



МАТЕРИАЛЫ МЕЖДУНАРОДНОЙ ЗАОЧНОЙ  
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ

«АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ:  
ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА»

Новосибирск, 2011 г.

УДК 159.9.015+159.923

ББК 88.37+88.5

А 66

Рецензенты:

кандидат психологических наук *Красовская Наталия Рудольфовна*,  
кандидат филологических наук *Бердникова Анна Геннадьевна*  
(г. Новосибирск).

**А 43 «Актуальные проблемы психологии: теория и практика»:**  
материалы международной заочной научно-практической  
конференции. (30 мая 2011 г.) – Новосибирск: Изд. «ЭНСКЕ»,  
2011. – 96 с.  
ISBN 978-5-91711-040-0

Сборник трудов международной заочной научно-практической конференции «Актуальные проблемы психологии: теория и практика» отражает результаты научных исследований, проведенных представителями различных школ и направлений современной психологии.

Данное издание будет полезно аспирантам, студентам, исследователям в области практической психологии и всем интересующимся актуальным состоянием и тенденциями развития психологии.

ББК 88.37+88.5

ISBN 978-5-91711-040-0

© НП «Сибирская ассоциация консультантов», 2011 г.

## **Оглавление**

<b>Секция 1: Социальная психология</b>	<b>6</b>
КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СПЕЦИАЛИСТОВ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ В СФЕРЕ ОБЩЕНИЯ С РОДИТЕЛЯМИ	6
Близнюк Мария Газимовна Огородникова Наталья Александровна Штырц Надежда Анатольевна	
К ВОПРОСУ МЕТОДОЛОГИИ СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ МЛАДЕНЧЕСТВА	14
Плотникова Анна Леонидовна	
<b>Секция 2: Общая психология и психология личности</b>	<b>19</b>
ОСОБЕННОСТИ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТНОЙ СИТУАЦИИ ПОДРОСТКОВ С РАЗНЫМ ТИПОМ ЛОКУСА КОНТРОЛЯ	19
Кожаева Светлана Анатольевна Назарова Валентина Васильевна	
ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ СТУДЕНТОВ В ПЕРИОД СЕССИИ	23
Назарова Валентина Васильевна Макарова Ольга Владимировна	
АНАЛИЗ ЭФФЕКТИВНОСТИ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ ПО ГАРМОНИЗАЦИИ И РАЗВИТИЮ ИНИЦИАТИВНОСТИ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ	29
Шурухина Галина Анатольевна	
<b>Секция 3: Психология развития и акмеология</b>	<b>36</b>
ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ВУЗА	36
Игнатова Наталия Васильевна	
Семейные факторы эмоциональной дезадаптации в студенческом возрасте	40
Петухова Людмила Григорьевна	
К ПРОБЛЕМЕ ПРОФИЛАКТИКИ АУТОДЕСТРУКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ	45
Тормосина Наталья Геннадьевна	

<b>Секция 4: Психология труда, инженерная психология и эргономика</b>	<b>51</b>
СОЦИАЛЬНО ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ДОВЕРИЯ К ТЕХНИКЕ	51
Акимова Анна Юрьевна	
<b>Секция 5: Педагогическая и коррекционная психология</b>	<b>56</b>
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВЫСОКОПРОДУКТИВНОЙ УМСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	56
Глебова Марина Владимировна	
СИСТЕМА РАБОТЫ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ПО ПРОБЛЕМЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГОВ	61
Дубровина Наталья Игоревна	
ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВОГО И ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	65
Толопченко Вера Викторовна	
Швед Оксана Вячеславовна	
Колодяжная Татьяна Павловна	
<b>Секция 6: Психология семьи</b>	<b>70</b>
ПРАГМАТИЧЕСКИЕ ФУНКЦИИ ФРАЗЫ «КАК ДЕЛА?» В КОНТЕКСТЕ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ	70
Бердникова Анна Геннадьевна	
<b>Секция 7: Клиническая психология</b>	<b>75</b>
МАСКОТЕРАПИЯ КАК МЕТОД РАБОТЫ С ПСИХОСОМАТИЧЕСКИМИ ЗАБОЛЕВАНИЯМИ	75
Каяшева Ольга Игоревна	
ИЗМЕНЕНИЕ ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ У МУЖЧИН, СТРАДАЮЩИХ ОЖИРЕНИЕМ, НА ФОНЕ МЕДИКАМЕНТОЗНОГО ЛЕЧЕНИЯ	79
Перепелкина Ольга Сергеевна	
Арина Галина Александровна	
Кочетков Яков Анатольевич	

