

НАУЧНОЕ ПАРТНЕРСТВО «АРГУМЕНТ»  
МОЛОДЕЖНЫЙ ПАРЛАМЕНТ ГОРОДА ЛИПЕЦКА  
ЦЕНТР ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ «ЭКИС»  
НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ЦЕНТР «АКСИОМА»

**«АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОЙ  
ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ»**

Российская Федерация, г. Липецк, 13 июня 2009 г.

**СБОРНИК ДОКЛАДОВ**  
международной научной заочной конференции

Часть II  
Психологические науки

Издательский центр «Де-факто»  
Липецк, 2009



НАУЧНОЕ ПАРТНЕРСТВО «АРГУМЕНТ»  
МОЛОДЕЖНЫЙ ПАРЛАМЕНТ ГОРОДА ЛИПЕЦКА  
ЦЕНТР ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ «ЭКИС»  
НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ЦЕНТР «АКСИОМА»

**«АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОЙ  
ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ»**

Российская Федерация, г. Липецк, 13 июня 2009 г.

**СБОРНИК ДОКЛАДОВ**  
международной научной заочной конференции

Часть II  
Психологические науки

*Ответственный редактор:*  
*А.В. Горбенко*

Издательский центр «Де-факто»  
Липецк, 2009

ББК 88  
А43  
УДК 159.9

Актуальные вопросы современной психологии и педагогики [Текст]: Сборник докладов международной научной заочной конференции (Липецк, 13 июня 2009 г.). Ч. II. Психологические науки / Отв. ред. А.В. Горбенко. – Липецк: Издательский центр «Де-факто», 2009. – 140 с.

Сборник включает тексты научных докладов участников Международной научной заочной конференции «Актуальные вопросы современной психологии и педагогики», состоявшейся 13 июня 2009 г. в г. Липецке (Российская Федерация). В конференции приняло участие более 100 ученых из шести стран Европы и Азии: Белоруссии, Болгарии, Казахстана, России, Узбекистана, Украины.

Доклады сгруппированы по секциям в соответствии с принятой классификацией направлений в психологической и педагогической науке.

Редакционная коллегия сборника:

*К.Д. Захаров*  
*А.В. Горбенко*  
*Е.М. Мосолова*  
*А.Е. Сундеев*  
*А.И. Егоров*

ISBN 5-901510-07-0

© Коллектив авторов

## ОГЛАВЛЕНИЕ

---

### СЕКЦИЯ 2.1. ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

<i>Акимова А.Р.</i> Особенности системно-функционального подхода к исследованию уверенности.....	8
<i>Бородкина Е.В.</i> Жизнестойкость как фактор субъективного благополучия.....	12
<i>Жуйкова М.В.</i> Совладающее поведение и механизмы психологической защиты как основные способы адаптации к трудным, стрессовым ситуациям жизнедеятельности .....	16
<i>Игнатов Ю.Ю.</i> Возможности определения психологических характеристик человека по параметрам его речи .....	20
<i>Лазарев Е.Н.</i> Влияние психологических защит на формирование типа монетарного поведения личности .....	21
<i>Сатиева Ш.С., Айдаргалиева А.К.</i> Психология личности в условиях экологического неблагополучия.....	27
<i>Шурухина Г.А.</i> Особенности факторной структуры инициативности студентов и старшеклассников.....	30

### СЕКЦИЯ 2.3. ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ЭРГОНОМИКА

<i>Шабанов З.Н.</i> Цветовое решение учебных мест учащихся младших классов с различным уровнем функциональной асимметрии мозга.....	36
---	----

### СЕКЦИЯ 2.4. МЕДИЦИНСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

<i>Копейкина Я.А.</i> Особенности речевых функций у детей с детским церебральным параличом .....	38
<i>Нигородова В.С., Чернов Д.Н., Чебакова Ю.В., Паришук А.Ю.</i> Возможности использования акустического метода в диагностике соматоформных расстройств .....	40
<i>Тоиров Э.С., Иманкулова Д.</i> Особенности психологических качеств больных ревматоидным артритом и их взаимосвязь с невротическими нарушениями .....	42

<i>Харисова Р.Р., Чебакова Ю.В., Чернов Д.Н., Паришук А.Ю.</i> К значимости исследований акустических параметров речи в психиатрии .....	47
--	----

## СЕКЦИЯ 2.5. СОЦИАЛЬНАЯ И ПОЛИТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

<i>Алимкулов Ё., Усмонов Н.У., Исаев К.И.</i> Изучение практических чувств работников.....	50
<i>Черданцева А.В.</i> К проблеме межкультурной коммуникации .....	51

## СЕКЦИЯ 2.6. ЮРИДИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

<i>Пенев С.Д.</i> Динамика личностных свойств в период с 1984 по 2008 гг. по вопроснику Айзенка и проблема агрессивности в болгарском обществе .....	56
<i>Шайкова М.В.</i> Социально-психологические технологии сопровождения профессиональной деятельности руководителя правоохранительных органов .....	59
<i>Щелкушкина Е.А.</i> К вопросу о специфических чертах психодинамики осужденных за убийство .....	63

## СЕКЦИЯ 2.7. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

<i>Грановская Т.В.</i> Самостоятельность как характеристика субъекта учебной деятельности в вузе.....	66
<i>Дорохина Н.Н.</i> Интеграция педагогики и психологии в формировании ценностных ориентаций у детей из дисфункциональных семей.....	69
<i>Захарченко Н.А., Ситдикова С.Н.</i> Соотношение понятий психического и психологического здоровья обучающихся многоуровневого университетского комплекса .....	74
<i>Коломиец О.М.</i> Педагогические условия развития психолого-педагогических компетентностей педагога в образовательном учреждении.....	77
<i>Лаврентьева Д.В.</i> Особенности характера мотивов учения у детей 6 и 7-летнего возраста .....	82
<i>Макаревич Т.В.</i> Психологические механизмы аудирования .....	84

<i>Панова Е.М.</i> Степень выраженности агрессивности и некоторых личностных качеств у учителей средней школы и воспитателей детского сада .....	87
<i>Татьянченко А.Г.</i> Организация воспитательной работы с военнослужащими .....	90
<i>Фитьмова А.А.</i> Психологические особенности профессиональной и учебной мотивации студентов экономических специальностей в вузе .....	95

## СЕКЦИЯ 2.8. КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

<i>Болдина Т.Е.</i> Реализация инновационных подходов в преподавании информатики и на коррекционных занятиях в школе-интернате I-II вида для детей с нарушением слуха и речи.....	102
<i>Войтик Т.Н.</i> Динамика развития ориентировки в схеме собственного тела у дошкольников с задержкой психического развития .....	105
<i>Петухова Л.М.</i> Коррекция эмоциональных нарушений социально-дезадаптированных школьников в процессе арт-терапии .....	111
<i>Селезнёва А.А.</i> Развитие интеллектуальных способностей детей с нарушением слуха, обучающихся в общеобразовательной школе .....	113

## СЕКЦИЯ 2.9. ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ, АКМЕОЛОГИЯ

<i>Васильева Н.Ю.</i> Представление о здоровом образе жизни у подростков и юношей .....	120
<i>Дмитриева С.Т., Яковлева К.А.</i> Гендерные особенности проявления креативности детьми младшего школьного возраста .....	122
<i>Дубовик Ю.Б., Сердакова К.Г.</i> Особенности переживания психологического благополучия: геронтологический аспект .....	126
<i>Куличева С.С., Назметдинова И.С.</i> Психологическая устойчивость как основной показатель барьероустойчивости в педагогической деятельности.....	130
<i>Фомина Ю.И.</i> Полнота содержания этнических представлений младших школьников .....	133



**Секция 2.1**

**ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ,  
ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ**

## **ОСОБЕННОСТИ СИСТЕМНО-ФУНКЦИОНАЛЬНОГО ПОДХОДА К ИССЛЕДОВАНИЮ УВЕРЕННОСТИ**

Магнитогорский государственный университет  
г. Магнитогорск, Россия

Среди широкого круга вопросов психологии высшей школы, посвященных студенчеству как особой социальной и возрастной категории, чрезвычайно актуальной остается проблема изучения уверенности студентов как одной из личностных детерминант развития и устойчивости адаптационного процесса к образовательной и социокультурной среде вуза.

Во-первых, согласно личностно-динамическому подходу, получившему развитие в трудах Б. Г. Ананьева, Б. Ф. Ломова, А. В. Брушлинского, Л. И. Анцыферовой, К. А. Абульхановой-Славской и многих других авторов отечественной психологии, изучение личностных факторов психической адаптации определяется не абсолютными значениями (выраженностью) тех или иных стабильных характеристик личности, а изменением структуры взаимосвязей между этими характеристиками [4-5]. Следовательно, одним из перспективных направлений изучения феномена социально-психологической адаптации человека, является выявление сложной диалектической взаимосвязи между психическими процессами и психическими состояниями, с одной стороны, и эффективностью деятельности и свойствами личности, с другой.

Во-вторых, рассматривая социально-психологическую адаптацию студентов в вузе как диалектический процесс противоречия между требованиями, предъявляемыми условиями образовательного и социокультурного пространства, и готовностью личности к ним на основе предшествующего опыта, особенно важными остаются вопросы психологических механизмов адаптации первокурсников, которые в большей степени сталкиваются с необходимостью активного преобразования своей жизнедеятельности. При этом успешное выполнение специфических требований (наладить новый режим труда и отдыха, обрести новый статус в группе и установить дружеские отношения со сверстниками и преподавателями) во многом зависит от их способности уверенно находить пути решения возникающих трудностей.

В-третьих, на фоне перечисленных выше адаптационных проблем в учебной деятельности и межличностном взаимодействии, большинство студентов, которые обращаются за помощью в психологическую службу университета, практически предсказуемо обозначают главный локус своей жалобы: «Не хватает уверенности...», «Мешает моя неуверенность», «Хочу научиться быть уверенным...», «Трудно общаться из-за неуверенности...» и т.п. Следовательно, становится очевидным, что уверенность, с одной стороны, приобретает к юношескому возрасту огромное значение для раскрытия способностей и дальнейшего личностного и профессионального становления

студентов, а с другой стороны, обеспечивает как адекватное протекание адаптации, так и активное противодействие адаптогенным влияниям, защиту от них или их устранение.

В то же время, теоретический анализ исследований, посвященных проблеме уверенности, показал, что отсутствует единое, общепринятое понимание этого свойства личности и вопрос о психологической структуре уверенности как одной из личностных детерминант, участвующих в успешности адаптационного процесса остается открытым [1, 6].

В контексте рассматриваемой проблемы, на наш взгляд, обращает внимание системно-функциональный подход к анализу черт личности и индивидуальности, предложенный А.И. Крупновым [2-3]. Согласно автору центральным «ядром» любого свойства личности является конкретное стремление: при анализе настойчивости – стремление быть настойчивым, при анализе ответственности – стремление быть ответственным. Следовательно, при анализе уверенности «ядром» выступает стремление быть уверенным. Это стремление характеризуется следующими особенностями: конкретными целями, установками и намерениями (установочно-целевой компонент); может быть оценено со стороны направленности (мотивационный компонент); по-разному осознается и осмысливается человеком (когнитивный компонент); по-разному используется в соответствии с поставленной целью и предполагаемым результатом (продуктивный компонент); отличается силой, интенсивностью и частотой (динамический компонент); по-разному переживается (эмоциональный компонент); по-разному реализуется (регуляторный компонент); а так же имеет промежуточный и конечный результат (рефлексивно-оценочный компонент). При этом каждый из перечисленных компонентов подразделяется на биполярные шкалы - гармоничную и агармоничную. Гармоничные переменные проявляются в силе, устойчивости и многообразии стремлений, в то время как агармоничные свидетельствуют о неустойчивости, слабости или отказе от намерений личности. В природообусловленных характеристиках полюсность признаков четко выражена, а в социальных характеристиках биполярность неявна и переменные в этих компонентах говорят не о противоположности, а скорее о взаимодополнении.

Исходным в данной системе является установочно-целевой компонент, который раскрывает содержательную сторону уверенности, связанную с основными ценностями и жизненными планами субъекта. К первому полюсу (общественно-значимые) относятся намерения и цели, связанные с направленностью уверенности на достижение общественного признания в группе; стремление быть уважаемым человеком; обретение надежных друзей; получение знаний, другого опыта и т.д. К другому противоположному полюсу (лично-значимые) относятся цели, обусловленные поддержанием своего здоровья; удовлетворением своих планов и желаний; достижением материального благополучия; устройством семейной жизни и т.д.

Содержательно-смысловой аспект, осуществляя селекцию и приоритет тех или иных смыслов, предметных отношений и побуждений, включает в

себя три компонента: мотивационный, когнитивный и продуктивный. Мотивационный компонент определяет выбор доминирующих побуждений, ориентированных на других людей или на себя. В данном компоненте уверенности первый полюс (социоцентричность) раскрывает систему социоцентрических побуждений: стремление лучше освоить любое дело, больше сделать или узнать, получить одобрение со стороны других людей и утвердиться в группе и т.д.; а противоположный полюс (эгоцентричность) связан с мотивом решения личных проблем или желанием проявить себя и свои способности, развить у себя волевые качества, стать самостоятельным и независимым, создать себе уют и личное благополучие. Когнитивный компонент раскрывает глубину и точность субъективного понимания самого свойства уверенности, его функцию и роль в поведении субъекта. Здесь полюс «осмысленность» характеризует глубокую степень понимания основных признаков данного свойства, месту и роли уверенности в жизнедеятельности человека, а противоположный полюс «осведомленность» отражает поверхностные суждения человека и неумению разграничивать уверенность от других личностных свойств и т.п. Продуктивный компонент определяет приоритетную зону приложения свойств личности в соответствии с поставленной целью и предполагаемым результатом, поэтому в данном компоненте характеристики фиксируются по характеру использования уверенности. Так, в предметной сфере уверенность может способствовать большей эффективности в профессиональной и учебной деятельности, а в субъектной сфере - саморазвитию и формированию жизненной позиции личности, развитию упорства и настойчивости.

Инструментально-динамический аспект, обеспечивая процессуальную сторону реализации черт личности, так же включает в себя три компонента: динамический, эмоциональный и регуляторный. Динамический компонент определяется системой приемов и способов, мерой интенсивности и вариативности свойства. С одной стороны, сила стремлений к уверенному поведению оценивается через способность идти на риск, браться за дело даже тогда, когда вероятность успешности его очень незначительна, редко уступать другим людям и всегда придерживаться собственного мнения в различных спорах и дискуссиях (полюс энергичности). Но, с другой стороны, слабость этого стремления характеризуется склонностью человека часто считать себя в чем-то некомпетентным и теряться в новых и необычных условиях, чувствовать себя более уверенным при поддержке со стороны окружающих и т.д. (противоположный полюс аэнергичности). Эмоциональный компонент определяет окраску эмоциональных переживаний, где содержится гамма стенических и астенических переживаний в ходе реализации уверенности. Доминирование стенических эмоций характеризуются радостью, восхищением, оптимизмом и т.д., а доминирование астенических эмоций - страхом, тревогой, волнением, беспокойством и т.д. Регуляторный компонент определяется доминированием внешнего или внутреннего локуса регуляции черт личности. В данном компоненте реализация уверенности зависит либо от самого субъекта (полюс интернальность), либо от внешних обстоятельств и условий (проти-

воположный полюс экстернальность). В первом случае человек в любых ситуациях надеется только на себя и считает, что всегда способен регулировать свое поведение и вполне может пренебрегать советами других. Во втором случае – человек склонен думать, что в планах на будущее поможет удача и на помощь всегда придут другие люди, поэтому уверенное поведение регулируется внешними условиями и обстоятельствами.

И, наконец, рефлексивно-оценочный компонент выполняет функцию сличения исходных намерений и возникающих трудностей в ходе исполнения всей инструментально-смысловой программы реализации уверенности. Эти трудности могут находиться в операциональном полюсе, которые связаны с недостаточностью приемов и способов осуществления уверенности, т.е. с отсутствием навыков уверенного поведения, а так же в личностном полюсе, который связан с неуверенностью, тревожностью или застенчивостью.

Таким образом, детальный анализ и выявление специфических взаимосвязей содержательно-смысловых и инструментально-динамических компонентов уверенности с точки зрения системно-функционального подхода позволяют изучать психологическую структуру данного свойства как одну из личностных детерминант, приводящей к тому или иному результативному аспекту социально-психологической адаптации студентов в вузе. Наряду с этим, для психологической службы университета открывается возможность применения адекватного диагностического инструментария и дальнейшей разработки коррекционных технологий через точечное воздействие на те, или иные компоненты уверенности с целью повышения социально-психологической адаптации студентов в образовательном и социокультурном пространстве вуза.

## Литература

1. Бойко З. В. Этнопсихологические особенности уверенности у различных групп студентов: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2009. – 155 с.
2. Крупнов А. И. Диагностика свойств личности и индивидуальности. - М., 1993. - 78 с.
3. Крупнов А. И. Системно-диспозиционный подход к изучению личности и её свойств // Вестник РУДН. Сер. Психология и педагогика. 2006. - №1(3). – С.63-73.
4. Психология адаптации и социальная среда: современные подходы, проблемы, перспективы. Отв. ред. Л. Г. Дикая, А. Л. Журавлев. – М.: ИП РАН, 2007. – 624 с.
5. Реан А. А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика. СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. – 479 с.
6. Селиверстова М. А. Сравнительная характеристика уверенности старших школьников и студентов: Дис. ... канд. психол. наук. М.: РУДН, 2007. – 130 с.

Связь с автором: [angel.a@inbox.ru](mailto:angel.a@inbox.ru)

## **ЖИЗНЕСТОЙКОСТЬ КАК ФАКТОР СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ**

Кемеровский государственный профессионально-педагогический колледж  
г. Кемерово, Россия

Проблема субъективного благополучия является актуальной на современном этапе развития общества, так как переживание личностью состояния собственного благополучия является основой ее успешного функционирования в социуме.

Изучение проблемы субъективного благополучия имеет глубокие корни в философии, психологии, социологии и других науках. Вместе с тем понятие «субъективное благополучие» личности вошло в аппарат психологической науки сравнительно недавно, и современная психология не располагает его общепризнанным определением. В понятии «субъективное благополучие» подчеркивается, что внешние факторы действуют на переживание благополучия через субъективное восприятие, субъективную интерпретацию и субъективную оценку, обусловленные особенностями личности. Поскольку субъективное благополучие – бинарное понятие, то его смысл может быть понят лишь с учетом содержания каждой из составляющих. Для осознания термина необходимо обратиться к понятиям: «субъективное» и «благополучие». Понятие «благополучие» определяется как «спокойное и счастливое состояние», а счастье – как «чувство и состояние полного высшего удовлетворения» [3]. «Субъективное» характеризуется как принадлежащее человеку как субъекту; не соответствующее объекту познания [2, с. 189]. Таким образом, согласно семантическому анализу под субъективным благополучием следует понимать определяемое человеком как субъектом состояние удовлетворения, связанное с достижением необходимых благ, но не всегда совпадающее с объективными условиями.

В настоящее время в психологии выделились два основных подхода к пониманию природы благополучия: гедонистический и эвдемонистический. Характеристика данных подходов применительно к проблеме психологического благополучия достаточно полно рассмотрена отечественным ученым А. Е. Созонтовым [4]. В рамках гедонистического подхода, разрабатываемого главным образом в когнитивной и поведенческой психологии, благополучие определяется через достижение удовольствия и избегание неудовольствия, выступая как результат социального сравнения [4, с. 106]. Эвдемонистический подход основывается на идеях гуманистической психологии и рассматривает благополучие как развитие индивидуальности человека, полноту самореализации, возможность становиться субъектом собственной жизни. При этом отмечается, что события, не соответствующие удовольствию, могут способствовать достижению человеком психологического благополучия в

связи с осознанием своих жизненных целей, повышением осмысленности жизни, появлением способности к сопереживанию [4, с. 109].

Несмотря на то, что субъективное благополучие в психологической науке в большей степени изучалось в рамках гедонистического подхода, мы считаем возможным ориентироваться на идеи эвдемонизма. На наш взгляд, это значимо еще и потому, что в современной психологии намечаются пути для интеграции гедонистического и эвдемонистического подходов в исследовании благополучия.

Осознание себя субъектом собственной жизни, осмысленность жизни – одна из ключевых идей эвдемонистического подхода.

Многие зарубежные и отечественные исследователи (М. Аргайл, К. Рифф, В. Франкл, Л. В. Куликов, В. Э. Чудновский и др.) рассматривают осмысленность жизни в качестве фактора субъективного благополучия.

По данным Д. А. Леонтьева, С. А. Богомаза, Т. Е. Левицкой и др. осмысленность жизни является понятием, наиболее близким жизнестойкости [1, с. 33]. Как отмечает Д. А. Леонтьев, осмысленность жизни и жизнестойкость предполагают наличие у человека системы убеждений, дающих ему внутреннюю опору, позволяют противостоять стрессорам [1].

Теория жизнестойкости, разработанная американским психологом С. Мадди, характеризует уровень способности личности выдерживать стрессовую ситуацию, сохраняя внутреннее равновесие и успешность выполнения деятельности. По мнению С. Мадди жизнестойкость представляет собой систему убеждений о себе, о мире, своих отношениях с окружающим, что позволяет человеку выносить тревогу, сопровождающую выбор будущего. С. Мадди выделяет три компонента жизнестойкости:

- вовлеченность – «убежденность в том, что вовлеченность в происходящее дает максимальный шанс найти нечто стоящее и интересное для личности», удовольствие от собственной деятельности;

- контроль – ощущение, что человек сам выбирает собственную деятельность, жизненный путь;

- принятие риска – убежденность человека в том, что любая жизненная ситуация способствует его развитию, рассмотрение жизни как способа приобретения опыта [1].

Жизнестойкость рассматривается как ресурс, позволяющий справиться с ощущением беспомощности и потери смысла. С. Мадди в своих работах выделяет ряд психологических переменных, сходных с жизнестойкостью. В качестве одной из наиболее значимых переменных назван оптимизм. Таким образом, жизнестойкость может выступать одним из источников субъективного благополучия.

Нами проведено исследование жизнестойкости как фактора субъективного благополучия. В исследовании принимали участие студенты филиала Российского государственного профессионально-педагогического университета в г. Кемерово и Кемеровского государственного профессионально-педагогического колледжа в возрасте от 18 до 23 лет в количестве 89 человек.

Исследование проводилось с использованием шкалы субъективного благополучия Perrudet-Badoux, Mendelsohn и Chiche и теста жизнестойкости С. Мадди.

Результаты исследования субъективного благополучия студентов показали следующее: очень высокий уровень субъективного благополучия (1 стень) отмечен у 1% студентов; оценки, отклоняющиеся в сторону субъективного благополучия (2-3 стень), выявлены у 34% студентов, средние оценки (4-7 стень) – у 61% студентов; оценки, отклоняющиеся в сторону субъективного неблагополучия (8-9 стень), свойственны 3% студентов; очень низкий уровень субъективного благополучия (10 стень) отмечен у 1% студентов.

Анализ результатов теста жизнестойкости демонстрирует наличие высокого уровня жизнестойкости у 16%, среднего уровня – у 75% , низкого уровня – у 9% студентов рассматриваемой выборки.

В ходе экспериментального исследования субъективного благополучия нами были выделены 4 группы студентов по критерию субъективного благополучия: с высоким, средним и низким уровнем данного показателя. Студентов, имеющих средние оценки субъективного благополучия, мы условно разделили на две группы: умеренного субъективного благополучия с отклонением в сторону благополучия (4-5 стень) и умеренного субъективного благополучия с отклонением в сторону неблагополучия (6-7 стень).

Первая группа (35% общей выборки) характеризуется высоким уровнем субъективного благополучия, что проявляется в умеренном эмоциональном комфорте, отсутствии серьезных психологических проблем, умении успешно взаимодействовать с окружающими, управлять своим поведением.

Вторая группа (41% общей выборки) рассматривается с точки зрения умеренного субъективного благополучия с отклонением в сторону благополучия. Для данной группы характерно отсутствие серьезных эмоциональных проблем, однако и о полном эмоциональном комфорте говорить в данном случае нельзя.

Третья группа (20% общей выборки) определяется с точки зрения умеренного субъективного благополучия с отклонением в сторону неблагополучия. Для данной группы студентов свойственно отсутствие серьезных проблем, однако выявляются зоны особого напряжения, среди которых чаще всего встречаются признаки, сопровождающие основную психиатрическую симптоматику (депрессия, сонливость, рассеянность и др.), значимость социального окружения, степень удовлетворенности повседневной деятельностью.

Четвертая группа (4% общей выборки) характеризуется субъективным неблагополучием, что проявляется в склонности к депрессии и тревогам, пессимистичности, замкнутости, зависимости, низкой стрессоустойчивости.

Изучение жизнестойкости в группах с разным уровнем субъективного благополучия показывает, что уровень жизнестойкости зависит от переживания

ния субъективного благополучия: чем выше субъективное благополучие, тем выше жизнестойкость (таблица 1).

Таблица 1

Результаты диагностики жизнестойкости в группах с разным уровнем субъективного благополучия

Группа	Жизнестойкость		
	высокий (%)	средний (%)	низкий (%)
первая	29	71	-
вторая	12	88	-
третья	-	73	27
четвертая	-	50	50

Анализ результатов исследования структурных компонентов жизнестойкости свидетельствует, что люди с высоким уровнем субъективного благополучия отличаются вовлеченностью в происходящее, уверенностью в великодушии мира, убеждением в возможности контролировать свой жизненный путь, рассмотрением жизни как способа приобретения опыта.

Таким образом, результаты проведенного исследования показывают, что субъективное благополучие связано с жизнестойкостью: чем выше уровень жизнестойкости личности, тем выше ее субъективное благополучие.

Субъективное благополучие является сложным психическим феноменом, которому, с одной стороны, свойственны множественные проявления в психике, а с другой он сам испытывает влияние большого числа факторов, среди которых в качестве одного из значимых можно выделить жизнестойкость.

### Литература

1. Леонтьев Д. А. Тест жизнестойкости. – М.: Смысл, 2006. – 63 с.
2. Общая психология. Словарь. / Под ред. А. В. Петровского. – М.: ПЕР СЭ, 2005. – 251 с.
3. Ожегов С. И., Шведова Н. Н. Толковый словарь русского языка. – М.: Изд-во «Азъ», 1992. – 955 с.
4. Созонтов А. Е. Гедонистический и эвдемонистический подходы к психологическому благополучию / Вопросы психологии. – 2006. - №4. - С. 105 – 114.

*М.В. Жуйкова*

## **СОВЛАДАЮЩЕЕ ПОВЕДЕНИЕ И МЕХАНИЗМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ КАК ОСНОВНЫЕ СПОСОБЫ АДАПТАЦИИ К ТРУДНЫМ, СТРЕССОВЫМ СИТУАЦИЯМ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Казанский государственный университет  
г. Казань, Россия

Исследования, направленные на изучение адаптации человека к тем интенсивным изменениям, характерным для современного общества в последнее время приобретают особую актуальность. Как отмечают Л.Г.Дикая, А.Л.Журавлев: «интерес к проблемам адаптации всегда актуализируется в эпохи технологических, социальных и экономических преобразований» [7].

Зародившись в рамках физиологической науки, как процесс приспособления слухового или зрительного анализатора к действию раздражителя, термин «адаптация» постепенно стал распространяться на более широкий круг явлений, характеризующих приспособление организма к условиям среды в целом. На сегодняшний день изучение проблем адаптации ведется во многих отраслях современной науки: медицине, социологии, психологии и др.

Адаптация представляет собой один из способов сохранения жизнеспособности человека. Включение адаптации в круг важных общепсихологических проблем определяется, в буквальном смысле, требованиями жизни. Условия современного быстро меняющегося мира оказывают все новые «мощные» воздействия на человека, связанные: с частыми изменениями в социальной, экономической, политической и других сферах; с необходимостью воспринимать большое количество информации; включаться в новые межличностные и общественные отношения; решать все более сложные ответственные задачи. Результатом этого становится увеличение стрессовых, трудных ситуаций, разрешение которых требует выработки новых «форм и алгоритмов» поведения, не укладывающихся в рамки привычных стереотипов.

По мнению С.Т.Посоховой, раскрытие механизмов адаптации дает ключ к пониманию новых форм отношений человека с обществом, с самим собой, к прогнозированию динамики его поведения [6].

Поэтому наибольший интерес и актуальность приобретают вопросы, касающиеся изучения психологических механизмов адаптации, которые помогают человеку справляться с трудными ситуациями жизнедеятельности, обеспечивая высокий уровень продуктивности и успешности деятельности, сохраняя физическое и психическое здоровье человека.

Долгое время именно среда определяла особенности адаптационных процессов, а назначение личности ограничивалось опосредованием их вариаций (Н.Н.Василевский, В.И.Медведев, А.П.Страхов).

В настоящее время отношение к роли личностных свойств человека в адаптации претерпевает существенные изменения. Личность признается источником и завершением адаптационных процессов. Это допускает еще один смысловой аспект адаптации - адаптация как поиски личностью необходимых способов самораскрытия (Г.А.Балл, Е.К.Завьялова, А.Г.Маклаков, А.А.Реан, и др.). В этом случае акцентируется стремление личности к обретению собственной стратегии взаимодействия с обновляющейся окружающей реальностью, к преобразованию диапазона и вектора проявления своих адаптационных возможностей в соответствии с собственным мироощущением, с собственным видением происходящего и себя в нем [там же].

Психологическая адаптация позволяет человеку устанавливать оптимальные отношения с окружающей средой и вместе с тем удовлетворять актуальные потребности, не нарушая адекватного соответствия между его психическими и физиологическими характеристиками.

Это процесс системной интеграции деятельности многих биологических и социальных подсистем, позволяющих человеку не только оперативно противостоять различным природным и социальным факторам, но и активно, целенаправленно воздействовать на них.

Большинство авторов, в качестве основных способов адаптации к трудным, стрессовым ситуациям, выделяют механизмы психологической защиты и механизмы совладающего (копинг) поведения.

Механизмы психологической защиты направлены на ослабление психического дискомфорта и реализуются, как правило, в рамках неосознанной деятельности психики [10].

Стили и стратегии совладающего поведения рассматриваются как отдельные элементы сознательного поведения, с помощью которых человек справляется с жизненными трудностями [3].

Таким образом, в качестве основного отличия защитных механизмов от совладающего поведения выступает неосознанное включение первых и сознательное, целенаправленное использование последних. В связи с этим многие исследователи рассматривают психологическую защиту как механизм пассивного типа, не способствующий полноценной адаптации.

Так, Н.Хаан отмечала, несмотря на то, что и совладающее поведение и защитные механизмы базируются на тождественных процессах, они отличаются направленностью – либо на продуктивную, либо на слабую адаптацию. По Н.Хаан, совладающее поведение определяется как гибкое, целенаправленное и ориентированное на реальность, тогда как защитное поведение является ригидным, вынужденным и искажающим действительность [2].

Б.Д.Карвасарский указывает, что если процессы совладания направлены на активное изменение ситуации и удовлетворение значимых потребностей, то процессы защиты направлены на смягчение психического дискомфорта [4].

Р.Лазарус рассматривает защитные механизмы как интрапсихические формы преодоления стресса, как пассивное копинг-поведение, направленное на снижение эмоционального напряжения раньше, чем изменится ситуация.

Автором выделяется две группы методов психологической защиты:

– симптоматические техники - употребление алкоголя, транквилизаторов и т.д.

– «интрапсихические техники когнитивной защиты» - идентификация, перемещение, отрицание, подавление, реактивное образование, проекция и интеллектуализация [5].

В.А. Ташлыков определяет психологическую защиту как одну из форм психических регулятивных механизмов, имеющих место в случаях, когда личность не может адекватно оценить чувство беспомощности, вызванное внешним или внутренним конфликтом, не может понять его истинные источники и успешно справиться со стрессом. Защитные механизмы направлены на снижение ощущения выраженного дискомфорта, что достигается преимущественно путем искажения восприятия и оценки внешнего и внутреннего мира [9].

В отличие от защитных механизмов, совладающее поведение направлено на активное взаимодействие с ситуацией. Т.Л. Крюкова определяет его как: «особый вид социального поведения, позволяющий субъекту с помощью осознанных действий, способами, адекватными личностным особенностям и ситуации справиться со стрессом или трудной жизненной ситуацией» [8].

Наши реакции на стрессовые, трудные ситуации осуществляются одновременно на нескольких уровнях, ключевым из которых является поведение. Если мы эффективно справляемся, «совладаем» со стрессовыми ситуациями на поведенческом уровне, то потенциально «вредные» эмоциональные и физические проявления, характерные для них, подавляются. В связи с этим, именно осознанные стратегии совладания с трудными жизненными ситуациями связаны с конструктивным преодолением трудностей, преобразованием жизненных ситуаций в соответствии с намерениями человека.

Стиль совладающего поведения, хотя и представляет собой результат аккумуляции наиболее типичных способов сознательного поведения в трудной жизненной ситуации, сформировавшихся у субъекта, не является пассивным интегратором внутренних и внешних условий существования человека. Становление полноценного стиля совладающего поведения не может произойти при пассивной позиции индивида. Стиль характеризуется как приспособительной активностью, так и активностью, преобразующей ситуацию, и себя как субъекта этой активности.

Совладающее поведение не только развивается у субъекта, но его можно целенаправленно формировать, обучать ему с целью повышения психосоциальной компетентности. Именно выбор конструктивных стратегий совладания с трудными ситуациями в конечном итоге становится фактором, определяющим успешность развития личности, ее целостность, зрелость, устойчивость.

Исследование совладающего поведения, как существенной составляющей адаптивного социального поведения, выступает в качестве одной из актуальных задач современной психологии, а развитие навыков саморегуляции стало одной из важнейших целей воспитания и социализации [8].

### Литература

1. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. - Л.: «Наука», 1988. - 270 с.
  2. Бодров В.А. Психологический стресс: развитие и преодоление. - М.: ПЕР СЭ, 2006. - 528 с.
  3. Брайт Д., Джонс Ф. Стресс. Теории, исследования, мифы. - СПб: прайм-Еврознак /М: Олма-Пресс 2003. - 352с.
  4. Карвасарский Б.Д. Неврозы. - 2-е изд. - М.: Медицина, 1990. - 576с.
  5. Лазарус Р. Теория стресса и психофизиологические исследования. Эмоциональный стресс: Пер. с англ. - М.: Наука, 1970. - С. 178-208.
  6. Посохова С.Т. Психология адаптирующейся личности: субъективный подход. - СПб.: Наука, 2001. - 340 с.
  7. Психология адаптации и социальная среда: современные подходы, проблемы, перспективы/Отв. ред. Л.Г.Дикая, А.Л.Журавлев.- М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. - 624 с.
  8. Психология совладающего поведения: материалы Международной научно-практической конференции / отв.ред.: Е.А. Сергиенко, Т.Л.Крюкова. - Кострома: КГУ им.Н.А.Некрасова, 2007 г.- С.41-44.
  9. Ташлыков В.А. Личностные механизмы совладания (копинг-поведение) и защиты у больных неврозами в процессе психотерапии. // Медико-психологические аспекты охраны здоровья. - Томск, 1990. - С.90-91.
  10. Чехлатый Е.И. Копинг-поведение у больных неврозами и его динамика под влиянием психотерапии // Обзор психиатрии и медицинской психологии им. В.М. Бехтерева. - 1992 (4). - С. 92-94
-

## ВОЗМОЖНОСТИ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ХАРАКТЕРИСТИК ЧЕЛОВЕКА ПО ПАРАМЕТРАМ ЕГО РЕЧИ

Международный славянский институт им. Г.Р. Державина  
г. Москва, Россия

Речь является самым информативным средством передачи информации. За последние полвека представления об информации, которую может нести речь, была значительно расширена. Интерес вызывает акустическая составляющая речи. Выражения различных функциональных и эмоциональных состояний в характеристиках голоса давно интересуют ученых. Основы этого направления исследований были заложены Ч. Дарвином (1872) в работе «О выражении эмоций у человека и животных». С разработкой акустической теории речеобразования (Г.Фант, 1964; Дж. Фланаган, 1968) начинается экспериментальное развитие акустического подхода в исследовании психоэмоциональных состояний. В России практическая востребованность исследований речи стала причиной проведения симпозиумов «Речь и эмоции» (1974) и «Речь, эмоции и личность» (1978) и совещаний по акустике речи и слуха (АРСО).

