подчиняться этой теории.

Это накладывает отпечаток на взаимоотношения с взрослыми. Возникает особый интерес общения с ними. С родителями обсуждаются жизненные перспективы, главным образом профессиональные. Но к доверительному общению с взрослыми старшеклассники прибегают в проблемных ситуациях, а секретами делятся лишь с друзьями.

Отношения родителей и старшеклассников продолжают оставаться ассиметричными – неравноправными. Психологические исследования показывают, что часто взрослые воспринимают отношения с юношами удовлетворительно, даже если сам старшеклассник этими отношениями не удовлетворен. Многие родители, привыкнув распоряжаться детьми, болезненно воспринимают ослабление своей власти. Кроме того, в нашем менталитете не принято обсуждать с детьми интимные вопросы (а именно они волнуют больше всего юношей). Но если о том, о чем говорить хочется – говорить нельзя, то общение приобретает формальный характер. Обе стороны чувствуют барьер, страдают от этого. Родители, чтобы найти тему для разговора, «нажимают» на учебу и поведение. Это приводит к тому, что взаимоотношения становятся еще казеннее.

Юноши, в свою очередь, не внимательны к родителям вследствие своего возрастного эгоцентризма. Поглощенные собой, они видят родителя в каких-то определенных, подчас не самых привлекательных ипостасях. А родители ждут от выросших детей тепла и понимания, и, вместе с тем, боятся обнаружить свои человеческие слабости, которые детям давно известны. В любящих сердцах родителей живет иллюзия, что они нужны детям в том же качестве, что и в раннем детстве.

Те же трудности, что и родители, переживают учителя. Подобно родителю в сознании ребенка учитель занимает ряд ипостасей:

- замена родителя;
- власть, распоряжение, наказания и поощрения;
- авторитетный источник знаний;
- старший товарищ.

Если младший школьник не разделяет функций учителя, то старшеклассник в образе учителя больше всего ценит человеческие качества: способность к пониманию, эмоциональному отклику, сердечность, т.е. юноши хотят видеть в учителе хорошего друга. На втором плане стоит профессиональная компетенция, затем – справедливое распоряжение властью. Главным препятствием взаимоотношений учителей и учеников в этом возрасте является абсолютизация ролевых отношений. Учитель, озабоченный успеваемостью и поведением ученика, не видит за оценками личности.

Отношения между взрослым и юношей не могут быть равными в силу возрастных различий, жизненного опыта, асимметричности социальных ролей. Но в одном равенство между ними необходимо – в степени искренности. Делая шаг навстречу ученику, получая доступ в его внутренний мир, учитель тем самым раздвигает границы и обогащает содержание своего «Я».

Взаимоотношения отцов и детей зависят от целого ряда социальных и психологических условий, и конфликт не является неизбежным. Возникновение психологического барьера между детьми и родителями во многом зависит от того, как родители понимают смысл юношеского стремления к автономии и в какой мере понимают самого юношу.

Наилучшие взаимоотношения старшеклассников с взрослыми складываются обычно тогда, когда учителя и родители придерживаются демократического стиля взаимодействия. Этот стиль в наибольшей степени способствует воспитанию самостоятельности, активности, инициативы и социальной ответственности.

Методики исследования.

Для исследования были использованы следующие методики:

- Анкета.

Целью проведения анкеты являлось выявление отношения к взрослым – родителям, учителям. Использовались вопросы как закрытые (с выбором варианта ответов), так и открытые:

1. Родители – это ...

2. Учителя – это ...
3. Что значат для тебя родители?
 - a. Те, кто любят, заботятся о тебе.
 - b. Те, кто ограничивают твою свободу, контролируют тебя.
 - c. Те, кто ругается и заставляет учиться и выполнять домашние обязанности.
 - d. Те, с кем можно посоветоваться, излить душу.
 - e. Свой вариант ответа.
4. Часто ли ты ссоришься со своими родителями?
 - a. Да.
 - b. Нет.
 - c. Иногда.
5. Кому бы ты доверил секрет, обратился за помощью в сложной ситуации?
 - a. К маме.
 - b. К папе.
 - c. К учителю, классному руководителю.
 - d. К другу.
 - e. К руководителю секции, кружка.
 - f. К психологу, социальному педагогу.
 - g. Свой вариант ответа.
6. Кто среди взрослых для тебя является самым значимым?
7. Что тебе нравится в общении с родителями?
8. Что тебе нравится в общении с учителями?
9. Хочешь ли ты быть похожим на своих родителей? Почему?
10. Какими качествами обладает хороший учитель?
 - a. Добрый.
 - b. Интересно рассказывает предмет.
 - c. Строгий.
 - d. Ставит хорошие оценки.

- e. Много задает домашнего задания по предмету.
- f. Может поговорить на посторонние темы.
- g. Часто спрашивает тебя.
- h. Хорошо объясняет материал.
- i. Юмор.
- j. Свой вариант ответа.

11. На какие темы ты общаешься с взрослыми чаще всего?

- Проективная методика «Рисунок моей семьи».

Методика «Рисунок моей семьи» была взята в модификации Захарова А. И. Ребенку нужно нарисовать в четырех комнатах всех членов своей семьи, включая себя. При интерпретации рисунка внимание обращалось на размещение членов своей семьи (кто выше, кто ниже) и на то, кто из них находится в одном помещении с ребенком.

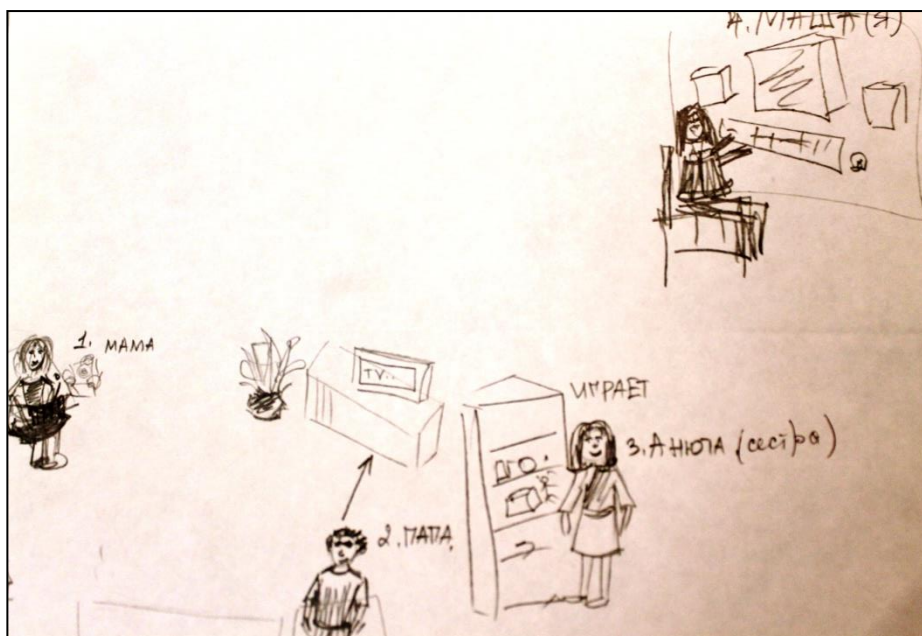


Рисунок 1. Методика «Рисунок моей семьи».