<b>Секция 8: Юридическая психология</b>	<b>83</b>
ЭТНОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ ОБЕСПЕЧЕНИИ УЧЕБНО- ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА	83
Белянкина Валентина Александровна	
ПРОБЛЕМА ДИАГНОСТИКИ ОБРАЗА МИРА У ДЕВИАНТНЫХ ПОДРОСТКОВ, СОВЕРШИВШИХ ПРОТИВОПРАВНЫЕ ДЕЙСТВИЯ	87
Мирошниченко Марина Валерьевна	

## **СЕКЦИЯ 1: СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ**

### **КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СПЕЦИАЛИСТОВ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ В СФЕРЕ ОБЩЕНИЯ С РОДИТЕЛЯМИ**

***Близнюк Мария Газимовна***

*педагог-психолог ГБОУ СО «Дворец молодежи», г. Екатеринбург*

*E-mail: [blyze@irc66.ru](mailto:blyze@irc66.ru)*

***Огородникова Наталья Александровна***

*педагог-психолог ГБОУ СО «Дворец молодежи», г. Екатеринбург*

*E-mail: [ogorodnikova@irc66.ru](mailto:ogorodnikova@irc66.ru)*

***Штырц Надежда Анатольевна***

*заведующая отделом психолого-педагогического  
сопровождения СДО ГБОУ СО «Дворец молодежи», г. Екатеринбург*

*E-mail: [shirc@irc66.ru](mailto:shirc@irc66.ru)*

В «Концепции демографической политики Российской Федерации на период до 2015 года» в качестве одной из приоритетных задач выделяется задача «всестороннего укрепления института семьи как формы наиболее рациональной жизнедеятельности личности и ее успешной социализации». Одной из стратегических задач Программы демографического развития Свердловской области на период до 2025 года («Уральская семья») является «повышение статуса семьи в обществе, пропаганда семейных ценностей, создание привлекательного образа семейной жизни, материнства, отцовства, укрепление семейных традиций». Сегодня признание приоритета семейного воспитания предъявляет новые требования к характеру и качеству отношений образовательных учреждений и семьи, к уровню профессиональной подготовки специалистов, взаимодействующих с родителями, вопросы коммуникативной компетентности в сфере работы с семьей становятся все более актуальными.

Изучение коммуникативной компетентности в общении, ее структуры и функций отражено в научных работах многих исследователей (Емельянов Ю.Н., 1991; Жуков Ю.М., 1991; Захаров В.П., 1989; Ключева Н.В., 1992; Погольша В.М., 2001; Петровская Л.А., 1989 и др.). В исследованиях коммуникативной компетентности педагога научному анализу подвергались

коммуникативные навыки и умения (Бодалев А.А., 1996; Кан-Калик В.А., 1987; Конев Ю.А., 1999; Маркова А.К., 1993 и др.).

Коммуникативная компетентность является одним из важнейших компонентов психолого-педагогической культуры, обеспечивает эффективность и успешность процесса общения – основы педагогического взаимодействия [3, с. 38].

**Цель исследования:** выявление и оценка профессионально-личностных характеристик специалистов дополнительного образования детей в аспекте процесса коммуникации с родителями воспитанников.

**Задачи исследования:**

1. Провести анализ теоретических и практических подходов к изучению коммуникативной компетентности педагога.

2. Разработать и апробировать диагностический инструментарий для оценки компонентов коммуникативной компетентности педагога.

3. Определить ряд профессионально-личностных качеств педагога, оказывающих существенное влияние на эффективность общения с родителями.

4. Определить степень выраженности у педагогов профессионально-личностных качеств, необходимых для успешного взаимодействия с родителями.

5. Выявить комплекс профессионально-значимых личностных качеств, требующих коррекционно-развивающей работы по их оптимизации.

6. Разработать систему теоретико-практических мероприятий, направленных на развитие коммуникативной компетенции специалистов дополнительного образования детей в вопросах взаимодействия с родителями.

**Этапы исследования.**

Исследование проводилось в 4 этапа с ноября 2009 г. по октябрь 2010 г.

1 этап – теоретико-поисковый (анализ информационных источников, разработка диагностического инструментария).

2 этап – практический (исследование специалистов дополнительного образования детей г. Екатеринбурга и Свердловской области).

3 этап – аналитический (обработка анкет, интерпретация результатов исследования, формулирование выводов).