Исследования показали, что информативными акустическими коррелятами психоэмоциональных состояний являются: показатели (среднее, максимальное и минимальное значение, дисперсия, диапазон) частоты основного тона ( $F_0$ ), указывающие на особенности генерации звуков; формантных частот ( $F_1, F_2, \dots, F_n$ ), отвечающие за четкость произношения звуков. Кроме того информативны статистические показатели широты формантных зон ( $B_1, B_2, \dots, B_n$ ), огибающей спектра, интенсивности речи ( $I$ ), распределения низко- и высокочастотной энергии в спектре, формы интонационного контура высказывания. В целом, исследования демонстрируют, что стенические состояния ведут к возрастанию, а астенические – к понижению показателей  $F_0$ ,  $F_n$  и  $I$ . Эта связь обусловлена индивидуальными особенностями говорящих: половыми различиями, степенью экстра/интроверсии, уровнем нейротизма и тормозным/возбудимым типом реагирования (Г.А. Адашинская, Д.Н. Чернов, 2007). Однако было бы неверно без тщательной экспериментальной проверки опираться на каждую из указанных выше характеристик голоса в отдельности как на показатель, обладающий дифференцирующей силой. Например, метаанализ обзорных работ показывает, что при возникновении различных психоэмоциональных состояний показатели  $F_0$ ,  $I$  и темпа речи изменяются взаимосвязано (Д.Н. Чернов, Ю.Ю. Игнатов, 2008).

Изучению акустических коррелятов свойств темперамента и личности посвящены единичные исследования. Обнаружено, что лица, относящиеся к разным типам темперамента, отличаются по  $F_0$  и ее производным; эмоциональность прямо, а эргичность (желание умственного и физического напря-

жения, избыток сил) – обратно пропорционально связаны с показателями  $F_0$  (А.В. Никонов, Е.В. Беловол, 2000). Показано, что некоторые средние и показатели внутрииндивидуальной вариативности  $F_0$ ,  $F_2$ ,  $F_3$ ,  $B_1$  и  $B_3$  могут быть маркерами представленности в структуре личности (по данным опросника ММРП) компонентов: мужественность-женственность, психопатия, гипомания, психастения, ипохондрия и истерия (Д.Н. Чернов с соавт., 2008). Механизм этих связей до конца не ясен.

Данных о создании целостной концепции проявлений психологической индивидуальности в параметрах голоса на сегодняшний день, ни за рубежом, ни в России не имеется. Разработка модели диагностики разноуровневых психологических особенностей по акустическим параметрам речи позволила бы: проводить комплексную психодиагностику индивидуальности; сократить временные и энергетические затраты на осуществление индивидуально-психологического обследования; расширить диапазон применения психологического тестирования (распространить на ситуации, когда использование бланковых психодиагностических методик не возможно или не рекомендуется, например, в клинической практике: при отсутствии мотивации к обследованию, высокой вероятности проявления социальной желательности в ответах обследуемого и т.п.).

---

*Е.Н. Лазарев*

## **ВЛИЯНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ЗАЩИТ НА ФОРМИРОВАНИЕ ТИПА МОНЕТАРНОГО ПОВЕДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ**

Черноморская гуманитарная академия  
г. Сочи-А-348, Россия

На протяжении истории отношение к деньгам колебалось от одного полюса к другому. Еще в античном мире, а позже в капиталистическом обществе отношение к деньгам и к богатству было благосклонным. Но богатство порицалось и искоренялось государством как, например, при социализме. В Советском Союзе деньги воспринимались как неизбежное зло, в обмен на них не полагалось ничего кроме самого необходимого. Отсутствие денег не унижало, а их наличие не служило предметом гордости.

Прошли те времена, когда о человеке судили по его поступкам, сейчас больше оценивают его финансовое положение.

Готовность обладать деньгами и тратить их у всех людей разная, разное отношение к деньгам, к их наличию и отсутствию. Неожиданное богатство или внезапное банкротство может привести к изменениям психики, к душевным травмам и пр. Монетарное или денежное поведение личности проявляет

всю сложность и многогранность психической структуры, раскрывая бессознательное поведение, скрытые мотивы и цели.

Большинство исследований монетарного поведения почти полностью основываются на психоанализе или изучении индивидуальных (клинических) случаев данного расстройства. В целом, эти исследования связывают денежные проблемы, возникшие во взрослой жизни, с их истоками в детстве. Однако существуют и другие факторы, влияющие на то или иное отношение к деньгам и денежное поведение. Например, темперамент как физиологическая основа импульсивности, отчасти может влиять на то, как тратятся деньги. Численность семьи, характер взаимоотношений между его членами, социально-экономический статус родителей, т.е. переменные социологического порядка неизбежно влияют на ценности и убеждения по отношению к деньгам.

Выделяют два основных типа монетарного поведения: потребительское и сберегательное. Потребительское поведение характеризует различные способы использования денежных средств, а сберегательное поведение, соответственно, различные способы их сохранения [1, с. 15].

Денежные средства можно приобрести различными путями, личность выбирает свой источник, находясь под влиянием большого количества факторов. Схема действий личности по отношению к деньгам формирует тип монетарного поведения. Выделим основные способы взаимодействия с деньгами.

Деньги можно копить и экономить.

Деньги можно тратить. В зависимости от суммы? траты можно назвать умеренными (рациональное использование средств) и неконтролируемыми («транжирство»).

На деньги можно играть. Тысячи предложений сыграть в лотереи, казино, игровые автоматы, розыгрыши на улице и прочее.

Деньги можно зарабатывать своим трудом. Речь идет о любых некриминальных способах деятельности.

Деньги можно получать даром. Иждивение, жизнь на дотации и пособия.

Деньги можно просить. От простого «попрошайничества» до вымогательства и шантажа.

Деньги можно получать обманным путем. Сюда относятся как финансовые махинации, так и простое не исполнение договорных обязательств.

Деньги можно приумножать, если их удачно инвестировать.

Деньги в символическом смысле можно «делать», выбирая различные способы их «делания». Данная форма поведения, в отличие от мошенничества, где деньги также активно аккумулируются, подразумевает соблюдение законов.

Деньги можно брать в долг. От получения денег под расписку до привлечения инвесторов.

Деньги также можно давать в долг. Сюда можно отнести банковские услуги, меценатство, спонсорство и просто человеческую помощь.

Кроме того, деньги можно игнорировать, отвергать и избегать. Это сознательный уход в иные сферы общественной жизни (религия, армия, творчество), где денежные отношения теряют свою значимость.

При изучении воздействия денег на психику человека и его отношения к деньгам, выделим типы поведения личности, которые отличаются от типологий, принятых в общей психологии.

Денежную типологию личности впервые разработал Н. Форман [2]. По его мнению, невроз, связанный с деньгами, является самым распространенным. Для того чтобы идентифицировать денежные неврозы, Н. Форман разработал шкалу здравого отношения к деньгам в формате вынужденного выбора. С его данными хорошо согласуются данные Х.Голдберга и Р.Левиса [3]. По их точке зрения люди наделяют деньги символическими значениями, среди которых самыми распространенными являются безопасность, власть, любовь и свобода.

Необходимо отметить типологии денежного поведения, сделанные Э. Фроммом [4], Б. Подуской [5], американским исследователем К. Дойлем [6]. Обобщенная и расширенная типология, созданная на основе работ Н. Форман и Х. Голдберга и Р. Левиса, приведена И.В. Андреевой. В ней добавлен тип монетарного поведения, при котором деньги не являются значимым объектом материального мира [7].

Приведем обобщенную типологию денежного поведения:

«Скряга» - с увлечением копит деньги, испытывает страх потери и недоверия со стороны окружающих. Для него деньги — это способ собственной защиты.

«Транжир» - демонстрирует навязчивое и бесконтрольное поведение в отношении своих расходов, особенно в моменты депрессии и чувства отверженности.

«Торгаш» - охотится за дешевизной, поскольку приобретение вещей за минимальную сумму обеспечивает ему чувство превосходства. Чувствует себя раздраженным и подавленным, если приходится платить ту цену, которую запрашивают.

«Завистник» - испытывает чувство зависти и неприязни к преуспевающим людям, не способен взять на себя ответственность за свои неудачи. В случае денежной удачи, кичлив к тем, кто имеет меньше денег.

«Паразит» - готов жить на подачки, не несет ответственности ни за кого и ни за что. Представитель социальных низов.

«Коллекционер» - деньги представляют ценность как предмет искусства. Хорошо понимает их стоимость в этом смысле. По типу деятельности ближе всего к «торгашу». По профессии может быть кем угодно, нередко коллекционирование становится основным занятием.

«Конкретик» - человек, для которого деньги представляют вполне осознанную и определенную ценность. Недостаток денег воспринимает трагически. Придерживается этики вещизма и накопительства.

«Фальшивомонетчик» - ярко выраженная склонность получения выгоды путем обмана. Необязательно богатый человек.

«Денежный мешок» - зарабатывает деньги для достижения высокого статуса и одобрения окружающих.

«Игрок» - ощущает власть, которую приносит выигрыш, а его ожидание компенсирует риски проигрыша.

«Абстракционист» - безразличен к деньгам, накоплению, покупкам. Охотно поручает распоряжаться заработанными деньгами близким людям, высвобождая время для работы. Часто встречается среди работников творческого труда.

Формирование типа монетарного поведения достаточно сложный феномен социализации личности. Сталкиваясь с агрессивным воздействием социальной среды, личность вырабатывает наиболее полную для него форму поведения, включающую символические значения, такие как безопасность, власть, любовь и свобода.

Главную роль при формировании монетарного поведения играют эмоции связанные с деньгами. Монетарное поведение, по нашему мнению, формируется, в том числе на основе доминирующей психологической защиты личности.

Целью психологической защиты является внутриспсихическая адаптация (Ф.В. Березин) [8] и характеризовать ее как преодоление или предотвращение дискомфортных когнитивных и аффективных состояний. Речь идет лишь о степени этого дискомфорта (от чувства беспокойства (В.А. Ташлык) [9] до потери целостности сознания (В.С. Ротенберг) [10]) и расстановке акцентов на когнитивных (Л. Фестингер, Х. Гжегольская) [11] или аффективных (А. Фрейд, Р. Плутчик) [12, 13] аспектах защиты.

Многолетние исследования Р. Плутчика и его коллег (Х. Келлерманом и Х. Конте) эмоциональных процессов привели к созданию общей психоэволюционной теории эмоций, которая и стала основой для построения теоретической модели защит. Им выделены основные виды психологической защиты: подавление, замещение, реактивное образование, компенсация, отрицание, проекция, интеллектуализация (рационализация), регрессия.

Определим зависимость типа монетарного поведения от вида психологической защиты.

Подавление как способ защиты формирует поведение по типу «Скряга», защищаясь от тревожащей и пугающей информации, личность пытается сохранить безопасность при помощи денег.

Замещение формирует тип поведения «Денежный мешок», не имея возможности открытого выражения собственных эмоций, личность пытается при помощи денег «доказать людям» свое право на самостоятельность и независимость.

Реактивное образование может влиять на формирование полярных типов монетарного поведения «Транжира» и «Скряга». Под действием неприемлемых сознанием эмоций и чувств, формирует противоположное им пове-

дение. В отдельных случаях неярко выраженной нервозности по отношению к деньгам, данная защита формирует тип поведения «Торгаш»

Компенсация сложный механизм психологической защиты, в зависимости от личностной зрелости создает типы поведения «Паразит», проявляется отсутствием желания добиваться финансового благополучия, при постоянной потребности в деньгах, а также «Конкретик», когда деньги являются средством приобретения предметов компенсирующих неуверенность в себе.

Отрицание - психический механизм, блокирующий осознание болезненной информации. Развивает монетарное поведение по типу «Игрок». Абсолютное игнорирование опасности в финансовых вопросах в сочетании с непоколебимой уверенностью, позволяет достигать успехов, а в случае поражения начинать все заново.

Проекция отрицательно влияет на социализацию личности, формирует негативное отношение к окружающим и самому себе. Наиболее яркий тип монетарного поведения у личностей с преобладанием данного типа защиты – «Завистник». Скрытая ненависть и зависть по отношению к более успешным и желание противопоставить себя остальным, является результатом эмоционального отвержения окружающими. В сочетании с другими видами психологических защит, в частности компенсацией, проявляется в типе монетарного поведения «Торгаш».

Интеллектуализация (рационализация) психологическая защита направленная на формирование чувства субъективного контроля над ситуацией. Формирует тип монетарного поведения «Конкретик». Личностям с рационализацией соответствует четкое понимание значения денег и их роль в жизни, они избавлены от серьезных переживаний по отношению к деньгам. Достаточно редкие типы монетарного поведения «Абстракционист» и «Коллекционер» формируются также под действием рационализации.

Регрессия как способ защиты проявляется в виде возвращения к онтологически незрелым паттернам. Влияет на формирование негативных типов монетарного поведения «Паразит» и «Фальшивомонетчик». В первом случае личность готова довольствоваться малым, желая избавиться от любой ответственности и необходимости действовать, во втором случае личность не признает необходимость следовать закону, как в моральном, так и юридическом смысле.

Выявление факторов влияющих на тип монетарного поведения позволяет личности, в процессе своего развития, производить осознанную корректировку отношения к деньгам и способам взаимодействия с ними. Опираясь на взаимозависимость психологических защит личности и типа монетарного поведения, ведется выработка технологии построения более эффективных взаимоотношений в монетарных сферах. На основании данных исследований ведется разработка тренинговой программы, формирующей оптимальный тип монетарного поведения. Отрабатыв навыки обращения с деньгами, личность сможет достигать жизненных целей, зависящих от денег, в более короткие сроки.

## Литература

1. Абрамова, СБ. Деньги в социальном взаимодействии: опыт исследования актуальной денежной культуры [Текст]: автореф. дис... канд. соц. наук: 22.00.06/Абрамова Софья Борисовна; Урал. гос. ун-т им. А.М. Горького. - Екатеринбург, 2002. - 22 с.
2. Forman, N. Mind of Money/ N. Forman. - Toronto, 1987.
3. Goldberg, H. Money Madness: The Psychology of Saving, Spending, Loving and Hating Money/Н. Goldberg, R. Lewis. - London: Springwood, 1978.
4. Дейнека, О.С. Символизация денег: опыт эмпирического исследования [Текст]/ О.С. Дейнека // Проблемы экономической психологии; отв. ред. А.Л. Журавлев, А.Б. Купрейченко. - М: ИП РАН, 2004. -Т.1 - С. 207-241.
5. Poduska, V. Financial counseling using principles of Adlerian psychology/ V. Poduska// Journal of Adlerian Theory Research & Practice, 1985. --Vol. 41. -№> 2. -P. 136-146.
6. Doyle, K. Toward psychology of money/К. Doyle//American Behavioral Scientist. -1992. -Vol. 35. -№ 6. - P. 708-724.
7. Экономическая психология: социокультурный подход [Текст]/ Под ред. И.В. Андреевой. - СПб.: Питер, 2000. - 512 с.
8. Березин Ф.В. Психическая и психофизиологическая интеграция (некоторые методические подходы к изучению бессознательного). В кн.: Бессознательное Сборник статей. – Новочеркасск: Агентство «Сагуна», 1994. Т.1, с. 187-200.
9. Ташлыков В.А. Психология лечебного процесса. – Л.: Медицина, 1984. – 182 с.
10. Ротенберг В.С. Психологические проблемы психотерапии // Психол. журнал, 1986, т.7, № 3, с. 111-118.
11. Карвасарский Б.Д. (общая редакция) Психотерапевтическая энциклопедия. – СПб.: Питер Ком, 1998. – 752 с.: (Серия «Мастера психологии»).
12. Фрейд А. Психология “Я” и защитные механизмы: Пер. с англ. – М.: Педагогика, 1993. – 144с.
13. Plutchik R., Kellerman H., & Conte H.R. A structural theory of ego defenses and emotions. In С.Е. Izard, Emotions in personality and psychopathology. N.Y. Plenum, 1979, p. 229-257.

Связь с автором: [felix@mail.ru](mailto:felix@mail.ru)

---

## **ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО НЕБЛАГОПОЛУЧИЯ**

Семипалатинский государственный университет им. Шакарима  
г. Семей, Казахстан

Экологический кризис вызывается не только техническим прогрессом, но и господствующим экологическим сознанием. Для его преодоления необходимо сформировать экологическое сознание эгоцентрического типа. Взаимодействие с природой обладает большим психолого-педагогическим потенциалом, который должен быть использован в процессе экологического образования, что позволяет ему стать фактором общего формирования и развития личности. Главную роль в глобальном решении экологических проблем играет не только работа специалистов по охране окружающей среды, но и специальная система экологического образования. Экологическая психология начала формироваться в 90-х годах XX-ого века. Предметом экологической психологии является – экологическое сознание. Этот термин появился в трудах А.Н. Кочергина, А.А. Чечулина, Ю.Г. Маркова – в конце 80-х годов; в середине 90-х годов вышли работы С.Д. Дерябо и В.А Ясвина, в которых представлены психологические аспекты экологического сознания. Взаимодействие с природой обладает большим психолого - педагогическим потенциалом, который должен быть использован в процессе экологического образования, что позволяет ему стать фактором общего формирования и развития личности. В последние годы в Республике Казахстан наблюдаются негативные тенденции в динамике здоровья детей. Ухудшению здоровья детского населения способствует целый ряд факторов. Среди них наиболее серьезными является неблагоприятная экономическая, экологическая обстановка, а также такие факторы, как стресс повседневной жизни школьников, увеличение количества социопатических семей, медикаментозная агрессия. Большие нагрузки в школе приводят к хроническому стрессу, последствиями которого становятся повышение невротизации детей, дефицит сна, гиподинамия и гипокинезия. Статистика детской заболеваемости по стране подтверждает неблагоприятность ситуации. Традиционно в школе процесс экологического образования связывается в первую очередь с экологическим, а чаще просто с биологическим просвещением и порой вовсе отождествляется с последним. Предполагается, что если ребенок будет достаточно экологически эрудирован, то он; «автоматически» окажется и экологически воспитанным, однако реальность свидетельствует, что экологическое образование оказывается малоэффективным, когда оно базируется только на сообщении школьникам соответствующих знаний, советов, инструкций. На наш взгляд, кардинальные решения в сфере развития экологического сознания лежат в изменении характера отношений человека к природе. Главная ценность новой системы

образования – Человек как личность. Что такое экологическое сознание и как его создать или воспитать? Как совершенствовать наше сознание? Как содействовать расцвету новой жизни на Земле? Сегодня эти проблемы волнуют всех [1]. Взаимодействие с природой обладает большим психолого-педагогическим потенциалом, который должен быть использован в процессе экологического образования, что позволяет ему стать фактором общего формирования и развития личности. Главную роль в глобальном решении экологических проблем играет не только работа специалистов по охране окружающей среды, но и специальная система экологического образования [2]. Среди чрезвычайных ситуаций радиационные катастрофы являются одними из наиболее опасных, как по тяжести последствий и масштабам, так и по долговременности действия поражающих факторов [3]. Все последующие годы после острого облучения среди экспонированных жителей рождались и рождаются дети - потомки лиц, подвергавшихся облучению [4]. К настоящему времени на территориях бывшего Семипалатинского испытательного ядерного полигона сформировался комплекс причин, вызвавший значительные изменения психологической ситуации среди населения. Это влияние может быть только при условии восприятия личностью информации о неблагоприятных факторах окружающей среды, переосмыслением этой информации и формированием личностного отношения к ней, что в свою очередь, согласно концепциям, рассматривающим взаимоотношения психического и соматического, приводит к изменениям в структуре личности [5]. Основные события связанные с закрытием ядерного полигона развернулись в конце 80-х годов. Международное движение «Невада-Семипалатинск» возглавил председатель Международной организации «Врачи мира за предотвращение ядерной войны» господин Б. Луан, а его сопредседателем стал общественный деятель и поэт О. Сулейменов. 29 августа 1990 г. был создан «Союз пострадавших от ядерных испытаний». Основными приоритетами его деятельности являлись борьба против распространения ядерного оружия, медицинская реабилитация пострадавших людей, оздоровление окружающей среды, экологическое образование. Среди респондентов было проведено анкетирование. Данные ответы свидетельствуют о наличии у населения экспериментальной группы психологического стресса, отличительной чертой которого является опасение за состояние собственного здоровья. Информация о наличии в окружающей среде ионизирующего облучения становится мощным хронифицированным психотравмирующим фактором для них [6]. Именно индивидуальный информационный фонд испытуемых, содержание которого определяется трансляцией СМИ о радиационном заражении местности, формирует опасение за состояние собственного здоровья лиц, проживающих на территории бывшего Семипалатинского полигона, влияет на «субъективно неверное» оценивание своего психофизиологического состояния и здоровья, что, в свою очередь, может формировать у данных лиц и психосоматические заболевания. Многие негативные состояния, неприятные события в жизни людей связываются с радиационными факторами и их пагубными влияниями на здоровье [7]. Дан-

ные ответы респондентов создают основу дальнейшей функциональной несостоятельности в решении социальных проблем, и в свою очередь, усугубляет психологическую дезадаптацию. Таким образом, по анкетным данным, мы можем подтвердить наше предположение о том, что информационный фонд, содержание которого определяется трансляцией СМИ о радиационном заражении местности, в частности и зоны бывшего Семипалатинского полигона и информацией о них из других источников коммуникации влияет на субъективную оценку психофизиологического здоровья лиц, проживающих в зонах радиационного риска.

Целью нашего экспериментально- практического исследования явилось изучение влияния психо-педагогических упражнений как основного средства воспитания умственно отсталых школьников. Задачами экспериментальной части нашего исследования стало: выявление специфических особенностей развития двигательного анализатора учеников экспериментальной группы; определение коррекционного значения психо-педагогических упражнений на уроках ритмики; разработка рекомендаций по использованию психо-педагогических упражнений в структуре уроков ритмики, тренингов. Рабочей гипотезой стало предположение о том, что включение психо-педагогических упражнений в структуру уроков ритмики, тренингов оказывает усиленное воздействие в деле коррекции психофизических недостатков умственно отсталых младших школьников. Для проверки гипотезы мы приняли решение провести экспериментальное исследование. С согласия администрации школы (для детей с нарушением интеллекта) в течение 2008/2009 учебного года мы работали с группой учеников 3-х классов в количестве 17 учеников. В формирующей части эксперимента приняло участие 13 учеников. Остальные 4 учеников служили контрольной группой. К основным методам исследования мы отнесли: констатирующий эксперимент, включающий проведение специальных диагностических процедур во время уроков ритмики, во внеурочное время, анализ журналов успеваемости учеников экспериментальной и контрольной групп, данные наблюдений за учениками в деятельности (на уроках ритмики, тренингов, во внеурочное время; беседы с педагогами, психологом, родителями о состоянии психофизического развития детей. По результатам обследований мы заполняли карту медико-педагогического контроля за психическим состоянием школьников экспериментальной и контрольной групп. Приведенный анализ применения психо-педагогических упражнений в системе уроков ритмики, тренингов позволяет судить о высокой эффективности предпринятых коррекционных мероприятий. Таким образом, цель и задачи настоящей работы выполнены, рабочая гипотеза нашла свое подтверждение.

## Литература

1. Адаменко А.М., «Экологическая психология». НГАСУ, 2000. – 88 с.
  2. Дерябо С.Д., Ясвин В.А. Экологическая педагогика и психология. Ростов-на-Дону, 1996.
  3. Зверев И.Д. Экология в школьном обучении: Новый аспект образования. М., 1980.
  4. Сидякин В.Г. Влияние глобальных экологических факторов на нервную систему. - Киев, 1986. - 159 с.
  5. Василюк Ф.Е Психология переживания. – М., 1984. – С. 78-155.
  6. Алексеева Т.И. Экология человека. Мировоззрение или наука //В кн.: Предмет экологии человека. Ч. 1. – М., 1991. - С. 89-101.
  7. Турсунгожинова Г. К вопросу о влиянии экологической составляющей на психику человека // Ўлт тағылымы. – 2007. - №4 (1). – С. 283-285.
  8. Адаменко А.М., «Экологическая психология». Уч. Пос. – Новосибирск: НГАСУ, 2000. – 88 с.
- 

*Г.А. Шурухина*

### **ОСОБЕННОСТИ ФАКТОРНОЙ СТРУКТУРЫ ИНИЦИАТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ И СТАРШЕКЛАССНИКОВ**

Башкирский государственный университет  
г. Уфа, Россия

В настоящее время, несмотря на значительное количество работ в области исследования психологии личности, остается не мало вопросов по формированию базовых черт личности подрастающего поколения, т.е. тех, кто уже через десять - пятнадцать лет возглавит сферу государственных, политических, социальных, экономических институтов нашего общества. Одним из таких свойств личности является инициативность. Инициативность влияет на перестройку системных и функциональных связей образовательного процесса. Инициативность – необходимая предпосылка любой творческой активности, в том числе и в научном поиске. Выявление инициативности на всех основаниях образовательного процесса – это создание его новой формы, а тем самым оптимизация в определенном направлении.

Актуальность нашего исследования заключается в том, что инициативность в сочетании с возрастными особенностями студентов и старшеклассников рассматривается как системное свойство личности, которое является не только способом жизнедеятельности, но и выступает как базовая предпосылка развития психологических процессов, состояний и свойств.

Основное положение концепции многомерно-функциональной организации свойств личности заключается в том, что любое свойство личности включает в себя, по меньшей мере, операционально-динамический, регуляторно-волевой, эмоционально-оценочный компоненты – так называемые инструментально-стилевые характеристики, а также когнитивно-познавательный, мотивационно-смысловой, продуктивно-результативный – содержательно-смысловые характеристики. Именно через эти компоненты возможен выход на качественную и количественную оценку интегральных переменных: активности, направленности, саморегуляции. Изучение этих составляющих (мотивационно-смысловых и регуляторно-динамических) в их синтезе позволяет целостно взглянуть на личностное свойство, более конкретно говорить о психологических механизмах его реализации в поведении и деятельности.

В нашем исследовании была продолжена экспериментальная проверка методологической и методической базы психологических исследований инициативности путем осуществления целостного системного анализа данного качества личности у студентов и старшеклассников и изучения его психологических особенностей в сравнении характеристик этого свойства. Для проведения исследований нами была использована методика «Бланковый тест - Инициативность» (БТИ), разработанная А.И. Крупновым (1993). БТИ доказала свою инструментальную надежность и самостоятельность, а также позволила выявить особенности факторной структуры инициативности студентов и старшеклассников. Факторный анализ матрицы интеркорреляций показателей инициативности у студентов выявил 4 фактора. В первый фактор со статистически значимыми весами вошли показатели, характеризующие продуктивность инициативности в субъектно-деятельностной сфере, ее мотивационную направленность, а также эмоциональное состояние, которое студенты при этом испытывают. Этот фактор можно назвать «субъектно-мотивационным». Высокие показатели мотивационного компонента во многом обеспечивают продуктивность компонента, тем самым, обеспечивая успех в различных видах деятельности и в результате этого положительные эмоции.

С качественной стороны переменные этого фактора указывают на то, что мотивация инициативности исходит от самого субъекта. То есть, студентов к проявлению инициативы подталкивает намерение как можно больше взять от жизни и работы, желание зарекомендовать себя с лучшей стороны, повысить самооценку. При этом хорошее настроение, радостные эмоции, удовлетворение, которые они испытывают при этом, способствуют стремлению лучше устроить общее дело, помочь другим людям. Данный фактор можно назвать биоплярным, сочетающим как гармонические, так и агармонические т.к. на одном его полюсе сосредоточены характеристики эгоцентричности, субъектности; на другом - социоцентричности и стеничности.

Во второй фактор со статистически значимыми весами вошли показатели рефлексивно-оценочного компонента, астеничности эмоционального ком-

понента, а также наблюдается тенденция к проявлению аэнергичности и экстернальности при проявлении инициативности. Данный фактор условно можно назвать «рефлексивно-астеническим» фактором. С психологической стороны это означает: наличие комплекса трудностей во множестве имеющихся учебно-бытовых проблем, неумение планировать свою деятельность, тревожность по поводу несбыточности замыслов, в переживании страхов о возможном провале инициатив. Наличие астенических эмоций, низкой активности и недостаточной регуляции подразумевает то, что ситуация неопределенности, чрезмерная регламентация способствует неуверенности, тревоге, смущению. Это вызывает у студентов стремление идти изведанным и проторенным путем, не рисковать, а также надеяться на удачное стечение обстоятельств и наличие соответствующих условий.

Третий фактор представлен показателями интернальности регуляторного, переменными установочно-целевого компонентов, а также прослеживается тенденция в показателях энергичности динамического компонента. Данный фактор можно условно назвать «интернально-целевым». С психологической стороны это означает то, что студенты, имея установочно-целевые намерения, самостоятельно регулируют проявление своих инициатив. Таким образом, наличие интернальных признаков, вероятно, можно объяснить тем, что студенты подразумевают инициативу и самостоятельность личности в саморегуляции инициативных проявлений, приобретении самостоятельности и независимости, удовлетворении своих планов и желаний, при этом, стремятся быть уважаемым человеком, получить знание и другой опыт.

В четвертом факторе наибольшие факторные веса обнаружили показатели осведомленности с проявлением тенденции переменной осмысленности когнитивного компонента. Данный фактор мы называем «когнитивный». Осведомленность взаимосвязана с осмысленностью, т.е. масштаб и широту познания инициативности студенты осуществляют через глубину осознания и высокий уровень обобщенности. С качественной стороны это значит, соглашаясь с тем, что инициативность черта характера, которая передается по наследству, не поддается изменению и генетически обусловлена, студенты, в то же время, понимают, что инициативность почин или начинание человека в чем-либо, средство преодоления косности и шаблонности, склонность человека оригинально решать проблемы.

Итак факторная структура инициативности студентов включает в себя «субъектно-мотивационный», «рефлексивно-астенический», «интернально-целевой» и «когнитивный» факторы. Полученные данные свидетельствуют о том, что первый фактор интегрирует в себе в основном переменные смыслового блока, второй фактор включает набор признаков переменных инструментального блока, в третьем представлены как инструментальные, так и смысловые переменные, а в четвертом случае - набор признаков когнитивного компонента смысловых переменных. Если говорить о психологическом смысле указанных факторов, то наблюдается биполярность, то есть разведе-

ние признаков инициативности по полюсам: гармоническому и агармоническому, затрудняющему инициативное поведение.

Рассмотрим показатели факторной структуры инициативности у школьников. В психологической структуре старшеклассников выделились 3 фактора.

Первый фактор составили переменные установочно-целевого компонента (общественно-значимые и личностно-значимые цели), продуктивного (предметность, субъектность), наблюдаются тенденции в проявлении переменных мотивационного, осмысленности когнитивного компонентов. Данный фактор условно можно назвать «результативно-мотивационным».

Высокие показатели установочно-целевых намерений во многом обеспечивают продуктивность инициативности у старшеклассников через осмысление и личностную заинтересованность, не отрицая при этом общественную значимость мотивации. С психологической стороны показатели установочно-целевых переменных демонстрируют их стремление на улучшение сотрудничества с другими людьми, успешность в различных видах деятельности, повышение самооценки, развитие новых интересов и склонностей. При этом старшеклассники понимают инициативность как творческое начало в поведении и деятельности человека, в своей деятельности они стремятся достичь некоторого превосходства над другими, наряду с этим желают помочь коллективному делу.

Второй фактор отражает основные трудности в реализации инициатив и эмоции, которые испытывают старшеклассники при этом. Данный фактор можно условно назвать «фактором трудностей». С психологической стороны это значит, что неуверенность, чрезмерная регламентация, ситуация неопределенности, отсутствие ясной цели, раздражение, когда не удается проявить инициативу сопровождается у старшеклассников опасением, смущением, неуверенностью и тревогой при реализации своих инициатив.

Третий фактор представлен показателями переменных осведомленности. Его условно можно назвать, «субъектно-когнитивным». С психологической стороны это означает, что старшеклассники поверхностно понимают инициативность и возможности ее развития, то есть как врожденное свойство личности, черту, которую сложно развивать и усовершенствовать, свойство, которое зависит от типа темперамента.

Итак, факторная структура инициативности старшеклассников имеет свои специфические черты. В первый фактор вошли только смысловые переменные. Факторную нагрузку получили как гармонические, так и агармонические переменные продуктивного и установочно-целевого компонентов. Прослеживается тенденция по переменным осмысленности, эгоцентричности и социоцентричности когнитивного и мотивационного компонентов. Второй фактор включает в себя переменные инструментального блока. Третий фактор состоит из смысловых переменных инициативности.

Таким образом, сравнение факторных структур инициативности личности показало большую ее интегрированность у студентов, чем у школьников.

Это нашло свое выражение в количестве факторов, целевых, мотивационных продуктивных, значимости рефлексивно-оценочных характеристик одинаково важных, как для студентов, так и для старшеклассников.

Приведенные выше данные свидетельствуют о специфике структурной организации инициативности у студентов и старших школьников, что обусловливает количественные и качественные различия инициативности в обеих группах респондентов.

Приведенные данные наглядно свидетельствуют о влиянии возрастного фактора на специфику регуляции и структурные особенности инициативности личности сравниваемых групп, а также на возможность составления коррекционных и развивающих программ для данного свойства личности.

E-mail: 230659@mail.ru

---

**Секция 2.3**

**ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ,  
ЭРГОНОМИКА**

*З.Н. Шабанов*

## **ЦВЕТОВОЕ РЕШЕНИЕ УЧЕБНЫХ МЕСТ УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ С РАЗЛИЧНЫМ УРОВНЕМ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ АСИММЕТРИИ МОЗГА**

Уральский государственный педагогический университет  
г. Екатеринбург, Россия

В исследовании принимали участие ученики 1-3-их классов г. Екатеринбурга. На первом этапе исследования у детей определялся тип функциональной асимметрии. На втором этапе определялись различия кожно-оптического восприятия по методикам А.С. Новомейского: группировка и счет на поверхности экрана с находящимся под экраном листом бумаги, окрашенного в определенные цвета.

Результаты исследования показали, что при естественном освещении скорость группировки и счета фигур изменяется в соответствии с расположением цвета в цветовом оптическом круге, а именно: последовательно ускоряется от красного к оранжевому, желтому и зеленому, затем последовательно замедляется к голубому, синему и фиолетовому. То есть, скорость группировки и счета максимально замедляется на концах цветового спектра и увеличивается в середине спектра. При искусственном освещении наблюдается обратное, при этом у детей-левшей двигательные и мыслительные действия осуществляются быстрее, чем у детей-правшей, что может свидетельствовать о более высокой кожно-оптической чувствительности людей с правополушарной функциональной асимметрией мозга.

Наши рекомендации: при проектировании рабочего места школьника учитывать вид освещения, цвет поверхности стола и индивидуальные различия восприятия цвета людьми с разным типом функциональной асимметрии.

Связь с автором: [szinat@rambler.ru](mailto:szinat@rambler.ru)

---

**Секция 2.4**

**МЕДИЦИНСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ**

## **ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВЫХ ФУНКЦИЙ У ДЕТЕЙ С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ**

Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова  
г. Абакан, Россия

Современные тенденции развития, воспитания, образования детей с особенностями в развитии рассматриваются как актуальные и значимые. Общество стремится социализировать таких детей как можно лучше. В данном аспекте важную роль играет все социальное окружение от семьи до педагогов. Установлено, что для более успешного развития ребенка с особенностями необходимо, чтобы обучение, воспитание протекало в рамках специализированных коррекционных учреждений. Значимую роль в этом процессе играют специалисты, способные не только диагностировать особенности развития ребенка, но и создать условия для зоны его ближайшего развития, расширив границы его возможностей.

По последним статистическим данным врожденные и приобретенные заболевания и повреждения опорно-двигательного аппарата наблюдаются у 5 – 7 % детей. У детей с нарушениями и повреждениями опорно-двигательного аппарата ведущим является двигательный дефект (недоразвитие, нарушение или утрата двигательных функций). Основную массу среди них составляют дети с церебральным параличом (89%). У этих детей двигательные расстройства сочетаются с психическими и речевыми нарушениями, поэтому большинство из них нуждается не только в лечебной и социальной помощи, но и в логопедической, психологической [2].