- Анкета «Могут ли родители предъявлять требования?».

Детям было предложено ответить на 8 вопросов. Анализируя данную анкету, видно, какие требования, по мнению ребенка, могут предъявлять родители младших школьников, подростков и юношей.

Анкета «Могут ли родители предъявлять требования?»

Родительские требования	Вправе ли родители предъявлять мне такие требования? (Да/ нет)
Родители могут решать с кем мне можно, а с кем нельзя общаться.	
Родители имеют право запрещать мне употреблять алкоголь.	
Я должен отчитываться перед родителями о расходовании карманных денег.	
Я должен предупреждать, куда и с кем я иду гулять.	
Родители могут запрещать мне курить.	
Родители имеют право решать, во сколько я должен возвращаться домой.	
Родители могут требовать, чтобы я всегда выполнял какую-то определенную работу по дому.	
Родители имеют право запретить мне носить такую одежду, делать такую стрижку и т.д., которые кажутся им вызывающими.	

Исследование отношения младших школьников, подростков и юношей к значимым для них взрослым.

Было проведено исследование, с целью изучения отношения учащихся разных возрастов к родителям и учителям. В опросе приняли участие 23 учащихся 3-го класса, 19 учащихся 5-го класса и 18 учащихся 9-го класса некоторой СОШ.

Ребятам было предложено ответить на вопросы анкеты и нарисовать свою семью. Были получены следующие результаты.

Учащиеся должны были дать определение слову «родители». В ответах третьеклассников звучали следующие формулировки. Родители – это:

- родственники;

- взрослые;
- опора;
- семья;
- радость;
- святое;
- те, кто помогают;
- те, кто дал жизнь;
- те, кого я люблю, кто любит меня.

Родители для подростков – это:

- забота;
- те, кто охраняют;
- те, кто остерегают;
- те, кто защищают;
- те, кто нас вырастил;
- те, кто нас одевают;
- те, кто кормит;
- те, кто поддерживают нас в начале жизни;
- начальники, которых должен любить и уважать;
- наставники;
- друзья, к которым ты можешь обратиться.

Для учащихся 9-го класса родители – это:

- самые близкие люди;
- любящие;
- семья;
- помощники;
- те, кто поддерживают;
- те, кто понимают;
- те, кто воспитывают;
- те, кто обеспечивают;
- те, кто несут ответственность за ребенка;
- те, кому можно все рассказать;
- те, с кем можно посоветоваться.

Таким образом, в определениях учащихся 3-го класса более всего виден эмоциональный момент отношения к родителям либо констатация факта. Для пятиклассников важна забота, защита, обеспечение, которые они получают от родителей, также проявляется стиль взаимоотношения: родители – либо начальники, либо друзья. В ответах юношей сделан акцент на взаимоотношениях с родителями.

Отвечая на вопрос «Что значат для тебя родители?», все учащиеся отдали предпочтение первому варианту ответа: «Люди, которые тебя любят, заботятся о тебе». Но при этом для третьеклассников важным является то, что с родителями можно посоветоваться, излить им душу. Для девятиклассников также родители – это: те, кто ограничивает свободу и контролируют (22%), те, с кем можно посоветоваться, излить душу (16%); те, кто ругается, заставляет (11%).

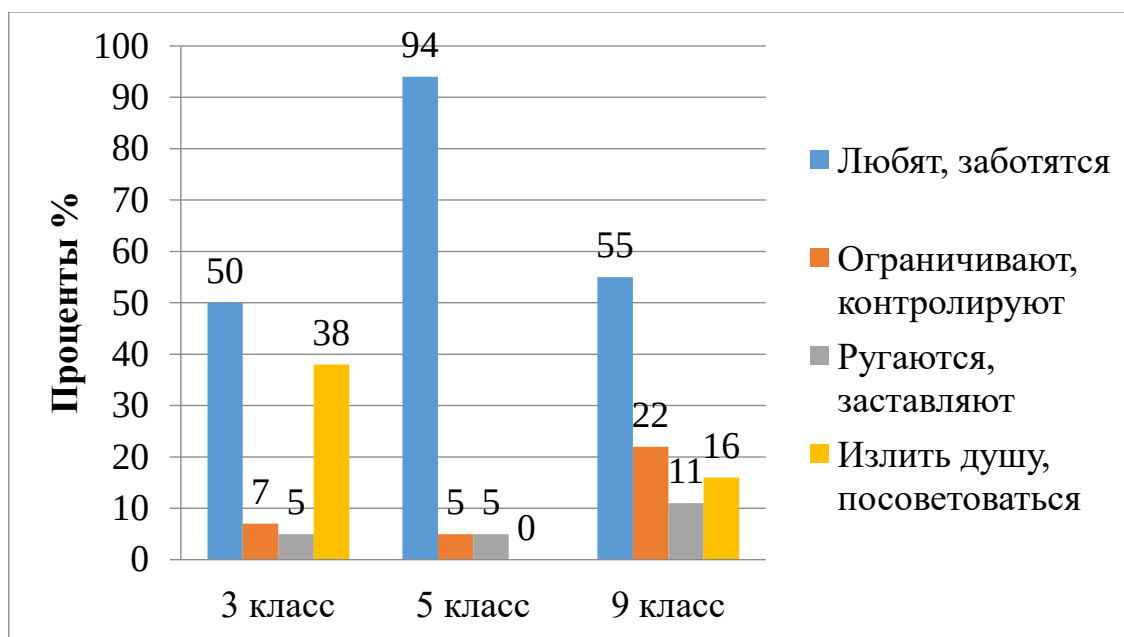


Рисунок 2. «Что значат для тебя родители?».

На вопрос «Часто ли ты ссоришься с родителями?» большинство всех опрошенных ответили «иногда». При этом из оставшихся ответов у учащихся 5-х и 9-х классов чаще звучит ответ «да» - 23% и 25% соответственно, а у третьеклассников – ответ «нет» (13%).