4 этап – экспериментальный (разработка теоретико-практических мероприятий в соответствии с результатами исследования, их апробация).

В исследовании приняло участие 95 специалистов сферы дополнительного образования детей г. Екатеринбурга и Свердловской области, имеющих различный опыт и степень подготовки к работе с родителями.

#### **Диагностический инструментарий.**

Для исследования профессиональной компетентности специалистов была разработана анкета на основе диагностической методики ГОКК (групповая оценка коммуникативной компетентности) М.И. Лукьяновой. Методика ориентирована на оценку профессионально-личностных качеств и коммуникативной компетентности личности [2, с. 60].

#### Профессионально-значимые личностные качества:

- способность к рефлексии;
- эмпатийность;
- общительность;
- гибкость личности в мышлении, поведении;
- способность к сотрудничеству;
- эмоциональная привлекательность.

#### Коммуникативная компетентность:

- функции влияния;
- функции организации;
- функции передачи информации.

Профессионально-личностные качества и коммуникативная компетентность исследовались через оценивание 54 личностных характеристик. Каждая из 54 характеристик оценивалась с точки зрения степени влияния данной характеристики на эффективность общения педагога с родителями (1 - абсолютно не влияет, 10 – оказывает очень сильное влияние), а так же с позиции уровня развития данной характеристики у самого специалиста (1- качество отсутствует, 10 – качество ярко выражено).

#### **Результаты исследования.**

##### 1. Влияние профессионально-личностных качеств и компонентов коммуникативной компетентности на эффективность общения педагога с родителями воспитанников.

В результате интерпретации и ранжирования данных было выделено 14 личностных характеристик, которые по мнению опрошенных специалистов в большей степени влияют на эффективность общения с родителями воспитанников. (Критерий



выбора характеристик – свыше 75% опрошенных оценили данную характеристику в 9-10 баллов).

<b>Категория</b>	<b>Место в ранге</b>	<b>Личностные характеристики</b>
общительность	8	Легко устанавливает контакт с большинства родителями
гибкость личности в мышлении, поведении	13	Признает за собеседником право на собственную точку зрения
способность к сотрудничеству	2	Умеет слушать и слышать другого
эмоциональная привлекательность	7	Проявляет вежливость
	1	Тактично обращается к родителям
	12	Вызывает уважение окружающих
	14	Располагает к себе манерой поведения
функции влияния	11	Умеет создать благоприятный психологический настрой
	6	Не допускает брани
	5	Может аргументировано убедить в необходимости какого-либо дела, поступка
функции организации	10	Умеет найти индивидуальный подход к собеседнику
функции передачи информации	9	Демонстрирует хорошее знание предмета
	4	Аргументировано и убедительно говорит
	3	Обладает культурой речи

По мнению специалистов дополнительного образования детей на эффективность общения с родителями в большей степени влияет эмоциональная привлекательность педагога, способность его влияния на окружающих, умение передавать информацию. В меньшей степени специалисты оценивают такие способности как эмпатийность, способность к рефлексии, общительность, способность к сотрудничеству, гибкость личности.

По мнению опрошенных на эффективность общения с родителями в меньшей степени влияют следующие личностные характеристики. (Критерий выбора характеристик – менее 50% опрошенных оценили данную характеристику в 9-10 баллов).

- Хорошо понимает настроение и эмоциональное состояние.

- Внимателен к настроению человека.
- Проявляет сочувствие к собеседнику.
- Интересуется и принимает во внимание мнение собеседника.
- Может публично признать свои ошибки.
- Проявляет готовность к пересмотру собственной точки зрения.

2. Выраженность у специалистов профессионально-личностных качеств, необходимых для успешного взаимодействия с родителями.

В результате интерпретации и ранжирования данных было выявлено 10 личностных характеристик, имеющих высокий уровень развития у более чем 50% опрошенных специалистов.

1. Является для большинства родителей референтным человеком.
2. Стремится к установлению доверительных отношений с родителями.
3. Проявляет открытость в общении.
4. Проявляет искренний интерес и расположенность к собеседнику.
5. Не допускает брани.
6. Тактично обращается к родителям.
7. Признает за собеседником право на собственную точку зрения.
8. Демонстрирует уважение к личности.
9. Проявляет вежливость.
10. Учитывает свои прежние ошибки.

Результаты самооценки показали, что у специалистов дополнительного образования детей на высоком уровне развиты такие профессионально-значимые личностные качества, как способность к рефлексии, общительность, эмоциональная привлекательность; в коммуникативной компетентности ярко выражены функции влияния и передачи информации.