Структура дефекта при ДЦП включает в себя специфические отклонения в психическом развитии. Механизм нарушения развития психики сложен и определяется как временем, так и степенью, а также и локализацией мозгового поражения. Однако не существует четкой взаимосвязи между выраженностью двигательных и психических нарушений: так тяжелые двигательные расстройства могут сочетаться с легкой задержкой психического развития и наоборот. Одним из основных компонентов развития речи является двигательный акт, учитывая то, что практически весь спектр движений у людей с детским церебральным параличом нарушен, то и речевое развитие имеет свою специфику. Так как речь тесно связана со всеми познавательными психическими процессами и оказывает преобладающее влияние на поступательное развитие личности и ее социализацию, возникает необходимость более внимательного отношения специалистов к проблемам как изучения особенностей развития речи, так и коррекции ее сторон, исходя из особенностей развития ребенка. До недавнего времени активную роль в этом процессе играли педагоги-логопеды, выстраивая свою деятельность, исходя из собственной структуры речевого дефекта. Однако, в настоящее время возможно под-

ключение к диагностике, коррекции речевого процесса специальных психологов. Эта потребность объясняется тем, что высшие психические функции, и речь в том числе, согласно концепции Л.С. Выготского, социальны по своему происхождению и имеют общий путь развития. Важная роль в овладении социальными формами поведения принадлежит речи, которая является одним из основных средств передачи социального опыта. Изучение изменений психических процессов, в частности речи, при поражениях мозга позволяют анализировать структуру самих психических процессов и исследовать лежащие в их основе факторы. Для нарушения речевой функции достаточно, чтобы выпало любое звено сложной функциональной системы. Первичные нарушения приводят к вторичным системным следствиям, препятствуя нормальной работе всех функциональных систем, включающих первично нарушенное звено. Одновременно формируются компенсаторные перестройки.

Большой вклад в исследование формирования мозговой организации речевой деятельности в онтогенезе внесло изучение очаговых поражений в детском возрасте (Красовская, 1980; Симерницкая, 1985). Было установлено, что уже совсем маленькие дети способны к различению речевых звуков, причем левое полушарие реагирует на них в большей степени (Molfese et. al., 1975). Височные поражения левого полушария у детей приводят к «эффекту очага», у взрослых же сопровождаются билатеральными нарушениями (Алле, 1980). Эти данные свидетельствуют о наличии отчетливого левополушарного доминирования по речи в детском возрасте. Несмотря на это, левое полушарие все-таки не играет такой роли в осуществлении речи у детей, как это происходит у взрослых (Симерницкая, 1978).

Важную роль в организации речевой деятельности играют не только полушария мозга, но и отдельные его участки. А.Р. Лурия (1975) рассматривал вопрос о психофизиологической природе основных составляющих речевого процесса [1]. Он показал, что два вида связей языковых элементов, описанных в лингвистике: синтагматические и парадигматические, осуществляются двумя основными системами головного мозга, имеющими свою функциональную и структурную специфику. Одна из них (синтагматическая) соотносится преимущественно с передними (премоторными и лобными) отделами коры и связана с организацией двигательных процессов, их нормальным плавным протеканием во времени и их соответствием исходным программам. Другая система опирается главным образом на работу задних (теменно-височно-затылочных) отделов и обеспечивает функцию приема, переработки и хранения информации, а также создает основу для кодирования этой информации в парадигматические системы языка [1].

Таким образом, особенности речевых функций у детей с детским церебральным параличом могут исходить из сложностей со стороны как синтагматических, так и парадигматических структур.

## Литература

1. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – 3-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2004.
  2. Мамайчук И.И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии. – СПб.: Речь, 2006.
- 

*В.С. Нигородова, Д.Н. Чернов, Ю.В. Чебакова, А.Ю. Паршуков*

### **ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АКУСТИЧЕСКОГО МЕТОДА В ДИАГНОСТИКЕ СОМАТОФОРМНЫХ РАССТРОЙСТВ**

Российский государственный медицинский университет им. Н.И. Пирогова  
г. Москва, Россия

В ряде работ показано, что информация о функциональных и эмоциональных состояниях, особенностях личности и темперамента человека отражаются в акустических параметрах речи [1, 2]. Обнаружены акустические корреляты некоторых психических нарушений [3, 4, 5]. Поскольку соматоформные расстройства представляют сложности в распознавании и дифференциации с соматической патологией, акустический метод может также стать дополнительным средством диагностики. Нами было проведено исследование голосовых коррелятов психологического компонента соматоформных расстройств.

Методы и методики. Группу нормы составили 18 юношей и 20 девушек в возрасте 16–35 лет, а экспериментальную группу – 5 юношей и 15 девушек в возрасте 15–35 лет, находящихся на лечении в Вегетологическом медицинском центре ГКБ№33 им. А.А. Остроумова с диагнозом «соматоформная вегетативная дисфункция» (F45.3). С целью устранить половые различия по акустическим характеристикам, было проведено z-преобразование данных отдельно по группам юношей и девушек с последующим совмещением результатов. Исследование проводилось в два дня. Каждый день испытуемым предлагался для прочтения рассказ, содержащий интонационно различающиеся ключевые фразы (вопросительную, повествовательную, восклицательную). Аудиозапись проводилась на магнитофон с использованием выносного микрофона. Звуковой сигнал вводился в компьютер и оцифровывался с частотой дискретизации 11025 Гц. Был разработан частотно-амплитудный алгоритм, позволяющий вычлнить в каждой фразе участки, принадлежащие гласным фонемам. Спектрографический анализ позволил определить частоту основного тона ( $F_0$ ), частоты первых четырех формант ( $F_1$ – $F_4$ ), широты формантных зон ( $B_1$ – $B_4$ ). Для изучения особенностей личности использовался

Миннесотский многоаспектный личностный опросник в адаптации Ф.Б. Березина с соавт. (ММРІ).

Результаты и их обсуждение. По каждому акустическому параметру были выделены показатели средних значений и стандартных отклонений. Для проверки стабильности данных были рассчитаны корреляции г-Пирсона по параметрам, полученным в два дня отдельно по разным группам. Практически все параметры оказались стабильными, а значит, они выражают устойчивые индивидуальные особенности речи. Нестабильность некоторых характеристик в группе патологии может быть обусловлена медикаментозными и/или психотерапевтическими воздействиями между пробами, по-разному повлиявшими на акустические параметры конкретных испытуемых. На акустическом материале вопросительных предложений выявлены различия экспериментальной и контрольной групп по средней  $V_3$ , которую, исходя из литературных данных [6], можно рассматривать в качестве акустического эквивалента внутреннего психологического напряжения. Повышение средней  $V_3$  в группе нормы может указывать на разрядку напряжения в речевой экспрессии, а снижение этого параметра в экспериментальной группе, возможно, определяет реализацию напряжения в соматических симптомах. Интересно, что, если пониженные показатели средней  $V_3$  встречались в обеих группах, то повышенные показатели этого параметра характерны только для группы нормы.

При совмещении групп нормы и патологии были выявлены обратные связи показателя средней  $V_3$  со шкалами депрессии (D) и истерии (Hy). Показатели по этим шкалам в экспериментальной группе значительно превышают аналогичные в группе нормы. Низкие показатели по шкале D можно рассматривать как некоторый маркер разрядки напряжения. Тогда одновременное повышение по шкалам D и Hy и снижение по средним значениям  $V_3$  в патологии определяют отсутствие разрядки внутреннего психологического напряжения, что указывает на механизм соматизации.

Таким образом, был обнаружен акустический параметр  $V_3$ , который является отражением механизма возникновения соматоформных расстройств. Повышение по  $V_3$  указывает на высокую вероятность отсутствия у человека соматоформного расстройства (соматоформной вегетативной дисфункции). На данном этапе работы низкий показатель по  $V_3$  может использоваться в качестве одного из необходимых показателей наличия соматоформных расстройств. Однако его не достаточно для постановки диагноза; он должен рассматриваться совместно с результатами психодиагностического обследования.

## Литература

1. Адашинская Г.А., Чернов Д.Н. Акустические корреляты индивидуальных особенностей функциональных и эмоциональных состояний // Авиакосмическая и экологическая медицина. – 2007. – №2. – С. 3–13.

2. Чернов Д.Н., Паршуков А.Ю., Игнатов Ю.Ю., Нигородова В.С. Экспериментальное исследование проявления особенностей личности человека в акустических показателях его речи / Материалы межд. науч. конф. «Информация, сигналы, системы: вопросы методологии, анализа и синтеза». Таганрог, май 2008 г. – Ч.2 – Таганрог: Изд-во ТТИ ЮФУ, 2008. – С. 77–81.

3. Scherer K. Emotion psychology can contribute to psychiatric work on affect disorders: a review // J. of the Royal Society of Medicine. – 1989. – V.89. – P. 545–547.

4. Stassen H., Bomben G., Günther E. Speech characteristics in depression // J. Psychopathology. – 1991. – V.24(2). – P. 88–105.

5. **TODT E., HOWELL R.** Vocal cues as indices of schizophrenia // J. of Speech and Hearing Research. – 1980. – V.23. – P. 517–526.

6. Tolkmitt F., Helfrich H., Standke R., Scherer K. Vocal indicators of psychiatric treatment effects in depressives and schizophrenics // J. Commun. Disorders. – 1982. – V.15. – P. 209–222.

Связь с авторами: v.nigorodova@gmail.com

---

*Э.С. Тоиров, Д. Иманкулова*

## **ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ БОЛЬНЫХ РЕВМАТОИДНЫМ АРТРИТОМ И ИХ ВЗАИМОСВЯЗЬ С НЕВРОТИЧЕСКИМИ НАРУШЕНИЯМИ**

Самаркандский медицинский институт  
г. Самарканд, Узбекистан

Среди заболеваний, распространенность которых в популяции характеризуется выраженным и устойчивым ростом, одно из ведущих мест занимает ревматоидный артрит (РА). Социальная значимость РА также определяется увеличивающимися показателями инвалидности и высокой «стоимостью» болезни (6;8;9;10).

Многолетнее и длительное течение РА приводит к нарушению образа жизни больных, снижению их социального и материального положения, смене интересов и к ухудшению межличностных взаимоотношений. По данным литературы недостаточная эффективность лечебных и реабилитационных методов во многом связана с недооценкой личностных качеств больных и несвоевременной диагностикой невро-психических изменений (2;3;4;5).

В настоящее время для исследования психологических качеств больных с заболеваниями внутренних органов используются различные методы психологического анализа: уровень притязаний, самооценка Дембо-Рубинштейна, фрустрация Розенцвейга, незаконченных предложений, мето-

дика Роршаха, тематический апперцептивный тест и Миннесотский много-профильный личностный опросник (ММРІ) и др. При этом выделяют два основных метода исследования личности – клинический и лабораторный. Первый основан на наблюдении за больным и беседах с ним, второй предполагает использование разнообразных тестов. Изучение истории жизни человека происходит с помощью "анамнестического", или биографического, метода. Необходимо собрать сведения о больном не только с его слов, но и со слов его близких. Многие узнать о личности больного можно из реальных взаимодействий во время нахождения пациента в стационаре и при помощи адаптированных тестов.

Однако методы психологического анализа больных с этими заболеваниями мало приемлемы у больных РА, которые существенным образом отличаются более длительным и тяжелым течением заболевания, выраженной дезадаптацией, нарушениями психо-эмоционального статуса и значительным ухудшением качества жизни. Все это требует разработки новых подходов к изучению личностных качеств больных РА на основе анализа и учета клинических и психологических взаимоотношений, личностных характеристик, влияющих на адаптационные возможности больных.

**Целью работы** явилось изучение взаимосвязи личностных качеств больных РА с клиническими проявлениями заболевания, и установление их роли в возникновении невротических и психотических нарушений.

**Материалы и методы исследования.** Под нашим наблюдением находились 168 больных РА. Диагноз РА был установлен по критериям Американской ревматологической ассоциации (1997). При установлении и формулировке диагноза учитывались рекомендации по номенклатуре и классификации заболевания, предложенные ГУ Института ревматологии РАМН (7). Среди обследованных преобладали лица женского пола (67,2%), пациенты в возрасте 31-50 лет (45,8%) и с продолжительностью заболевания от 5 до 15 лет (61,3%). Средний возраст больных РА составил – 42,1±1,3 лет, продолжительность заболевания - 6,5±0,5 лет.

При определении личностных качеств обследованных был использован тестовый метод Кеттеля (Р.С.Немов 1998). Этот метод предназначен для оценки степени развития 20 типичных черт личности. Оценка дается по результатам анализа ответов на 187 вопросов. Исследуемый должен прочесть каждое суждение и выбрать один из трех ответов на него. Ответы даются сразу же после формулировки суждений. Выбранные ответы сравниваются с ключевыми ответами. По результатам сравнения выводится оценка степени развития признаков личности. В нашей работе учитывая пол, возраст, профессию и образ жизни больных некоторые вопросы были адаптированы, большинство тестов социального характера были заменены вопросами самооценки личности (1;3;5).

Невротические нарушения (НН) были изучены по специально разработанным методическим рекомендациям НИИ Общей и судебной психиатрии им. В.П.Сербского (1988, 1991), (1). Для каждого больного была составлена

унифицированная карта, позволяющая обнаружить, анализировать, дифференцировать НН и определять их степень. Основными критериями оценки степени НН явились отношение самих больных к этим нарушениям, их частота, периодичность и длительность.

Контрольная группа состояла из 40 здоровых людей (16-мужчин, 24-женщин) в возрасте 16-60 лет (в среднем 33,6±2,02 лет).

Статистическую обработку результатов проводили при помощи пакета программ Statistica версии 6,0 для Windows. Для всех анализов различия считались достоверными при  $P < 0,05$ .

**Результаты и обсуждение.** В наших исследованиях при использовании адаптированных критериев Кеттеля и вопросов самооценки экстравертные признаки характера были обнаружены у 22,2% больных, что в 2,1 раза реже чем среди практически здоровых лиц ( $P < 0,02$ ). Лицам с экстравертными чертами характера были свойственны оптимизм, общительность, открытость и готовность вступать в контакт. В отличие от экстравертов, другая группа больных отличалась неразговорчивостью, замкнутостью и погруженностью в себя, т.е. обладала интравертными личностными признаками. Интраверты также были несколько пессимистичны, очень часто у них отмечалось снижение интереса к происходящим событиям и внешнему миру. Интравертные качества были выявлены у 40,1% больных и у 35,0% лиц в контрольной группе ( $P < 0,05$ ).

Тип личности у 37,7% больных отличался неустойчивостью и лабильностью с отсутствием основного характерологического радикала. Больные с такими личностными признаками были включены в группу амбовертных. При сравнении с контрольной группой, число больных с амбовертным характером оказалось в 2,2 раза больше ( $P < 0,02$ ).

Среди больных с экстравертным типом преобладали мужчины (58,3%), а среди амбо- и интравертов – женщины (63,9 и 84,6%). Увеличение возраста больных РА, продолжительности заболевания, усугубление рентгенологических изменений, функциональной недостаточности суставов, а также степень потери трудоспособности сопровождалась ростом числа больных с интра- и амбовертными характерологическими признаками. При низкой и средней степени активности РА больные с интра- и амбовертным характером составили 29,3; 40,3 и 39,0; 33,3%, при высокой активности – 48,0 и 42,0%.

Результаты тестирования по другим характерологическим признакам показали, что наряду с интра- и амбовертным характером, для больных также присущ ряд психологических качеств нижней шкалы. Так, 69,9% пациентов имели склонность только к таким занятиям, которые не требуют серьезных размышлений (эмоциональность). 65,4% больных отмечали неумение справляться с жизненными трудностями и забывать неудачи (эмоциональная неустойчивость). 54,2% пациентов были импульсивными, не хотели заранее планировать свои действия и поступали только по своему усмотрению. У 63,5% больных отмечалось необоснованность страхов (неуверенность в себе), у 64,7% - неумение быстро успокаиваться и неспособность управлять своими

чувствами (беспокойность), у 60,9% - стремление избегать сложных ситуаций и боязнь быть на виду (нерешительность). По сравнению с лицами контрольной группы среди больных РА лиц с вышеуказанными характерологическими признаками было в среднем в 2-3 раза больше. В отличие от больных РА среди здоровых лиц превалировали следующие характерологические качества: инициативность (50,0%), уравновешенность (55,0%), дисциплинированность (60,0%), решительность (47,5,0%), рациональность (47,5%), спокойствие (62,5%), аккуратность (65,0%) и уверенность в себе (52,5%). 35,0% обследованных контрольной группы обладали выдержкой, способностью преодолевать трудности, не отвлекаться и быстро забывать неудачи.

Как известно, на формирование психологических качеств людей влияют как социальные (образование, профессия, место проживания и т.д.), так и личностные факторы (возраст, пол, вредные привычки). Поэтому мы далеки от мысли о строгой характерологической специфичности больных РА. В то же время необходимо отметить, что по основным признакам характера больные отличаются от здоровых лиц. Так, они сравнительно мало контактируют, недостаточно решительны, склонны к длительным переживаниям и не уверены в себе, но часто высказывают критические замечания относительно назначаемых им процедур и при этом нередко забывают выполнять назначения врачей.

Проведенное исследование способствовало выявлению невротических нарушений у 122 (65,6%) больных: у 38 (22,6%) - слабой, у 59 (31,7%) - средней и у 25 (14,9%) - выраженной степени. Наиболее часто диагностированы астеновегетативные нарушения (у 103 больных – 61,3%). У 24,4% больных астеновегетативная симптоматика сочеталась с признаками эмоциональных, у 14,3% - ипохондрических, у 9,5% - истерических и у 4,8% - навязчивых нарушений. В контрольной группе НН были диагностированы в 2,4 раза меньше (у 27,5%): у 10,0% - астеновегетативные, у 7,5% - эмоциональные, у 2,5% - ипохондрические и истерические нарушения. Во всех случаях у практически здоровых лиц НН соответствовали легкой степени выраженности.

У больных РА клиника НН характеризовалась полиморфизмом и неопределенностью болевых ощущений, частыми изменениями локализации и продолжительности боли. Симптоматика была «мозаична»: одновременно сочетались невротические, артрогенные и висцеральные элементы. При исследовании места локализации боли: отсутствовали или гипертрофировались сенсорные ощущения (дефицит или преувеличение чувствительности). Дополнительные исследования по выявлению характера боли (ЭКГ, УЗИ исследования, ЭхоЭГ, ЭЭГ) не давали конкретных результатов.

Среди больных РА с невротическими нарушениями интра-; амбо и экстравертные психологические качества были обнаружены соответственно: у 45,1; 38,5 и 15,6% больных. Возраст больных, продолжительность заболевания и степень функциональной недостаточности суставов являются основными определяющими факторами НН. У больных молодого возраста (до 30 лет), в дебюте заболевания признаки НН слабовыраженные и скудные. Часто

обнаруживаются астеновегетативный и истерический тип расстройств. Увеличение возраста больных и длительности заболевания способствуют повышению частоты и выраженности НН. Эмоциональные нарушения в основном диагностируются у больных в возрасте 30-50 лет, а ипохондрические и навязчивые нарушения - после 50 лет. Выраженность невротических нарушений находится в прямой корреляции со степенью снижения функциональной способности суставов. Этим обусловлена высокая степень НН среди инвалидов.

Таким образом, приведенные нами данные свидетельствуют о достаточно большой разнообразности характерологических качеств больных и сложности их происхождения. Среди больных преобладают лица с амбовертным и интравертным типом характера. В формировании основных характерологических качеств у больных (интра-и амбовертность, пассивность, эмоциональность, неуверенность в себе) важную роль играют такие факторы, как тяжесть клинических проявлений заболевания, его длительность, пол, возраст больных и их социально-трудовой уровень. Увеличение числа больных РА с характерологическими признаками нижней шкалы является психологической реакцией пациентов на болезнь и ее последствия. Тяжесть соматической патологии, будучи одним из факторов психологической дезадаптации, играет значительную роль в развитии невротических расстройств.

Среди больных наиболее часто выявляются астенические и вегетативные расстройства. Выраженность этих нарушений взаимосвязаны с продолжительностью заболевания, степенью воспалительной активности и функциональной недостаточности суставов. Ухудшение показателей качества жизни – повышение степени недостаточности функциональной способности больного, ограничение повседневной активности, межличностных контактов и социального статуса приводят к появлению ипохондрических, навязчивых и эмоциональных расстройств.

Кроме соматического фактора, в происхождении невротических расстройств значение имеют социальный статус больных, т.к. невротическая симптоматика более выражена у больных пожилого возраста, инвалидов и малообеспеченных лиц. Более высокий уровень образования, материальная обеспеченность, занятость общественной или частной работой, наличие благополучной семьи являются факторами, уменьшающими невротические нарушения. Соматические и социальные факторы являются взаимосвязанными цепями в развитии невротических нарушений, так как ухудшение соматического состояния больных сопровождается ухудшением их социального статуса.

Больные РА имеют очень мало шансов восстановить трудоспособность и возвратиться к работе и весьма низко оценивают качество своей жизни по всем его параметрам. Это требует включения в стандарты обследования больных РА психологических методов изучения личностных качеств больных, степень их реакции на факт заболевания, а также раннего применения

комплексных психотерапевтических и противоревматических методов лечения и реабилитации больных.

### Литература

1. Александровский Ю.А. Пограничные нервно-психические расстройства. М. «М»1993. 400с.
  2. Амирджанова В.Н. РА с позиций оценки качества жизни больных. Тер. архив.2007, т.79, 5, 9-15.
  3. Вуколова Н.В. РА: соматопсихические и психосоматические аспекты заболевания. Рос. псих. ж. 2000, 1, 58-61.
  4. Грачев Ю.В. Пограничные, когнитивные и другие виды психических нарушений у больных с системными ревматическими заболеваниями. Учебное пособие. М. 2005. – 32 С.
  5. Диагностика и лечение пограничных нервно-психических нарушений у больных ревматическими заболеваниями. Э.С.Тоиров, Т.С.Солиев, Х.А.Аминов. Методические рекомендации. Ташкент 2004. 21 С.
  6. Каратеев Д.Е., Олюнин Ю.А. О классификации РА. Научно-практическая ревматология. 2008, 1, 5-16
  7. Крыжановская Н.С. Балабанова Р.М. РА в свете психологических проблем. Тер. архив. 2000, 5, 79-82.
  8. Насонов Е.Л. РА как общемедицинская проблема. Тер. архив. 2004, 5, 3-7
  9. Насонова В.А., Фоломеева О.М. Медико-социальное значение хронических заболеваний суставов и позвоночника. Тер. архив. 2000, 5, 5-8.
  10. Фоломеева. О.М., Лоберева Л.С., Ушакова М.С. Инвалидность, обусловленная РЗ, среди жителей РФ. Ревматология. 2001. №1. С.15-21.
- 

*Р.Р. Харисова, Ю.В. Чебакова, Д.Н. Чернов, А.Ю. Паршуков*

### **К ЗНАЧИМОСТИ ИССЛЕДОВАНИЙ АКУСТИЧЕСКИХ ПАРАМЕТРОВ РЕЧИ В ПСИХИАТРИИ**

Российский государственный медицинский университет им. Н.И. Пирогова  
г. Москва, Россия

В настоящее время исследования, изучающие вопросы шизофрении, посвящены объективизации наблюдаемых патологических явлений. С целью решения данного вопроса были созданы специальные шкалы, наиболее широкое распространение из которых получили SANS, SAPS (Andersen N., 1982), PANS (Kay S.R., Opler L.A., Fiszbein A., 1987). Однако валидность и надежность подобных диагностических инструментов остаются дискутируе-

мыми (Tolkmitt F. 1982 и др.). В то время как наличие эмоциональных нарушений при многих психических заболеваниях определяет диагностическую ценность исследования акустических показателей голоса в психиатрии, изучение возможностей оценки психопатологических симптомов по акустическим параметрам речи представлено только в зарубежных исследованиях (Stassen H.H. et. al., 2005; Mandal M.K., Stivastava P., Singh S.K., 1990; Louth S.M. et. al., 2004; Covington M.A., 2005 и др.), Кроме того, существует проблема исследования и квалификации симптомов шизофрении у людей различных этнокультурных традиций (Anglin D.M., Malaspina D., 2008; Minsky S. et. al., 2008), что повышает значимость исследования акустических параметров. Обсуждение вопросов верной квалификации психопатологических симптомов в культуральных популяциях позволяет авторам утверждать наличие специфических механизмов в распознавании психических нарушений посредством интуитивного бессознательного компонента психики у врачей-психиатров (Гильбург О.А. 2002 и др.), где «маркёром» бессознательного познания может стать способность оценки психопатологических феноменов по акустическим параметрам речи.

В ряде зарубежных исследований решается задача нахождения паралингвистических «ключей», которые позволяют слушателям на основании голоса приписывать человеку определенную личностную черту. Большинство результатов выявлено по личностному измерению «экстраверсия/доминантность» (Scherer K.R. et. al., 1976; Buller D.B., Burgoon J.K., 1986; Pittam J., 1994; Tusing K.J., Dillard J.P., 2000). На клиническом материале получены данные о дифференциации шизофренических и нешизофренических пациентов экспертами по шкале психопатологии голоса (Todt E.H., Howell R.J., 1980), изучены возможности распознавания психиатрических расстройств по качеству голоса (Chevrie-Muller C. et. al., 1978). Однако подобные исследования следует признать недостаточно надёжными как вследствие малой численности экспертных групп, так и ввиду отсутствия статистически разработанного инструментария. На русскоязычной клинической выборке данная проблема не изучалась. Наконец, последний и основополагающий вопрос заключается в оценке использования возможных паралингвистических «ключей» врачами-психиатрами в их практической диагностической деятельности. Описания подобных исследований отсутствуют как в отечественной, так и зарубежной литературе.

Таким образом, нам видится значимым и актуальным проведение исследования, которое планируется в два этапа. Целью первого является выделение устойчивых взаимосвязей между психопатологическими параметрами и акустическими характеристиками. На основе выявленных связей на втором этапе будет производиться перцептивный эксперимент по изучению возможностей распознавания психопатологических феноменов по голосу врачами-психиатрами, а также по оценке использования потенциальных паралингвистических «ключей» в их практической диагностической деятельности.

Связь с авторами: [checkquality@mail.ru](mailto:checkquality@mail.ru)

**Секция 2.5**

**СОЦИАЛЬНАЯ И ПОЛИТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ**

## **ИЗУЧЕНИЕ ПРАКСИЧЕСКИХ ЧУВСТВ РАБОТНИКОВ**

Джизакский государственный педагогический институт  
г. Джизак, Узбекистан

Психологической наукой выдвинуто и доказано положение о том, что каждый здоровый человек обладает большими возможностями для развития.

Но реализация этих чувств и возможностей осуществляется только тогда, когда соблюдается необходимые для этого психологические условия.

Чувства, которые испытывает человек в процессе трудовой деятельности, называются практическими. Это, например, радость созидания, удовлетворение своей работой, увлеченность ее процессом. Такие чувства повышают работоспособность, мобилизуют внутренние резервы человека. Если они затрачивают личность, то как бы закрепляются в поведении, становятся силой, побуждающей к действию.

Но процесс труда может вызвать и отрицательный эмоциональный отклик: разочарование от малой результативности затрачиваемых усилий, неудовлетворенность плохой организацией дела и др. Эти чувства, наоборот, подавляют активность человека.

Впервые обоснование термина «практические чувства» было сделано П.М. Якобсоном в монографии «Психология чувств» (М., 1958 г.). Он определил их так: чувства, вызываемые деятельностью, изменением ее в ходе работы, ее успешностью или не успешностью, трудностями ее осуществления, ее завершением (с. 228).

В связи с этим мы поставили цель и задачу изучить, какие именно практические чувства, в каких конкретных ситуациях и как часто переживают люди, занятые во всех видах народного хозяйства (педагоги, врачи, работники предприятий и т. д.), и оказать психологическую помощь для выхода из этих ситуаций. Исходя из этого, нами в 2007 г. был организован «Центр психологического обслуживания» при кафедре «Психология», который занимается практическим психологическим обслуживанием юридических и физических лиц на договорном основе.

«Центр психологического обслуживания» (ЦПО) организует работу по следующим направлениям:

1. Определение положительных практических чувств работников;
2. Определение отрицательных практических чувств;
3. Стимулирование их к дальнейшему совершенствованию своих морально-волевых и трудовых личностных качеств, к работе над собой, к самообразованию.

Для сбора исходного материала по определению положительных и отрицательных практических чувств нами разработаны специальные анкеты и

тесты в зависимости от вида профессиональной деятельности работников. Перед анкетированием с ними обязательно проводится беседа, разъясняющая значение обоснованного выбора профессии, необходимость тщательного соотнесения своих намерений и возможностей с содержанием и условиями профессионального труда.

Обнаруженные нами противоречия в ходе анкетирования и собеседования даёт возможность для выявления, какой собственный смысл вкладывает работник в те или иные ответы, как он представляет себе цели, условия и средства предполагаемой трудовой деятельности. Во всех случаях целью психологического обслуживания является не уличение работника в каких-то противоречиях, а прояснение для него самого его собственных ожиданий и намерений по дальнейшему совершенствованию морально-волевых и трудовых личностных качеств, стимулирование к работе над собой, к самовоспитанию.

Нами в течение трех лет апробировался опросник, позволяющий достаточно четко дифференцировать степень психологического предпочтения работниками каждого из пяти профессий. В результате впервые в практике психологической службы разработана система психологической диагностики, позволяющая делать достаточно объективные оценки практических чувств и профессиональных предпочтений человека. Важным элементом системы является использование в ней подробных и доступных для понимания работников описаний, раскрывающий характер труда в любой избранной ими профессии.

Кроме выше указанных ЦПО ведет практические психологически работы по предотвращению различных негативных явлений среди молодежи и взрослых, как наркомания, терроризм, самоубийства и т. д. Также ЦПО занимается деятельностью по подготовке «Практических психологов» (9 месячных курс), переподготовке психологов (месячный курс) и повышением квалификации психологов (месячных курс).

Связь с автором: [mr.qodir@bk.ru](mailto:mr.qodir@bk.ru) или [qodiraka@mail.ru](mailto:qodiraka@mail.ru)

---

*А.В. Черданцева*

## **К ПРОБЛЕМЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ**

Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет  
им. Н.Г. Чернышевского  
г. Чита, Россия

Проблема взаимопонимания между различными народами, между различными культурами существовала практически всегда, однако на современ-

ном этапе развития общества с тенденциями увеличивающейся миграции и глобализации актуальность ее имеет тенденцию к возрастанию и приобретает новый смысл и возможности решения. При этом в научном отражении проблема межкультурных коммуникаций носит характер междисциплинарной и рассматривается в культурологии, этнологии, антропологии, лингвистике, социологии, психологии.

Согласно современным представлениям, культура понимается как некое динамическое образование, представляющее собой систему осознанных и неосознанных ценностей, правил, норм, паттернов поведения, артефактов и т. д. любой социальной группы, будь то молодежная субкультура, жители одного города или единый этнос [6]. Таким образом, сходные механизмы и закономерности действуют вне зависимости от того, к какой культуре приобщается человек.

В этом аспекте принципиально важным для психологической науки является вопрос о механизмах межкультурной коммуникации как средстве развития личности, ее обогащения и личностного роста. Межкультурное взаимодействие содержит в себе большой потенциал развития человека, поскольку несет в себе модель мироощущения, взаимоотношений и ценностей другой культуры. Это же делает межкультурную коммуникацию потенциально конфликтной.

В социальной психологии уже утвердилось представление о том, что человек воспринимается как своего рода сообщение, в котором действия, поступки, речь индивида – это своеобразный текст, внешняя сторона, а внутреннюю сторону составляет смысл данных поступков и действий. В любой коммуникации всегда присутствуют два смысловых аспекта: смысл для себя», и «смысл для других». «Так или иначе, в поведении партнера по общению всегда присутствует внутренняя сторона, особенно важная для понимания его действий. Она обнажается в так называемом "открытом", или "диалогическом", общении, для которого характерно "взаимное посвящение партнеров в действительные мотивы их деятельности"» (Хараш, 1981) (Цит. по [4])

Понимание в коммуникации есть процесс истолкования получаемых сообщений [2]. Попробуем разобраться в этом процессе. Согласно современным научным представлениям, коммуникация как система выглядит следующим образом (См. рис. 1)

Отправитель сообщения (адресант), используя некий код, передает сообщение адресату. Код в коммуникации – это система знаков, при помощи которой информация из мысленно-чувственной формы переводится в некую внешнюю, символическую форму, передается и затем декодируется (интерпретируется) получателем сообщения. Сообщение приобретает смысл и может быть понято только в структуре неречевого контекста. Контекст (ситуация) – это обстоятельства, в которых происходит конкретное событие.

При этом успешное взаимное понимание характеризуется тем, что расшифрованная информация в ее мысленно-образной форме, возникающая у получателя сообщения, похожа на ту, что составляла замысел сообщения у

адресанта. Необходимо заметить, что это труднодостижимая цель, поскольку существует множество различных факторов, затрудняющих понимание.

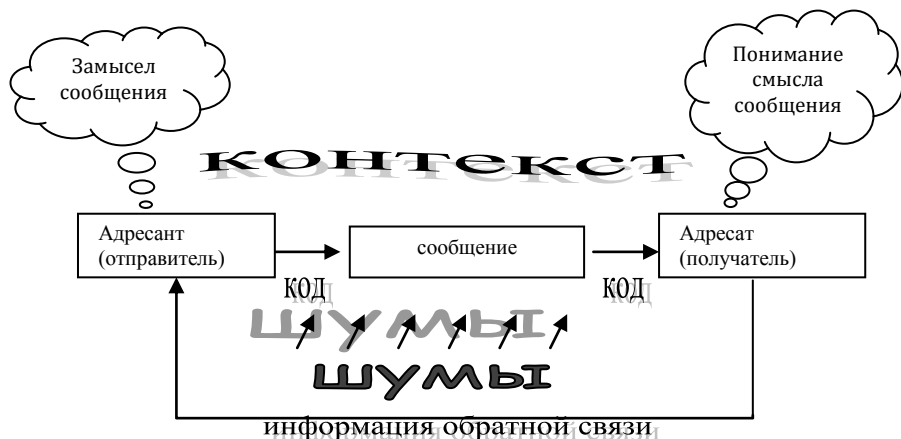


Рис. 1. Схема процесса коммуникации

Во-первых, проблема понимания существует уже на стадии перевода отправителем сообщения из мысленно-чувственной формы (замысла) в слова и(ли) невербальные проявления. Замысел сообщения - это информация в исходном виде, которую один партнер намерен передать другому, глубинный уровень порождения сообщения, на котором существует лишь смутный проект предстоящего высказывания. Замечено, что при переводе мыслей в конкретные слова и предложения люди часть информации опускают, не произносят, также частично информацию искажают и обобщают. Поэтому при частом неточном кодировании исходной информации в конкретные вербальные или невербальные ее формы возникают трудности взаимного непонимания, поскольку у адресата нет возможности точно расшифровать полученное сообщение до его исходного вида.

Еще одна группа преград на пути к точному пониманию сообщения – это наличие шумов, то есть любых помех в передаче информации. Выделяют шумы внешние, внутренние и семантические. Психологическим фактором успешности коммуникации будут являться так называемые внутренние шумы – это мысли и чувства самого коммуникатора, отвлекающие и затрудняющие от процесса общения. Интенсивные эмоции, отрицательная установка по отношению к собеседнику или процессу коммуникации в значительной степени снижают его эффективность, поскольку мешают качественно принимать и получать информацию в процессе общения.

Третий фактор трудностей – это владение получателем сообщения тем кодом, который использовал отправитель сообщения. Это затруднение становится особенно актуальным при взаимодействии носителей разных языковых культур, поскольку даже технически грамотный перевод с одного языка

на другой не несет в себе информации о способах перевода предлагаемой словесной формы в смысловое содержание.

Еще один возможный источник трудностей в коммуникации – это незнание контекста коммуникации. Выше уже было сказано, что контекст в широком смысле есть любые обстоятельства общения. Собственно, незнание знаниями о культурных особенностях взаимодействия, привычных жестах, способах интерпретации того или иного поведения, принятых в данной ситуации норм и правил поведения приводит к трудностям понимания контекста.