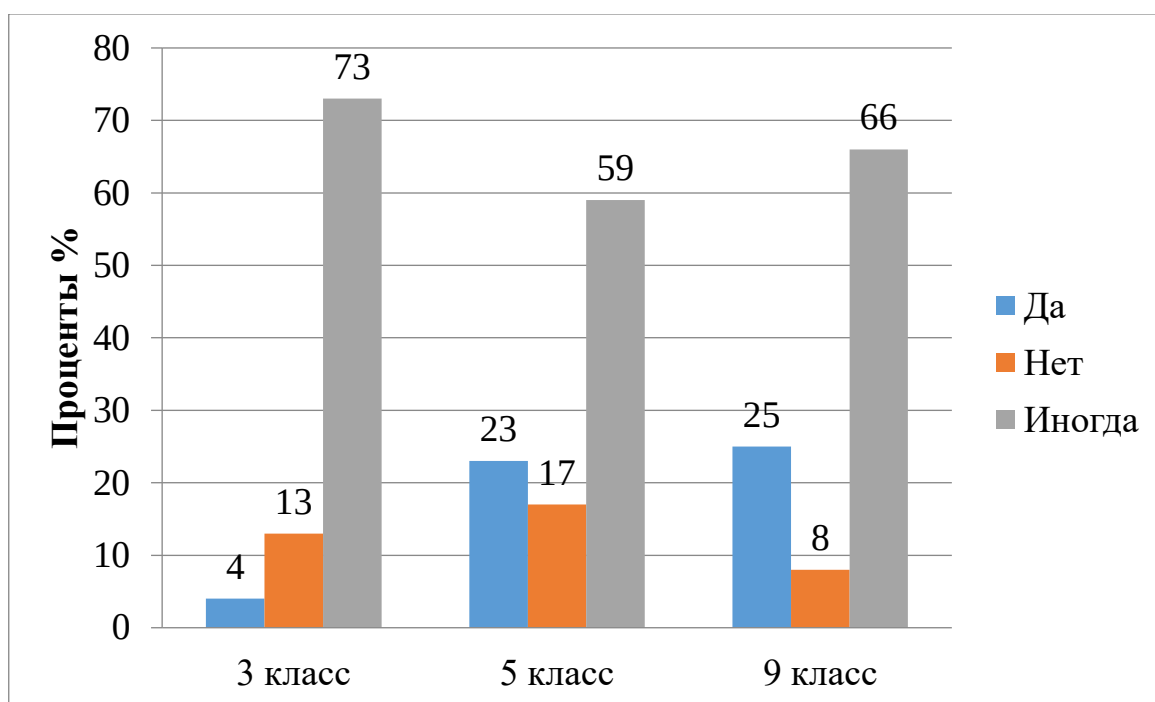


Рисунок 3. «Часто ли ты ссоришься с родителями?».

Дети готовы доверять свои секреты друзьям, при этом чем старше возраст, тем больше доверия к друзьям: 3 класс – 18%, 5 класс – 53%, 9 класс – 75%. Учащиеся также готовы открыть свои секреты родителям: маме – 34% третьеклассников, 35% пятиклассников и 15% девятиклассников. Папам же доверяют секреты третьеклассники и девятиклассники – 23% и 8% соответственно. Учащиеся начальной школы также готовы доверить свои секреты учителю – 16%.

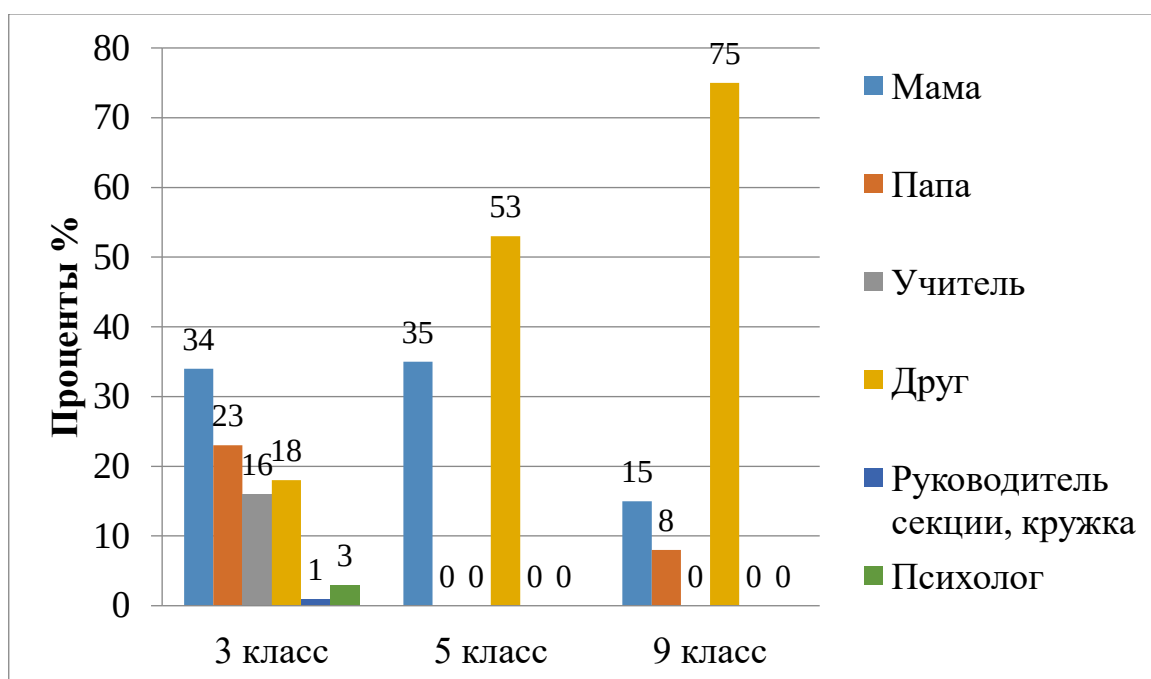


Рисунок 4. «Кому ты доверишь секрет, обратишься за помощью в сложной ситуации?».

Значимыми взрослыми для детей являются родители: 3 класс – 87%, 5 класс – 95%, 9 класс – 100%. Для третьеклассников также важны бабушки и дедушки – 30%, братья, сестры и старшие друзья – 18%.

В общении с родителями учащимся нравится:

3 класс: то, что родители могут понять, помочь, учат жить, найдут о чем поговорить, они добрые, интересные, веселые.

5 класс: то, что родители могут понять, помочь, поддержать, не перебивают, заботятся, проявляют внимание, могут шутить, любят меня.