В ходе исследования была выявлена разница между влиянием личностной характеристики на эффективность общения с родителями и реальным уровнем ее развития у педагога (разница между желаемым состоянием и действительным). Разница свыше 5 баллов указывала на профессионально-значимые личностные качества, которые являются важными в коммуникации с родителями, но выражены у педагогов недостаточно (эмпатийность, гибкость личности, способность к сотрудничеству, функции организации и передачи информации). Таким образом, был выявлен комплекс профессионально-значимых

личностных характеристик, требующих развития и оптимизации для повышения эффективности общения педагога с родителями (чем выше ранговое место характеристики, тем в большей степени требуются коррекционно-развивающие мероприятия в отношении данного качества).

Категория	Характеристики	Место в ранге
эмпатийность	В трудных ситуациях проявляет спокойствие и выдержку	2
	Может публично признать свои ошибки	8
	Критически относится к своим поступкам и действиям	9
гибкость личности	Проявляет готовность к пересмотру собственной точки зрения	4
	Не демонстрирует своего превосходства над собеседником	10
способность к сотрудничеству	Умеет разрешать конфликтную ситуацию	5
	Умеет слушать и слышать другого	6
функция организации	Вовлекает родителей в совместную деятельность	1
	Умеет вызвать интерес к обсуждаемому материалу	3
функция передачи информации	Отстаивает свою точку зрения без раздражения и вспыльчивости	7

Специалисты дополнительного образования детей испытывают трудности в установлении отношений сотрудничества с родителями воспитанников, затрудняются в привлечении родителей к совместной деятельности, не всегда умеют вызвать живой интерес к обсуждаемому материалу. Данный факт можно объяснить недостаточным развитием некоторых компонентов коммуникативной компетентности у педагогов.

Так у специалистов дополнительного образования детей несовершенно навыки саморегуляции, особенно в условиях стрессовых и конфликтных ситуаций, недостаточно развиты навыки конструктивного разрешения конфликтов с родителями. Для специалистов характерна недостаточная критичность собственного поведения и поступков, снижен уровень эмпатии и безусловного принятия собеседника, не совершенны способности саморефлексии, отмечается не достаточная гибкость коммуникативного поведения, что

не способствует установлению взаимоотношений, основанных на принципах сотрудничества, взаимопонимания и взаимоподдержки.

В соответствии с данными результатами исследования коммуникативной компетентности была разработана и реализована (в период с февраля по май 2011 года) развивающая программа для специалистов дополнительного образования детей «Мозаика общения».

Цель программы: содействие развитию коммуникативной компетентности специалистов системы дополнительного образования детей в вопросах эффективного взаимодействия с родителями воспитанников.

Задачи программы:

1. Стимулировать осознание собственных коммуникативных барьеров и освоение способов их преодоления.
2. Способствовать овладению педагогами навыками эффективного вербального и невербального общения.
3. Развивать эмоциональный интеллект и креативность педагогов в сфере коммуникации.
4. Создавать условия для практической отработки стратегий поведения участников конфликтных ситуаций.
5. Развивать навыки сотрудничества и кооперации в процессе взаимодействия.
6. Развивать навыки ведения беседы, переговоров.
7. Активизировать процессы саморегуляции, самопознания, саморазвития в вопросах коммуникации.

Программа «Мозаика общения» реализовывалась через активные формы образовательной деятельности: социально-психологические тренинги, практикумы, круглые столы, деловые игры, тематические доклады, консультации.

## Содержание программы.

Теоретическая часть	Практическая часть
Тематические доклады: 1. Профессионально-педагогическая компетентность как комплексная характеристика специалиста дополнительного образования детей. 2. Коммуникативная компетентность педагога в вопросах построения процесса взаимоотношений с родителями. 3. Основы педагогической конфликтологии в аспекте сотрудничества с родителями.	1. Тренинг знакомства «Построение коммуникаций». 2. Тренинг личностного развития «Управление эмоциональным состоянием». 3. Практикум «Способы разрешения конфликтных ситуаций». 4. Коммуникативный тренинг «Развитие навыков сотрудничества». 5. Ролевая игра «Родительское собрание». 6. Круглый стол «Педагоги и родители: шаг к сотрудничеству»

В ходе анализа эффективности реализации программы «Мозаика общения» были обозначены ее достоинства в аспектах актуальности, содержательности, последовательности изложения материала и практической значимости для профессиональной деятельности специалистов дополнительного образования детей.