Огромным ресурсом в регуляции взаимопонимания является информация обратной связи, содержащая сведения о том, как было принято и понято сообщение. Именно информация обратной связи делает взаимодействие между коммуникантами адаптивным.

Вообще, взаимопонимание в общении понимается по-разному: это и процесс, и результат общения с одной стороны, во-вторых, взаимопонимание – это не только понимание интересов, установок, особенностей внутреннего мира другого человека, но и их принятие [1]. Именно принятие, то есть позитивное отношение к другому выводит проблему взаимопонимания из области психологии в область этических правил и норм.

Таким образом, проблема межкультурных коммуникаций как средства развития личности является полидисциплинарной и носит комплексный характер. В основе решения этой проблемы лежит способность представителя той или иной культуры признавать альтернативные ценности, способы поведения и модели мышления.

## Литература

1. Андреева Г.М. Социальная психология. М., 1997.
2. Вердербер Р. Психология общения. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003.
3. Горянина В.А. Психология общения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Изд.дом «Академия», 2007.
4. Гришина Н.В. Психология конфликта. СПб.: «Питер», 2003.
5. Леонтович О. А. Теория межкультурной коммуникации в России: состояние и перспективы. / Теория коммуникации & прикладная коммуникация // Вестник Российской коммуникативной ассоциации, выпуск 1. с. 63-67.
6. Фалькова Е. Г. Межкультурная коммуникация в основных понятиях и определениях: Методическое пособие. — СПб.: Ф-т филологии и искусств. СПбГУ, 2007.
7. Шибутани Т. Социальная психология. Ростов н/Д: изд-во «Феникс», 1998.

Связь с автором: [noskovaa83@mail.ru](mailto:noskovaa83@mail.ru)

---

**Секция 2.6**

**ЮРИДИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ**

## ДИНАМИКА ЛИЧНОСТНЫХ СВОЙСТВ В ПЕРИОД С 1984 ПО 2008 ГГ. ПО ВОПРОСНИКУ АЙЗЕНКА И ПРОБЛЕМА АГРЕССИВНОСТИ В БОЛГАРСКОМ ОБЩЕСТВЕ

Университет имени Ангела Кынчева  
г. Русе, Болгария

Вопрос агрессивности и жестокости сделался в последние годы одним из самых важных в болгарском обществе. Был ряд случаев побоев и насилия, в том числе и убийств объектами и субъектами которых являлись молодые люди и подростки.

Обычно эти явления объясняют только внешними причинами: влияние семьи, дружеской среды и т. п. Нам кажется, что нужно подумать и о наличии внутренних причин, выражающихся в изменениях структуры личности, которые могут рассматриваться в качестве двигателя агрессивного поведения.

Для прояснения этого вопроса мы пользовались тестом-вопросником Х.Ю. Айзенка, известным как EPQ. Он был адаптирован для болгарских условий Паспалановым и Щетинским и опубликован в журнале Психология<sup>1</sup>. Этой редакцией авторы сделали исследование 500 человек и опубликовали все его результаты. Эти результаты мы использовали в качестве выходной точки для исследования. Они позволяют сделать сравнение между состоянием базисных личностных свойств 24 года тому назад и современным их состоянием, и таким образом выявить, есть ли изменения в тех базисных свойствах, которые можно рассматривать как внутреннюю причину усиления агрессивности и жестокости среди молодых людей.

Для достижения этой цели было проведено исследование тем же тестом в 2008 г. Исследовано 613 человек, из них мужчин – 276, а женщин – 337. Возрастной интервал – от 17 до 71 г. Исследовано преимущественно население города Русе, но есть данные также из других городов и деревень Болгарии.

Паспалановым и Щетинским исследовано 500 человек. Вот результаты их исследования.

Средние величины и стандартные отклонения по четырем шкалам E.P.Q в болгарской выборке 1984 г.

Группы	Психотизм		Экстрверсия		Невротизм		Ложь		Возраст	
	х	Sx	х	Sx	х	Sx	х	Sx	х	Sx
М	3,78	2,94	12,7	4,33	9,69	5,09	8,73	4,02	32,62	13,21
Ж	2,89	2,69	12,04	1	13,25	5,07	10,42	3,68	33,59	12,65

<sup>1</sup>) Паспаланов Ив, Щетински Българска адаптация на личностния въпросник на Х.Айзенк Психология, 1984, №5, с. 279-292.

Результаты исследования были обработаны по стандартной процедуре, по которой работали авторы 1984-ого года. По каждой шкале вычислялись основные статистические параметры – средняя арифметическая и стандартное отклонение. На основании их было проведено сравнение по t-критерию Стьюдента. Здесь помещаем только статистически значимые различия.

Результаты нашего исследования в 2008 г. следующие:

Средние величины и стандартные отклонения по четырем шкалам Е.Р. Q в болгарской выборке 2008 г.

Группы		Пол	
		М	Ж
Психотизм	x	10,8667	12,003
	Sx	5,31427	5,90322
Экстраверсия	x	12,5904	12,5167
	Sx	4,429661	4,252
Невротизм	x	7,2074	6,5653
	Sx	4,7983	5,19084
Ложь	x	7,44815	8,16413
	Sx	4,057	4,116
Возраст	x	30,58123	30,5858
	Sx	11,73895	12,23561

Сравниваемые группы	Значение коэффициента t	Критическое значение t	Вид различия
Мужчины 84 г. - женщины 84 г. по возрасту	-2,133	1,645	значимое
М2008-Ж2008 по лжи	-3,47	1,645	значимое
М84-ж08 по психотизму	-16,2	1,645	значимое
Ж84-ж08 по психотизму	-9,11	1,645	значимое
М84-ж08 по невротизму	3,97	1,645	значимое
Ж84-ж08 по невротизму	11,088	1,645	значимое
М84-ж84 по невротизму	-5,54	1,845	значимое
М84-м08 по лжи	4,085	1,645	значимое
Ж84-ж08 по лжи	5,022	1,645	значимое
М84-ж84 по лжи	-3,47	1,645	значимое

Следовательно, значения по шкале психотизма стали выше как у женщин, так и у мужчин в 2008 г., а в общем – значения по шкале психотизма – выше в 2008 г.

По шкале невротизма значение выше у женщин 1984 г., а при сравнении между мужчинами и женщинами 1984 и 2008 гг., выше значения 1984 г. как у

мужчин, так и у женщин. Следовательно, он понизился значимо, в особенности у женщин, где в 2008 г. он приблизительно в два раза ниже.

Значение шкалы лжи понизились в 2008 г.

При остальных сравнениях, результаты которых не помещены в таблице, различия статистически незначимы.

Из этих результатов вытекают следующие выводы:

В период 24 лет между исследованиями Паспаланова и Щетинского и проведенными нами, наблюдается сильное нарастание психотизма, которое можно рассматривать основанием большого числа проявлений насилия и жестокости, в особенности между молодыми людьми в школьном и студенческом возрасте. Эти изменения в базисном личностном свойстве психотизма – предпосылка неблагоприятных изменений в формировании структуры личности молодых людей и, таким образом, формирования грубости, жестокости, стремления к насилию, иногда внешне совершенно немотивированно, поэтому выглядящему немотивированным.

Снижение невротизма делает человека спокойнее. Таким образом, у лиц низкого невротизма и высокого психотизма, совершение насилия меньше удерживается переживанием страха, потому что страх – функция невротизма. Слабо невротичный человек более спокоен, как в нормальном поведении, также и при совершении насилия. Он в меньшей степени переживает ужас из-за последствий своих жестоких поступков, и склонен принимать их с равнодушием.

В результате комбинации изменений двух свойств (невротизма и психотизма) создается благоприятная личностная основа для совершения насилия, доставляющего удовольствие и немогущее быть задерживаемым обычным страхом его последствий.

По нашему мнению, здесь находится глубокая личностная предпосылка увеличения проявления насилия и жестокости, которое трудно ограничить социальными мерами. Это заключение не исключает роли социальных факторов, таких как воспитание и воздействие среды в рассматриваемом явлении.

## Литература

1. Паспаланов Ив, Щетински. Българска адаптация на личностния въпросник на Х.Айзенк Психология, 1984, №5, с. 279-292.

---

**СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ  
СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
РУКОВОДИТЕЛЯ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ**

Курский государственный университет  
г. Курск, Россия

Социальные изменения, которые происходят в политической и экономической системе нашего общества, в оперативной обстановке, в характере преступности вынуждают осуществлять радикальные инновации и в деятельности правоохранительных органов. Однако все, что касается изменения организационной структуры, стиля и методов работы, воспринимается весьма болезненно, ибо затрагивает интересы и ценностные ориентации людей. Утверждение нового - это всегда конфликт со старым. Там, где есть инновации, там имеют место психологическая борьба, накал человеческих страстей, а порой и жизненные трагедии.

Анализ литературы показывает, что при всем многообразии определенных термина «нововведения» их можно свести к двум значениям: предметному и процессуальному. В первом значении к нововведениям относят любую идею, деятельность или вещественный результат, который является новым в силу своего качественного отличия от существующих [1]. Другими словами, нововведение - это то, что качественно отличается от предыдущего. В этом значении используются и такие понятия, как «новшество», «положительный опыт». «Нововведение» как процесс – это создание, освоение и распространение разного типа новшеств. Как синонимы данного слова используют термины «инновация», «инновационный процесс». Близки к нему понятия «изменения», «перестройка», «обновление», «реорганизация», «положительный опыт». Первые исследования по изучению закономерностей внедрения и распространения новшеств были выполнены в 40-е годы за рубежом. В теории управления возникла новая отрасль – инноватика, а впоследствии – инновационный менеджмент. В условиях научно-технического прогресса нововведения становятся повседневным явлением, «клеточкой» управляемого развития организации. Нововведения – это одно из главных средств развития организации.[2]

Для правоохранительных органов важно рассмотрение двух психологических проблем, связанных с обеспечением инноваций:

- изучение факторов, влияющих на отношение сотрудников к инновациям и на повышение их восприимчивости к ним;
- управление инновационным процессом.

В зависимости от того, как воспринимаются нововведения сотрудниками правоохранительных органов, зависит их отношение к ним и участие в

реализации. Выделяют следующие реакции сотрудников на организационные изменения:

- принятие нововведения и активное участие в его реализации;
- пассивное принятие нововведения, в основном под давлением обстоятельств;
- пассивное неприятие нововведения, занятие выжидательной позиции;
- активное неприятие нововведений, оказание противодействия инновациям.

Восприимчивость нововведений зависит как от объективных, так и субъективных факторов (Рисунок 1).



Рисунок 1. Факторы, влияющие на восприимчивость нововведений в правоохранительных органах

С авторством нововведения связана одна из разновидностей психологических барьеров - «барьер-шеф». Если автором или инициатором нововведения выступает сотрудник (руководитель - «шеф»), отрицательно зарекомендовавший себя в глазах коллег или подчиненных, то негативная установка к личности автоматически переносится, нередко не без оснований, и на само новшество.

Характеризуя нововведения по признаку субъективной обращенности, имеют в виду иерархический уровень управления и службу, которой адресовано новшество. Например, новшества для центрального аппарата министерства, сотрудников регионального (территориального) уровня, по линии уголовного розыска, следствия, службы по работе с личным составом и т. п.

Существенный фактор – инновационный потенциал коллектива, под которым понимаются психологические возможности коллектива к освоению новшеств. Он связан с удовлетворенностью сотрудников службой, творческой атмосферой в коллективе, профессиональной компетентностью и опытом службы.[3]

Отношение к нововведениям можно прогнозировать по общему уровню удовлетворенности службой в правоохранительных органах.

Показателями творческой атмосферы в коллективе являются: положительное отношение к инноваторам, поддержка продуктивных идей, постоянное информирование сотрудников о перспективных новшествах, о положительном отечественном и зарубежном опыте, проведение ведомственных научно-практических конференций, заключение договоров о научном сотрудничестве с учебными и научно-исследовательскими заведениями, возможность свободно обмениваться мнениями о положении дел и коллегиально принимать управленческие решения.[4]

Чем выше профессиональная подготовка сотрудников, тем с большей готовностью они относятся к нововведениям, и наоборот, профессиональная некомпетентность порождает психологические барьеры (боязнь новшеств, приписывание инноваторам карьеристских мотивов и др.).

Что касается опыта службы в органах внутренних дел, то бытующее мнение о том, что опытные сотрудники (имеющие стаж более 15 лет) и зрелый возраст (старше 40 лет) являются консерваторами, не подтвердилось в исследовании. Консерватизм как личностное качество детерминирован не столько стажем службы, сколько опытом работы в том или ином коллективе и личностными свойствами.[5]

Важным психологическим фактором является инновационный потенциал руководителя, представляющий собой интегральное свойство личности, определяющее ее отношение к инновациям. Его составляющие: практичность и креативность мышления, потребность в самоактуализации и успехе, организаторские способности, уверенность в себе. Анализ деятельности руководителей-инноваторов показывает, что им свойственны следующие умственные черты: умение охватывать целое при одновременном внимании к деталям, способность находить быстрые нестандартные решения, способность предвидеть социальные и правовые последствия. Благодаря практичной направленности мышления руководитель-инноватор быстро осознает проблему, оценивает перспективы нововведений и решительно принимает меры по их реализации. [5]

В структуре мотивации руководителей-инноваторов преобладает возможность воплотить в жизнь свои планы, идеи, добиться признания своего авторитета. Творческие руководители не стремятся к высокой должности ради личного престижа, но они и не отказываются от повышения по службе, осознавая, что чем выше должность, тем больше возможностей для реализации своих способностей. Руководители-инноваторы не боятся идти на риск.

Главный источник их активности - стремление к успеху, а не опасение избежать неудач.

Уверенный в себе руководитель - это человек, поведению которого свойственны следующие признаки: держится независимо; стремится к успеху и не скрывает этого; имеет чувство собственного достоинства, считает, что к нему, к его идеям должны относиться всерьез и с уважением; может отвечать отказом на просьбу, не чувствуя себя виновным и эгоистичным; открыто обращается к окружающим, в том числе вышестоящим руководителям, со своими просьбами и предложениями; не боится допустить ошибки и нести за них ответственность. Опыт показывает, что крупные реорганизации возможны только в том случае, если руководитель умеет создать свою команду единомышленников, тактично и решительно противодействовать противникам новшеств.

### Литература

1. Основы управления в органах внутренних дел: учебник. / под ред. А.П. Коренева, Н.И. Буденко, Г.П. Герт. – М.: Щит-М, 2003. – 396с.
2. Еникеев, М.И. Юридическая психология: учебник для вузов. – М.:НОРМА-ИНФРА,2000. – 517с.
3. Столяренко, А.М. Личностный подход в юридической психологии / Столяренко А.М. // Энциклопедия юридической психологии / под ред. А.М. Столяренко. – М., 2003. – 378с.
4. Столяренко, А.М. Прикладная и юридическая психология./ А.М.Столяренко. – М.: ЮНИТИ, 2001. – 690с.
5. Шайкова, М.В. Социально-психологические особенности профессиональной деятельности руководителя правоохранительных органов / М.В. Шайкова. – Курск: Курск.гос.ун-т, 2006 - 254с.

Связь с автором: [shaikovamarina@mail.ru](mailto:shaikovamarina@mail.ru)

---

## **К ВОПРОСУ О СПЕЦИФИЧЕСКИХ ЧЕРТАХ ПСИХОДИНАМИКИ ОСУЖДЕННЫХ ЗА УБИЙСТВО**

Академия ФСИН России,  
г. Рязань, Россия

Убийства в человеческом обществе совершались во все времена его существования, но чем дальше человечество социализировалось, тем чаще люди стали прибегать к данному виду преступления. В настоящее время произошел рост насильственных преступлений, причем как среди людей, скажем так склонных к совершению подобных преступлений (злоупотребляющих спиртными напитками, без определенных мест жительства и т.д.), так и среди людей облеченных властью. В сознании многих применение силы по отношению к окружающим является нормой.

Темой нашего исследования является изучение особенностей психодинамики осужденных за убийство, особое же внимание мы уделяем изучению тех новых психодинамических (энергетических, побудительных) детерминант поведения, которые появляются в социально-психологическом портрете этой категории осужденных, и являются отличительными их особенностями.

Безусловно, вид, способ совершения преступления, особенно убийство, откладывает серьезный отпечаток не только на психику преступника, но и на будущий его статус и положение в исправительном учреждении. Основное психодинамическое противоречие личности убийцы в местах лишения свободы заключается в том, что, будучи серьезно травмированным самим фактом совершения убийства, а также назначенным относительно большим сроком наказания, он по «понятиям» обретает на зоне некоторый повышенный авторитет, за который тоже надо психологически отвечать. Исследование личности убийцы в этом аспекте и является центральным моментом нашей работы.

Необходимо отметить, что во многом сама по себе среда исправительного учреждения способствует оттачиванию криминального мастерства, поэтому исследование психодинамических механизмов раскаяния осужденных за убийство в своих преступлениях, разработка на основе полученных данных индивидуальных подходов, в зависимости от типа совершенного деяния, по ресоциализации и предупреждению повторных преступлений является весьма актуальной в настоящее время.

Актуальность данной работы определяется также и тем, что в данное время наблюдается рост числа освобождающихся из мест лишения свободы осужденных за убийства, совершенные в 1996-1999 годах, когда в России наблюдался всплеск роста преступности среди населения, а спорные вопросы предпочиталось решать силовыми методами с помощью специально созданных бригад-боевиков по устранению «неугодных» людей. Следует также от-

метить, что в настоящее время наблюдается высокий показатель (более 50%) повторных совершений насильственных преступлений, не в последнюю очередь убийства, освободившимися из мест лишения свободы<sup>2</sup>.

Возникает закономерный вопрос – условия, созданные в рамках исправительных учреждений для осужденных за убийство, способствовали переоценки ценностей и отказу в дальнейшем от совершения подобных преступлений или нет, применялись ли к ним достаточно эффективно психокоррекционные мероприятия по изменению личности, ее интрапсихической организации, которая и должна стать психологической основой нового правоопушного поведения. Если же нет, то получается на свободу выходит каста осужденных за убийство со стереотипным поведением характерным для 90-х годов. И все возникающие свои проблемы они будут решать способом, с которым знакомы в совершенстве.

В исследованиях психодинамики осужденных за убийство первоочередными нам представляются следующие вопросы:

1. Каковы отличительные черты психодинамики убийцы, каков симптомокомплекс психических свойств, делающих личность готовой к совершению столь страшного и антигуманного деяния?

2. Что происходит с психодинамикой убийцы в процессе отбывания наказания? И какова возможность такой ее перестройки в процессе психокоррекции, которая обеспечила бы полное раскаяние и психологическую невозможность совершения преступления вновь?

3. Достаточно ли тех мер, которые применяются по отношению к ним согласно законодательству в качестве мер исправления, а это только соблюдение режима отбывания наказания осужденным?

Актуальность выдвинутой нами проблемы в основном подчеркивается в криминологических работах, психологическая же сторона этого вопроса практически не исследована, а индивидуально-психологические изменения, происходящие у осужденных за убийство в период отбывания наказания, специально не исследовались.

---

<sup>2</sup>Состояние преступности в местах лишения свободы ФСИН России: Аналит. обзор. – Рязань: Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний, 2006. – 27 с. С.4.

**Секция 2.7**

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ**

## **САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ХАРАКТЕРИСТИКА СУБЪЕКТА УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВУЗЕ**

Московский государственный лингвистический университет  
г. Москва, Россия

Являясь на сегодняшний день одной из центральных категорий педагогической психологии, категория субъекта берет свое начало в философии. Основы психологической категории субъекта в ее современном понимании были заложены, прежде всего, в философии Нового времени (Р. Декарт), немецкой классической философии (Г. Гегель, И. Кант, И.Г. Фихте) и философии марксизма (К. Маркс). Впоследствии эти идеи получили развитие в многочисленных философских и научных работах.

В психолого-педагогических исследованиях, посвященных категории субъекта, высказываются различные точки зрения относительно его психологических характеристик, в числе которых можно назвать: активность, целостность [4], [7], [10], самостоятельность, сознательность, ответственность, инициативность [1], [3], [5], [6], [8] и др. Исследованием психолого-педагогических условий становления субъекта учебной деятельности занимались такие авторы как Б.Г. Ананьев, И.А. Зимняя, Е.И. Исаев Ю.Н. Кулюткин, В.Я. Ляудис, В.А. Петровский, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин, В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман, В.В. Репкин, А.К. Маркова, В.П. Зинченко и др. Основываясь на анализе работ с целью выявления характеристик субъекта учебной деятельности, можно сделать вывод, большинство исследователей сходятся во мнении о том, что одной из важнейших характеристик субъекта учебной деятельности является самостоятельность. Проблема самостоятельной деятельности учащихся волновала таких исследователей, как А.Н. Леонтьев, И.Я. Лернер, Е.И. Петровский, П.И. Пидкасистый, С.Л. Рубинштейн, М.Н. Скаткин, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, В.А. Далингер, СИ. Демидова, Л.В. Жарова, Н.Ф. Талызина и др. Различные аспекты самостоятельной учебной деятельности студентов вузов изучали также СИ. Архангельский, О.Б. Епишева, Е.И. Петровский, Н.Ф. Талызина, В.Т. Петрова, Н.В. Кузьмина, Е.И. Куров, Т.Н. Шамова, Б.П. Есипов и др.

Самостоятельная учебная деятельность является высшей формой учебной деятельности. Но представляется целесообразным говорить о самостоятельности субъекта только в том случае, когда ясны психолого-педагогические закономерности процесса ее становления. Анализируя указанные закономерности в теоретических и экспериментальных работах, мы пришли к выводу о том, что вопрос становления самостоятельности субъекта требует определенной доработки в той его части, где речь идет о психолого-педагогических условиях перехода от совместной деятельности к самостоятельной. Говоря о формировании умения учиться, Г.А. Цукерман связывает

его с умением «самостоятельно ставить новые учебные цели и самостоятельно находить средства их достижения» [11, с. 48-65]. Давыдов В.В., говоря о самостоятельности как характеристике субъекта учебной деятельности, отмечал, что возникновение желания и умения учиться в коллективной учебной деятельности свидетельствует о формировании у учащихся индивидуальной учебной деятельности [2, с. 174]. Важно заметить, что при этом не уточнялось, каким образом происходит указанное формирование индивидуальной деятельности. По В.В. Давыдову присвоение механизмов учебной деятельности происходит благодаря тому, что педагог на одном из этапов урока в строго фиксированной форме предоставляет серию вспомогательных заданий, рассчитанных на то, чтобы подтолкнуть ученика к правильному решению [3, с.14]. Однако, для освоения механизмов учебной деятельности представляется недостаточным просто «подтолкнуть» учащегося к правильному решению. Педагог должен с самого начала создать условия для организации деятельности учащегося по усвоению тех принципов, которыми учащийся будет руководствоваться при нахождении способов построения самостоятельной учебной деятельности. Только тогда, когда учащийся усваивает эти принципы, он может научиться находить способы решать задачи и без помощи извне строить свою учебную деятельность, что, по сути, означает, стать ее субъектом. Поведенный нами констатирующий эксперимент показал, что студенты вузов далеко не всегда могут самостоятельно находить способы решения задач. Они не всегда владеют знаниями о системном характере изучаемых явлений, о деятельности по их исследованию и о понятийных средствах описания первого и второго. Усвоение принципов построения действий необходимо, на наш взгляд, для становления субъекта учебной деятельности, поскольку эти принципы дают возможность студентам ориентироваться в конкретно-предметной деятельности и каждый раз самостоятельно использовать новые знания в решении практических задач.

Следует предположить, что отсутствие способности находить способы решения задач и является причиной многих неудач процесса усвоения, поскольку «пренебрежение вопросами, непосредственно связанными с условиями, средствами, приемами и способами деятельности, часто приводит к существенным потерям в результатах творческой деятельности» [9, с. 11].

Таким образом, следует помнить о том, что самостоятельность как характеристика субъекта учебной деятельности предполагает усвоение принципов построения действий, а также умение самостоятельно определять и описывать структуру деятельности. В этом смысле самостоятельность предполагает владение категориями деятельностного подхода и умение самостоятельно определять цель деятельности, выделять предмет, метод, подбирать средства и предполагать результат конкретной деятельности. Отсюда следует, что к указанным выше характеристикам субъекта учебной деятельности следует добавить владение теоретической рефлексией и принципами построения исследовательской и практической деятельности. Важно и то, что все названные качества субъекта учебной деятельности могут быть сформированы.

рованы лишь в том случае, если создать для этого специальные психолого-педагогические условия.

### Литература

1. Брушлинский А.В., Воловикова М.И., Дружинин В.Н. Проблема субъекта в психологической науке. — М.: Академический проект, 2000. — 320 с.
2. Давыдов В.В. Лекции по педагогической психологии : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по педагогическим специальностям / В.В. Давыдов. - М. : Академия, 2006. — 222 с.
3. Давыдов В.В., Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Младший школьник как субъект деятельности // Вопросы психологии. — 1992. — № 3-4. — С. 14-19.
4. Журавлев А.Л. Психология коллективного субъекта// Психология индивидуального и группового субъекта. / Под ред. А.В. Брушлинского, М.И. Воловиковой. — М.: ПЕР СЭ, 2002. — С. 51 – 81.
5. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Изд. Второе, доп., испр. и перераб. — М.: Логос, 2005. — 384 с.
6. Знаков В.В. Психология субъекта как методология понимания человеческого бытия// Психологический журнал. — 2003. — Т. 24. — №2 — С.95-106.
7. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. — М.: Наука, 1984. — 444 с.
8. Рубинштейн С. Л. Человек и мир. — М.: Наука, 1997.
9. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний (психологическая основа). — М.: МГУ, 1984. — 344с.
10. Узнадзе Д. Н. Общая психология/Пер. с грузинского Е. Ш. Чомахидзе; Под ред. И. В. Имедадзе. — М.: Смысл, СПб.: Питер, 2004. — 413 с.
11. Цукерман Г.А. Может ли младший школьник стать субъектом учебной деятельности // Вестник МАРУ. - 1997. - № 2. — С. 48 – 65.

Связь с автором: [seoable@gmail.com](mailto:seoable@gmail.com)

---

*Н.Н. Дорохина*

## **ИНТЕГРАЦИЯ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ В ФОРМИРОВАНИИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У ДЕТЕЙ ИЗ ДИСФУНКЦИОНАЛЬНЫХ СЕМЕЙ**

Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина  
Лицей № 5 города Ельца  
г. Елец, Россия

Смысл стратегии социального развития страны заключается в формировании гражданина свободной России, человека функционально и нравственно дееспособного в условиях демократического государства и гражданского общества, обладающего высоко развитым чувством собственного достоинства, ответственного за судьбу Родины, готового к полноценной реализации своего потенциала в условиях здорового образа жизни. Другими словами, того, у которого сформированы ценностные ориентации.

Проблема формирования ценностных ориентаций в целом у детей является актуальной. Особое внимание практикующих педагогов привлекают дети из дисфункциональных семей. Соответственно, процесс формирования ценностных ориентаций у данной группы детей требует особого внимания. Объясняется это тем, что родители (один родитель или лица, их заменяющие, что ещё больше затрудняет данный процесс) в настоящее время не могут в полной мере дать ребёнку то, что способствовало бы приобретению ими необходимых человеческих качеств личности.

В последние годы всё чаще исследователи, изучающие проблемы современной семьи, говорят о том, что происходит падение педагогического потенциала семьи, престижа семейных ценностей, увеличение числа разводов, рост преступности в сфере семейно-бытовых отношений, повышение риска подверженности детей отклонениям в развитии из-за неблагоприятного психологического климата в семье. Можно констатировать, что налицо признаки дезорганизации семьи, кризисности современного этапа её развития, увеличение количества неблагополучных семей. Происходят существенные изменения в структуре семьи, её ценностных ориентациях. И для того, чтобы школа смогла полноценно помочь учащимся, педагогам необходимо профессионально разбираться в проблемах семьи, что требует глубоких знаний в педагогике и психологии и умения их грамотно применять в педагогической практике.

Потому как, во-первых, семья как ценность по результатам опроса учащихся находится далеко не на первом месте, чему способствуют и сами семьи детей, и в том числе средства массовой информации, которые не нацелены на популяризацию семьи как ценности (за исключением, пожалуй, информационно-публицистических государственных программ), а во-вторых, в семье родители зачастую не имеют не только глубоких, но и элементарных

психолого-педагогических знаний, а недостаток таких знаний сказывается на результатах воспитания детей.

К слову, воспитание в семье в большинстве случаев сводится к физическим наказаниям. Подтверждением тому служат результаты, опубликованные на сайте Центра социальной политики и гендерных исследований кандидатом социологических наук Екатериной Антоновой. В экспресс-опросе участвовали жители Ижевска, Самары и Саратова. Всего было опрошено 1783 человека, в том числе 842 опрошенных – это родители детей возрастом до 18 лет. По данным диагностики, лишь каждый пятый ребёнок из тех, кто проживает в семьях, воспитывается добротой и лаской, а к остальным применяются разнообразные виды наказаний. В целом, по выборке почти половине родителей (45%) случалось наказывать своих детей, при этом интересно, что самые мягкие и добрые родители живут в Ижевске (здесь только 35% родителей прибегают к наказаниям), родители «построже» – в Саратове (45%), а наиболее строгие (63%) – в Самаре. По данным опроса, свыше 30% применяют телесные наказания, причём большинство из них используют достаточно жесткие меры: порка ремнём, избиение. Каждый пятый родитель наряду с телесными наказаниями пытается изменить поведение ребёнка, прибегая к моральному воздействию, обсуждению правил и норм. А вот таких людей, кто воздействует на ребёнка только спокойным словом, беседой, оказалось лишь 14%. Иными словами, в каждом седьмом случае последующее поколение имеет шанс жить в миролюбивой домашней обстановке.

О результатах анкетирования родителей по вопросам насилия стало известно из выступления профессора Виталия Печёнкина. Анкетирование проходило в Ижевске, Саратове и Казани. Особенность выборки подразумевала опрос в каждом городе 170 родителей школьников 10-14 лет. Родители (родственники детей) опрашивались, как правило, на родительских собраниях. В каждом городе в опрос вошли два типа школ: школа в "благополучном" районе и "неблагополучном", по 85 в каждом из типов школ. Доклад Печёнкина показал весь спектр мнений о проблеме жестокого обращения с детьми. Выяснилось, что, воспитывая ребёнка, родители чаще предпочитают поговорить по душам с провинившимся ребёнком (84,3%). Наказание внушением предпочитают 48% родителей. В качестве наказания 39,7% родителей лишают ребёнка какого-либо удовольствия. Физическое же наказание ребёнка считают нормой не более 5% родителей. В ходе анализа результатов обнаружен парадокс, выражающийся в том, что все считают необходимым воспитывать ребёнка словом и примером, но к физическим наказаниям детей в семье относятся спокойно, часто считая их «нормальной» мерой воспитания. Только чуть больше 3% родителей считают физическое наказание проявлением жестокого обращения с детьми. Наличие таких показателей указывает на то, что взрослые люди фактически одобряют телесные наказания детей в семье, проявляют неслыханную толерантность к насилию над ребёнком. [ 8 ]

По данным исследований НИО РБ в 2002-2004 гг. от 35% до 50% школьников подвергались психическому и физическому насилию со стороны

близких людей, к 20% школьников и детей младшего школьного возраста применялись физические наказания, брань. 37,2% отцов, согласно исследованиям Смолиной Л. Т., своих детей физически наказывали, из них 31,2% имеют высшее образование. [3, С.14]

А физические наказания, как показывает практика, развивают в ребёнке не самые лучшие черты характера, такие как скрытность, различные виды страха и т. п.

В-третьих, семейное воспитание отягощено проблемами самой семьи.

В чём же суть проблем современной российской семьи? Где, в каких её звеньях кризис? Следует отметить, что проявления кризиса наблюдаются в самых различных её сферах. Кризисом затронуты основы, на которых базируется современная семья: экономическая, её социальный статус, осуществляемые многообразные функции.

Процесс формирования ценностных ориентаций у детей из дисфункциональных семей испытывает затруднения, которые заключаются не только в проблемах семьи. Родительская аудитория, во-первых, гораздо более закомплексована и инертна, а значит, трудно поддаётся воздействию, во-вторых, считает себя достаточно просвещённой и компетентной, чтобы принимать чужие советы относительно воспитания собственного ребёнка. Данная точка зрения совпадает с мнением Н. П. Майорова, Е. Е. Чепурных, С. М. Шурухт, О. Б. Сёмина – авторов программы «Обучение жизненно важным навыкам в школе. Программа профилактики злоупотребления психоактивными веществами», занимающихся более сложной, профилактической и коррекционной работой с родителями. [4, С. 58 ] Да и будет ли результат, если править то, что уже не поддаётся воздействию со стороны, и корректировать взрослых людей (родителей) с уже сформированными ценностями и взглядами?! Вряд ли в данном случае родители станут союзниками педагогов.

Именно поэтому необходимо начинать формирование ценностных ориентаций как можно раньше. Подтверждением тому является практическая деятельность учёного, одного из первых, начавших разработку теории и практики семейного воспитания, педагога, врача Ефима Ароновича Аркина: «Быстрота роста человеческой личности в разные периоды далеко не одинакова... один год раннего детства вносит в жизнь ребёнка несравненно больше нового, чем в другую пору жизни пять или десять лет». [1, С.50]

Учёный доказал: в первые годы жизни ребёнка закладываются основы нравственности, что создаёт условия для формирования ценностных ориентаций у детей. «Любая воспитательная мера – будь это слово, действие, ласка, помощь, упрёк, терпеливое выжидание – должна быть не только своевременна для настоящего, но должна также иметь в виду будущего человека, которого мы хотим создать». [2, С.88]

В условиях усложнения общественной жизни, возникновения конфликтов, деформирующих её различные сферы, влияющих зачастую негативно на духовно-нравственное здоровье человечества и каждой личности в отдельности, претерпевают сущностные основания современного воспитания. Безуспешно

ловно, содержание изменений неоднозначно. Но, несомненно, «главной задачей становится построение современного воспитательного процесса как целостного духовно-нравственного дискурса, обеспечивающего единство государства, общества и личности благодаря сознательному выбору мотивации нравственно и созидательно обусловленных, объективно оправданных действий». [7, С. 13]

Особое значение в данном контексте приобретает расширение спектра функций самой педагогики. Очевидно, что полноценная реализация этих функций возможна в случае кардинального перехода от сциентистской парадигмы образования к антропоцентрированной. В этом случае воспитание становится основополагающим в образовательном процессе, обучение – его важнейшим средством, развитие – прогнозируемым результатом. Акцент на воспитании позволяет реализовывать идею комплексного подхода к личности. Развитие эмоциональной сферы ученика – важнейшая задача современного образовательного процесса, которая долгое время трактовалась крайне односторонне. [6, С. 43]

Можно согласиться с В. А. Сысенко, который проанализировав множество факторов, влияющих на ребёнка, выделяет следующие наиболее важные факторы формирования личности несовершеннолетних в семье [5, С. 23]:

1. образ жизни, поведение, нравственный и культурный уровень матери и отца;
2. взаимоотношения между отцом и матерью;
3. отношение их к своему ребёнку;
4. осознание и понимание целей, задач, и средств семейного воспитания, способов их достижения. И от того, какими станут будущие мать и отец, зависит во многом от образовательного учреждения и от реализуемых им программ, направленных на формирование ценностных ориентаций у детей.

Безусловно, такого рода программы должны иметь две цели: первая – обучающая – отвечает требованиям и критериям оценки интеллектуального и познавательного компонентов, воспитывающая отвечает требованиям эмоционально-ценностного компонента. Несомненно, предопределяет содержание программы и условия культурно-образовательной среды, в которой находится ребёнок. В свою очередь дидактическая цель предполагает, на наш взгляд, постепенную реализацию: первый уровень – формирование у учащихся знаний философской и психолого-педагогической основы ценностей, ценностных ориентаций, их классификации, сущности социально-значимых ценностей как феномена цивилизованного общества, в том числе знаний национальных ценностей, определяемых условиями культурно-образовательной среды региона, и их роли в формировании личности. Для второго уровня необходимо развитие у учащихся ассоциативной основы для целостного восприятия знаний о национальных, характерных для региона, общероссийских и общечеловеческих ценностях, умения выделять главное и второстепенное, характерные признаки. Формирование эмоционально-ценностного отношения к духовному наследию края осуществляется на третьем уровне. Об этом можно ещё долго рассуждать, но ясно одно – время требует единой программы, и вводить её необходимо с первого класса.