9 класс: понимание, юмор, доброта, помощь, советы, интересное общение.

Большинство учащихся хотят ходить на своих родителей: 3 класс – 87%, 5 класс – 84%, 9 класс – 75%.

Третьеклассники хотят походить на родителей, потому что: любят их, они умные, красивые, с чувством юмора, трудолюбивые, строгие, что-то покупают, из-за хобби.

Пятиклассники хотят быть похожими на родителей, потому что они: добрые, умные, образованные, целеустремленные, трудолюбивые, сильные, строгие, заботливые, спортивные.

Девятиклассники хотят походить на папу, т.к. он поддержит, поможет, многое делает правильно и справедливо, веселый, спокойный; на маму, т.к. она красивая, умная, интересная, веселая.

Учащимся было предложено определить, к каким сферам их жизни родители могут предъявлять требования. Во всех классах получился высокий результат по контролю за вредными привычками, при этом у учащихся пятого класса ниже процент контроля за употреблением спиртного (88%), а у девятиклассников – за курением (92%).

Большинство третьеклассников считают, что родители имеют право контролировать их общение – 74%, с кем и куда они идут – 91%, во сколько должны прийти домой – 96%. В пятом классе эти результаты оказались самыми низкими – 23%, 47% и 76% соответственно. Девятиклассники допускают контроль родителей за временем прихода домой – 100%, а с кем и куда они идут, общение многие оставляют вне сферы влияния родителей – 58% и 25% соответственно.

Также большинство учащихся 3-го класса считают, что родители могут предъявлять требования к расходованию карманных денег, к внешнему виду и к домашним обязанностям – 78%, 78% и 96% соответственно. Но лишь 17% пятиклассников отмечают, что родители могут контролировать их карманные деньги (некоторые отметили, что карманных денег нет), 70% подростков

считают, что взрослые имеют право следить за их внешним видом, и 94% согласны с тем, что мама и папа могут предъявлять требования к выполнению домашних обязанностей. Все опрошенные девятиклассники отметили, что родители могут заставлять их делать работу по дому, а по поводу внешнего вида и карманных денег согласие выразили 34% и 25% соответственно.

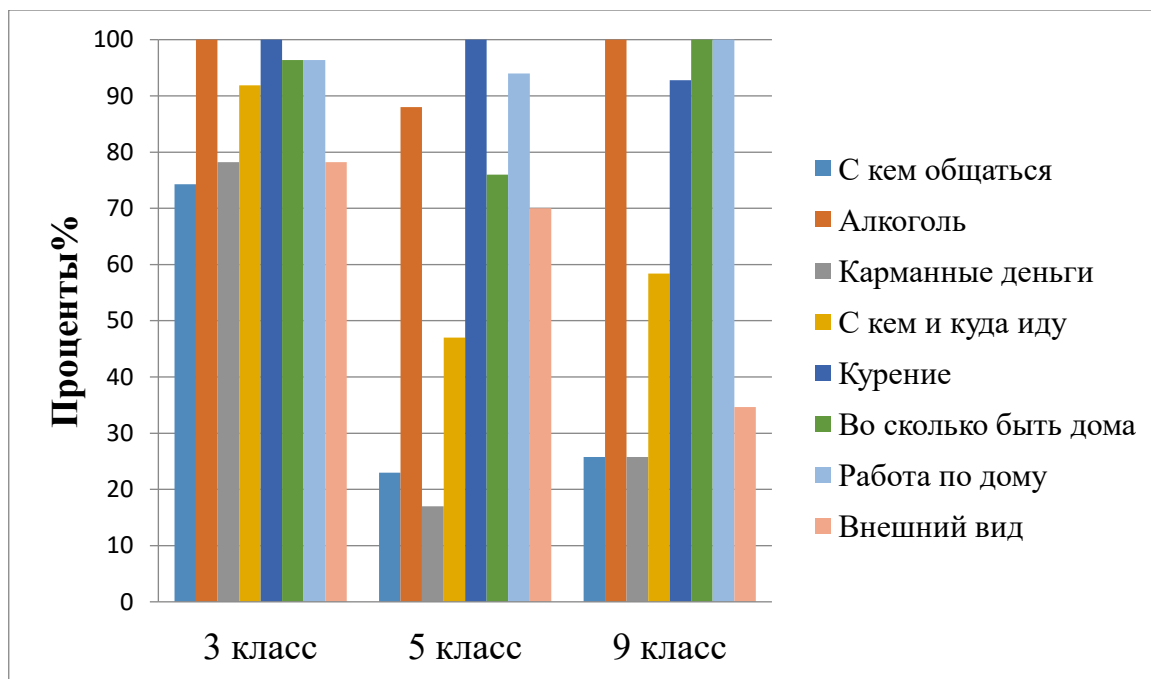


Рисунок 5. «Могут ли родители предъявлять требования?» (ответы «Да»).

Таким образом, видно, что больше всего подчиняться требованиям родителей готовы младшие школьники, а меньше всего – подростки. Средний результат степени согласия учащихся с требованиями родителей: 79% у третьеклассников, 57% у пятиклассников и 59% у девятиклассников.

При анализе рисунков учащихся были получены следующие результаты:

- третьеклассники отдают власть в семье маме: 60% рисуют ее в первую очередь, 47% рисуют ее выше всех;
- в 5-м классе дети выше всех рисуют себя – 38%, также прорисовывают себя в первую очередь – 41%;

- в рисунках девятиклассников выше всех и в первую очередь рисуется папа – 39% в обоих случаях;
- большинство опрошенных детей прорисовывают в помещении только себя, что говорит об отсутствии эмоциональной близости с членами семьи;
- 21% третьеклассников рисуют себя в одном помещении с братьями и сестрами, 4% - с мамой, 4% - с папой;
- 15% пятиклассников рисуют себя в одном помещении с братьями и сестрами, 11% - с мамой, 5% - с папой;
- 7% девятиклассников рисуют себя в одном положении с братьями и сестрами, % - с мамой;
- ниже всех на рисунках у 35% третьеклассников – братья и сестры, у 55% пятиклассников – мамы, у 39% девятиклассников – он сам. Это можно объяснить тем, что младшие школьники конкурируют с братьями и сестрами за родительскую любовь, подростки стремятся выйти из под контроля родителей, а у юношей проявляется низкая самооценка.

Таким образом, пятиклассники стремятся стать главным человеком в семье, третьеклассники отдают власть маме, а девятиклассники – папе.

Кроме того, в статье рассматривается вопрос отношения детей к учителю. Большой разницы в определении слова «учитель» не наблюдается. Все учащиеся пишут о том, что учитель – это тот, кто:

- учит;
- дает знания;
- помогает продвигаться к будущему и др.