Основным результатом обучения по программе специалисты отмечают осознание собственных трудностей и психологических барьеров в общении с родителями, совершенствование коммуникативных навыков, повышение коммуникативной компетентности.

### Список литературы:

1. Андреева И. Эмоциональная компетентность в работе учителя // Пед. техника: Секреты пед. Мастерства. – М., 2006. – № 2. – С. 74-86.
2. Бизяева А.А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия.- Псков, 2004.
3. Бондаревская Е.В. Парадигмальный подход к разработке содержания ключевых педагогических компетенций // Педагогика : науч.-теорет. журн. - 2004. - №10. - С. 23-31.
4. Дорофеев А. Профессиональная компетентность как показатель качества образования // Высш. образование в России : науч.-пед. журн. - 2005. - №4. - С. 30-33.

5. Лукьянова М.И. Психолого-педагогическая компетентность учителя: диагностика и развитие. - М.: ТЦ Сфера, 2004. 115 с.
6. Мельник Е.В. Содержание коммуникативной компетентности педагога // Психология и шк. : науч.-практ. журн. - 2004. - №4. - С. 36-42.
7. Шадриков В. Д. Базовые компетенции педагогической деятельности // Вестник образования. - 2007, № 7

## **К ВОПРОСУ МЕТОДОЛОГИИ СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ МЛАДЕНЧЕСТВА**

*Плотникова Анна Леонидовна*

*к. псих. н., доцент СЮИ ФСИН России, г. Самара*

*E-mail: [annaplot@rambler.ru](mailto:annaplot@rambler.ru)*

Младенческий возраст – крайне загадочный период жизни человека. Долгое время ученые считали, что младенцы лишены разума, памяти, чувств. Так, вплоть до начала XX века было распространено мнение, что новорожденные не испытывают боли. За последние пять-шесть десятилетий было сделано множество открытий относительно способностей младенцев, которые доказали, что их психика столь же сложна и многомерна, как и психика взрослых людей [3].

Современный уровень развития общественного сознания позволяет признать за младенцем наличие внутреннего душевного мира, его право на уважение со стороны взрослых, на деликатность взрослого в социальном взаимодействии с ним. Изменения во взглядах общества на психику младенцев, доказательство её социальности являются основанием для возникновения социальной психологии младенчества.

Любой раздел научного знания начинается с теории. Методологическим монополистом отечественной психологии является субъектно-деятельностный подход, который рассматривает психику человека через призму деятельности. Психика не может быть отделена от порождающих и опосредствующих её моментов деятельности. При этом сама психика рассматривается как психическая деятельность, производная от внешне-практических её форм.

С точки зрения субъектно-деятельностного подхода, психика на этапе новорожденности, а тем более на этапе пренатального периода

развития, как таковая отсутствует, и начинает формироваться с момента появления в онтогенезе первых осознанных действий, таких как улыбка («комплекс оживления»), манипулятивные действия с предметами и др., не ранее третьего месяца жизни [2].

Подобный взгляд на развитие человеческой психики провел к тому, что советские психологи провели незначительное количество исследований по психологии младенцев, в сравнении с мировой практикой, сфокусировав свое внимание на онтогенезе психической деятельности; психологию новорожденных же не изучали вовсе.

Совсем по-другому обстояло дело в западной психологии. В 60-х гг. XX века американскими учеными Гарри и Маргарет Харлоу (Harlow & Harlow, 1966) в Лаборатории изучения поведения приматов Висконсингского университета была проведена серия экспериментов над детёнышами обезьян макаки-резус. Результаты экспериментов показали, что формирование у макак-резус поведенческих навыков, обеспечивающих выживание и продолжение рода, опосредовано социальными факторами, исключение которых ведет к инвалидизации особи. Ведущим из этих социальных факторов является чувство безопасности и уверенности, возникающее в результате тактильного контакта с матерью-обезьяной [4].

Эксперименты, проведенные Харлоу с коллегами, возбудили интерес психологов к младенческому периоду развития и детско-родительским отношениям в раннем онтогенезе. В дальнейшем, западными учеными было проведено огромное количество исследований, изменивших научные представления о психике детей первых месяцев жизни. В экспериментах было доказано наличие эмоциональной и когнитивной сфер психики не только у новорожденного, но и у плода в утробе матери; включенность межличностного взаимодействия в жизнедеятельность ребёнка с первых минут жизни; первостепенную значимость в развитии психики младенца социальных факторов внешней среды.