И в заключение: если оптимизация в образовании будет иметь продолжение в сторону сокращения так называемого учебно-вспомогательного персонала, в состав которого входят педагоги-психологи, социальные педагоги, педагоги дополнительного образования, логопеды, не говоря уже о введении уже имевших место быть в учебно-воспитательном процессе курсов по семейной этике (кстати, популярных среди учащихся старших классов в период с 1987 года по 1990 год), то с уверенностью можно сказать, что вопросы по воспитанию детей из дисфункциональных семей останутся неразрешимыми. И как бы ни говорили, что всю диагностико-коррекционную работу с данной группой детей сможет вести учитель, на которого возложены обязанности классного руководителя, работа по формированию ценностных ориентаций у учащихся сведётся к элементарным и малоэффективным наказаниям со стороны педагогов. «Надо воспитывать не поведение или характер вообще, а поведение и характер данного ребёнка, у которого есть свои особенности, свои условия жизни, свой уже проделанный жизненный путь, наложивший печать на его развитие». [1, С.3]. А это возможно при условии индивидуальной работы с детьми из дисфункциональных семей лишь при наличии программы и педагогов, имеющих специальное психологическое и социально-педагогическое образование.

Таким образом, для успешной реализации теоретических положений по формированию ценностных ориентаций у детей из дисфункциональных семей, необходима организация школьной жизни в оптимально созданных условиях. Одно из обязательных условий – функционирование образовательного учреждения как социально-психолого-педагогического центра сопровождения семьи и личности ребёнка, базирующееся на принципах интеграции педагогики и психологии.

## Литература

1. Аркин Е. А. Родителям о воспитании. - М., 1957.
2. Аркин Е. А. Биологические особенности дошкольного возраста / Педагогическая энциклопедия. Т. 2. - М., 1930.
3. Запотьлюк О. А. Неблагополучные семьи. - Минск: Красико-Принт, 2008. – 128 с.
4. Пелипас В. Е., Рыбакова Л. Н. Вовлечение семьи в профилактику злоупотребления психоактивными веществами / ж-л Педагогика. - 2008г. - №4. - С.58.
5. Сысенко В. А. Супружеские конфликты. – 2-е изд. – М.: Мысль, 1989.
6. Ульянова И. В. Формирование смысложизненных ориентаций учащихся / ж-л Педагогика. – 2007 г. - № 7, С. 43.
7. Филонов Г. Н. Деятельностная сущность воспитания / ж-л Педагогика. - 2008г. - № 2, С.13.
8. [www.socpolicy.ru](http://www.socpolicy.ru).

## **СООТНОШЕНИЕ ПОНЯТИЙ ПСИХИЧЕСКОГО И ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ МНОГОУРОВНЕВОГО УНИВЕРСИТЕТСКОГО КОМПЛЕКСА**

Южно-Российский государственный университет экономики и сервиса  
г. Шахты, Россия

На современном этапе система высшего образования России переживает период трансформации. В ее основе лежит гуманизация учебно-воспитательного процесса, предполагающая всестороннее изучение личности обучающегося, заботу о его психологическом здоровье и индивидуальный подход к обучению.

Основной целью образовательной программы в многоуровневом университетском комплексе является получение обучающимися системы профессиональных знаний, умений, навыков и применение их в профессиональной деятельности. При этом следует отметить, что развитию личностных особенностей будущих специалистов не всегда уделяется должное внимание. Обучающиеся, обладающие определенным уровнем психологического здоровья, пребывания в стрессогенной среде, редко осознают необходимость его сохранения и укрепления в период получения образования. В связи с этим актуальна проблема сохранения и укрепления психологического здоровья.

Однако, говорить о сохранении психологического здоровья обучающихся в условиях университетского комплекса, можно лишь определившись с его понятием. Анализ научной литературы по этой проблеме показывает, что большинство авторов оперируют понятием «психическое здоровье», введенным Всемирной организацией здравоохранения (ВОЗ). Именно эксперты ВОЗ указали на то, что нарушения психического здоровья связаны с соматическими заболеваниями или дефектами физического развития. Вместе с тем на него оказывают влияние различные неблагоприятные факторы и стрессы, воздействующие на психику, связанные с социальными условиями. И здесь важной является мысль о влиянии на психическое развитие как внутренних, так и внешних факторов: здоровая нервная система гармонично сочетается с благоприятными социальными условиями, способствующими удовлетворению эмоциональных потребностей ребенка. Они обращают внимание на то, что в детстве проблемы психического здоровья имеют более прямую связь с окружающей обстановкой, чем в другие возрастные периоды.

Неоднозначность термина «психическое здоровье», связывающего две науки, две области практики, - медицину и психологию – потребовало введения в психологическую науку нового понятия - «психологическое здоровье».

В отечественной науке психологические подходы к сохранению здоровья еще только утверждаются в качестве новой и самостоятельной области научного знания (О. С. Васильева, И. В. Дубровина, Г. С. Никифоров, М. Ф.

Секач, Ф. Р. Филатов и др.). Тем не менее, следует отметить, что интерес к одной из центральных ее проблем – проблеме психического здоровья личности – был проявлен со стороны российских ученых значительно раньше (В.М. Бехтерев, В.А. Ананьевым, О. И. Даниленко, С.С. Корсакова, А.Ф. Лазурского и др.).

В исследованиях проблемы здоровья отечественными психологами большое внимание уделяется систематизации и синтезу различных концепций. Так, О. С. Васильева и Ф. Р. Филатов, обобщая альтернативные научные парадигмы (психоаналитическую, бихевиористическую, гуманистическую), высказывают мнение, что все подходы одинаково значимы для понимания природы психического здоровья. При этом в качестве основных критериев авторами выделены: согласованность всех компонентов психики, гармонизация отношений индивид – среда, самореализация в конкретно значимых условиях [3].

Феномен психологического здоровья введен в отечественную психологию относительно недавно (И. В. Дубровина). В связи с отсутствием единой терминологии для его исследования возможно привлечение работ, рассматривающих психическую устойчивость, психическое равновесие, зрелость личности. Это оправдано тем, что многие авторы, изучающие психологическое здоровье указывают на них как на характеристики психологически здоровой личности.

В работах ведущих психологов (Л. И. Анциферовой, Л. С. Выготского, Л. Г. Дикая, А. Н. Леонтьева, Б. Ф. Ломова, Г. С. Никифорова, В. А. Пономаренко, М. Ф. Секача, В. Э. Чудновского и др.) устойчивость, зрелость личности связываются с умением человека ориентироваться на определенные цели, характером временной перспективы, организацией своей деятельности. В частности, понятие психической устойчивости личности они связывают с высшим этапом развития устойчивости и понимают под этим системным свойством личности активность и успешность её самоорганизации.

И. В. Дубровина смогла развести термины «психического» и «психологического здоровья», отмечая, что первый из них имеет отношение, к отдельным психическим процессам и механизмам, а второй – относится к личности в целом, находится в тесной связи с высшими проявлениями человеческого духа. Введя в психологическую науку термин «психологическое здоровье», она обращает внимание на необходимость дальнейшей, более углубленной работы над его дефиницией [4].

С необходимостью разъединения понятий психического и психологического здоровья согласен и Н. К. Смирнов. Он считает, что введение понятия «психологического здоровья» позволяет проводить количественную и качественную дифференцировку внутри области «психического здоровья», причем делать это, используя психологические конструкты, а не медицинские. Н. К. Смирнов относит психологическое здоровье к области «практического здоровья», подразумевая, что понятие «психологическое здоровье» отражает количественные и качественные характеристики «на континууме между полюсом «абсолютного психического здоровья» и границей, отделяющей пси-

хическую норму от психической патологии, психических заболеваний» [1, с.13].

Анализируя психологическое здоровье, он выделяет следующие его основополагающие признаки:

- соблюдение в основных формах проявления жизнедеятельности принципа «оптимума», стремления придерживаться «золотой середины»;
- эффективная социальная, социально-психологическая адаптация.

Однако сам автор видит некоторую ограниченность первого признака, указывая, что зона «оптимума» для каждого индивида своя, и для её нахождения в части психологических констант, поведения, образа жизни необходима индивидуальная психодиагностика, т.е. невозможно создание определенного эталона, образца психологически здоровой личности. Именно поэтому он конкретизирует выделенные им признаки некоторыми критериями, позволяющими провести качественную и количественную оценку уровня психологического здоровья личности[2].

В основу нашего исследования положено определение «психологического здоровья», в котором собраны наиболее значимые его критерии, то есть в той или иной степени будет реализована идея комплексного подхода к его оценке. В наибольшей степени эти условия соблюдены в дефиниции этого термина, предложенной О. В. Хухлаевой (2003). Она определяет психологическое здоровье как динамическую совокупность психических свойств, обеспечивающих:

- гармонию между различными аспектами внутри человека и между человеком и обществом;
- возможность полноценного функционирования и развития в процессе жизнедеятельности [5].

Это определение позволяет предположить, что психологическое здоровье в самом общем виде может быть определено как гармоничное сочетание проявлений трех основных отношений личности – к себе, к другим и к окружающему миру. Именно рассмотрение вопроса психологического здоровья обучающихся на этом уровне позволит выявить основания для анализа особенностей личности, имеющей «сохранный психологический статус».

Таким образом, данное определение поможет отталкиваться не от проблемно ориентированных позиций и в основу анализа положит не клинические проявления, а позволит найти такую теорию, ключевой идеей которой было бы представление о человеке как о саморазвивающейся системе. Другими словами современной моделью психологически здоровой личности становится обучающийся, взаимодействующий не только с внешней средой, но и с самим собой.

В результате данного подхода к определению психологического здоровья будут выделены основания как для развития профессионально важных знаний, умений и навыков будущих специалистов, так и личностного становления, сохранения и укрепления психологического здоровья, обучающихся многоуровневого университетского комплекса.

## Литература

1. Педагогика и психология здоровья. - М.: АПКИПРО, 2003. – 128 с.
  2. Психология личности./ Дж. Капра, Д. Сервон - СПб.: Питер, 2003. – 640 с.
  3. Психическое здоровье как интегративная характеристика личности. / Сб. Психол. Вест. Вып.3. – РГУ, 1998. – 54 с.
  4. Руководство практического психолога: психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы./Под ред. И. В. Дубровиной. М.: Издательский дом «Академия», 1995. – 170 с.
  5. Хухлаева О. В. Как сохранить психологическое здоровье подростков./ О. В. Хухлаева. - М.: Сентябрь, 2003. – 176 с.
- 

*О.М. Коломиец*

### **ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ПЕДАГОГА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ**

Московская медицинская академия им. М.И.Сеченова  
г. Москва, Россия

Темпы изменений, происходящих во всех областях современного российского общества, требуют адекватной перестройки системы образования для удовлетворения потребности в подготовке профессионалов нового поколения, готовых полноценно жить и трудиться в 21 веке. В основе современной стратегии образования, по словам В. В. Путина в выступлении на заседании Государственного Совета РФ 29 августа 2001г., лежит «развитие аналитических способностей, критического мышления, умение учиться, умение самому воспринимать знания, успевать за переменами. Эту способность может привить только новый учитель. Все реформы образования будут обречены, если не будет меняться сам педагог...» [1].

Однако анализ социально-психолого-педагогических исследований эффективности профессиональной деятельности учителя; тщательное изучение и анализ существующих учебных программ, форм и методов обучения будущих педагогов в вузе и на курсах повышения квалификации, опрос учителей, наблюдения за деятельностью педагогов на уроке показали, что подавляющее большинство учителей имеют смутные представления о психолого-педагогических компетентностях, являющихся базовыми в профессиональной деятельности учителя. Педагоги отмечают у себя сформированность педагогических, методических и некоторых психологических компетентностей. Но этого явно недостаточно для организации учебно-воспитательного про-

цесса, при проектировании которого учитель должен опираться на его психолого-педагогические закономерности и принципы. И многие педагоги это понимают и высказывают неудовлетворение своей наличной подготовкой в этом направлении.

Положение о том, что именно педагог является центральной фигурой всякого учебного процесса и от его квалификации и профессионализма в значительной мере зависит успех обучения и, в конечном итоге, решение стоящих перед системой образования задач отражено в проекте «Школа будущего», руководителем которого является Юрий Громыко, директор НИИ Инновационных стратегий развития общего образования, доктор психологических наук, профессор, академик РАЕН. Авторы проекта считают, что сегодня профессионально значимыми ресурсами личности и деятельности учителя являются не столько специальные знания, владение информацией, освоенные методики обучения конкретному предмету, сколько профессиональные психолого-педагогические компетентности, обеспечивающие выход за пределы нормативной деятельности учителя и возможность творческой самореализации в этой деятельности [2]. Становления педагога как профессионала, глубоко знающего свой предмет, легко ориентирующегося не только в новейших достижениях в этой области, но и в инновациях психолого-педагогической науки, а также способного к проектированию педагогического процесса в школе по силам немногим учителям.

Как показывает практика, при проведении урока они используют готовые, уже разработанные кем-то методики, планы и дидактические материалы, которые рассчитаны на обучение абстрактных учащихся, а не конкретных учащихся 6 а класса сегодня. Многие педагоги считают, что им нечего менять в своей педагогической деятельности, так как они уже «20 - 25 лет так работают». Многие педагоги, стараясь оправдать свой низкий уровень профессиональной компетентности, ссылаются на общую деградацию общества, низкий уровень заработной платы, несовершенство существующих методик и учебных пособий и т.п. Учитель сам тормозит свой профессиональный рост и, будучи неготовым к профессиональному саморазвитию, создаёт внутренний барьер развитию своей профессиональной компетентности.

По словам директора Учебного центра по переподготовке работников системы образования в МГУ имени М.В.Ломоносова, доктора психологических наук, академика РАН Талызиной Н.Ф. опыт проведения занятий со школьными учителями, наблюдения и анализ их работы показывают, что педагоги не имеют элементарных представлений о психологических закономерностях процесса усвоения. Подавляющее большинство учителей не осознает педагогических целей и задач своей деятельности, не имеет четкого представления о психологической структуре педагогической деятельности, не задумывается о том, из чего складывается педагогическое мастерство, от чего зависит успех обучения и успех их собственной педагогической деятельности. Практически все учителя отсутствие высоких результатов обучения объясняют слабым контингентом учащихся, их нежеланием учиться, ма-

лым количеством часов, отводимым на изучение предмета, а не недостатками в собственной педагогической деятельности, отсутствием психолого-педагогических компетентностей.

По свидетельству самих педагогов в их подготовке к профессиональной деятельности доминирует принцип: «если сам знаю материал по предмету, то сумею ему научить других». Однако подавляющее большинство учителей при проведении урока сбиваются на объяснение материала, на пересказ содержания, представленного в учебнике, ограничиваются демонстрацией правильного решения задач, насаждая рецептурность в изучении предмета; не знают психологически трудных мест в восприятии его учениками, характерных, наиболее распространенных ошибок учащих и не могут принять мер для их предотвращения. Серьезную трудность для большинства учителей представляет проектирование занятия. Многие педагоги, привыкнув работать по готовым дидактическим материалам, сводят смысл и содержание своей деятельности на уроке к решению и объяснению некоторого набора задач, а не формированию у школьников конкретных умений и навыков, о чем свидетельствуют данные школьной психодиагностики.

Тщательное изучение психолого-педагогической, педагогической, дидактической и методической литературы по проблеме, большой опыт педагогической деятельности в школе, в Учебном центре по переподготовке работников системы образования на факультете психологии МГУ имени М.В.Ломоносова и в педагогическом университете привели нас к выводу о недостаточной разработанности вопроса формирования профессиональных психолого-педагогических компетентностей школьного учителя, которые являются, по утверждению доктора психологических наук, академика РАН Нечаева Н.Н., базовыми среди всех профессиональных компетентностей педагога.

Таким образом, перед школой стоит задача двойной сложности: разработать систему условий для формирования в школе, без отрыва от производства психолого-педагогических компетентностей у педагога, на основе которых он мог бы успешно формировать учебные компетентности каждого школьника, его психические новообразования в познавательной сфере и в личностном развитии.

Раскрыть содержание обозначенных компетентностей педагога становится возможным на основе комплексного подхода к исследованию педагогической деятельности, который используется при создании моделей деятельности специалистов разного профиля (Н.Н.Нечаев). При таком подходе анализ профессиональной деятельности проводится по следующим параметрам:

1. Проблемы, которые решает специалист в процессе повседневной деятельности.
2. Функции, которые он выполняет.
3. Этапы деятельности.
4. Знания, которые он использует.

## 5. Умения и навыки, необходимые в работе.

Комплексный подход предполагает выстраивание системообразующих связей между циклом психолого-педагогических наук и реальной практикой обучения, его методологической основой являются идеи психологической теории деятельности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, П.Я. Гальперин, З.А. Решетова, Н.Ф. Талызина и др. ) и идеи системного подхода к организации процесса усвоения (В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин, З.А. Решетова и др.).

Важнейшую проблему внедрения данных психолого-педагогических наук в сознание и деятельность учителя возможно организовать с помощью специалиста-предметника, имеющего достаточную психолого-педагогическую подготовку. Это позволит рассмотреть абстрактные положения разных психологических дисциплин (например, общей психологии, возрастной психологии, педагогической психологии, психологии развития личности и др.) в их конкретном применении к специальности учителя. И тогда психолого-педагогические закономерности и отражающие их понятия реально выступают в своей инструментальной функции, средством конкретного анализа реальной педагогической ситуации, возникающей в практике учителя-предметника.

Главное средство формирования у учителя психолого-педагогических компетентностей - моделирование реальных педагогических ситуаций, т.е. построение абстрактно-теоретической деятельности, которая позволяет анализировать и намечать пути совершенствования всех сторон практической деятельности педагога. Он действительно формируется как специалист в области формирования психической деятельности школьников в учебном процессе и создает такие условия деятельности ученика, при которых каждый может учиться на самом высоком уровне успешности независимо от его наследственных особенностей и способностей.

Формирование у учителей психолого-педагогических компетентностей в школе без отрыва от производства может быть организовано по этапам.

На первом этапе на педагогических советах и методических объединениях, обучающих семинарах и занятиях научным руководителем проводится ознакомление педагогов с содержанием базовых психолого-педагогических компетентностей, формами, методами, средствами и этапами их формирования у учителя в школе. Раскрываются критерии сформированности у педагога базовых психолого-педагогических компетентностей, у школьника - его учебных компетентностей и психических новообразований его интеллектуального и личностного самосовершенствования. Представляется система психолого-педагогических условий организации учебного процесса. Учителям для их самообразования передается электронная библиотека и дидактические материалы для организации учебного процесса.

На втором этапе организуется работа научного руководителя или зам.директора по ЭР с учителями по конкретному предмету в рамках методического объединения по проектированию инвариантной педагогической

деятельности учителя и учебной деятельности школьников на уроке с соответствующим целям продуктом, в содержание которого входят конкретные педагогические компетентности и учебные компетентности школьников. Далее с каждым педагогом разрабатывается поурочный план для конкретного урока по конкретной теме.

На третьем этапе проводится посещение научным руководителем или зам.директора по ЭР, или педагогом-психологом урока учителя, план которого был спроектирован на предыдущем этапе. В отдельных случаях с целью демонстрации педагогу способов организации его нормативной деятельности в ход ведения урока может включиться и научный руководитель или зам.директора по ЭР (по предварительной договоренности с учителем).

На четвертом этапе организуется рефлексия учителем своей педагогической деятельности на уроке на основе самоанализа по карте психолого-педагогического анализа урока, в содержание которой входят:

- результативность деятельности ученика на уроке (уровень усвоения конкретно-предметных знаний и умений и уровень сформированности учебных компетентностей),
- его психологическая комфортность,
- адекватность выбранных учителем методов, приемов, средств, форм, способов организации деятельности школьника тем целям учебной деятельности на уроке, которые определил для себя сам ученик,
- влияние использованных на уроке способов организации учебной деятельности школьника на его психо-физиологическое здоровье (положительное, разрушающее, поддерживающее) и т.д.

Таким образом, у учителя формируется умение рефлексировать свою деятельность и деятельность школьников на уроке, выявлять допущенные в ней психолого-педагогические ошибки и корректировать их. Далее в эту работу включаются посещения учителями вместе с педагогом-психологом уроков других коллег с последующей рефлексией педагогической деятельности.

## Литература

1. В.В.Путин. Доклад В.В.Путина на заседании Государственного Совета РФ 29 августа 2001г. / Известия. 2001.
2. Громыко Ю.В. К вопросу о Школе будущего//Известия РАО. – 2004.– 12 с.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М.: АСТ: Астрель: Люкс, 2005. – 671 с.
4. Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий//Исследования мышления в советской психологии. М.: Наука, 1966. – С. 236-277.
5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Академия, 2004. – 346 с.

6. Нечаев Н.Н. Психолого-педагогические аспекты подготовки специалистов в вузе. М.: МГУ, 1985. – 184 с.

7. Талызина Н.Ф. Теоретические основы разработки модели специалиста. – М.: МГУ, 1986. – 96 с.

8. Формирование системного мышления в обучении/Под ред. З.А.Решетовой. М.: Единство, 2002. – 344 с.

9. Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности. – М.: Просвещение, 1978. – 185 с.

Связь с автором: kolom-olga@mail.ru

---

*Д.В. Лаврентьева*

## **ОСОБЕННОСТИ ХАРАКТЕРА МОТИВОВ УЧЕНИЯ У ДЕТЕЙ 6 И 7-ЛЕТНЕГО ВОЗРАСТА**

Средняя общеобразовательная школа №43  
г. Тверь, Россия

По определению мотив – это внутреннее побуждение к активности. В качестве мотивов выступают потребности, интересы, убеждения, представления о нормах и правилах поведения принятых в обществе и др. В основе любого действия или поступка лежит тот или иной мотив или совокупность мотивов, которые «запускают» (побуждают) и направляют активность человека. В том случае, когда деятельность побуждается внешними факторами, например указанием взрослого, говорят о внешних мотивах поведения и деятельности.

В реальной жизни действует одновременно не один, а целая система мотивов, которые образуют сложные взаимосвязи. Взаимодействие мотивов может быть построено по принципу доминирования (подчинения одних мотивов другим) и взаимодополнения, когда один мотив усиливает действие другого. Может наблюдаться и борьба мотивов, когда одновременно действует несколько взаимоисключающих мотивов (например, ученик хочет посмотреть интересную передачу по телевидению и понимает, что если досмотрит передачу до конца, то не успеет выполнить домашнее задание). Как правило, борьба мотивов сопровождается неприятными переживаниями, и в конечном итоге побеждает один из конкурирующих мотивов. Задача взрослого в данной ситуации – усилить действие нужного мотива и ослабить конкурирующий мотив (так, в рассмотренном примере мама может предложить ребенку записать передачу и посмотреть ее после выполнения задания, можно предложить прочитать вместе книгу, по которой поставлен фильм, или просто рассказать, чем закончится история).

Говоря о мотивах учения, мы имеем в виду те факторы внешнего и внутреннего характера, которые побуждают деятельность ребенка, направленную на усвоение новых знаний, на данном этапе развития и которые могут служить основой для формирования собственно учебных мотивов.

Установлено, что учебная деятельность дошкольников и начинающих школьников побуждается не одним, а целой системой разнообразных мотивов. Для детей одного возраста не все мотивы имеют одинаковую побудительную силу: для одного ведущим мотивом учения может оказаться стремление занять место отличника в классе, для другого – получение отличной оценки и одобрения взрослого, для третьего – интерес к новым знаниям, четвертый воспринимает обучение в школе как новую игру, пятый ходит в школу потому, что «мама так сказала», и т.д.

В структуре мотивов, так или иначе определяющих отношение будущих первоклассников к учению, можно выделить шесть групп мотивов:

- социальные мотивы, основанные на понимании общественной значимости и необходимости учения и стремлении к социальной роли школьника («Я хочу в школу, потому что все дети должны учиться, это нужно и важно»);

- учебно-познавательные мотивы, интерес к новым знаниям, желание научиться чему-то новому;

- оценочные мотивы, стремление получить высокую оценку взрослого, его одобрение и расположение («Я хочу в школу, потому что там я буду получать только пятерки»);

- позиционные мотивы, связанные с интересом к внешней атрибутике школьной жизни и позиции школьника («Я хочу в школу, потому что там большие, а в детском саду маленькие, мне купят тетради, пенал и портфель»);

- внешние по отношению к школе и учению мотивы («Я пойду в школу, потому что мама так сказала»);

- игровой мотив, неадекватно перенесенный в учебную деятельность («Я хочу в школу, потому что там можно играть с друзьями»).

Первичные мотивы к учебной деятельности выявляются педагогом-психологом школы при диагностике уровня готовности будущих первоклассников. В первой четверти психолог проводит занятия по профилактике дезадаптации, которые позволяют развить учебную мотивацию младших школьников. За последние три года обнаруживается положительная динамика в изменении уровня адаптации первоклассников (а значит, и учебной мотивации) см. таблицу.

Таблица

Результаты мониторинга уровня адаптации первоклассников МОУ СОШ  
№43 г. Твери

Учебный год	2006-2007	2007-2008	2008-2009
Уровень адаптации, %	57	64	75

Безусловно, такие результаты объясняются систематической работой учителя нач. классов и педагога-психолога школы по снижению количества дезадаптированных детей.

Психологическая практика подтверждает, что каждый из перечисленных мотивов в той или иной степени присутствует в мотивационной структуре ребенка 6-7 лет. Каждый из них оказывает определенное влияние на формирование и характер его учебной деятельности, а степень выраженности и сочетание мотивов учения индивидуальны.

Достаточное развитие учебно-познавательных и социальных мотивов в сочетании с оценочными мотивами оказывает положительное влияние на школьную успеваемость. Преобладание игрового мотива, перенесенного в неадекватную ему сферу учебной деятельности, оказывает отрицательное влияние на успешность усвоения знаний в школе. Влияние позиционных и внешних мотивов на успеваемость несущественно.

### Литература

1. *Безруких М.М., Елфимова С.П., Круглов Б.С.* Как помочь первокласснику хорошо учиться. – Тула, М., 2003.
2. *Маркова А.К.* Мотивация учения и ее воспитание у школьников. – М.: Педагогика, 1983.
3. *Нижегородцева Н.В., Шадриков В.Д.* Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе. – М., 2001.

e-mail: dianaklimova@yandex.ru

---

*Т.В. Макаревич*

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ АУДИРОВАНИЯ

Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина  
г. Москва, Россия

В методике преподавания иностранных языков и, в частности, русского языка как иностранного, актуальность проблемы обучения аудированию не вызывает сомнений. Как известно, аудирование является одним из самых сложных видов речевой деятельности. Несмотря на то, что слушатели предстают в качестве относительно «пассивного» участника коммуникативного акта, аудирование сопровождается достаточно высокой степенью внутренней активности, которая сводится к умению выделять новую информацию из речевого сообщения и переформулировать ее в свернутом виде. В целях опти-

мизации процесса обучения аудированию необходимо учитывать психологические механизмы данного вида РД. Рассмотрим их:

1. Апперцепция, или влияние прошлого опыта на процесс восприятия сообщения.

Восприятие речевого сообщения обуславливается множеством факторов: знанием языка, предмета, о котором идет речь, практикой слушания, а также общим уровнем культуры и образования, возрастом слушателя, и т.д.

Под влиянием прошлого опыта у реципиента происходит непрерывное сличение поступающих сигналов с теми моделями, которые хранятся в его памяти. По мнению Е.И.Пассова, обязательным условием узнавания является наличие образа объекта в памяти и совпадение этого образа с предъявляемым для узнавания материалом. Экспериментально установлено, что узнавание происходит целыми словами, синтагмами, а не по буквам. Следовательно, можно говорить о прямой зависимости частоты встречаемости слов, их сочетаний и вероятности их появления в процессе восприятия речевого сообщения. Зависимость восприятия от прошлого опыта дает слушающему возможность прогнозировать будущее.

2. Механизм вероятностного прогнозирования речевого сообщения, или антиципация заключается в том, что в процессе слушания человек, приняв первое слово фразы, уже может предположить, какое слово будет с наибольшей вероятностью следовать за ним. Конец фразы, определяемой по контексту, является как бы излишним, избыточным, так как слово или группу слов уже можно было угадать из контекста. Избыточность, проявляющаяся на всех уровнях языка (фонемном, морфемном, словах и словосочетаниях), служит основой большой надежности восприятия речевого сигнала, его помехоустойчивости в любых условиях общения, а также дает слушателю возможность и время обработать поступающую информацию.

### 3. Механизм осмысления

Говоря о данном механизме, необходимо остановиться на понятиях «понимания» и «восприятия» речевого сообщения, которые является спорными в методике. Многие исследователи речи считают, что восприятие и понимание образуют единый процесс (С.Л.Рубинштейн, В.А.Артемов, Н.И.Жинкин, А.Н.Соколов, Б.В.Беляев и др.). В этом вопросе мы придерживаемся точки зрения И.А.Зимней и будем разграничивать процессуальную сторону смыслового восприятия, или осмысление, и его результативную сторону, которая выражается либо в понимании либо в непонимании речевого сообщения. При этом важно подчеркнуть, что непонимание это не отсутствие процесса осмысления, а только его отрицательный результат.

Восприятие и понимание рассматриваются в психологии как многоуровневые процессы. Психологи выделяют 3 уровня восприятия речи: сенсорный, перцептивный и смысловой. Первый обычно соотносится в лингвистике со звуковым уровнем, второй - со словесным и третий – с текстовым [Психологический словарь,1983:59].

На основе исследований А.А.Смирнова, А.Н.Соколова, Н.И.Жинкина было установлено, что процесс осмысления информации включает в себя следующие этапы:

а) расчленение материала на части посредством его «смысловой группировки». Слушающий делит материал на относительно законченные смысловые части;

б) выделение «смысловых опорных пунктов» или «смысловых вех», которые являются носителями обобщенного смысла этих частей (А.Н.Соколов);

в) осуществление «эквивалентных замен путем превращения словесной информации в образную», в результате чего происходит замена воспринимаемых на слух слов и словосочетаний простыми сигналами и образами.

Некоторые исследователи называют данный механизм перекодированием, мотивируя это тем, что слушающий не буквально запечатлевает предъявляемую информацию, а определенным образом изменяет ее, т.е. перекодирует воспринятый материал в более удобную для хранения в памяти форму (А.Р.Лурия, А.А.Смирнов, Дж.Миллер, Г.В.Репкина).

Смысловая единица может быть представлена образом, словом, несколькими словами или умозаключением. Важно отметить, что накопление и обработка смысловой информации в процессе ее восприятия идут порциями, или «шагами», что определяет дискретный, пошаговый характер восприятия речевого сообщения. Сложный механизм осмысления включает в себя «механизм накопления и укрупнения смысловой информации», который определяется умениями слушающих улавливать логическую последовательность между смысловыми частями текста.

Функционирование данного механизма тесно связано с особенностями памяти и внимания.

Связывание и обобщение образов восприятия, а также обработка речевых единиц осуществляется в оперативной памяти. В то же время в целом ряде психологических исследований было показано, что объем оперативной памяти ограничен. Джордж Миллер установил, что величина этого объема определяется «магическим числом  $7 \pm 2$ » [Миллер Дж. Магическое число  $7 \pm 2$ // Инженерная психология. М., 1964: с.222-224]. Это число определяет среднестатистическое значение количества единиц, которое человек может запомнить после их однократного предъявления. Такими единицами могут быть звуки, слоги, слова, фразы, или абзацы.

С характеристиками оперативной памяти аудитора неразрывно связаны особенности его внимания. Процесс аудирования осложняется однократностью и необратимостью устной речи, меньшей «пропускной способностью» слухового анализатора (в 16 раз) по сравнению со зрительным. Поэтому аудирование вызывает быстрое утомление и отключение внимания. Из психологии известно, что предел сохранения наиболее концентрированного внимания – 20 минут. Потом внимание ослабевает, поэтому лучшему восприятию речевого сообщения будет способствовать переключение внимания на новую мысль каждые 15-20 минут. Как уже отмечалось выше, положитель-

ным результатом процесса восприятия является понимание речевого сообщения. В заключении рассмотрим уровни понимания. И.А.Зимняя выделяет четыре уровня понимания речевого сообщения:

1 – представление о предмете или теме сообщения, самый «поверхностный уровень понимания», находясь на котором слушатель понимает только то, о чем говорится.

2 – уровень понимания содержания речевого сообщения, выражающийся в раскрытии предмета высказывания. Слушающие «понимают не только, о чем говорится, но и что говорится», могут следить за логической последовательностью изложения материала, анализировать полученную информацию.

3 – уровень понимания основной мысли сообщения, как и какими средствами она раскрывается.

4 – самый высший уровень, который характеризуется умением выявить основной смысл высказывания, проникновением в подтекст.

---

*Е.М. Панова*

## **СТЕПЕНЬ ВЫРАЖЕННОСТИ АГРЕССИВНОСТИ И НЕКОТОРЫХ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ У УЧИТЕЛЕЙ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ И ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДЕТСКОГО САДА**

Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена  
г. Санкт-Петербург, Россия

Изучение феномена агрессии учителя, актуальность которого не вызывает сомнений, имеет особое значение. На наш взгляд, именно агрессия вызывает наиболее разрушительные последствия взаимодействия субъектов педагогического процесса, оказывая губительное влияние на развитие личности учащихся, педагогическое взаимодействие учителей и школьников

Нами была поставлена задача путем эмпирических исследований выяснить изменение направленность агрессивного поведения, конфликтности и других личностных характеристик, профессионально необходимых для учителей и воспитателей детских садов, в зависимости от стажа работы и пола. В исследование приняло участие более 200 учителей массовых школ и воспитателей детских садов г. Санкт-Петербурга.

При разделении выборки по профессиональному признаку мы получили значимые различия по следующим показателям.

Самые достоверные различия между учителями и воспитателями выявлены по шкале редукции личных достижений (25,1 и 32,7 соответственно,  $p < 0,01$ ). Это связано с тем, что воспитатели, не имея возможности полноценного карьерного роста, имеют низкую самооценку. Кроме того, воспитатели не имеют «целевой» деятельности, т.к. не передают теоретических научных

знаний, редко занимаются наукой и чаще всего не имеют достаточного уровня образования. Что касается учителей, то они не всегда оценивают свои способности и достижения негативно. Это связано с более высоким социальным статусом, чем у воспитателей.

ХАРАКТЕРИСТИКИ	должность		t-критерий	p
	учитель M ± σ	воспитатель M ± σ		
редукция личных достижений	25,1±6,3	32,7±5,7	-5,1	0,000
выгорание	47,1±10,2	57,8±10,6	-4,2	0,000
маскулинность	8,9±3,4	6,5±2,5	4,0	0,000
стремление к власти	14,8±3,0	12,9±2,1	3,0	0,004
подозрительность	3,8±1,7	3,0±1,5	2,7	0,009
гетероагрессия	2,9±2,0	2,2±1,6	2,4	0,018
аутоагрессия	5,0±2,2	4,1±2,5	2,2	0,027
мстительность	2,7±1,8	2,1±1,1	2,2	0,031

Однако, если поделить группы на 4 возрастные группы (22 -33; 34-45; 46-57; 58-70), то обнаруживается интересная динамика показателя редукции личных достижений.

Обнаружено, что данный показатель расположен примерно на одном уровне у учителей и воспитателей первых трех возрастных групп. При этом респонденты последней возрастной группы (58—70 лет) четко разделились по показателю редукции личных достижений. Так, у учителей в этом возрасте она снизилась, а у воспитателей — возросла.

Учитель на протяжении всей своей профессиональной деятельности постоянно совершенствуется, получает новые знания вместе с учениками. Кроме того, на его глазах вырастает много поколений детей различных возрастов. Таким образом, учитель мотивирован на личностное развитие. Работа воспитателя менее динамична. Возраст воспитанников вполне ограничен от 1,5 до 3 лет или от 3 до 7 лет. Результативность деятельности предсказуема и детерминирована многими факторами окружающего мира ребенка.