Приоритетом в отношении с учителем третьеклассники и пятиклассники считают то, что он много знает по предмету – 95% и 53% соответственно, а

девятиклассники – то, что он интересно рассказывает и хорошо объясняет материал. В 3-м классе оказалось не значимым то, что учитель бывает строгим, в 5-м классе – то, что учитель строгий и может часто спрашивать, а в 9-м классе – то, что учитель часто спрашивает и ставить оценки. При этом доверить секреты учителю готовы лишь 16% третьеклассников.

В ответе на вопрос «На какие темы чаще всего ты общаешься с взрослыми?» третьеклассники пишут: об оценках, о поведении, об учебе, о праздниках, о секретах, об играх. Ответы на тот же вопрос пятиклассников: об учебе, о том, что было раньше, о телевизоре/компьютере, о жизни, об интересных новостях, о журналах. Девятиклассники разговаривают с взрослыми о личных проблемах, о профессии, о разных историях в личной жизни, о том, как правильно поступить в ситуации, о хобби.

Таким образом, видно, что у девятиклассников общение более осмысленно, серьезно, строится как дружеские взаимоотношения.

Проанализировав проведенное исследование, можно сделать вывод о том, что общение с взрослыми в каждом возрасте имеет свои особенности. Большинство учащихся хотят походить на своих родителей. В определениях учащихся 3-го класса более всего виден эмоциональный момент отношения к родителям. Для пятиклассников важна забота, защита, обеспечение. В ответах юношей сделан акцент на взаимоотношения с родителями. Рисунки показали, что пятиклассники стремятся стать главным человеком в семье, третьеклассники отдают власть маме, а девятиклассники – папе. Приоритетом в отношении с учителем младшие школьники и подростки считают то, что он много знает по предмету, а юноши – то, что он интересно рассказывает и хорошо объясняет материал.

Итак, семья подготавливает ребенка к жизни, является его первым и

самым глубоким источником социальных идеалов, закладывает основы гражданского поведения. Изучая отношения детей к значимым для них взрослым – родителям, учителям, мы утвердились в мысли, что существует разница в отношении к взрослым у детей разного возраста. В большей степени это связано с возрастными особенностями детей.

Для младшего школьника характерно построение близких отношений с взрослыми, они для ребенка являются авторитетом. Дети 6-9 лет готовы подчиняться взрослым, прислушиваться к их мнению.

В подростковом возрасте появляется чувство взрослости, которое формирует у детей стремление отделиться от родителей, появляется излишняя критичность по отношению к взрослым, стремление уйти от опеки.

Юношеский возраст – время, когда отношения с взрослыми строятся как дружеские, возникает желание обсуждать важные для юношей темы. В то же время есть стремление к большей свободе.

Библиографический список

1. Кон И. С. «Психология ранней юности»: Кн. для учителя. – М.: просвещение, 1989. – 255 с.: ил.- (Психол. наука – школе).
2. Абрамова Г. С. «Возрастная психология»: Учебное пособие для студентов вузов. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2000. – 624 с. – (Gaudeamus).
3. Столяренко Л. Д. «Основы психологии». Издание третье, переработанное и дополненное. Серия «Учебники, учебные пособия». Ростов-на-Дону: «Феникс», 2000. – 627 с.
4. Дубровина И. В. «Рабочая книга школьного психолога». – М: Просвещение, 1991. – 303 с.: ил. – (Психол. наука – школе).

5. Егорова Л. А. «Родительские собрания»: 9 класс. – М.: ВАКО, 2009. – 224 с. – (Учебный год).
6. Кибальченко И. А. «Проблемы семьи, отягощенной алкогольной зависимостью»: актуальность, диагностика, коррекция. – Ростов-на-Дону: «Феникс», 2007. – 478 с. – (Психологический практикум).
7. Романова Е. С. «Графические методы в практической психологии». – СПб.: Речь, 2002. – 416 с. – (Психологический практикум).

СЕКЦИЯ 5. КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.9

Семенова М.А. Использование сказки в работе детского психолога

Using tales in children's psychologist

Семенова М.А.

Студентка 4 курса института гуманитарного образования
ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова»

Научный руководитель:

Токарь О.В., кандидат педагогических наук, доцент
кафедры психологии ФГБОУ ВО «Магнитогорский
государственный технический университет им. Г.И.
Носова»

Semenova M. A.

4th year student of the Institute of arts education Nosov
Magnitogorsk State Technical University

Scientific adviser: **Tokar O.V.**, Ph.D., Associate Professor,
Department of Psychology Nosov Magnitogorsk State
Technical University

Аннотация: Рассматриваются сложившиеся в теории и практике подходы к использованию сказкотерапии. Анализируется роль сказки в развитии и коррекции детской психики. Подчеркиваются возможности сказки в получении ребенком знаний о жизненных законах и способах реализации творческой силы и смекалки, а также в понимании себя и своих возможностей. Рассматриваются ресурсы сказкотерапии в работе с детьми.

Ключевые слова: сказка, сказкотерапия, диагностика, коррекция, развитие

Abstract: We consider the existing theory and practice approaches to the use taletherapy. The role of a fairy tale in the development and correction of the child's mind. Emphasizes the possibility of a fairy tale in gaining knowledge about a child living laws and ways of realization of the creative power and ingenuity, as well as in the understanding of themselves and their capabilities. Taletherapy resources are considered in working with children.

Keywords: fairy tale, fairy tale therapy, diagnostics, correction, development

С самых древних времен наши предки, воспитывая своих детей, рассказывали им поучительные истории. Не торопясь наказывать провинившегося ребенка, они вели рассказ, из которого дети понимали смысл своего поступка, а многие обычаи и традиции предохраняли малышей от

опасностей, учили их правильной, взрослой жизни. Опираясь на подобный педагогический опыт наших предков, мы понимаем, что данные истории являлись не чем иным, как основой сказкотерапии.

Сегодня многие родители и педагоги стали забывать наиболее проверенные и эффективные средства и способы воспитания детей. В тоже время, именно сказки представляют собой одно из самых древних средств эстетического и нравственного воспитания, а также формируют поведенческие стереотипы будущих членов взрослого общества. В связи с этим, использование сказки представляется актуальным и требующим дальнейшего изучения как в рамках традиционного подхода, так и в контексте современных технологических подходов в оказании психологической помощи человеку.