В конце XX века отечественные психологи оказались в трудной ситуации: с одной стороны, игнорировать факт наличия психики у детей в пренатальном периоде развития представляется нецелесообразным, с другой стороны, субъектно-деятельностный подход ограничивает понятие «психического» деятельностными формами проявления.

Разрешение обозначенного противоречия видится нам через обращение к существующим в отечественной психологии теориям, утверждающим уровневое строение психологических категорий, а именно: к структуре общения (Г.В. Акопов), к уровням субъектности в

раннем онтогенезе (Е.А. Сергиенко). Охарактеризуем кратко эти теории.

По мнению Г.В. Акопова, межличностное общение представлено четырьмя уровнями: «контакт» – «коммуникация» – «смысловое общение» – «рефлексивное общение или метакоммуникация» [1].

Контакт – минимально необходимое условие общения, позволяющее реализовать общение на самом поверхностном уровне. Контакт может осуществляться как в вербальной, так и невербальной форме. Уровень контакта представлен синхронизацией поведенческих реакций собеседников, без передачи какой-либо содержательной информации. В случае намеренного или случайного осознания (рефлексии) контакта, он может трансформироваться в деятельность. Во всех случаях обязательным атрибутом контакта является психологический момент (интенция, мотив, установка, направленность и т.д.). В противном случае невозможен следующий уровень общения – коммуникация, в процессе которой осуществляется информационный обмен между собеседниками. На уровне коммуникации общение сопоставимо с деятельностью. Привнесение в коммуникацию эмоционального отношения к собеседнику, в совокупности с пониманием смысла передаваемых и принимаемых сообщений, переводит коммуникацию на уровень смыслового общения.

Совместное обсуждение и осмысление того, что происходит между собеседниками, формирование нового смысла через высказывание каждого собственного взгляда на проблему поднимает смысловое общение на уровень метакоммуникации.

Полагая, что корни субъектности надо искать в раннем онтогенезе, Е.А. Сергиенко выделила два этапа её (субъектности) развития в возрасте до полутора лет [5].

Уровень первичной субъектности характеризуется первичной способностью новорожденного выделять себя из окружающего мира и первичной интересубъективностью. Термин «интерсубъективность» был введен С. Тревартемом (1979) для обозначения способности новорожденных выделять взрослого из окружающей среды. Интересубъективность обеспечивает ребёнку возможность дифференцировать позиции «Я – другой» с момента рождения. Уровень первичной субъектности возможен благодаря наличию в сознании младенца базовых представлений или «антиципирующих схем», формирующихся пренатально. Под антиципирующей схемой Е.А. Сергиенко понимает «представленность (репрезентация)



внешнего мира, которая направляет восприятие и организует действие». В соответствии с базовыми представлениями психика ребёнка отбирает и систематизирует информацию о мире. Одновременно под влиянием практического опыта взаимодействия с физическими и социальными объектами базовые представления изменяются и усложняются.

Уровень вторичной субъектности характеризуется пониманием интенциональности и интеграцией «Я-экологического» и «Я-интерперсонального» в единую систему. Интенциональность в философии определяется как понимание личностью возможностей своей свободы, возможностей реализации своих осознанных намерений. Интенциональность связана с пониманием детерминизма и случайности событий.

Понятие «Я-экологическое» или «Я-телесное» означает выделение индивидом себя из окружающей среды и отражает дихотомию «Я – мир». «Я-интерперсональное» формируется на основе интерсубъективности младенца, благодаря накоплению опыта взаимодействия с матерью и близкими взрослыми, и отражает дихотомию «Я – другой человек». «Я-экологическое» и «Я-интерперсональное» закладываются в пренатальный период развития психики и включены в «Я-концепцию» личности.

На этапе первичной субъектности «Я-экологическое» и «Я-интерперсональное» существуют и развиваются автономно друг от друга, на этапе вторичной субъектности происходит их интеграция в единую взаимодействующую систему «Я – физический (социальный) объект – другой человек».

В каком возрасте заканчивается этап первичной субъектности и начинается этап вторичной субъектности, Е.А. Сергиенко не уточняет, но указывает, что переход на новый уровень связан с появлением в онтогенезе «треугольных отношений»: включение во взаимодействие со взрослым физического или социального объекта.