С этими выводами связано и то, что редукция личных достижений у учителей на последнем возрастном этапе снижается. Они испытывают удовлетворение, уверенность в себе и своем профессионализме, т.к. чаще всего учителя в таком возрасте пользуются большим доверием и уважением. Воспитатели же понимают, что все жизнь посвятили одному и тому же, поэтому у них начинается кризис и повышается уровень редукции.

По тем же причинам, вероятно, воспитатели более склонны к выгоранию, чем учителя (57,8 и 47,1,  $p < 0,01$ ). Кроме того, воспитатели несут боль-

шую ответственность, т.к. работают с маленькими детьми, не имеющими возможности полноценного самообслуживания и обеспечения собственной безопасности.

Маскулинность более проявляется у учителей, чем у воспитателей (8,91 и 6,49 соответственно,  $p < 0,01$ ). Они более нацелены на действие, проявляют больше мужских качеств, обнаруживают высокую активность в своей деятельности.

Учителя также более стремятся к власти, чем воспитатели (14,8 и 12,9 соответственно,  $p < 0,01$ ). Это связано с тем, что их взаимодействие с учениками происходит на более осознанном уровне, чем у воспитателей с детьми. Учитель видит в ученике личность и поэтому стремится в какой-то мере соперничать и доминировать с ней, тогда как воспитатель общается с ребенком, который еще не может полноценно сопротивляться доминированию.

Достоверным является различие по показателю подозрительности у учителей и воспитателей. Так, средний показатель подозрительности у учителей равен 3,77, у воспитателей — 3,0 ( $p < 0,01$ ). Это может быть объяснено с тех позиций, что более старшие дети потенциально опаснее, чем дошкольники, т.к. у них часто возникает стремление обмануть учителя, а зачастую обидеть или унижить. Дети дошкольного возраста на это еще не способны и не мотивированы, т.к. не подвергаются наказаниям так, как школьники.

Важно рассмотреть распределение направления агрессии у учителей и воспитателей. Здесь наблюдаются интересные различия. У представителей обеих профессий показатель гетероагрессии выше, чем аутоагрессии, при этом оба показателя значимо выше у учителей, чем у воспитателей. Так, средний показатель гетероагрессии у учителей равен 2,94, у воспитателей — 2,16 ( $p < 0,05$ ), при этом средний показатель аутоагрессии у учителей равен 4,99, у воспитателей — 4,05 ( $p < 0,05$ ). Таким образом, можно сделать вывод, что учителя более агрессивны — как в отношении других, так и в отношении себя. Вероятно, это связано с тем, что они в силу своих профессиональных обязанностей осуществляют жесткий контроль, при этом далеко не всегда получают положительные эмоции от своей деятельности.

При этом учителя более мстительны, чем воспитатели (2,68 и 2,07 соответственно,  $p < 0,05$ ), хотя общий уровень мстительности у всех респондентов в среднем невысок.

Таким образом, в целом можно сделать вывод о более высоком уровне агрессивности у учителей в сравнении с воспитателями, несмотря на то, что воспитатели менее мотивированы к деятельности, чем учителя.

---

## **ОРГАНИЗАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ С ВОЕННОСЛУЖАЩИМИ**

Войсковая часть 42335  
г. Балабаново-1, Россия

Воспитательная работа – это целенаправленная и планомерная деятельность командиров (начальников) по формированию и развитию у военнослужащих необходимых качеств, норм поведения с учётом их индивидуальных особенностей и с использованием целесообразных в определенных условиях методов, форм и средств воспитания. В узком понимании, – это систематическое и направленное воздействие командира (начальника) на сознание, чувства, волю и поведение военнослужащего с учетом возрастных, социальных, психологических и других особенностей, условий службы, быта и отдыха в интересах его всестороннего развития и подготовки к успешному выполнению воинского долга [2, С. 44].

Особенности организации воспитательной работы в войсковых частях подвергается многоаспектному анализу такими исследователями, как Арзамаскиным Ю., Бубликом Л., Богуславским В., Калюжным А., Капустиным С., Хачатряном А. и др. В частности, Хачатрян А. воспитательный процесс определяет как форму обучения, представляющую собой особым образом организованное взаимодействие членов малой группы, в которой осуществляется воздействие, направленное на развитие личности, способствующее личностному росту военнослужащего и максимальному использованию своего потенциала в жизни и случайной карьере [2, С. 44]. Автор отмечает, что под содержанием воспитания военнослужащих понимается совокупность основных видов и направлений воспитания: государственно-патриотического, воинского, нравственного, правового, экономического, эстетического, физического и экологического.

Итак, государственно-патриотическое воспитание представляет собой оказание воздействия на военнослужащих в целях формирования и развития личности, обладающей качествами гражданина-патриота России, способного активно участвовать в укреплении и совершенствовании основ общества, подготовленного к успешному выполнению задач, связанных с обеспечением обороны и безопасности личности, общества и государства.

Воинское воспитание является процессом систематического и целеустремленного воздействия на духовное и физическое развитие военнослужащих в целях подготовки их защите Отечества, призванного способствовать утверждению и поддержанию уставного порядка.

С помощью нравственного воспитания происходит воздействия на сознание, чувства и волю военнослужащих в целях формирования у них необходимых духовно-нравственных черт и качеств. В процессе нравственного вос-

питания у солдат формируется понятие дисциплинированности как воинского долга.

Правовое воспитание оказывает влияние на сознание, чувства и психологию военнослужащих в целях формирования у них устойчивых правовых представлений, убеждений и чувств, привития им высокой правовой культуры, навыков и привычек активного правомерного поведения.

Под воздействием экономического воспитания у военнослужащих происходит формирование экономических знаний, навыков, умений и личностных качеств, необходимых для успешного выполнения должностных обязанностей.

Эмоционально-чувственная сфера развивается в рамках эстетического воспитания.

В целях совершенствования физической культуры военнослужащих, организации активного досуга, укрепления здоровья и закаливания, формирования морально-волевых, боевых и психологических качеств, необходимых для выполнения боевых и иных задач, используется физическое воспитание.

Экологическое воспитание применяется с целью формирования у военнослужащих экологического мышления, необходимых экономических, юридических, нравственных, эстетических взглядов на природу, роль и место человека в обеспечении охраны окружающей среды.

В рамках рассматриваемого вопроса, следует обратить внимание на следующие основные компоненты воспитательной работы:

1. Воспитание у военнослужащих глубокого понимания исторического предназначения Вооруженных Сил, особенностей их строительства, функционирования и своего места в выполнении стоящих перед ними задач, особенно по поддержанию постоянной боевой готовности.

2. Формирование у личного состава верности военной Присяге и уставам, неуклонного следования их требованиям, как в мирное время, так и в условиях войны.

3. Развития постоянного стремления к овладению военным делом, своей воинской профессией, военной техникой, оружия и способов их применения.

4. Выработка у военнослужащих высокой дисциплинированности, беспрекословного повиновения, упрочения воинского товарищества.

5. Формирование морально-боевых качеств военнослужащих.

6. Воспитание личного состава в духе гордости за принадлежность к Вооруженным Силам РФ, своей части, стремления развивать и обогащать их боевых традиции.

Хачатрян А. подчеркивает, что любое воспитательное воздействие предусматривает использование в его рамках конкретных организационных форм, различных педагогически рациональных методов и средств.

Под *формами воспитания* понимается организационная сторона воспитания, предполагающая определенный состав и группировку воспитуемых, структур и содержание воспитательных мероприятий, а также место и про-

должительность их проведение. К основным формам воспитания военнослужащих относятся: лекции, индивидуальные и коллективные беседы, различные виды информирования, вечера вопросов и ответов, собрания и совещания, тематические вечера, диспуты, викторины.

*Методы* воспитания автор объединяет в три группы:

1. методы изучения объектов воспитания, включающие наблюдение, диагностическую беседу, анализ результатов деятельности и др.;

2. методы воспитательных воздействий и взаимодействий, в группу которых входят: убеждение, поощрение и др.;

3. методы профилактики и перевоспитания личного состава, предусматривающие реконструкцию характера, разрыв нежелательных контактов, самоисправление и др.).

Отметим, что воспитательная работа включает индивидуально-воспитательную работу. Главная роль в её организации принадлежит командирам и заключается:

– во всестороннем изучении индивидуально-психологических, типологических и психофизиологических особенностей и личностных качеств военнослужащего, его сильных и слабых сторон;

– в прогнозировании, планировании и организации информационно-воспитательной работы с воспитуемым, определении и составлении программы индивидуальной работы с ним;

– в осуществлении индивидуально-воспитательной работы с подчиненными во всех видах профессиональной подготовки, службы и быта;

– в выборе и определении оптимальных методов, форм, средств и приемов индивидуального воздействия на военнослужащего, эффективному взаимодействию с ним;

– в обучении младших командиров организации и методике индивидуально-воспитательной работы;

– в постоянном анализе результатов индивидуального воздействия на воспитуемого, при необходимости – его корректировки.

Система методов и приемов индивидуально-воспитательной работы, используемых офицерским составом, включает:

1) *Методы изучения подчиненного состава*: индивидуальная беседа; изучение анкетных документов; обобщение независимых характеристик; личное наблюдение; анализ результатов деятельности.

2) *Опросные методики*: анкетирование; интервьюирование; тестирование; индивидуальный контроль.

3) *Методы индивидуального воздействия на личность*: убеждение; пример; поощрение; индивидуальные просьбы; искусственное создание проблемных ситуаций; индивидуальная помощь; индивидуальные задания и поручения (доверие); индивидуальные советы и разъяснения; обсуждения; принуждения; индивидуальная критика.

4) *Методы профилактики и корректировки*: переубеждение; переучивание; индивидуальная критика; «реконструкция характера»; напоминание, замечание; обсуждение; запрещение; взыскание.

Таким образом, индивидуально-воспитательная работа представляет собой системное образование, позволяющее солдату приобретать военные знания, формировать у себя боевые навыки и умения, вооружает способностью поддерживать психологическую готовность к немедленным боевым действиям [3].

Особого внимания заслуживает вопрос воспитательной работы в период подготовки и несения боевого дежурства. Самосват Д. указывает на следующие ее составляющие:

- *информационно-воспитательная работа* направлена на формирование у личного состава высокого морального духа, военно-профессиональных навыков и умений, развитие морально-психологических и боевых качеств информации [1].

Достижение цели информационно-воспитательной работы осуществляется решением следующих задач:

1) освещение понятия информационно-воспитательной работы, ее назначения, задач и структуры;

2) раскрытие форм информационно-воспитательной работы;

3) рассмотрение методов психологического воздействия в практике информационно-воспитательной работы [2].

- *работа по укреплению правопорядку и воинской дисциплины* направлена на точное соблюдение военнослужащими законов и воинских уставов при несении службы, полное использование командирами своей дисциплинарной власти и выполнение своих обязанностей в целях наведения порядка. Она строится на разъяснении военнослужащим их правового положения, прав, обязанностей и льгот при несении ими службы, а также ответственности за их нарушение и направлена на улучшение службы войск и обеспечение безопасных условий военной службы, сохранение жизни и здоровья военнослужащих, профилактику и предупреждение нарушений уставных правил взаимоотношений;

- *военно-социальная работа* – представляет собой систему правовых, политических, экономических, воспитательных, социальных и других мероприятий, проводимых в целях гарантированного обеспечения материально-бытовых условий и льгот военнослужащим. Её цель не только создание нормальных социальных условий, но и способствовать повышению боеготовности и боеспособности войск;

- *психологическая работа* – это деятельность, проводимая командирами, офицерами органов воспитательных структур, психологами, направленная на формирование и развитие у военнослужащих психологических качеств и состояний, необходимых для успешного ведения боевых действий, выполнения служебных и учебно-боевых задач, а также сохранение их психического здоровья. Её цель является укрепление морально-психологического состояния и

психологической устойчивости, повышение готовности и способности военнослужащих к выполнению поставленных задач. Отметим, что психологическую работу по обеспечению боевого дежурства проводит психолог воинской части во взаимодействии с другими должностными лицами в четыре этапа, при этом решаются следующие задачи:

1) недопущение лиц с неудовлетворительным уровнем нервно-психической устойчивости к несению боевого дежурства, гарнизонной и караульной служб;

2) формирования на основе психологических рекомендаций дежурных расчётов, смен, заступающих на боевой дежурство, в караул.

- *культурно-досуговая работа* – включает систему мероприятий, проводимых командирами, воспитательными структурами и учреждениями культуры Вооруженных Сил РФ по духовной мобилизации военнослужащих на успешное решение задач военной службы, по формированию и развитию у личного состава интеллектуально-нравственных качеств надежных защитников Отечества, по приобщению их к духовным ценностям, а также по организации их досуга в целях снятия эмоциональных и физических нагрузок, утверждения здорового образа жизни [1].

Методы воспитательной работы с военнослужащими в период подготовки и несения ими боевого дежурства представляют собой совокупность педагогических приемов, средств и способов воздействия на сознание, чувства и волю военнослужащих с целью формирования и развития дисциплинированности, исполнительности, высоких морально-боевых, психологических, нравственных, эстетических и других качеств при выполнении ими поставленных задач. Самосват Д. указывает на существование следующих методов воспитательной работы в период подготовки и несения боевого дежурства:

- основной метод воспитания – *убеждение*, в процессе которого происходит формирование военнослужащих как личности. Основными средствами убеждения являются: слово, личный пример, поступки и исторический опыт других людей, общественное мнение и т.п. Процесс убеждения – сложный процесс, и его эффективность, по мнению автора, зависит от многих условий. В частности, от умения офицеров расположить к себе военнослужащих, завоевать их доверие, добиться взаимопонимания, проявить выдержку, терпение и педагогический такт, показать личный пример;

- сущность следующего метода – *упражнения*, заключается в формировании у военнослужащих силы воли, смелости, решительности, физической силы, выносливости. Применение данного метода подразумевает такую организацию службы, которая позволяет им успешно решать служебно-боевые задачи, приобретать опыт, создавать традиции правильного поведения;

- метод *поощрения* – это система средств и приемов морального и материального стимулирования труда военнослужащих, их успехов в учебе, служебной и общественной деятельности, реализующийся офицерами-воспитателями;

- метод *принуждения* является вспомогательным методом и представляет собой систему дисциплинарно-педагогических воздействий на военнослужащих, халатно относящихся к выполнению служебных обязанностей, с целью побудить их выполнять воинский долг и исправить свое поведение. Принуждение реализуется путем категоричного требования, запрещения, наложение взыскания [1].

С точки зрения автора, в процессе воспитания многое зависит и от самих военнослужащих. Именно поэтому особое внимание уделяется процессу самовоспитания, включающего изучение своих психических и физических особенностей, социальных проявлений, отношения к службе, к окружающим, к себе.

В заключении подчеркнем, что эффективность воспитательной работы зависит от умения офицеров правильно выбрать и применить необходимый метод работы на практике. Отмечая необходимость ее проведения с личным составом, укажем, что правильность применения форм и методов работы является залогом правопорядка и воинской дисциплины военнослужащих.

### Литература

1. Самосват Д. Формы и методы воспитательной работы с военнослужащими в период подготовки и несения боевого дежурства, караульной службы // Ориентир – 2008. - №7. – С. 54-58.

2. Хачатрян А. Организация воспитательной работы в части (подразделении). Формы и методы работы с подчиненными // Ориентир – 2009. - №1. – С. 44-48.

3. Хачатрян А. Организация информационно-воспитательной работы в части (на корабле) // Ориентир – 2009. - №2. – С. 46-51.

Связь с автором: tag2883@yandex.ru

---

*А.А. Фитьмова*

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ И УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В ВУЗЕ**

Северо-Кавказский государственный технический университет  
г. Ставрополь, Россия

В современных условиях особенности экономической деятельности предъявляют все более высокие требования к будущим специалистам. Решающее значение в достижении успеха в учебной и последующей профес-

сиональной деятельности имеют мотивационные процессы. Именно в русле этого направления большое внимание уделяется изучению совокупности побудительных факторов осуществления человеком учебной и профессиональной деятельности. Основными вопросами, затрагиваемыми данной областью психологии, являются определение сущности, источников, механизмов, структурных компонентов учебной и профессиональной мотивации.

В отечественной психологии понятие «мотивация» используется в двух смыслах: 1) система факторов, детерминирующих поведение человека (мотивы, потребности, намерения, цели, интересы, стремления и т.д.); 2) характеристика процесса, который поддерживает поведенческую активность на определенном уровне. Однако необходимо отметить, что среди исследователей нет не только единого мнения относительно определения анализируемого понятия, но и существует множество альтернативных точек зрения на природу, функции, механизмы и место мотивации в структуре личности. Наиболее распространенным является рассмотрение мотивации через мотивы. При этом мотив трактуется как предмет потребности (А.Н. Леонтьев, С.П. Манукян и др.), побуждение (В.Г. Асеев, В.К. Вилюнас, В.И. Ковалев, С.Л. Рубинштейн и др), направленность (Л.И. Божович), как установка (Д.Н. Узнадзе). Наиболее подробно анализ мотивации проведен Е.П. Ильиным. Под мотивацией он понимает «динамический процесс формирования мотива (как основания поступка)» [1, с.67].

В исследованиях мотивации особое место отводится учебной и профессиональной мотивации. А.К. Маркова подчеркивает, что профессионализм может быть описан через соотношение мотивационной сферы человека (профессиональные ценности, цели, мотивы) и операциональной сферы (профессиональные способности, приемы и технологии как составляющие профессионального мастерства и творчества и т.д.). Таким образом, изучение процессов, обеспечивающих успешность профессиональной деятельности человека возможно лишь посредством понимания его мотивации.

Так, Л.М. Митина подчеркивает определяющую роль мотивации в выборе профессии, ее овладении и дальнейшей эффективной самореализации человека в трудовой деятельности [9]. Учебная деятельность отличается большей успешностью в случае наличия у студентов устойчивой и сильной мотивации. Существование взаимосвязи между мотивами и результатами учебной деятельности отмечали В.Г. Асеев [1], М.Д. Дворяшина [6], А.К. Маркова с соавторами [10] и др. В.И. Ковалев подчеркивает, что в структуре профессионального мастерства все большее место стали занимать интеллектуальные компоненты, что требует более эффективной учебной деятельности. Ее успешное осуществление возможно лишь при наличии сформированных мотивов учения.

Спецификой профессиональной подготовки, по мнению В.И. Ковалева, является ее подчиненность профессиональной деятельности. В связи с чем, в структуре профессиональной мотивации можно выделить два основных

уровня: первый – мотив профессиональной деятельности; второй – мотив профессиональной подготовки. При этом, второй подчиняется первому [8].

При исследовании учебной мотивации Л.И. Божович выделяет мотивы, обусловленные самой учебной деятельностью и коллективистские мотивы [2]. П.М. Якобсон предлагает следующие группы учебных мотивации: мотивы осознания неубождств учебной деятельности («отрицательная мотивация»); связанная как с широкими социальными мотивами («положительная мотивация»); связанная с самим процессом учебной деятельности [11]. Однако, по мнению В.И. Ковалева, в данных классификациях не учитывается содержание профессиональной деятельности, что не позволяет построить адекватную модель мотивации профессиональной подготовки. В связи с чем, им была предложена структура профессиональной мотивации, содержащая социальные, коллективистские, процессуальные и стимулирующие мотивы [8].

А.А. Вербицкий и Н.А. Бакшаева отмечают, что основной проблемой любого профессионального образования является переход от актуального осуществляемой учебной деятельности студента к усваиваемой им деятельности профессиональной. Учебной деятельности соответствуют познавательные мотивы, в то время как практической деятельности – профессиональные. В связи с чем, переход студентов от учебной деятельности к профессиональной выступает проблемой трансформации познавательных мотивов в профессиональные [4].

А.Н. Леонтьев подчеркивал обусловленность мотивации деятельностью. Так, специфика профессиональной деятельности, в частности профессиональной подготовки, обуславливает особенности структуры мотивационной сферы студентов. Так, предметом нашего исследования является выявление специфики взаимосвязи учебной и профессиональной мотивации студентов экономических специальностей.

Особенности профессиональной мотивации экономистов представлены в работах Т.А. Большаковой [3], Л.А. Верещагиной с соавторами [5]. В исследованиях Т.А. Большаковой показано, что банковские работники, обладая высокой критичностью мышления, при построении своей карьеры в большей степени ориентируются на стабильность работы, доходов, прогнозируемости профессионального развития. Близкая к этому характеристика мотивационной сферы сотрудников банка выявлена Л.А. Верещагиной с соавторами. Наиболее актуальными потребностями для данной категории работников являются материальные, в безопасности, в самовыражении и потребности в признании. Превалирует выраженность производственных мотивов над общежитскими. Данный факт объясняется тем, что банковские работники в условиях жесткой конкуренции дорожат своим местом. Однако проведенный нами теоретический анализ выявил недостаточную разработанность проблемы профессиональной мотивации экономистов. Исследование данной проблемы проводилось нами на базе Северо-Кавказского государственного технического университета. В качестве испытуемых выступили студенты третьего курса экономического факультета, специальностей «Бухгалтерский учет, анализ и аудит», «Финансы и кредит» в количестве 70 человек. Выявле-

ние доминирующих учебных и профессиональных мотивов студентов осуществлялось посредством использования методики «Изучение мотивов учебной деятельности студентов» в модификации А.А. Реана и В.А. Якунина, «Структура мотивации трудовой деятельности» К.Замфир.

Полученные данные позволяют выделить следующую структуру профессиональной мотивации экономистов: денежный заработок; стремление к продвижению по работе; ориентация на престиж и уважение со стороны других; удовлетворение от хорошо выполненной работы; общественная полезность; стремление избежать критики со стороны других; стремление избежать возможных наказаний или неприятностей (мотивы приведены в порядке убывания степени значимости). Для определения особенностей взаимосвязи учебной и профессиональной мотивации нами был проведен корреляционный анализ, результаты которого представлены в таблице.

В таблице знаком \* обозначены значения коэффициентов корреляции статистически значимых на уровне достоверности  $p < 0,01$ ; \*\* – для  $p < 0,001$ .

Анализ полученных в результате проведенного исследования данных, позволяет говорить о том, что доминирующими в мотивационной структуре будущих специалистов экономического профиля преобладают материальные мотивы, мотивы карьерного роста и признания. Достижение профессионализма, по мнению данной категории респондентов, определяется качественным выполнением профессиональной деятельности, что обеспечит в дальнейшем им признание окружающими. Материальные мотивы являются одними из ведущих как на этапе профессионального становления, так и в будущей профессиональной деятельности. Проблема карьерного роста является достаточно значимой. Ее разрешение возможно посредством получения глубоких и системных знаний уже на этапе обучения в вузе. В связи с чем, качественное выполнение профессиональной деятельности является результатом интенсивной интеллектуальной деятельности.

На основании всего вышесказанного можно говорить о значительной роли мотивации в учебной и дальнейшей профессиональной деятельности студентов. Определение ее особенностей на этапах вузовского обучения представителей для различных специальностей, в частности экономических, позволит совершенствовать образовательный процесс, что позволит повысить эффективность учебной и профессиональной деятельности.

## Литература

1. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности. – М.: Наука, 1977. – 380 с.
2. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: Под редакцией Д.И. Фельдштейна. 2-е изд. М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997.
3. Большакова Т.А. Личные особенности и карьерная направленность служащих банка // Ананьевские чтения – 1997. Тезисы научно-практической конференции. СПб., 1997.

Анализ взаимосвязей учебной и профессиональной мотивации студентов экономических специальностей

№	Мотивы	Полученный коэффициент корреляции
1	Стать высококвалифицированным специалистом – удовлетворение от хорошо выполненной работы	$r = 0,4938^{**}$
2	Стать высококвалифицированным специалистом – ориентация на престиж и уважение со стороны других	$r = 0,4140^*$
3	Постоянно получать стипендию – денежный заработок	$r = 0,3954^*$
4	Обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности – стремление к продвижению по работе	$r = 0,5073^{**}$
5	Приобрести глубокие и прочные знания – стремление к продвижению по работе	$r = 0,5376^{**}$
6	Добиться одобрения родителей и окружающих - ориентация на престиж и уважение со стороны других	$r = 0,4348^*$
7	Получить интеллектуальное удовлетворение – удовлетворение от хорошо выполненной работы	$r = 0,4275^*$

4. Вербицкий А.А. Бакшаева Н.А. Проблема трансформации мотивов в контекстном обучении // Вопросы психологии. 1997. №3 С.12-20.

5. Верещагина Л.А, Иванов Л.О., Кривошеева И.А. Профессиональная мотивация банковского персонала // Ананьевские чтения – 2004. Материалы научно-практической конференции. СПб., 2004.

6. Дворяшина М.Д., Владимирова Н.М. Интеллектуальное развитие и успешность обучения // Комплексное исследование проблем обучения и коммунистического воспитания специалистов с высшим образованием. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1980. – 248 с.

7. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2004. – 509 с.

8. Ковалев В.И. Мотивы поведения и деятельности. - М., 1988. – 192 с.

9. Личность и профессия: психологическая поддержка и сопровождение : учеб. пособие для вузов / Митина Л.М., Кореляков Ю.А., Шавырина Г.В. и др. ; под ред. : Митина Л.М. - М.: Академия, 2005.

10.Маркова А.К. Психологические критерии эффективности учебного процесса // Вопросы психологии. – М., 1977. - №4. - С.40-51.

11.Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. - М.: 1969. – 317 с.

Связь с автором: [nyufa@yandex.ru](mailto:nyufa@yandex.ru)



**Секция 2.8**

**КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ**

## **РЕАЛИЗАЦИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ПОДХОДОВ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНФОРМАТИКИ И НА КОРРЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЯХ В ШКОЛЕ-ИНТЕРНАТЕ I-II ВИДА ДЛЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА И РЕЧИ**

Государственное специальное образовательное учреждение  
школа-интернат I-II вида Краснодарского края  
г. Краснодар, Россия

В течение нескольких лет на базе ГСКОУ проводились констатирующие и контрольные эксперименты по развитию креативности учащихся с различными вариантами дизонтогенеза. Для диагностики уровня креативности применялась адаптированная методика Торренса и анализ продуктов деятельности. Разработаны и внедрены методы проведения уроков по информатике, развивающие креативность учащихся с ОВЗ:

- обязательная интеллектуальная разминка;
- создание проблемной ситуации;
- наглядность (интерактивная доска);
- максимальное использование ресурсов;
- минимальная помощь от учителя;
- поощрение словесной взаимопомощи среди учащихся;
- регулярный тренинг работы с текстовой информацией;
- соревнование, участие в конкурсах;
- сотрудничество (создание необходимой для школы продукции – бланков, тестов, презентаций и т.д.);
- поощрение входением в Интернет или развивающими играми.

Для старшеклассников организован кружок «Психология + информатика» [1]. В проведении уроков информатики и занятий кружка Болдина Т.Е. придерживается псевдиалогического стиля преподавания.

Болдина Т.Е., являясь одновременно преподавателем информатики и педагогом-психологом, разработала следующие методы коррекционной работы с детьми, имеющими сложную структуру дефекта (тугоухость, ДЦП, ЗПР или интеллектуальная недостаточность, элементы аутизма);

- максимальное сочетание видов работ на одном занятии: компьютерная презентация, письменная и устная работа, работа у доски, работа руками с подручным материалом (рис.1);
- поощрение успешной деятельности входением в Интернет;
- использование простых компьютерных игр в качестве диагностических тестов: Memoгу, MotionPlanning, Blockcad, пазлы и др. (рис.2);
- фиксирование динамики и её обсуждение с учениками - рефлексия.

Было отмечено, что у школьников, имеющих определённый уровень оригинальности мышления от природы (около 10%), развитие творческого

потенциала и продуктивного воображения происходят легче. У школьников с менее развитой оригинальностью мышления развитие креативности происходит за счёт увеличения стремления к завершению начатого дела или роста познавательной мотивации (рис.3, рис.4), что является крайне важным для детей с нарушением слуха [2].



Рис.1. Коррекционные занятия

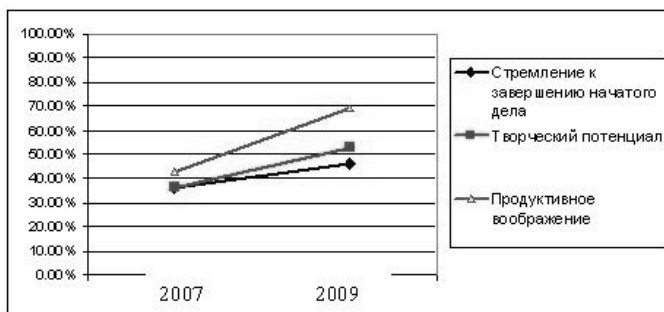
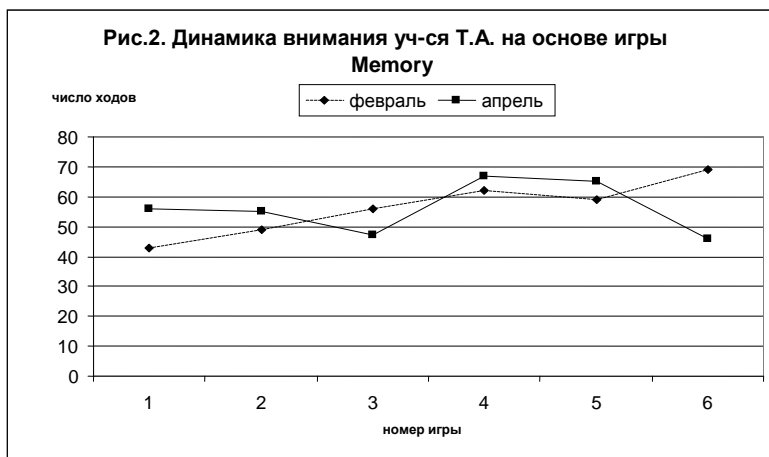
- поощрение самостоятельности;
- использование тщательно отобранных компьютерных игр и тестов, а также Интернет для развития понятийно-познавательной сферы;



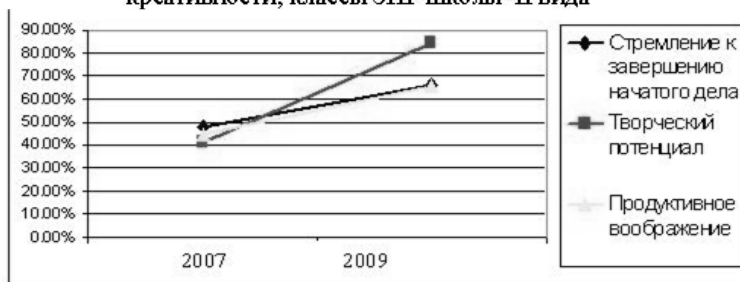
Рис. 2. Развитие геометрических и цветовых представлений у учащихся с ССД

Уровень креативности связан со степенью имеющегося слуха, неслышащие учащиеся менее креативны и более ригидны по отношению к развитию креативности. Зафиксировано, что неслышащие учащиеся, интегрированные в школу II вида и занимающиеся по программе "Оператор ЭВМ", имеют в 2 раза более высокую мотивацию к обучению, чем учащиеся школы I вида, более выраженное стремление к завершению начатого дела, беглость,

гибкость мышления и творческий потенциал, что свидетельствует в пользу интегрированного обучения.



**Рис. 4 Динамика показателей креативности, классы ЗПР школы II вида**



**Рис. 3 Динамика показателей креативности, классы нормы, школы II вида**

Для учащихся с интеллектуальными нарушениями 2 раза в неделю проводились регулярные занятия по изучению геометрических фигур, знаний и представлений об окружающем мире, пространственной и цветовой ориентировке с работой учащихся за компьютером в условиях специально организованного психолого-педагогического управления [3]. Данные занятия привели к повышению скорости формирования автоматизации навыков использования изучаемого материала у учащихся.

Зарегистрированное повышение среднего уровня креативности всех учащихся с интеллектуальными нарушениями в среднем на 25% за 2 года свидетельствует о целесообразности применения ИКТ в коррекционной работе с учащимися школ VIII вида и учащимися школ I-II вида со сложной структурой дефекта.

### Литература

1. Болдина Т.Е., Курс занятий кружка «Психология + Информатика», [http://www.it-n.ru/resource.aspx?cat\\_no=239&page=2&d\\_no=44010](http://www.it-n.ru/resource.aspx?cat_no=239&page=2&d_no=44010)
2. П.А. Янн, Воспитание и обучение глухого ребёнка, Москва, 2003, с. 238.
3. Дуванова С.П. Управление процессом усвоения понятий у школьников с нарушением интеллекта / Практическая психология и логопедия. – 2004. – № 1(8). С. 47.

Связь с автором: [internat23@mail.ru](mailto:internat23@mail.ru), [vikella@fromru.com](mailto:vikella@fromru.com)

---

*Т.Н. Войтик*

### **ДИНАМИКА РАВИТИЯ ОРИЕНТИРОВКИ В СХЕМЕ СОБСТВЕННОГО ТЕЛА У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

Московский городской психолого-педагогический университет  
г. Москва, Россия

Общеизвестно огромное значение ориентировки в пространстве для всех сторон деятельности ребенка. Являясь необходимым условием успешного познания и активного преобразования действительности она является той основой, которая объединяет разные виды учебной и трудовой деятельности (Б.Г. Ананьев, В.А. Кручинин, И.С. Якиманская и др.).

К моменту поступления в школу дети должны свободно ориентироваться в направлении движения, в пространственных отношениях. Важной составляющей при ориентировке в пространстве является умение использовать

эти знания: передвигаться в указанном направлении, располагать и перемещать предметы и др. Выделенные пространственные связи и отношения должны отражаться в речи детей с помощью предлогов и наречий.

Рассматривая особенности развития пространственной ориентировки у дошкольников, выделяют два ее вида: в собственном теле и в окружающем пространстве. Тесная взаимосвязь этих двух видов ориентировки обусловлена тем, что ориентировка в собственном теле развивается раньше и лежит в основе сложной ориентировки человека в окружающем пространстве. Ориентировка в пространстве складывается постепенно, от чувства собственного тела до выработки стратегии поведения в социальном мире.

Осваивая пространство, дети постоянно приспосабливают свои движения и действия к свойствам предметов, при этом наблюдается постепенная координация зрительных действий глаз и моторных действий руки. Зрительно-моторная координация постепенно становится все более устойчивой, вместе с тем возникает зрительная коррекция, а затем и зрительный контроль двигательными актами. Способность воспринимать положение и перемещение в пространстве собственного тела или его частей способствует использованию своего тела для ориентировки в пространстве, практического освоения его свойств и направлений. Выявлена тесная взаимосвязь и одновременность развития у детей двигательных навыков и пространственной ориентировки (Э.Я. Степаненкова, 1973).

Как отмечается в литературе именно нарушение пространственной ориентировки и пространственных представлений занимает одно из первых мест у детей с задержкой психического развития. Дети с ЗПР являются самой многочисленной группой среди детей с различными нарушениями развития, а так же неоднородной группой по генезису, проявлениям нарушений и прогнозу. По мнению педагогов и психологов, именно с недоразвитием ориентировки в большей степени связаны трудности, которые испытывают дети при обучении в школе.

Образовательные учреждения для детей с задержкой психического развития дошкольного возраста при правильной коррекционной работе могут, значительно продвинув развитие детей, подготовить большинство своих воспитанников к обучению в школе. Однако для успешного выполнения этой задачи необходимо дальнейшее изучение особенностей ориентировки в пространстве детей с отставанием в развитии.

Целью нашего исследования было выявить особенности ориентировки детей с ЗПР дошкольного возраста в схеме собственного тела. В первом задании детям предлагалось воспроизводить движения рук, ног, туловища по подражанию, образцу и инструкции. Во втором задании изучались особенности идентификации движений ребенка с движениями дидактической игрушки (деревянный человечек с подвижными суставами). В третьем задании изучались особенности идентификации движений ребенка со схематическим изображением фигуры человека.

В нашем исследовании принимали участие дети в возрасте 4, 5 и 6 лет с диагнозом: «задержка психического развития церебрально-органического генеза», не имеющие дополнительных сенсорных нарушений, и нормально развивающиеся сверстники.