Считается, что метод рассказывания сказок для нахождения контакта с детьми и их терапии начал использовать в своей практике в 70-е гг. прошлого века Р. Гарднер. Применяемая им техника и ее модификации нашли широкое применение для решения задач самораскрытия, укрепления взаимоотношений, формирования ценностей и других психологических феноменов. Обращение к сказке можно встретить в ряде зарубежных концепций (Э. Берн, А. Менегетти, Э.Фромм). В настоящее время сказка активно используется как эффективный инструмент работы с различными психологическими проблемами личности (Р. Азовцева, Т. Зинкевич-Евстигнеева, М. Осорина, Е. Петрова, Е. Лисина и др.). Анализ практико-ориентированных и методических изданий показывает, что сказкотерапия занимает прочную позицию среди методов воздействия на проблемные зоны психического развития ребенка и позволяет получать позитивные результаты [5; 6; 12; 13; 14].

Итак, сказкотерапия рассматривается нами, во-первых, как направление практической психологии, в котором метафорические ресурсы сказок

применяются для развития самосознания, возможности быть самим собой, и строить доверительные, близкие отношения с окружающими; во-вторых, как метод, использующий сказочную форму для интеграции личности, развития творческих способностей, расширения сознания, совершенствования взаимодействий с окружающим миром.

Такое видение обусловлено следующими особенностями сказки.

Во-первых, именно в сказке происходит встреча читателя или слушателя с самим собой, так как основа сказки – метафора -выступает не только в роли «волшебного зеркала» реального мира, но и открывает нам собственный, скрытый еще не осознанный внутренний мир. Во-вторых, сказка позволяет найти контакт не только с собой, но и с другими, выступает способом нахождения взаимопонимания с окружающими. В-третьих, сказка, обращаясь к подсознательному, интуитивному миру человека, позволяет мягко работать с его установками, ценностями и поведенческими паттернами.

В работе педагога сказка используется как мощный воспитательный и развивающий инструмент [1; 2; 8; 10].

В работе детского психолога сказка может использоваться с диагностической, терапевтической и коррекционной целями [3; 4; 6; 9; 11; 14].

С помощью диагностической сказки психолог выявляет уже сложившиеся к данному моменту жизненный сценарий и стратегии поведения ребенка. Как правило, в данном случае ребенка просят сочинить собственную сказку, после чего проводится анализ. С помощью данного метода психолог выявляет имеющиеся у ребенка стереотипы поведения в той или иной ситуации, и применяемые им жизненные стратегии. Применение диагностической сказки также может помочь выявлению тех или иных межличностных отношений или состояний, о которых ребенку трудно говорить, т.к. возможности сказки

безграничны: в ней происходит все то, что совершенно невозможно в реальном мире. Слушатель в любой момент может представить себя любым из героев, самостоятельно ощутить и пережить сюжет написанного, причем ему это не доставляет никакого труда, все происходит просто, играючи, он получает большое удовольствие.

Терапевтические и коррекционные сказки должны обладать следующими характеристиками [11, С.9-10]:

1. Функция зеркала. Содержание сказки становится тем зеркалом, которое отражает внутренний мир человека, облегчая тем самым идентификацию с ним.

2. Функция модели. Сказки отражают различные конфликтные ситуации и предлагают возможные способы их решения или указывают на последствия отдельных попыток решения конфликтов. Таким образом, они помогают учиться при помощи модели.

3. Функция опосредования. Сказка выступает в качестве посредника между психологом и ребенком, снижая, тем самым, его сопротивление.

4. Функция хранения опыта. После окончания психокоррекционной работы сказки продолжают действовать в повседневной жизни человека.

5. Функция возвращения на более ранние этапы индивидуального развития. Сказка помогает человеку вернуться к прежней радостной непосредственности. Она вызывает изумление и удивление, открывая доступ в мир фантазии, образного мышления, непосредственного и никем не осуждаемого вхождения в роль, которую предлагает им содержание. Сказка способствует пробуждению детских и творческих сил в самом психологе. Она активизирует его работу на уровне интуиции.

6. Функция альтернативной концепции. Сказка звучит для ребенка не в общепринятом, заранее заданном смысле, а предлагает ему альтернативную

концепцию, которую ребенок может либо принять, либо отвергнуть.

7. Функция изменения позиции. Сказки неожиданно вызывают у ребенка или взрослого новое переживание, в его сознании происходит изменение позиции.

В работе детского психолога используются три основные стратегии применения сказкотерапии: во-первых, используются готовые (народные или авторские) сказки; во-вторых, сочиняются совместные сказочные линии, элементы которых проигрываются; в-третьих, сочинение сказки полностью отдается на откуп ребенку. Таким образом, в процессе сказкотерапии ребенок становится активным ее участником. Он получает возможность обращаться к своему внутреннему опыту, постепенно постигать смысл человеческих поступков, осваивать законы жизни и способы реализации творчества, находчивости и смекалки. В подобном терапевтическом процессе происходит избавление от гнетущих воспоминаний, пристраиваются более конструктивные модели решения трудных жизненных ситуаций, создаются условия для осмысления своих возможностей.

Для успешного применения сказкотерапии нужно придерживаться следующих рекомендаций[5; 7; 12; 13]:

Не стоит применять методы сказкотерапии сразу после уже случившегося травмирующего обстоятельства. Лучшим временем для данного сеанса подходит время перед ночным или дневным сном, тогда, когда ребенок уже пережил случившееся и готов воспринять ситуацию со стороны, через сказочный мир.

Для того чтобы ребенку было проще воспринимать то, что с ним происходит в сказке, можно использовать ритуал перехода в Сказочную страну, где ребенок может быть кем угодно.

Каждый может сам выбрать свой способ подачи сказки и привлечения

ребенка к работе в данном направлении. К примеру, возможно использование дополнительных вопросов во время чтения сказки, чтобы привлечь и заинтересовать ребенка: например, как ты считаешь, почему герой поступил именно так, ты одобряешь его поступок, а как бы ты сам поступил в этой ситуации? Также возможно сочинить сказку совместно с ребенком. Возможен вариант, когда ребенок самостоятельно сочиняет сказку, на заданную тему или рассказывает уже известную для него сказку от любого персонажа.

Таким образом, используя различные техники сказкотерапии, возможно помочь ребенку пережить многие жизненные ситуации, с которыми он возможно столкнется во взрослой жизни.