Как видно из вышеприведенного описания, теории имеют общую черту: на низших уровнях психический феномен реализуется во внедеятельностных формах психики, а на высших – соотносится с деятельностью. Привлечение уровневой структуры общения (Г.В. Акопов), теории развития субъектности в раннем онтогенезе (Е.А. Сергиенко) позволяет придать взаимодействию матери и младенца (новорожденного) статус общения, опустив вопрос о соотношении общения и деятельности, рассматривать младенца как субъекта общения (социального взаимодействия). Таким образом, через уровневое понимание строения психологических категорий,

открывается возможность изучения внедеятельностных форм психики в рамках субъектно-деятельностного подхода и развития социальной психологии младенчества.

### **Список литературы**

1. Акопов Г.В. Субъектный подход в структурировании межличностного общения // Личность и бытие: субъектный подход: Материалы научной конференции / Отв. ред. А.Л. Журавлев и др. М., 2008. С. 321-324.
2. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. М.: Педагогика, 1986. 145с.
3. Мухамедрахимов Р.Ж. Мать и младенец: диалогическое взаимодействие. СПб.: Изд-во СГУ, 2003. 285с.
4. Ньюкомб Н. Развитие личности ребёнка. СПб.: Питер, 2002. 639с.
5. Сергиенко Е.А. Ранние этапы развития субъекта / Н.М. Волкова. Психология субъекта: Хрестоматия. Владивосток, 2007. С. 135-160.

## СЕКЦИЯ 2: ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

### ОСОБЕННОСТИ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТНОЙ СИТУАЦИИ ПОДРОСТКОВ С РАЗНЫМ ТИПОМ ЛОКУСА КОНТРОЛЯ

**Кожяева Светлана Анатольевна**

*студентка МГПИ им. М.Е. Евсевьева, г. Саранск*

*E-mail: [Podsolnuh1989@list.ru](mailto:Podsolnuh1989@list.ru)*

**Назарова Валентина Васильевна**

*к. псих. н., доцент МГПИ им. М.Е. Евсевьева, г. Саранск*

*E-mail: [sfa\\_130@rambler.ru](mailto:sfa_130@rambler.ru)*

Среди многих психолого-педагогических проблем, связанных с развитием личности подростков, особое место занимает проблема установления отношений с окружающими людьми, взрослыми и сверстниками. Именно в подростковом возрасте очень часто возникают межличностные конфликты, которые ведут к нарушению нормального общения или же к полному его прекращению, а также неадекватному поведению. Появляется негативное отношение к каким-либо требованиям старших, попытки продемонстрировать свою взрослость, проявить независимость, вырваться из-под опеки старших, что в свою очередь ведёт к возникновению агрессивных тенденций в поведении.

Л.С. Выготский отмечал, что центральным новообразованием личности подростка является формирование чувств собственной взрослости. Первоисточниками возникновения ощущения состояния взрослости являются значительные сдвиги в физическом развитии, начале полового созревания и социальные источники, а также их осознание самим подростком [2, с. 133].

По мнению Н.В. Гришиной, подростковый возраст – это обострение кризиса отношений взрослых и детей, который проявляется, учитывая социальную ситуацию развития, на таких системах взаимодействия, как «подросток – подросток» и «подросток – взрослый». В частности, в роли взрослых выступают учителя и родители, с которыми чаще всего возникают конфликты. Таким образом, конфликтное поведение происходит в трех взаимосвязанных системах: «подросток – родители», «подросток – учителя» и «подросток – подросток» [3, с. 287].

Автор рассматривает конфликт как двухполюсное явление – противостояние двух начал, проявление себя в активности сторон, направленной на преодоление противоречия, причем каждая из сторон конфликта представлена активным субъектом или субъектами.

По мнению А.Я. Анцупова и А.И. Шипилова, конфликт - это наиболее острый способ решения значительных противоречий, возникающих в процессе взаимодействия, заключающийся в противодействии субъектов конфликта и обычно сопровождающийся негативными эмоциями и чувствами [1, с. 217].

Таким образом, мы можно говорить о том, что конфликты случаются в жизни каждого человека, и поэтому нужно правильно научиться из них выходить.

Поведение в конфликтной ситуации определяется многими факторами, в том числе, личностными особенностями ее участников. В частности, О. П. Елисеев указывает, что подростки с интернальным типом локуса контроля чаще позитивно относятся к взрослым, в том числе к учителям, чем подростки с экстернальным типом локуса контроля. Экстерналов, особенно в подростковом возрасте, отличает конформность, повышенная тревожность, меньшая терпимость по отношению к другим и меньшая популярность. Имеются данные о большей склонности подростков–экстерналов к обману и совершению аморальных поступков [4, с. 78].