Данные проведенного исследования показывают, что во всех ситуациях нормально-развивающиеся дошкольники имеют значительные преимущества по отношению к детям с задержкой психического развития. При этом необходимо отметить, что дошкольники с ЗПР показали гораздо менее однородные результаты, чем дети с нормальным интеллектом. При выполнении заданий они по некоторым показателям могут значительно приближаться к норме, а по некоторым, чрезвычайно отставать от нее.

Немаловажен тот факт, что показатели успешности в группе нормально развивающихся детей превышают результаты сверстников с задержкой психического развития в несколько раз. С возрастом данный разрыв несколько сокращается, но по некоторым показателям даже среди старших дошкольников продолжает оставаться значительным.

Проведенный эксперимент показал следующее. На протяжении всего дошкольного возраста наблюдается снижение интереса к заданиям трудных для ребенка, резкое снижение их активность, а иногда и отказ от выполнения задания (4-5 лет). Все это не могло не сказаться на качестве работы. Детям с задержанным развитием чаще, чем нормально развивающимся сверстникам, требовалась помощь со стороны взрослого и активная поддержка в виде похвалы, усиления игровой мотивации, побуждения к продолжению работы. Ориентировка на реакцию взрослого у детей сохраняется на протяжении всего дошкольного возраста. Это было заметно по постоянному поглядыванию на взрослого, как во время выполнения задания, так и по окончанию работы.

Способность детей действовать по подражанию, образцу при решении пространственной задачи требует от ребенка сформированности целого комплекса необходимых навыков: способности распределять внимание, анализировать образец, удерживая пространство предложенного плана в поле зрения и организовать пространство в соответствии с предложенным планом, определенного уровня произвольности и активности зрительного анализатора.

Наряду с этим дети с задержкой развития испытывают значительные трудности при выполнении заданий по образцу. Отсутствие видимости процесса выполнения задания, приводило их к своеобразному замешательству, в результате чего они допускали многочисленные ошибки. Для правильного выполнения задания, им необходимо было больше времени по сравнению с выполнением задания по подражанию. Эти данные говорят о неспособности детей производить анализ представленного образца.

Задания, предъявляемые детям только в вербальном виде, даже к концу дошкольного возраста не привели к желаемым результатам. В возрасте 4-5 лет обеим группам детей (ЗПР, нормально развивающиеся дети) был характерен низкий уровень выполнения задания. Им было свойственно допускать ошибки при выполнении движений в направлениях влево, вправо.

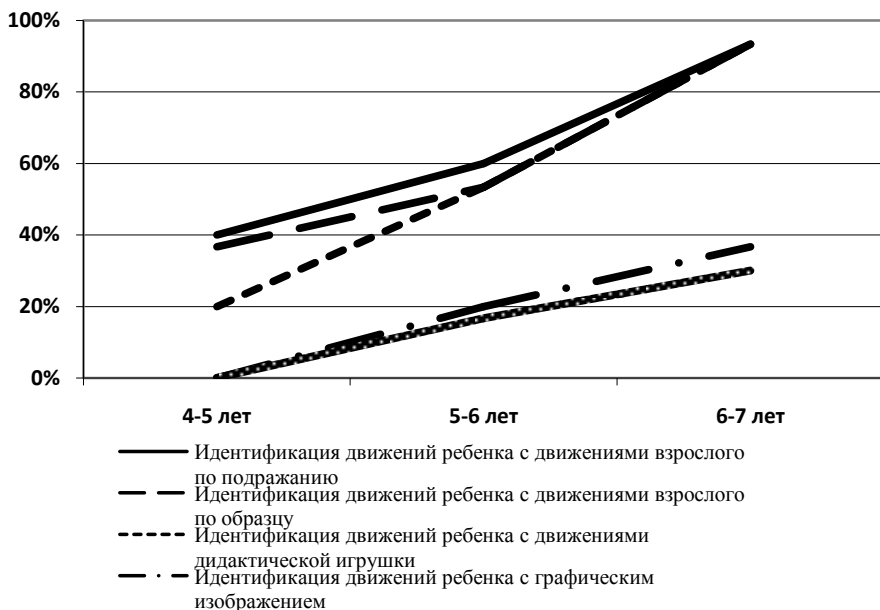


Рис. 1. Возрастная динамика развития пространственной ориентировки в схеме собственного тела детьми с ЗПР

Дети с ЗПР не понимали инструкцию, им постоянно необходимо было оказывать практическую помощь. При этом они действовали хаотично, поднимали и опускали руки, ноги не вслушиваясь в инструкцию. Четыре ребенка с ЗПР отказались выполнять задание, говоря, что не знают, как необходимо двигаться: «Не могу, не знаю, мы так не делали, и т.д.». Дети с нормальным онтогенезом старались понять инструкцию, стремились исправлять ошибки, постоянно требуя подтверждения правильности выполнения задания со стороны взрослого. С увеличением возраста у детей с ЗПР показатели меняются незначительно. Так в возрасте 5-6 лет 2 ребенка так и не смогли понять задание, около половины детей допускали многочисленные ошибки. Только около трети детей в возрасте 6-7 лет смогли выполнить задание по инструкции.

Выявлено, что у детей с задержанным развитием недостаточно четкое и правильное выполнение двигательных заданий. Наблюдается низкая согласованность движений, в большинстве случаев дети не смогли сочетать движения разных частей своего тела. Только к концу дошкольного возраста, их движения становятся более осмысленными, управляемыми, слаженными и уверенными. Но по качеству выполнения движений, они так и не достигают уровня нормально развивающихся сверстников.

Особое место в развитии ребенка занимает его идентификация не только с телом взрослого, но и с куклой, условно-графическим изображением

человека. Ребенок на основе знания схемы собственного тела мысленно переносит ее на другие объекты. Идентификация позволяет ребенку «присваивать» и переносить усвоенное в другие условия. Правильное и успешное осуществление переноса освоенных действий на новые задачи, способствует освоению новых видов деятельности.

При выполнении задания на изучение особенностей идентификации движений ребенка с движениями дидактической игрушки (деревянный человечек с подвижными суставами) дети с ЗПР часто отвлекались на игру с куклой. Игрушка становилась отвлекающим моментом, по сравнению с тем, как она активизировала нормально развивающихся детей на выполнение задания. Особенно сложно было привлечь к выполнению задания детей пятилетнего возраста с ЗПР. Они неточно располагали части тела игрушки и не стремились этого сделать. Формальное выполнение задания у некоторых детей можно увидеть на протяжении всего дошкольного возраста.

При изучении особенностей идентификации движений ребенка с соответствующим графическим изображением были получены следующие результаты. В возрасте 4-5 лет пятая часть детей с ЗПР показали полное непонимание поставленной задачи. У них наблюдался хаотичный поиск, выбор картинок наугад, посматривание на реакцию взрослого, в то время как среди нормально развивающихся сверстников не было детей непонимающих задание. С возрастом у детей с ЗПР результаты изменяются незначительно. Даже к концу дошкольного возраста они так и не смогли достичь уровня детей с нормальным онтогенезом в возрасте 5-6 лет. Наиболее типичным для нормально развивающихся детей было повторение движений, как бы примеривание своих движений к изображению. Данная тенденция наблюдалась на протяжении всего дошкольного возраста. Немаловажен и тот факт, что с увеличением возраста, у нормально развивающихся детей такое примеривание уменьшается, а у детей с ЗПР наоборот увеличивается.

Таким образом, сравнительный анализ результатов показал, что для дошкольников с ЗПР характерен целый ряд специфических закономерностей, связанных с особенностями их интеллектуального и речевого развития. У детей наблюдаются нарушения формирования и обобщения перцептивного опыта, наглядно-действенного и наглядно-образного мышления, которые служат предпосылками для выделения пространственных признаков. Дети с ЗПР испытывают трудности в соотношении практической деятельности и мысленного освоения пространства.

У детей отмечается слабая осознанность собственного практического, двигательного опыта, что в свою очередь сказывается на всех сторонах когнитивного развития, и, прежде всего на представлениях ребенка, которые ввиду фрагментарности, недостаточной обобщенности, оказываются недостаточными для ориентировки в окружающем пространстве. Дети часто оказываются неспособны проанализировать изменившиеся пространственные условия, не владеют навыками практического и мысленного преобразования пространства.

Таким образом, полученные результаты позволяют сделать следующие *выводы*:

1. Ориентировка в схеме собственного тела у нормально развивающихся детей и детей с задержанным развитием отличается не только по количественным показателям, но и качественным своеобразием. Данное своеобразие связано со спецификой их интеллектуального и речевого развития.

2. Выявлена различная роль зрительного и двигательного компонентов в осуществлении пространственного анализа детьми с ЗПР. Так у них зрительное соотнесение, примеривание проявляется в конце дошкольного возраста, что говорит о незрелости зрительного восприятия в младшем дошкольном возрасте.

3. Дети с ЗПР испытывали недостаток в тех способах восприятия, преобразования пространства, которыми свободно владеют их нормально развивающиеся сверстники. У многих детей с трудностями в обучении к концу дошкольного возраста наблюдается развернутый характер ориентировочно-исследовательских действий.

4. У детей с задержанным развитием наблюдается четкость, координированность движений к концу дошкольного возраста. Нарушение координационного компонента в дальнейшем накладывает свой отпечаток на овладение письмом в школе.

5. Проблемы в понимании пространственных наречий и предлогов сохраняются у детей с ЗПР до конца дошкольного возраста, что в свою очередь отражается на формировании пространственных понятий.

Организация многоаспектных комплексных исследований с целью создания коррекционных систем воспитания, начиная с первых лет жизни, в том числе по отношению к детям с ЗПР, - это важнейшее направление специальной психологии и коррекционной педагогики в настоящее время. О.В.Лебедева, У.В.Ульенкова, подчеркивая важность принципа ранней коррекционно-педагогической помощи, утвердившегося в дефектологии и специальной психологии со времени Л. С. Выготского, отмечают его новое звучание в связи с актуальностью проблем диагностики и коррекции ЗПР у детей в дошкольном возрасте, реальной практической помощи в процессе обычной педагогической работы с ними в дошкольном учреждении.

Для формирования ориентировки в пространстве у детей с ЗПР как особой, целостной системы, находящейся в непосредственной связи с мышлением, речью и деятельностью ребенка необходимо создавать специальные условия.

---

## **КОРРЕКЦИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ НАРУШЕНИЙ СОЦИАЛЬНО-ДЕЗАДАПТИРОВАННЫХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ АРТ-ТЕРАПИИ**

Московский Государственный Педагогический Университет  
г. Москва, Россия

Проблема укрепления психического здоровья детей, актуальность которой становится все более очевидной в связи с наблюдаемым ростом нервно-психических заболеваний и функциональных расстройств детей, требует широких профилактических и коррекционных мер в системе образования.

Анализ существующей литературы по проблеме происхождения социально-психологической дезадаптации младших школьников (А.Н.Жмыриков, И.В.Дубровина, В.С.Ротенберг, В.И.Лебедев, В.Е.Каган, О.И.Зотова, Ю.А.Александровский) показывает, что причинами могут быть факторы различной природы. Это могут быть особенности процесса обучения, изначальная биологическая предрасположенность, направленность поведения педагога, особенности семейного отношения, индивидуальные особенности личности ребенка. В процессе неадекватного взаимодействия личности с окружающими затрудняется реализация основных социальных потребностей (потребность в общении, признании, самовыражении), нарушается состояние самоутверждения и свободного выражения своих творческих способностей, искажается социальный статус личности.

Важное значение в исследовании процесса дезадаптации придаётся анализу эмоциональных проявлений. Эмоциональными нарушениями у детей младшего школьного возраста являются: отсутствие децентрации (ребенок не способен сопереживать другим); пространственно-временное смещение (без возвращения в прошлое невозможно возникновение стыда, угрызений совести); равнодушие к учению, к оценкам учителя (необходимо отличать от эмоциональной заторможенности, возникающей вследствие восприятия школьной ситуации как безнадежной); отсутствие тенденции к снижению импульсивности [1].

На наш взгляд, эмоциональные нарушения социально дезадаптированных детей обусловлены недоразвитием или деформацией структуры базальной аффективной организации их личности. Личность в своем развитии опирается на базальные структуры аффективной организации, и адекватность её взаимодействия с окружающим миром зависит от гармонии уже сложившихся низших отделов. Система базальной аффективной регуляции складывается довольно рано, при этом имеет большие резервы роста, механизмы саморегуляции, реализующиеся в определенных условиях при адекватных воздействиях.

Представляется, что психологическая коррекция личностных (прежде всего аффективных) и социальных нарушений должна идти одновременно по двум направлениям: как совершенствование высших личностных образований и как направленная стимуляция базальных механизмов, на которую опираются, в свою очередь, высшие личностные механизмы.

Укрепление психологического здоровья учащихся, повышение ресурсов психологической адаптации личности осуществляется благодаря социально-адаптирующим и личностно-развивающим технологиям. Сюда относятся разнообразные социально-психологические тренинги, коррекционные программы, психотерапевтические методы. Одним из активно развивающихся направлений психологической модели психотерапии является арт-терапия, которая может служить не только средством для диагностической работы с учащимися, но и способом освобождения от психологических конфликтов и сильных переживаний, средством усиления их чувства личностной ценности, формой свободного самовыражения и самопознания, методом эмоциональной коррекции.

Полагаем, что в процессе арт-терапии эмоционально неблагополучных учащихся происходит активизация, «оживление» базальных уровней эмоциональной регуляции средствами изобразительной деятельности.

В плане нашего исследования представляет особый интерес использование терапевтического воздействия выразительных (линия, цвет, художественные символы) и содержательных характеристик рисунка на эмоциональную сферу дезадаптированных детей. Согласно концепции, разработанной В.В.Лебединским, О.С.Никольской, Е.Р.Баенской, М.М.Либлинг можно выделить четыре уровня в структуре организации базальных эмоциональных процессов: уровень полевой реактивности, уровень стереотипов, уровень экспансии и уровень эмоционального контроля. Уровневый подход к психокоррекции эмоциональных нарушений дезадаптированных детей позволяет выбирать приемы коррекции и определять последовательность их применения.

Первый уровень – это уровень полевой реактивности, приспособительным смыслом которого является организация аффективной настройки к активному контакту с окружающими. Этот уровень поддерживает регуляцию тонуса аффективных процессов, отвечает за снятие сверхсильного напряжения как положительного, так и отрицательного, поддерживая состояние аффективного комфорта. Мы считаем, что в арт-терапии с дезадаптированными младшими школьниками на данном этапе необходимо использовать работу с насыщенным цветом и светлым фоном, определять эмоциональную природу цвета, выражение характера персонажей и их настроения с помощью цвета.

Основной задачей второго уровня – уровня стереотипов, является адаптация субъекта к окружающему, выработка аффективных стереотипов сенсорного контакта с ним. Этому уровню мы "обязаны" переживаниями синестезии: цвет может быть ядовито-зеленым, вызывающим оскормину; звук - скребушим или бархатным; свет - режущим или мягким.

На третьем – уровне экспансии – аффективное переживание теряет свою конкретную сенсорную окраску, проигрывает в многообразии, но выигрывает в силе, напряженности. Здесь в большей степени могут дифференцироваться переживание напряжения желания и возможности его осуществления. В осознании конфликта желания и возможности впервые возникают предпосылки выделения себя из ситуации как субъекта аффективного поведения. Здесь арт-терапевтическими приёмами являются: рисование страхов, снов, ситуаций одиночества, устрашающих сюжетов с реальной перспективой их успешного разрешения. Возможность преодолеть страх возникает на этом уровне при условии достаточной уверенности субъекта в своем успехе.

Четвертый уровень базальной регуляции – уровень эмоционального контроля. Приспособительным смыслом этого уровня является налаживание эмоционального взаимодействия с другими людьми: разработка способов ориентировки в их переживаниях, формирование правил, норм взаимодействия с ними. В арт-терапевтической работе это осуществляется в групповой изобразительной работе с учащимися на заданную тему, метафорических портретах членов группы, создание композиций на конфликтные темы.

Таким образом, психологическая коррекция эмоциональных нарушений социально-дезадаптированных школьников посредством арт-терапии должна представлять собой ряд этапов, логика следования которых, а также задачи, методы и особенности организации основываются на сформулированных выше принципах онтогенетически ориентированного подхода.

## Литература

1. Бреслав Г.М. Психология эмоций. – М.: Смысл, 2006. – 544 с.
2. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция. / В.В.Лебединский, О.С.Никольская, Е.В.Боянская, М.М.Либлинг/ – М.: МГУ, 1990. –197с.

---

*А.А. Селезнёва*

## **РАЗВИТИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА, ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

Белорусский государственный экономический университет  
г. Минск, Белоруссия

Интеллектуальное развитие детей с нарушением слуха – это своеобразный путь развития, совершающийся в особых условиях взаимодействия с внешним миром. Такое нарушение как первичный дефект слухового анализа

тора приводит к недоразвитию функций, связанных непосредственно со слухом и к замедлению развития функций, связанных со слухом опосредованно. Нарушения развития частных психических функций тормозят психическое развитие глухого или слабослышащего ребенка. При дефицитарном типе наблюдаются такие особенности, как нарушение сложных межфункциональных связей и иерархических координаций. Это проявляется в различной степени недоразвития одних перцептивных систем при относительной сохранности других. Дефект слухового восприятия приводит к трудностям при восприятии информации, во взаимодействии с окружающим миром, адаптации к социуму. У детей с нарушенным слухом процесс развития интеллектуальных способностей характеризуется обобщенным и опосредованным отражением действительности. Мышление характеризуется специфическими особенностями.

А.Р. Лурия считал, что благодаря освоению вербально-логических средств интеллектуальной деятельности индивидуальный опыт через значения слов и логических рассуждений воспринимает общечеловеческий опыт. Качественно расширяется интеллектуальный мир личности каждого отдельного человека [1, с. 67].

По мнению Л.С.Выготского, существует принципиальная разница между натуральным интеллектом как продуктом биологической эволюции и исторически возникшей формой человеческого интеллекта, строение которого основано на функциональном употреблении слова. Поэтому основной механизм интеллектуального развития связан с формированием в сознании личности системы словесных значений, перестройка которой и характеризует направление роста интеллектуальных возможностей. Интеллект возникает как эффект изменения межфункциональных связей, как результат синтеза познавательных процессов [2, с. 296].

При наглядно-образном мышлении важная роль принадлежит речи. Слабослышащие дети длительное время продолжают оставаться на стадии наглядно-образного мышления. В этом проявляется одна из диспропорций их психического развития. У слабослышащих детей страдает точность и полнота отражения существенных признаков и их отношений, лежащих в основе условия задачи. Полноценное наглядно-образное мышление служит фундаментом для формирования словесно-логического мышления. Большие трудности вызывает у детей с нарушенным слухом решение многих задач, сформулированных словесно, оперирование понятиями, выражающими сравнение величин («больше на...», «меньше на...», «во сколько раз...»), понимание взаимобратных отношений между величинами [3, с. 70-72].

С целью лучшего усвоения социального опыта в общении, игре, учении, во взаимодействии с окружающим миром дети с нарушениями слуха обучаются в общеобразовательной школе совместно с учащимися с нормальным слухом. Исследование интеллектуальных способностей детей с нормальным слухом и слабослышащих детей, обучающихся по программе и стандарту общеобразовательной школы проводилось на выборке в 60 человек, с помо-

щью теста «Таблицы Равенна» (шкала прогрессивных матриц). Статистическая обработка реализована в пакете SPSS v12, Statistica v.6.0. Данные результаты позволили сделать вывод о том, что большинство испытуемых с нарушенным и нормальным слухом имеют высокие и средние способности к систематизированной, планомерной, методичной интеллектуальной деятельности, анализу и синтезу структур изображения.

Данные количественно-качественного анализа показателей, полученных на выборке, представлены в следующем ключе (уровни IQ): очень высокий; высокий, незаурядный; хороший; выше среднего; средний; слабый, ниже среднего; небольшая степень слабоумия; дебильное слабоумие; имбецильность, средняя степень слабоумия; идиотия.

Для данной выборки характерно отсутствие в группах высокого, незаурядного интеллекта. У детей с нормальным слухом хороший интеллект отмечен у 17%, в то время как в группе слабослышащих детей отмечено всего 7%. Уровень нормальный, выше среднего интеллекта существенно не отличается в группах – 17% у слабослышащих и 23% у нормы.

Полученные результаты ранговой корреляции Ч. Спирмена в группе у детей с нормальным слухом свидетельствуют о том, что при улучшении способности переходить от одного аспекта к другому, разнообразить идеи и стратегии у испытуемых уменьшаются следующие способности:

1) К дифференциации основных элементов структуры и раскрытию связей между ними; идентификации недостающей части структуры и сличению ее с представленными образцами.

2) К нахождению аналогии между двумя парами фигур. Обследуемый раскрывает этот принцип путем постепенной дифференциации элементов.

3) К нахождению сложных изменений фигур в соответствии с принципом их непрерывного развития, обогащения по вертикали и горизонтали.

4) К перестановке фигур в матрице по горизонтальному и вертикальному направлениям.

5) К анализу фигур основного изображения и последующей «сборке» недостающей фигуры по частям, аналитико-синтетической мыслительной деятельности.

При улучшении способности к конструктивной и изобретательской деятельности уменьшаются способности:

1) К дифференциации основных элементов структуры и раскрытия связей между ними.

2) К идентификации недостающей части структуры и сличению ее с представленными образцами.

3) Способность замечать сложные изменения фигур в соответствии с принципом их непрерывного развития, обогащения по вертикали и горизонтали незначительно падает.

Таким образом, результаты корреляционного исследования показывают, что у испытуемых детей с нормальным слухом при переходе от одного аспекта к другому уменьшаются способности к анализу и синтезу фигур.

Результаты ранговой корреляции Ч. Спирмена по группе слабослышащих испытуемых свидетельствуют об отсутствии корреляционных взаимосвязей между рассматриваемыми признаками. Это можно объяснить тем, что у слабослышащих детей наблюдается определенная закономерность развития процессов восприятия и ощущений, которая характерна для асинхронии – дефицитарного типа нарушения, что проявляется в разной степени недоразвитием одних систем восприятия при более высоком уровне развития других. Логика мышления у слабослышащих детей имеет практический характер, то есть преобладает наглядно-действенное мышление. Оно включает в себя внешнее действие с предметом, предметы используются в качестве средств для достижения цели. Практические задачи решаются путем переноса решения из одной ситуации в другую. При решении сложных задач страдает точность и полнота отражения существенных признаков и их отношений. Дети в исследуемой группе заменяют сложные операции установления подобия и различия более простой – отождествлением или игнорированием подобия между элементами предмета или различными ситуациями. Процесс фантазирования, творчества, нахождения новых вариантов решения задач у детей затруднен.

Для того, чтобы выявить различия между группой детей с нарушенным слухом и детей с нормальным слухом использовался критерий серий Вальда-Вольфовица. Результаты исследования позволяют говорить о том, что способность к алгебраическим операциям у слабослышащих детей развита лучше. Дети с нарушенным слухом имеют больше способностей к анализу и синтезу недостающих деталей фигур согласно алгебраическому принципу.

Таким образом, проведенное исследование дает возможность сделать следующие выводы:

1) Всего 7% испытуемых с нарушенным слухом имеют средний уровень интеллектуальной активности, низкую способность к конструктивной и изобретательской деятельности. Уровень нормальный и выше среднего отмечен у 17% испытуемых.

2) Большинство испытуемых с нормальным слухом имеют средний уровень интеллектуальной активности. Хороший интеллект отмечен у 17%, уровень выше среднего у 23% испытуемых, что говорит о способности выдвигать идеи, отличающиеся от очевидных, общеизвестных, общепринятых.

3) Большинство испытуемых в двух группах имеют высокие и средние способности к систематизированной, планомерной, методичной интеллектуальной деятельности, анализу и синтезу структур изображения.

4) Конструктивные и аналитические способности у слабослышащих детей и детей с нормальным слухом не имеют существенного различия.

5) У испытуемых с нормальным слухом при увеличении объема информации и переходе от одного аспекта к другому уменьшаются способности к анализу и синтезу фигур.

6) Логика мышления у слабослышащих детей имеет практический характер, то есть преобладает наглядно-действенное мышление. Сложные опе-

рации установления подобия и различия заменяются более простой – отождествлением или игнорированием подобия между элементами предмета или различными ситуациями.

7) Способности детей с нарушенным слухом существенно различаются внутри исследуемой группы, в то время как данные у детей с нормальным слухом существенно не отличаются по показателям внутри группы.

8) Дети с нарушенным слухом имеют больше способностей к анализу и синтезу недостающих деталей фигур согласно алгебраическому принципу.

9) Интеллектуальные и творческие способности детей с нарушенным слухом и детей с нормальным слухом различаются незначительно.

В ходе овладения системами конкретных понятий, логическими терминами происходит переход от конкретно-понятийного мышления к абстрактно-понятийному. Среди глухих и слабослышащих детей можно выделить тех, кто по результатам развития мышления не отличается от слышащих сверстников. Это свидетельствует о больших возможностях компенсации интеллектуального развития детей с нарушениями слуха в условиях адекватного обучения и воспитания.

Задача формирования интеллектуального мышления у детей с нарушениями слуха решается благодаря правильно организованной учебной деятельности. К общим условиям, способствующим формированию интеллектуальных способностей можно отнести методическую организацию, выбор учебного материала, его структурирование, подбор ярких примеров; формирование мотивации учебной деятельности, устойчивых познавательных интересов; использование специальных технических средств, широкое применение наглядных средств обучения, с помощью которых можно привлекать произвольное внимание и развивать произвольное внимание.

## Литература

1. Лурия А.Р. Об историческом развитии познавательных процессов. - М.: Наука, 1974. - 98с.
2. Выготский Л.С. О психологических системах // Собр. Соч. Т.1. М.: Педагогика, 1982. - 502с.
3. Розанова Т.В. Индивидуальные различия наглядного и понятийного мышления глухих детей: Исследование личности детей с нарушениями слуха. - М.: ЭКСМО-пресс, 1981.

Связь с автором: [seleznevaala@mail.ru](mailto:seleznevaala@mail.ru)

---



**Секция 2.9**

**ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ, АКМЕОЛОГИЯ**

## **ПРЕДСТАВЛЕНИЕ О ЗДОРОВОМ ОБРАЗЕ ЖИЗНИ У ПОДРОСТКОВ И ЮНОШЕЙ**

Якутский государственный университет им. М.К. Аммосова  
г. Якутск, Россия

Представления о здоровом образе жизни у подростков определяются как целостная картина его отношений с миром, которая предполагает наличие у подростка механизмов гибкого (имеющего ресурсы выбора) внутриличностного восприятия (отражения) картины мира в виде «образа».

Представления студентов о здоровом образе жизни обусловлены профессиональным становлением и включают в себя информированность студентов о здоровом образе жизни как профессионально-личностной ценности, эмоционально-ценностное отношение к здоровому образу жизни как профессиональной ценности и обогащение опыта здорового образа жизни в профессиональном контексте.

Цель нашей работы заключается в выявлении структуры и содержания особенностей представления о здоровом образе жизни в подростковом и юношеском возрасте.

В основу работы положены результаты исследования 88 школьников 9х классов школы № 26 г. Якутска, в возрасте 14-15 лет, из них 35 мальчиков и 53 девочки. 104 студента якутского базового медицинского колледжа, из них 45 юношей и 59 девушек; 90 студентов педагогического колледжа, из них 21 юношей и 69 девушек; 86 студентов колледжа культуры, из них 35 юношей и 51 девушек, в возрасте от 17 до 21.

Для реализации поставленной задачи мы использовали следующий комплекс методов психологического исследования: Уровень субъективного контроля (УСК) Дж. Роттера (адаптация Бажина Е.Ф., Голынкиной С. А., Эткинда А. М.), методика "Индекс отношения к здоровью" С.Д.Дерябо, В.А.Ясвина, В.И.Панова. Для статистической обработки полученных результатов использовался F-критерий Ливеня для сравнения равенства дисперсий.

Результаты работы. Высокие показатели «интернальности в отношении здоровья и болезни» выявились у студентов-педагогов (3,61) и у студентов-медиков (2,98). У подростков (2,63) и у студентов-культурологов (2,09) выражается экстернальная позиция в отношении здоровья и болезни.

В шкале ценностей у студентов «здоровье и здоровый образ жизни» стоит на 1-м месте – у 55,2 % студентов-медиков, 25,4 % студентов-педагогов, 17,8% студентов-культурологов, а у подростков на 3м месте (на 1 месте лишь у 15,5 %). Обнаружены значимые различия по ценности «здоровье и здоровый образ жизни» у подростков и студентов-медиков ( $F=1,36$  при значимости 0,05), у подростков и студентов-педагогов ( $F=1,14$  при значимости 0,05).

Показатели по эмоциональной шкале методики «индекс отношения к здоровью» у студентов немного выше, чем у школьников и отличаются большей разнообразностью и вариативностью. У студентов-медиков 11,65 б., у студентов – педагогов 12,14 б., студентов-культурологов – 10,63 б., у подростков 9,08 б.

Познавательная шкала включает знания о проблеме здоровья и болезни, о способах сохранения здоровья и ведения здорового образа жизни. Наиболее информированными в области здоровья, как мы и полагали, оказались студенты-медики – 8,19 б.; у студентов-педагогов - 6,9 б.; у студентов-культурологов-5,86 б. и наименьшие показатели у подростков – 4,96.

Практическая шкала определяет активность человека в стремлении изменить свое здоровье к лучшему, применению здоровьесберегающих технологий. У студентов-медиков средний балл 9,61; у студентов-педагогов – 9,47; у студентов-культурологов – 8,82; у подростков – 8,86.

Поступочная шкала выявляет способность влиять на отношение окружающих людей к здоровью, стимулировать их вести здоровый образ жизни, пропагандировать различные средства оздоровления организма, создавать вокруг себя здоровую жизненную среду. У студентов-медиков средний балл – 6,7; у студентов-педагогов – 7,5; у студентов-культурологов – 6,68; у подростков – 5,6.

Выводы: Студенты-медики и студенты-педагоги берут на себя ответственность в отношении здоровья и болезни и считают это результатом собственных действий, в отличие от подростков и студентов-культурологов.

У всех групп студентов отношение к здоровью является первостепенно важной жизненной ценностью доминирующей над другими сферами жизни.

Отношение подростков к здоровью характеризуется наличием отрицательных эмоций, в связи с необходимостью заботиться о своем здоровье. Они менее студентов информированы о способах сохранения здоровья и прилагают меньше усилий в заботе о своем здоровье. Студенты медицинского колледжа обладают более сознательным отношением к собственному здоровью и здоровью окружающих. У них преобладает познавательный компонент здоровья и стремление изменить свое здоровье к лучшему. Студенты-медики и студенты-педагоги активно заботятся о своём здоровье в практической сфере: посещают различные спортивные секции, делают специальные упражнения, занимаются оздоровительными процедурами, формируют у себя соответствующие умения и навыки, ведут здоровый образ жизни в целом. Подростки и студенты-культурологи не готовы включаться в практическую деятельность по заботе о своём здоровье, они могут что-то предпринимать, если этого потребует от них ситуация. Студенты больше, чем подростки стремятся изменить своё окружение и повлиять на здоровье окружающих.

Связь с автором: [nadin-hope@mail.ru](mailto:nadin-hope@mail.ru)

## **ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ КРЕАТИВНОСТИ ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова  
г. Абакан, Россия

Актуальность выбранной темы исследования обусловлена кардинальными изменениями в обществе, которое требует от каждого человека проявления гибкости, нестандартного мышления, инициативы, способности предлагать новые идеи, т.е. реализации творческого потенциала личности. Учеными доказано, что именно в онтогенезе закладываются основы развития творческих способностей, но пути и средства их становления еще изучены не в полной мере. По нашему мнению, учет гендерных особенностей креативности в младшем школьном возрасте несет в себе огромный потенциал их развития.

Под креативностью в психологических исследованиях обозначают комплекс интеллектуальных и личностных особенностей индивида, способствующих самостоятельному выдвижению проблем, генерированию большого количества оригинальных идей и нешаблонному их решению. Креативность рассматривается как процесс и комплекс интеллектуальных и личностных особенностей индивида, присущих многим личностям, но, к сожалению, сейчас существует относительно мало работ, посвященных гендерным различиям проявления креативности, особенно это касается детей младшего школьного возраста. А ведь именно этот возрастной период является одним из сензитивных периодов для развития креативности.

Исходя из выдвинутой нами проблемы и ее актуальности, мы сформулировали цель исследования - выявить и сравнить проявления креативности у девочек и мальчиков младшего школьного возраста.

План эмпирического исследования содержал несколько этапов:

1. Выявление уровня проявления образной и вербальной креативности у девочек и мальчиков младшего школьного возраста;
2. Сравнение уровня проявления образной и вербальной креативности у девочек и мальчиков младшего школьного возраста.

Цель и задачи нашего исследования обусловили подбор экспериментальной выборки. В основу формирования выборки был положен стратометрический метод с учетом следующих страт: возраст детей (7-10 лет), пол (девочки и мальчики), образовательное учреждение (средняя образовательная школа). Таким образом, в эмпирическом исследовании принимали участие 60 учащихся 1- 4 классов, 7-10 лет, из них 30 девочек и 30 мальчиков.

Методы исследования

В качестве диагностического инструментария для выявления уровня креативности мы выбрали методики О.М.Дьяченко «Дорисовывание» и «Что

может быть одновременно» (модифицированная методика Е.Торренса). Для подтверждения полученных результатов нами использовался параметрический  $t$ -критерий Стьюдента.

В ходе проведения методики «Дорисовывание», направленной на выявление образной и вербальной креативности, детям выдавался белый лист бумаги, на котором были нанесены 15 кружков рядами по 5 в каждом, простой карандаш и предлагалась следующая инструкция: «Посмотри на эти кружочки. Тебе надо дорисовать каждый из них так, чтобы получилась какая-то картинка. Картинки эти должны быть связаны между собой и служить иллюстрацией рассказа, сюжет которого разворачивается в той же последовательности, в которой расположены картинки на бумаге». Время работы не превышало 15 минут. При рассказе дети должны были пользоваться созданными рисунками в качестве своеобразной схемы рассказа. При интерпретации полученных данных мы обращали внимание на беглость, гибкость и оригинальность полученных ответов, а также характер рисунка. Отдельно от рисунка мы оценивали содержание рассказа. Он оценивался по показателям - гибкость, беглость и оригинальность, а также по общему содержанию.

В ходе проведения методики «Что может быть одновременно», направленную на выявление вербальной креативности, детям по очереди задавались вопросы: Что может быть одновременно: живым и неживым; черным и белым; маленьким и большим; мягким и твердым; легким и тяжелым; горячим и холодным; кислым и сладким? Если ребенок не понял вопроса и давал два ответа, ему напоминали, что речь идет об одном предмете, который может в одно и то же время быть, например, и белым и черным, а не о двух предметах, один из которых белый, а другой - черный. В случае повторных ошибок или отказа отвечать тестирование прерывалось. При анализе подсчитывалось количество баллов по следующим параметрам: беглость, гибкость и оригинальность (максимальное количество баллов по каждому из показателей - 3, минимальное - 0).

#### Результаты

Эмпирические данные исследования по методике О.М.Дьяченко «Дорисовывание» показали, что уровни образной креативности у младших школьников распределились следующим образом: высокий 56,7% у девочек, тогда как у мальчиков он составил только 30%, средний уровень является преобладающим у мальчиков 50% , а у девочек 43,3%, низкий уровень был выявлен только у мальчиков 20%.

Анализ результатов по вербальной креативности показал, что высокий уровень больше представлен у мальчиков 43,4%, а у девочек он составил 30%, при этом средний уровень вербальной креативности выше у девочек 50%, а у мальчиков он выявлен у 23,3%, низкий уровень также имеет различия - у девочек 20%, а у мальчиков 33,3%.

Полученные эмпирические данные по второй методике распределились следующим образом: высокий уровень – девочки 56,8%, мальчики 46,8%;

средний уровень – девочки 26,6%, мальчики 26,6%, низкий уровень – девочки 16,6%, мальчики 26,6%.