Библиографический список

1. Бездетко О.В. Характеристика развивающей функции воспитателя дошкольного учреждения // Психолог в детском саду. – 1999. -№ 2. – С.73-77.
2. Бездетко О.В. Развивающая деятельность педагога-психолога в дошкольном образовательном учреждении: учеб.-метод. пособие - Магнитогорск: МаГУ, 2000. -52 с.
3. Вачков И.В. В поисках основ нового направления // Школьный психолог. – 2011. – № 10. – С. 6—9.
4. Вачков И.В. Почему люди любят сказки? // Школьный психолог. – 2005. – № 9. – С. 2—4.
5. Гавриченко О.В. К проблеме применения метода сказкотерапии в психолого-педагогической работе с детьми // Журнал прикладной психологии. – 2003. – № 6. – С. 21—25.
6. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Основы сказкотерапии. – СПб.: Речь, 2007. – 176 с.

7. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Практикум по сказкотерапии. – СПб.: Речь, 2006. – 320 с.
8. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Развивающая сказкотерапия. – СПб.: Речь, 2011. – 168 с.
9. Корепанова М. Сказкотерапия как средство самопознания младших дошкольников // Дошкольное воспитание. – 2008. – № 1. – С. 53—58.
10. Мокрицкая М.В., Тугулева Г.В. Перспективный план работы педагога-психолога по психологическому сопровождению образовательного процесса дошкольников//[Международный журнал экспериментального образования](#). - 2014. № 6-1. С. 48-51.
11. Середа А.И. Сказкотерапия – новая комплексная интегративная психолого-логопедическая технология в коррекционно-развивающей работе // Практическая психология и логопедия. – 2003. – № 3/4. – С. 104—116.
12. Стишенок И.В. Сказка в тренинге: коррекция, развитие, личностный рост. – СПб.: Речь, 2005.
13. Ткач Р.М. Сказкотерапия детских проблем. – СПб.: Речь, 2010. – 118 с.
14. Токарь О.В. Детская практическая психология в кратком изложении: учеб. пособие/О.В. Токарь. -2-е изд., -М.: ФЛИНТА, 2014. -224 с.

УДК 159.9

Тимофеева Д.А. Возможности использования рисунка в коррекционно-развивающей работе с детьми

Possibilities of use of the drawing in the correctional developing work with children.

Тимофеева Д. А.

Студентка 4 курса института гуманитарного образования
ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова»

Токарь О.В., кандидат педагогических наук, доцент
кафедры психологии ФГБОУ ВО «Магнитогорский
государственный технический университет им. Г.И.
Носова»

Timofeeva D. A.

4th year student of the Institute of arts education Nosov
Magnitogorsk State Technical University

Scientific adviser: **Tokar O.V.**, Ph.D., Associate Professor,
Department of Psychology Nosov Magnitogorsk State
Technical University

Аннотация: в статье раскрывается проблема использования рисунка в коррекции психического развития детей. Дается краткий исторический обзор подходов к изучению и использованию рисования в качестве терапевтического инструмента. Рассматриваются возможности применения рисунка в коррекционно-развивающей работе с детьми специалистов психолого-педагогического профиля.

Ключевые слова: арттерапия, рисунок, психологическая коррекция; развитие

Abstract: in article the problem of use of the drawing in correction of mental development of children reveals. The short historical review of approaches to studying and use of drawing as the therapeutic tool is given. The possibilities of application of the drawing in the correctional developing work with children of experts of a psychology and pedagogical profile are considered.

Keywords: art therapy, drawing, psychological correction, development

Психологический анализ рисунка в качестве метода психологического исследования берет свое начало в XX веке. В 1913г. Э. Торндайк, американский психолог и педагог, президент Американской психологической ассоциации, провел работу по классификации рисунков и их качественной оценке. В работе Ф. Л. Гудинаф, американского психолога, впервые был использован тест «Нарисуй человека». Затем возникли другие тесты, в частности тест «Дерево» К. Коха (1949), интерпретация которого исходит из положений теории К.Юнга.

Со временем количество публикаций по психологическому анализу рисунков значительно возросло. Появились исследования, позволяющие разглядеть в рисунке ряд существенных для психологической диагностики признаков, позволяющих оценить моторные, личностные, интеллектуальные характеристики человека. Было показано, что появление и совершенствование отдельных элементов рисунка отображает развитие специфических функций, которые связаны с графической деятельностью, такие как восприятие, представление, сенсомоторная координация, а также общий уровень психического развития и наличие патологии. Такой концептуальный подход берет начало в работах В.М. Бехтерева, С.Я. Рубинштейна, М.М. Кольцовой Б.Г. Херсонского и других психологов и психофизиологов [10].

В настоящее время в психологической литературе закрепилось понимание рисунка как одного из важных источников знаний о психике человека, с помощью которого можно установить множество качественной и количественной информации, валидизировать их и успешно использовать в практике психодиагностического обследования [4; 10].

В то же время, рисунок несет большой терапевтический и коррекционный потенциал. Сегодня рисование рассматривается в качестве одного из методов арттерапевтического направления. Первоначально этот вид терапии применялся в больницах и клиниках для лечения больных с ярко выраженными эмоциональными нарушениями. Арттерапия (терапия искусством) является относительно новым методом психотерапии. Первоначально он разрабатывался в русле психоанализа и основывался на идее бессознательных проявлений человеческой психики в творческих актах (З. Фрейд), проекции человеческих желаний, мечты в продуктах творческой деятельности (К.Г. Юнг). В настоящее время на метод арттерапии оказывает значительное влияние гуманистическая

психология, которая рассматривает искусство как средство интеграции и реинтеграции функционирующей личности, ее творческой реализации, самовыражения (К. Роджерс, А. Маслоу). Основная цель терапии искусством состоит в развитии самовыражения и самопознания человека, преодоления барьеров в общении, развития воображения, снятия психического напряжения, страхов [1; 5; 7; 11]. Выделяют пять основных механизмов психологического коррекционного воздействия, характерных для арттерапии: символическое реконструирование, отстранение, эмоциональная децентрация, катарсис, присвоение социально-нормативных личностных смыслов. Все эти механизмы помогут увидеть и рассмотреть глубже проблемы, и найти пути их решения [9].

Терапевтический и коррекционный эффект процесса рисования заключается в возможности графически выразить то, что невозможно или крайне сложно вербализировать. Особенно характерны такие сложности для детского возраста, когда в силу возрастных и индивидуальных особенностей, ребенок не всегда способен осознавать и облекать в слова внутренние переживания, эмоции и личное отношение к себе, другим людям или к миру в целом. В этом случае образно-графическое выражение становится естественным инструментом как диагностики, так и коррекции острых или хронических психотравм [11].

Кроме того, арттерапевтический подход может широко использоваться не только в рамках профессиональной деятельности психолога, но и в профессиональном поле воспитателей ДООУ и педагогов общеобразовательных и коррекционных школ. Коррекционно-развивающий потенциал искусства позволяет педагогу решать практические задачи адаптации, развития, компенсации или реабилитации воспитанников. Использование технологий и методов арт-терапии позволяет расширять круг интересов, развивать самосознание и получать новый опыт общения, развивать социальные связи;

преодолевать повседневные жизненные трудности; получать позитивный опыт совладающего поведения и т.д. [1; 2; 5; 6; 7; 8].

Детский рисунок как форма продуктивной деятельности возникает в период раннего детства и проходит ряд этапов в своем развитии (от «головоногов» до «символизма») [13]. Все дети с удовольствием занимаются рисованием, и неважно достаточно ли хорошо получается; для ребенка важен сам процесс передачи своих впечатлений от жизни и мира, которые он активно познает. Открытия, спонтанно возникающие в процессе рисования, очень важны для дальнейшего развития детской личности [4; 10]. Названные особенности детского рисунка позволяют специалистам использовать его уже на ранних этапах онтогенеза, реализуя тем самым такие параметры детской психики, как высокая пластичность и способность к компенсации.

Рассмотрим основные типы заданий, которые применяются в рисуночной терапии детского развития.

1. Игры и упражнения с изобразительным материалом. Они повышают интерес к творческой деятельности.
2. Упражнения, которые развивают воображение и восприятие.
3. Предметно-тематические задания. Исследуют эмоциональные и личностные проблемы.
4. Задания образно-тематического типа. Они позволяют увидеть объекты рисования, с другой стороны.
5. Игры и задания на парную или групповую деятельность. Помогают освоиться в новой малознакомой группе, решают проблемы коммуникации с родителями и другими детьми [3].

Наш опыт показывает, что наиболее популярными среди детской аудитории упражнениями являются «Монотипия» - рисование на стекле;

«Пластилиновая композиция»; «Рисование клубком»; «Парное рисование»; «Каракули». Все эти упражнения развивают воображение, фантазию, умение работать по правилам, снимают эмоциональное напряжение и т.д.

При организации коррекционно-развивающих занятий с использованием рисования следует опираться на ряд общих принципов: учета и оптимального использования в коррекционно-развивающей работе морфофункциональных и психофизиологических особенностей мозга, нервной системы и организма ребенка определенного возраста; опоры на собственную активность ребенка и оптимального соотношения процессов развития и саморазвития; учета индивидуальных особенностей ребенка; ориентации на зону ближайшего развития ребенка; обогащения развития (или принцип максимального использования резервов развития в каждом возрастном периоде); сочетания целостного характера коррекционно-развивающих воздействий с их направленностью на те свойства и сферы психики, которые находятся в фазе актуального развития [12].

В заключении следует отметить, что рисуночная коррекционно-развивающая деятельность не должна восприниматься начинающими специалистами как простая и легкая методика. Конечно, очевидным достоинством данного метода является то обстоятельство, что ребенок, даже не имея ни каких особых способностей в изобразительной деятельности, может, благодаря рисованию, очень точно и по-новому посмотреть на ситуацию и различные проблемы, и найти пути их решения. Кроме того, как мы уже отмечали, рисунок является инструментом свободного самопознания и самовыражения, раскрывает внутренние механизмы саморегуляции, поднимает настроение и вызывает положительные эмоции, что усиливает терапевтический эффект. Однако все эти эффекты возможны только при условии тщательного

сопровождения процесса детского творчества со стороны психолога. Коррекционно-развивающий процесс должен обеспечиваться рядом условий: правильно выстроенной беседой, эмоциональной поддержкой, эффектом «постоянного присутствия» и включенности психолога в процесс, корректным анализом и интерпретацией продуктов изобразительной деятельности.

Библиографический список

1. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании: Учеб. для студ. сред. и высш. учеб. заведений / Е.А. Медведева, И.Ю. Левченко, Л.Н. Комиссарова, Т.А. Добровольская. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 248 с.
2. Бездетко О.В. Развивающая деятельность педагога-психолога в дошкольном образовательном учреждении: учеб.-метод. пособие - Магнитогорск: МаГУ, 2000. - 52 с.
3. Бурменская Г.В. Возрастно-психологический подход в консультировании детей и подростков: учебное пособие. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 347с.
4. Дилео Д. Детский рисунок: диагностика и интерпретация. - М: Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. — 272 с.
5. Использование артпедагогических технологий в коррекционной работе с детьми с особыми образовательными потребностями / сост. Т.Г. Неретина, С.В. Клевесенкова, Е.Е. Угринова, Н.Н. Кирилук и др.; под общ. Ред. Т.Г. Неретиной. – Магнитогорск: ГОУ ВПО «МаГУ», 2010. – 186 с.
6. Кожохина С.К. Растем и развиваемся с помощью искусства. - СПб.: Речь, 2006. – 216 с.
7. Кокоренко В.Л. Арт-технологии в подготовке специалистов помогающих профессий. – СПб.: Речь, 2005. – 101с.

8. Мусийчук М.В. Теоретические и практические аспекты развития креативности школьников: размышления над опытом // Психолого-педагогическое сопровождение дошкольного и общего школьного образования /Под ред. О.В. Гневэк. – Уфа: Аэтерна, 2015. – С.65-68.
9. Осипова А.А. Общая психокоррекция. – М.: ТЦ Сфера, 2002. - 512 с.
10. Потемкина О.Ф., Психологический анализ рисунка и текста. – СПб.: Речь, 2006. – 524с,
11. Токарь О.В., [Зимарева Т.Т.](#), [Липай Н.Е.](#) Психолого-педагогическое сопровождение гиперактивных дошкольников. - М.: Флинта, 2009. -152 с.
12. Токарь О.В. Детская практическая психология в кратком изложении: учеб. пособие. -2-е изд., -М.: ФЛИНТА, 2014. - 224 с.
13. Токарь О.В. Психология развития и возрастная психология в схемах, таблицах, комментариях: учеб. пособие. -2-е изд., перераб. - М.: ФЛИНТА, 2014. - 64 с.

Электронное научное издание

Психология, эргономика и акмеология: современные тенденции развития и перспективные методы исследования

Сборник научных трудов
по материалам I международной
научно-практической конференции

31 января 2017 г.

По вопросам и замечаниям к изданию, а также предложениям к сотрудничеству
обращаться по электронной почте mail@scipro.ru

Подготовлено с авторских оригиналов



978-5-00-007111-5

Формат 60x84/16. Усл. печ. л. 3,1. Тираж 100 экз.

Издательство Индивидуальный
предприниматель Краснова Наталья
Александровна

Адрес редакции: Россия, 603186, г. Нижний
Новгород, ул. Бекетова 53