#### Обсуждение полученных результатов

Результаты методики «Дорисовывание» распределились следующим образом: у 30% (9 человек) мальчиков и 56,7% девочек (17 человек) был выявлен высокий уровень образной креативности - в содержании рисунков использовалось несколько категорий, дети рисовали людей, животных и разнообразные предметы. При этом предлагали несколько названий к созданным картинкам, а также несколько вариантов дорисовывания. Учащиеся рисовали с удовольствием, быстро включались в работу. Почти каждый рисунок содержал определенный сюжет, выражал некоторое действие. Созданные рисунки отличались оригинальностью и нестандартностью, образы и детали были тщательно проработаны. Можно было утверждать, что дети проявляли незаурядную фантазию, богатое воображение. Сам процесс рисования оказывал большое впечатление на ребенка, поэтому рисунки детей отличались эмоциональностью, красочностью.

Для 50% (15 человек) мальчиков и 43,3% (13 человек) девочек был характерен средний уровень образной креативности - в содержании рисунков они сочетали две категории, т.е. рисовали людей и разнообразные предметы, но название к картинкам давали одно и предлагали один вариант дорисовывания. Они придумывали и рисовали нечто такое, что в целом является не новым, но несет в себе явные элементы творческой фантазии и оказывает на зрителя определенное эмоциональное впечатление. Рисовать дети не отказывались, легко и сразу включались в работу. Основной контур являлся частью в других предметах или их деталью.

Низкий уровень образной креативности у девочек не выявлен, а у мальчиков он составил 20% (6 человек). В содержании рисунков эти дети использовали только одну категорию, т.е. дети, дорисовывая контуры, рисовали либо только людей, либо только предметы, либо только животных. Название картинкам давали только одно и предлагали один вариант дорисовывания. Рисовать дети не отказывались, но работали очень медленно, долго не могли решить с чего начать. Рисунки содержали минимальное количество линий, при которых обыгрывался лишь контур. Рисунки детей с низким уровнем образной креативности отличались простотой, неоригинальностью изображения.

Анализ вербальной креативности показал, что для 43,4% (13 человек) мальчиков и 30% девочек (9 человек) характерен высокий уровень. Дети этой группы сюжет придумывался очень быстро, замыслы были оригинальны и не дублировали то, что они могли где-либо видеть или слышать раньше. Общее количество живых существ, предметов, ситуаций в рассказе было больше 10. Главный образ рассказа описывался достаточно подробно, использовались яркие, оригинальные эпитеты. Рассказы детей этой группы привлекали внимание слушателей, которое не угасало до конца произведения.

У 23,3% (7 человек) мальчиков и 50% девочек (15 человек) был выявлен средний уровень вербальной креативности. Эти дети за отведенное время самостоятельно придумывали сюжет рассказа, пересказывали известное, но при этом вносили от себя что-то новое. Образов, используемых в рассказах, было не много (от 6 до 9), при их описании фиксировалась малая детализация. Сами рассказы вызывали к себе интерес со стороны слушателя и некоторую ответную, эмоциональную реакцию, но этот интерес вместе с ответной реакцией вскоре угасал.

Низкий уровень вербальной креативности мы обнаружили у 33,3% мальчиков (10 человек) и 20% девочек (6 человек). Эти дети за отведенное время придумывали сюжет рассказа, но чаще всего это был просто пересказ того, что когда-то слышали или видели. В сюжете рассказа было очень мало образов, а центральный объект изображался весьма схематично, без детальной проработки. Используемые образы были малоинтересны, банальны, не оказывали впечатления на слушающих.

Таким образом, полученные результаты позволяют говорить о том, что у детей младшего школьного возраста в основном преобладает средний уровень развития образной креативности, количество девочек чуть больше с высоким и средним уровнем, а у мальчиков – преобладают средний и низкий уровни образной креативности. Результаты данной методики показали, что характер рисунков девочек от характера рисунков мальчиков отличается по таким показателям как оригинальность, красочность, яркость.

По результатам методики «Что может быть одновременно», мы получили следующие данные. У 56,8% мальчиков (17 человек) и 46,8% девочек (14 человек) преобладал высокий уровень - дети отвечали на вопросы быстро, ответы были достаточно конкретными и оригинальными. Задания воспринимались с заинтересованностью и это сопровождалось положительным эмоциональным настроением. В ходе беседы дети не переспрашивали задание, а легко включались в него и давали несколько оригинальных ответов.

Для 26,6% (8 человек) мальчиков и 26,6% девочек (8 человек) был характерен средний уровень вербальной креативности. Дети отвечали на вопросы охотно, воспринимали задание с положительным эмоциональным настроением, ответы были достаточно оригинальными и нестандартными. При восприятии инструкции дети не переспрашивали названные свойства предметов, но давали ограниченное количество ответов.

Низкий уровень вербальной креативности был обнаружен у 16,6% мальчиков (5 человек) и 26,6% девочек (8 человек). Дети этой группы долго придумывали ответы на вопросы или не отвечали совсем. Их образы были неоригинальны, часто вместо одного предмета, одновременно обладающего двумя предложенными качествами, называли два, каждое из которых обладает одним из названных качеств. Большинство ответов были банальными и неинтересными.

Для установления различий между двумя выборками в уровне исследуемого признака мы использовали метод математической статистики t-

критерий Стьюдента. Результаты вычислений показали, что найденная величина  $t = 3,55$  больше по абсолютной величине, чем  $1,96$  (уровень значимости по Стьюденту), что свидетельствует о наличии значительных различий между показателями образной креативности девочек и мальчиков младшего школьного возраста.

Результаты вычислений по нахождению различий в вербальной креативности показали, что найденная величина  $t = 0,86$  меньше абсолютной величины, чем  $1,96$  (уровень значимости по Стьюденту). Это свидетельствует о наличии незначительных отличий в уровнях вербальной креативности у двух исследуемых выборок.

Сопоставляя полученные данные с результатами других ученых, В.Ф.Коновалова и Н.А.Отмахова мы пришли к выводу, что левое полушарие у мужчин и женщин специализированно одинаково, а именно для аналитического, последовательного вербального логического мышления. Правое полушарие у мужчин более специализированно в аналоговом, образном, пространственном мышлении, которое меньше представлено у женщин ввиду участия его в речевом поведении.

Это и может служить причиной того, что, например, девочки младшего школьного возраста рисуют, как правило, более детально, чем мальчики того же возраста. Также девочки превосходят мальчиков в скорости восприятия, в счете и беглости речи, мальчики же имеют некоторое преимущество в пространственной и временной ориентации, в понимании механических отношений и математических рассуждений.

Выводы.

1. Гипотеза о том, что существуют гендерные различия в проявлении креативности, подтвердилась.
2. Девочки младшего школьного возраста имеют более высокие результаты по показателям образной креативности, чем мальчики того же возраста.
3. Уровни вербальной креативности имеют незначительные различия

---

*Ю.Б. Дубовик, К.Г. Сердакова*

## **ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕЖИВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ: ГЕРОНТОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

Российский государственный гуманитарный университет  
г. Москва, Россия

Старение населения планеты – одна из серьёзнейших социально-психологических проблем современного мира. Почти что треть населения нашей страны – составляют пожилые люди. Прогнозы ученых свидетельствуют о том, что тенденция роста числа лиц старшего возраста является дос-

таточно устойчивой, что обусловлено и сокращением рождаемости во многих странах мира и улучшением профилактики и лечения различного рода заболеваний, и рядом других факторов. Бытовавшее ранее мнение, что переход границы пенсионного возраста как бы уравнивает всех принадлежавших к нему людей, в настоящее время существенно изменилось. Наоборот, исследователи указывают на высокую вариативность большинства психологических показателей в этом возрасте. Этот период жизни человека оставляет множество вопросов для исследователей. Так первые 25-30 лет жизни человека детально изучены и разбиты на множество стадий и этапов, в рамках которых выделены характерные проблемы и кризисы, а столь же длительный по времени отрезок поздней жизни выступает недифференцированным и расплывчатым.

Поздний возраст в последние десятилетия стал объектом многих психологических исследований. (Анцыферова Л.И., Ермолаева М. В., Краснова А. Г., Молчанова О. Н., Шахматов Н. Ф.) Это связано, прежде всего, с увеличением продолжительности жизни людей. Но для пожилых людей важна не только и не столько продолжительность жизни, сколько её качество, поэтому исследование психологического благополучия людей позднего возраста кажется нам актуальной проблемой, имеющей широкое практическое применение.

В настоящее время нет отечественных методик для исследования психологического благополучия. В нашей стране этот вопрос еще не разрабатывался для людей позднего возраста. Поэтому для оценки психологического благополучия людей позднего возраста мы использовали опросник американской исследовательницы К. Рифф, который был адаптирован в диссертационной работе П. П. Фесенко. К. Рифф включает в структуру психологического благополучия 6 компонентов: самопринятие, автономно, управление средой, личностный рост, позитивные отношения с окружающими, цели в жизни. Индекс общего психологического благополучия вычисляется путём суммирования баллов, полученных по всем шести компонентам. Помимо методики К. Рифф, мы так же использовали методику Е. Б. Фанталовой, предназначенную для исследования ценностной сферы личности.

Нас интересовало, каким образом происходит изменение структуры психологического благополучия на поздних этапах онтогенеза, а именно с 55 до 90 лет. Данный этап нами был выбран согласно утвержденной ВОЗ периодизации: 55 (60) – 75 – пожилой возраст, 75-90 – старческий возраст, 90-110 – долгожители. Долгожители не принимали участие в исследовании, учитывая специфику данного возрастного периода, поэтому мы рассматривали изменения в пожилом и старческом возрастах. Нами предполагалось, что от 70 до 75 лет будет происходить снижение уровня психологического благополучия, особенно выражено это снижение будет по шкале «личностный рост». В результате произведенного нами эмпирического исследования было опрошено 66 человек, группы были однородными, что позволило проводить сравнительный анализ психологических показателей. Анализ результатов эмпири-

ческого исследования позволил нам установить, что после 75 лет происходит снижение психологического благополучия по шкале «личностный рост». Люди старше 75 лет теряют ощущение прогресса, стремление развиваться, ощущают скуку, стагнацию, отсутствие веры в свои способности, у них уменьшается интерес к жизни.

При этом снижения по остальным 4-ем шкалам не происходит: цели в жизни, управление средой, самопринятие и автономия у людей этих двух возрастных групп не отличаются. Они в той же степени, что и люди более младшей возрастной группы способны быть независимыми, добиваться желаемого, преодолевать трудности на пути реализации собственных целей, осознавать и принимать не только свои положительные, но и отрицательные стороны, а так же переживать осмысленность своего существования, ощущать ценность того, что было в прошлом, происходит в настоящем и будет происходить в будущем.

Нас интересовала не только структура психологического благополучия как отдельное понятие, но и её взаимосвязь с различными особенностями жизни пожилых людей. Так, по нашим данным, пожилые люди, имеющие детей отличаются более высокими показателями по шкале «управление средой», а люди с высшим образованием более низкими баллами по этой шкале. Видимо, наличие детей позволяет людям пожилого возраста чувствовать себя способными добиваться желаемого, преодолевать трудности на пути реализации собственных целей. Возможно, это связано, с тем, что дети помогают пожилым людям добиваться их целей, возможно, с идентификацией со своими детьми и приписыванием себе их заслуг. Снижение по шкале управление средой в связи с повышением образовательного уровня первоначально вызвало у нас большое удивление. Возможное объяснение этому в том, что испытуемые, имея высшее образование обладали множеством возможностей в прошлом, и сравнивая свои нынешние возможности с прошлыми они ощущают их утрату или снижение.

Нам было интересно проследить взаимосвязь между количеством планов на будущее и компонентами структуры психологического благополучия. Была выявлена взаимосвязь этого показателя с управлением средой в возрастной группе с 75 до 90 лет и с автономией в возрастной группе с 55 до 75 лет.

Исходя из полученных данных, можно говорить о том, что наиболее стабильными и независимыми как от возраста, так и от других исследуемых характеристик являются такие компоненты как «цели в жизни» и «самопринятие». А наиболее подверженным изменениям в связи с временным фактором является личностный рост пожилых людей.

Особым образом проявилась взаимосвязь ценностной сферы со структурой психологического благополучия. Было установлено, что повышение уровня конфликтности в ценностной сфере (уровень конфликтности измерялся путем вычисления разницы между уровнем значимости и доступности ценности) связано со снижением суммарного показателя психологического благополучия. А в возрасте с 55 до 75 особую роль приобретало количество

вакуумов в ценностной сфере. Снижение показателей психологического благополучия было связано со снижением количества вакуумов. Вакуумами мы вслед за Е. Б. Фанталовой называли ситуации, когда ценность является для человека доступной, но не является значимой.

Таким образом, поставленная задача, а именно изучение структуры психологического благополучия на поздних этапах онтогенеза была выполнена.

В позднем возрасте уровень психологического благополучия действительно снижается, но снижается он не по всем показателям. На прежнем уровне остаются показатели «автономии», «управления средой», «самопринятия», «целей в жизни». Кроме того, результаты сравнения групп с крайними показателями уровня психологического благополучия показали, что эти группы не отличаются по возрасту. Это говорит об огромных компенсаторных возможностях людей пожилого возраста и подтверждает предположение о том, что старение является процессом глубоко индивидуальным и очень вариативным, а возраст не является главным фактором, определяющим будет ли человек психологически благополучным.

### Литература

1. Анцыферова Л.И. Новые стадии поздней жизни: время теплой осени или суровой зимы? // Психология старости и старения: Хрестоматия / Сост. О.В. Краснова, А.Г. Лидерс. - М.: Академия, 2003. - С.119-126.
2. Марцинковская Т.Д. Особенности психического развития в позднем возрасте// Психология зрелости и старения. - 1999. №3.
3. Фесенко П.П. Что такое психологическое благополучие? Краткий обзор основных концепций. // Научные труды аспирантов и докторантов. 2005\*9 (46) / - М.: Изд-во Московского гуманитарного университета, 2005. - Вып. 46.
4. Шахматов Н.Ф. Психическое старение. М., 1996.

Связь с автором: Jullialiaa@yandex.ru.

---

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ УСТОЙЧИВОСТЬ КАК ОСНОВНОЙ ПОКАЗАТЕЛЬ БАРЬЕРОУСТОЙЧИВОСТИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Астраханский государственный университет  
г. Астрахань, Россия

Обращаясь к определению понятия психологическая устойчивость, следует отметить, что при всем многообразии подходов к его определению - речь идет о способности индивида противостоять тем эмоциональным раздражителям, которые могут отрицательно влиять на протекание профессиональной деятельности.

Анализ психологической и педагогической литературы по данной проблеме показал, что исследователи широко используют понятие «психической устойчивости» (Р.И. Хмелюк, З.Н. Курлянд, Н.А. Шевченко) наряду с понятиями «эмоциональная устойчивость» (Л.М. Аболин, Ю.Н. Кулюткин, Я. Рейковский, М.И. Дьяченко, В.А. Пономаренко) и «эмоциональная регуляция» (Р.П. Мильруд).

В психологических исследованиях устойчивости следует особо выделить следующие ее аспекты: эмоциональная устойчивость или эмоционально-волевая (Ф.Д. Горбов, В.И. Лебедев, Е.А. Милерян, В.В. Суворова, П.Б. Зильберман), нравственная устойчивость (В.Э. Чудновский), помехоустойчивость (В.Д. Небылицын, Е.Д. Хомская), адаптационная устойчивость, адаптация к стрессовым ситуациям (В.И. Лебедев, Ф.Б. Березин, В.И. Медведев, В.В. Суворова), устойчивость физиологических и психологических функций при действии экстремальных факторов (В.И. Медведев), психологическая подготовка человека к сложным видам профессиональной деятельности (Ф.Д. Горбов, А.А. Леонов, Г.Т. Береговой, В.И. Лебедев).

Устойчивость, по мнению А.А.Баранова, можно определить как особую организацию существования личности как системы, которая обеспечивает максимально эффективное функционирование [1].

Р.И. Хмелюк, З.Н. Курлянд, Н.А. Шевченко используют термин «психологическая устойчивость» деятельности учителя, который обозначает синтез свойств и качеств личности, позволяющий уверенно и самостоятельно в различных эмоциональных условиях выполнять свою профессиональную деятельность, что не что иное, как эмоциональная устойчивость [4].

Интерес представляет изучение эмоциональной устойчивости как сложного, интегративного качества личности, характеризующееся таким сочетанием эмоциональных, волевых, нравственных и интеллектуальных компонентов психической деятельности, которое способствует успешному решению человеком сложных и ответственных задач в напряженной эмоциональной обстановке, без значительного отрицательного влияния последней на

самочувствие, здоровье и дальнейшую работоспособность человека (О.А. Сиротин) [7].

По мнению Ю.Н.Кулюткина, эмоциональная устойчивость проявляется в том, насколько терпеливым и настойчивым является педагог при осуществлении своих замыслов, насколько характерны для него выдержка и самообладание даже в самых неблагоприятных (стрессовых) ситуациях, насколько он умеет держать себя в руках в условиях отрицательных эмоциональных воздействий со стороны других людей [3].

В работах отмечается ряд зависимостей эмоциональной устойчивости от: индивидуально типологических особенностей человека (В.С.Мерлин, С.А.Изюмова, Н.А.Аминов, Я.Рейковский); мотивации профессиональной деятельности учителя (А.А.Реан, А.А.Баранов, Я. Рейковский); уровня самооценки (Н.И.Наенко, Р.И.Хмелюк, Н.А. Шевченко, А.А.Реан, А.А.Баранов); социальной активности учителя (А.А.Реан, А.А.Баранов, О.П. Санникова); чувства защищенности в коллективе (А.С.Макаренко); благоприятного психологического климата (Г.Б.Заремба, А.О.Прохоров); условий труда (Г.Б.Заремба); знания закономерностей саморегуляции, владение ее приемами (И.М.Аболин, А.О. Прохоров, Р.И. Хмелюк, Н.А.Шевченко, В.И.Чирков); знания закономерностей педагогического общения и умения предвидеть ситуацию, вызывающую те или иные эмоции (Р.И.Хмелюк, З.Н.Курлянд, Н.А.Шевченко).

Заслуживает внимания работы Л.М. Митиной по изучению эмоциональной устойчивости учителей [5]. Предложенная ею структурно-иерархическая модель личности включает в себя эмоциональную устойчивость как системное качество, приобретаемое учителем и проявляющееся у него во взаимодействии эмоций, воли, интеллекта, психофизиологической организации и обуславливающее подлинное, внутренне единство психологического облика учителя.

В рамках нашей работы интерес представляют исследования, посвященные психологическим механизмам регуляции. Так В.Х. Варданян условно выделяет два способа регуляции стрессоустойчивости, то есть «способы восстановления нарушенного отношения между отдельными компонентами деятельности - «внутренний» и «внешний» [2]. Так, он к «внутренним» способам относит такие приемы преодоления эмоциогенной ситуации, которые адресованы внутренним субъективным факторам возникновения этой ситуации, гармонизирует личностную структуру. Способы же «внешнего» преодоления направлены на устранение внешних условий возникновения эмоциогенной ситуации - в первую очередь на изменение операционального состава деятельности. Можно заключить, что мера устойчивости к стрессу будет определяться именно эффективностью функционирования обоих рассмотренных способов.

Итак, психологический барьер рассматривается как фактор, активизирующий или разрушающий деятельность. Сам процесс преодоления психологических барьеров сопровождается глубокой внутренней работой по пре-

одолению сложившихся стереотипов деятельности, смысловому образованию ситуации, требующих адекватных умственных действий, волевых установок, что повышает активность и напряженность деятельности.

В нашем представлении, *барьер* – это напряжённое психическое состояние, вызванное неадекватно воспринятым событием, увеличивающее вероятность адаптационных нарушений, снижение активности и блокирующее деятельность человека.

В зависимости от того, в какой степени напряжённости это состояние переживается, насколько человек уверен в том, что он справится или не справится с ним, можно прийти к выводу, что существует несколько путей выхода из состояния психологического барьера. Выделим два способа преодоления состояния психологического барьера: конструктивный и неконструктивный.

Конструктивный способ предполагает проявление активности в преодолении барьера, учитель считает себя ответственным в решении проблемы. Неконструктивный способ характеризует пассивную позицию учителя, желающего любым путем ослабить, избежать или отложить разрешение проблемы, при этом возлагается вина на других или внешние обстоятельства, вменяется обязанность другому лицу разрешить ситуацию барьера. Рост напряжения сопровождается эмоциональным возбуждением, препятствующим рациональным процессам мышления и выбора: человек волнуется, впадает в панику и теряет контроль над ситуацией. Активное недовольство собой, прежним состоянием достигает такого уровня, при котором его эффект уже не способствует деятельности, направленной на достижение цели, а носит разрушительный характер.

Введенный нами в научный обиход в 2004 году термин «барьероустойчивость» как нельзя лучше раскрывает тот факт, что степень трудности ситуации полностью зависит не от самого события, а от того, как оно воспринимается, в какой ранг возводится по уровню сложности [6]. Степень трудности, как нам кажется, будет зависеть именно от уровня барьероустойчивости самого педагога, а конкретно, от психологической устойчивости, как способности преодолевать состояние излишнего эмоционального возбуждения при выполнении сложной деятельности, гибкости поведения, уровня субъективного контроля над разнообразными жизненными ситуациями, темпа, выносливости, чувствительности, эмоциональной удовлетворенности профессией.

## Литература

1. Баранов А.А. Стрессоустойчивость в структуре личности и деятельности учителей высокого и низкого профессионального мастерства. Дисс. канд. псих. наук. – СПб., 1997. –С 65.

2. Варданян Б.Х. Механизмы регуляции эмоциональной устойчивости. //Категории, принципы и методы психологии. Психические процессы. - М., 1983. –543с.
3. Кулюткин Ю.Н. Психологические проблемы образования взрослых. //Вопросы психологии. -1989. - №2. - С.5-13
4. Митина Л.М., Асмаковец Е.С. Эмоциональная гибкость учителя: психологическое содержание, диагностика, коррекция. - М.: Флнта, 2001. - 192с.
5. Митина Л.М. Экспериментальное изучение фрустрационной толерантности учителя. //Новые исследования в психологии и возрастной физиологии. - М., 1996. - № 1. - С26.
6. Назметдинова С.С. Психологические барьеры и барьероустойчивость в профессиональной деятельности педагога: Дисс. канд. псих. наук. – М., 2004.
7. Сиротин О.А. Экспериментальное исследование психофизиологической природы эмоциональной устойчивости: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. - М., 1972. - 18с.

Связь с автором: [svetlana\\_nazmetd@mail.ru](mailto:svetlana_nazmetd@mail.ru)

---

*Ю.И. Фомина*

## **ПОЛНОТА СОДЕРЖАНИЯ ЭТНИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Тульский государственный университет  
г. Тула, Россия

Одним из наиболее загадочных и трудно поддающихся осмыслению явлений бытия человечества является национальная проблема и, в частности, вопросы формирования, сохранения и наследования национального или, говоря другими словами, этнического самосознания. Так как осознание своей принадлежности к определенному этносу начинает формироваться еще в детстве, то, прежде всего, необходимо проанализировать связи ребенка с социокультурной средой. Развитие этнического самосознания в онтогенезе необходимо изучать в рамках этнокультурного развития человека, под которым понимается формирование различных способов взаимодействия человека со средой, основанных на представлениях о мире, обеспеченных культурным опытом. [2,6].

Можно выделить четыре ведущих фактора, которые, на наш взгляд, позволяют сформировать совокупность представлений о других этнических группах. Эти факторы когнитивно очерчивают окружающее пространство -

материальное, социальное, психологическое - любого этноса. Эти крупные факторы мы разделили на составляющие их подсистемы, которые, в свою очередь наполнены рядом соответствующих признаков. Признак - это самая мелкая единица, формирующая этнические представления, именно с признаком непосредственно «взаимодействует» сознание индивида, именно признаки «наполняют» сознание первичной информацией об этносе [1,3,4,5,7,9]:

Изначально у ребёнка не представлены все выделенные комплексы признаков и факторы, которые будут формировать представления о других этнических группах. Более того, представленные в сознании факторы могут быть обнаружены только по отдельным признакам, составляющим их. В процессе развития ребёнка его этническое самосознание будет претерпевать изменения, соответственно этнические представления будут трансформироваться, что приведет к возникновению в сознании новых факторов и их признаков и углублению наполненности уже существующих.

Развитие этнического самосознания в онтогенезе проходит несколько этапов, соотносящихся с основными периодами психического развития и стадиями развития психосоциальной/этнической идентичности. Начальный этап приходится на дошкольный и младший школьный возраст (5-10 лет). Для него характерны еще нечеткое осознание детьми общности с людьми своей национальности, немотивированный выбор своей этнической принадлежности, слабые этнические знания. Нужно иметь в виду, что на этом этапе становления этнического самосознания семья выполняет значительную роль в передаче этнокультурной информации [8]. В процессе развития этнического самосознания необходимо учитывать такую особенность самосознания детей данного возраста, как бинарность представлений и оценки этнического окружения. Именно в это время закладывается прочная база для будущих предсудков и конфликтов. Другая опасность этой стадии — в развитии отчуждения от самого себя и от своих задач — хорошо известное чувство неполноценности. Если ребенок обнаружит, что цвет его кожи или положение его родителей в значительно большей степени определяет его ценность как ученика, чем его желание и воля учиться, то ощущение себя недостойным, малопроцентным может роковым образом отразиться на характере [8].

Однако, развитие этнического самосознания будет находиться в тесной связи и с психологическими новообразованиями возраста. Так, для младшего школьного возраста характерны осознанность всех психических процессов и их интеллектуализация, которая происходит благодаря усвоению научных понятий. В этом возрасте активно начинают осваиваться различные мыслительные операции, создающие фундамент для формирования формально-логического мышления. Кроме того, в этом возрасте появляется «Я-концепция», благодаря чему ребенок приобретает черты большей индивидуальности. Ведущей деятельностью младшего школьного возраста является деятельность учебная [5].

Исходя из вышесказанного можно сделать вывод, что система этнических представлений в младшем школьном возрасте (7-10-11 лет) в сознании может быть представлены следующими составляющими.

1. Культурно-исторический фактор: ключевые исторические события; национальные исторические личности; религия (религиозная символика); живопись, скульптура; архитектура (основной строительный материал; место расположения жилища); национальная символика (государственные символы); традиции быта; особенности социализации (доминирующий пол, телесные контакты с родителями, обучение независимости и социализация агрессии, церемонии и ритуалы, агенты воспитания, разделение обязанностей, полоролевые установки, роль отца). 2. Антропологический фактор: рост; телосложение. 3. Географический фактор: климат; флора и фауна; рельеф; известные города. 4. Национальный характер и психология: ценности.

Также мы предполагаем, что этнические представления будут изменяться с возрастом по 4 основным параметрам: полнота; объем; дифференцированность; ориентация в построении системы признаков на внешнюю/внутреннюю мотивацию. Данные параметры будут характеризовать систему этнических представлений на всем протяжении ее развития, однако степень их выраженности будет различной. Предметом нашего анализа будет выступать исследование полноты содержания этнических представлений в младшем школьном возрасте. В целом полноту можно определить как наличие разнообразия и множества свойств в чем-либо. Относительно этнических представлений полноту можно определить как степень представленности основных факторов, формирующих систему этнических представлений, в сознании ребенка при описании и оценке «своей» и «чужой» этнических групп.

В исследовании приняли участие 90 детей младших школьников в возрасте от 7 до 10-11 лет. Нами были использованы следующие методики:

1) Методика «Этническая информированность» - детям был представлен ряд изображений, которые были разделены на следующие группы: внешность, пейзаж, животные, города, дома, интерьер, религия, блюда, праздники, танцы, одежда, макияж, символы, игрушки, музыкальные инструменты. Испытуемым было предложено выделить изображения, которые характеризовали бы представителей их национальной группы, и изображения, которые относились бы к другим национальным группам.

2) Методика «Общая этническая осведомленность» - испытуемым были представлены иллюстративные изображения стран из основных этнических регионов. Детям было предложено описать каждую из увиденных стран, указав при этом все, что они знают об этой стране: ее жителей, географию, историю, культуру, религию, искусство и т. д.

Анализ полученных данных позволил сделать следующие выводы. Первая методика «Этническая информированность» позволяет проанализировать степень присутствия и выраженности антропологического, географического и культурно-исторического факторов. Ребенок младшего школьного возраста

выделяет в своем сознании все 4 фактора, формирующие систему этнических представлений. Своя этническая группа описывается ребенком достаточно подробно и детально: ребенок легко идентифицирует русскую внешность, природу, кухню, религию, танцы, праздники и т.д. Однако необходимо отметить, что степень дифференциации представлений ребенка достаточно низкая. В связи с этим, для ребенка этнически «чужими» являются только те группы, которые резко отличаются от его собственной группы по ярко бросающимся в глаза признакам. Причем эта особенность характерна для большинства детей нашей выборки (85%). Та же самая ситуация отмечается и при анализе изображений географической группы. Дети легко выделяют пейзажи, ярко отличающиеся от привычных, (например, пустыни, пальмовые рощи или каменные сады), но при этом могут традиционный европейский пейзаж признать «своим». Сложнее обстоит дело с анализом фауны: многие дети имеют опыт похода в зоопарк, поэтому им было сложно выделить животных «своей» и «чужой» территорий. Все эти факты могут быть объяснены тем, что ребенок, даже начав систематическое школьное обучение, еще не приступил к освоению ряда дисциплин (например, географии), что могло бы способствовать повышению дифференцированности его представлений. Несколько иначе обстоит дело с культурно-историческим фактором. Все изображение ребенок делит на 2 большие группы: изображения знакомые, хотя бы какими-то деталями и изображения незнакомые. При этом знакомое изображение чаще опознается ребенком как «свое», а незнакомое – всегда как «чужое». Однако в целом, при анализе изображений культурно-исторической группы наблюдается еще одна общая закономерность: в своей восприятии объектов ребенок ориентируется на внешние, бросающиеся в глаза признаки, не всегда отражающие сущность явления. Кроме этого, сохраняется некоторая смысловая путаница, характерная для похожих этнических общностей.

Все изображения, предъявляемые ребенку условно можно разделить на несколько базовых этнических регионов: Россия, Западная Европа, Латинская Америка, Африка, Дальний Восток, Ближний Восток. По результатам ответов испытуемых можно сделать вывод о том, что ряд регионов в силу их отличительных особенностей воспринимается детьми более детально, чем другие. Из этого следует, что полнота представленности в сознании основных этнических регионов различна. Наиболее полно в сознании ребенка представлена собственная этническая группа. Далее следуют такие регионы как Дальний Восток, Ближний Восток, Африка, частично сюда можно отнести и регион Латинской Америки. Степень различия между этими регионами и собственной этнической группой достаточно высока, схожих элементов опыта очень мало, что позволяет ребенку отличать их достаточно легко. А вот регион Западной Европы дифференцируется с трудом, высок процент ошибок при таком анализе. Все это связано как с особенностями психического развития ребенка в этот период в целом, так и с особенностями развития этнического самосознания в частности. Тем не менее, необходимо отметить, что содержательная наполняемость каждого выделенного базового фактора

соответствует выделенной нами схеме для испытуемых данной возрастной группы.

Вторая методика предъявлялась испытуемым через несколько дней, для того, чтобы избежать калькирования результатов. Детям предлагались изображения каждого этнического региона, им необходимо было описать каждое изображение. В целом анализ описаний соответствует выделенным в анализе предыдущей методике закономерностям. Описывая все выделенные этнические группы, ребенок ориентируется на 4 базовых фактора. Меньше всего трудностей ребенок испытывает при описании внешности представителей каждого региона. Однако, опять присутствовало некоторое смещение, связанное с этносами, имеющими недостаточные качественные отличия во внешности по сравнению с представителями собственной этнической группы. В целом опознание и описание этнических групп в рамках данной методики позволяет говорить о большей дифференцированности этнических признаков в сознании ребенка. Этот факт можно объяснить тем, что изображения каждой этнической группы давалось в совокупность по всем 4 факторам. Интересным является тот факт, что ребенок делал вывод о принадлежности изображения к той или иной этнической группы часто по первому бросившемуся ему в глаза признаку (как правило, это были признаки культурно-исторического характера – на это указали 90% испытуемых).

В целом, описания позволили сделать вывод, что все представленные ребенку регионы можно разделить на несколько групп:

1) регионы, которые ребенок быстро и легко отделяет от этнически «своего», но при этом объем информации о них у ребенка не выходит за пределы выделенной для этого возраста содержательной схемы (например, Африка или Дальний Восток);

2) регионы, о которых ребенок владеет большим объемом информации, но отделить которые от «своих» ему трудно (например, Западная Европа);

3) регионы, которые слабо представлены в детском сознании, при этом их особенности всегда опознаются как этнически «чужие», но это связано с тем, что о данных регионах ребенок не владеет информацией (например, Латинская Америка). Отличительные характеристики испытуемые часто включают в более знакомые этнические регионы.

Отдельное положение для ребенка занимает его этнический регион. Он опознается и описывается сравнительно легче, чем другие, причем все знакомые ребенку, но спорные для него признаки, все равно будут опознаваться как свои. Ребенок владеет достаточно большим объемом информации о своем регионе, так как взаимодействует с ним непосредственно каждый день. Именно оценки и особенности своего региона ребенок будет использовать в качестве системы эталонов и системы оценок для других регионов, то есть «чужое» оценивается только через «свое». Однако само по себе разделение строится не внутренних, сущностных признаках, а на системе внешних признаков. В связи с этим подобное разделение часто осуществляется ребенком неверно, так как из анализа сущностные признаки опускаются и упускаются.

Однако необходимо отметить, что для детей 10-11 лет задача такого разделения является более легкой, чем для детей 7-8 лет. Это также связано и с особенностями психологического возрастного развития, прежде всего познавательной сферы, и с особенностями развития этнического самосознания. Это подтверждается и результатами анализа предыдущей методики.

Таким образом, можно сказать, что полнота содержания этнических представлений в младшем школьном возрасте определяются 4 основными факторами, которые мы выделили: культурно-исторический фактор; антропологический фактор; географический фактор; национальный характер и психология. Все факторы составлены именно теми признаками, которые соответствуют данному возрастному диапазону. Однако степень дифференциации информации у младших школьников не высока. Это связано с особенностями восприятия и мышления в этом возрасте. Однако, способность к анализу на основе основных существенных признаков объекта наблюдается у детей, находящихся ближе к верхней границе возрастной нормы (10-11 лет). Таким образом, система этнических представлений находится в непосредственной зависимости от особенностей психического развития ребенка в целом и от особенностей развития этнического самосознания в частности.

### Литература

1. Гачев Г. Д. Национальные образы мира; Курс лекций. – М.: Издательский центр «Академия», 1998. – 432 с.
2. Колеватов В. А. Социальная память и познание. – М.: Мысль, 1984. – 192 с.
3. Кон И. С. Ребенок и общество: (Историко – этнографическая перспектива). М., Главная редакция восточной литературы издательства «Наука», 1998. – 270 с.
4. Попов С. В. Визуальное наблюдение. – СПб.: Издательство «Речь» совместно с издательством «Семантика - С», 2002. – 320 с.
5. Сапогова Е. Е. Психология развития человека: Учебное пособие. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 460 с.
6. Стефаненко Т. Г. Этнопсихология: Учебник для вузов/Т. Г. Стефаненко. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2003. – 368 с.
7. Фомина Ю.И. К вопросу о становлении этнических представлений // Известия тульского государственного университета. Серия «Психология». Выпуск седьмой / Под ред. Е. Е. Сапоговой. – Тула: Издательство ТулГУ, 2006 - с.234 - 243
8. Хотинец В. Ю. Этническое самосознание. – СПб.: Алетейя, 2000. – 240 с.
9. Этнические стереотипы поведения. Под ред. А. К. Байбурина. Ленинград, Издательство «Наука», 1985. – 328 с.

ДЛЯ ЗАМЕТОК

Подписано в печать 06.07.2009 г.  
Формат 84x108 1/16. Объем – 15 п.л.  
Тираж 100 экз. Заказ №381.  
Издательский центр ООО «Редакция газеты «Де-факто».  
398002, г. Липецк, ул. Тельмана, 116.  
Тел. (4742) 27-79-77