Таким образом, можно сказать, что при определении стиля поведения подростка в конфликтной ситуации, необходимо изучение особенностей его личности, отношения к социальному окружению.

Настоящее исследование посвящено изучению особенностей поведения в конфликтной ситуации подростков с разным типом локуса контроля. В нем принимали участие учащиеся 7-8 классов МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 7» г. Рузаевка.

Для изучения особенностей поведения в конфликтной ситуации использовался тест тактики поведения в конфликтной ситуации К. Томаса. Данные, полученные в ходе исследования, были подвержены математико-статистической обработке с помощью критерия Фишера.

Рассмотрим данные таблицы 1, в которой представлены результаты изучения тактики поведения в конфликтных ситуациях у подростков с разным типом локуса контроля.

Таблица 1. Тактика поведения в конфликтной ситуации у подростков с разным типом локуса контроля (%)

Тактика поведения конфликтной ситуации (методика Томаса)	Подростки с экстернальным типом локуса контроля	Подростки с интернальным типом локуса контроля
соперничество	6 (20%)	12 (40%)
сотрудничество	9 (30%)	3 (10%)
компромисс	3 (10%)	6 (20%)
избегание	5 (17%)	7 (23%)
приспособление	7 (23%)	2 (7%)

Как видно из таблицы 1, в группе подростков с экстернальным типом локуса контроля 30% учащихся предпочитают в конфликтных ситуациях тактику сотрудничества, 23% – тактику приспособления, 20% – тактику соперничества, 17% – тактику избегания, 10% учащихся – тактику компромисса. Несколько иная тенденция выявлена у подростков с интернальным типом локуса контроля. Было выявлено, что у 40% учащихся преобладает тактика соперничества, у 23% – тактика избегания, у 20% – тактика компромисса, у 10% – тактика сотрудничества, у 7% – тактика приспособления.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что у учащихся с экстернальным типом локуса контроля в конфликтной ситуации преобладают тактики сотрудничества и приспособления, в то время как у учащихся с интернальным типом локуса контроля преобладают иные тактики поведения в конфликтной ситуации – соперничество и избегание.

Для подтверждения достоверности результатов эмпирического исследования мы использовали критерий Фишера. В таблице 2, представлены данные о значимости различий между подростками с экстернальным и интернальным типами локуса контроля в тактике поведения в конфликтных ситуациях.

Таблица 2. Значимость различий в тактике поведения в конфликтных ситуациях у подростков с разным типом локуса контроля

Показатели	Тип локуса контроля		$\Phi^*$ эмп.
	Подростки - экстерналы	Подростки - интерналы	
Соперничество	6 (20%)	12 (40%)	1,71*
Сотрудничество	9 (30%)	3 (10%)	1,99*
Компромисс	3 (10%)	6 (20%)	1,09
Избегание	5 (17%)	7 (23%)	0,63
Приспособление	7 (23%)	2 (7%)	1,87*

1,64 –  $p \leq 0,05^*$ , 2,31 –  $p \leq 0,01^{**}$

Согласно данным таблицы 2, существуют статистически значимые различия в тактике поведения в конфликтных ситуациях между подростками с экстернальным и интернальным типами локуса контроля. В частности подростки с интернальным типом локуса контроля значительно чаще ( $p \leq 0,05$ ) демонстрируют тактику соперничества в конфликтных ситуациях, чем подростки с экстернальным типом локуса контроля. В свою очередь подростки с экстернальным типом локуса контроля чаще ( $p \leq 0,05$ ) демонстрируют тактику сотрудничества и приспособления, чем подростки с интернальным типом локуса контроля. Статистически значимых различий в таких тактиках поведения в конфликтных ситуациях как компромисс и избегание между подростками с экстернальным и интернальным типами локуса контроля не выявлено. Таким образом, можно говорить о наличии статистически значимых различий в тактиках поведения в конфликтных ситуациях между подростками с экстернальным и интернальным типами локуса контроля.

Таким образом, анализ результатов исследования позволяет сделать следующие выводы:

1) у подростков с экстернальным типом локуса контроля преобладающими тактиками поведения в конфликтных ситуациях являются сотрудничество и приспособление, в то время как у учащихся с интернальным типом локуса контроля преобладает тактика соперничества.

2) выявлены статистически значимые различия в тактиках поведения в конфликтных ситуациях у подростков с разным типом локуса контроля.

Обобщая результаты исследования, вероятно можно говорить о том, что подростки с интернальным локусом контроля, предпочитают такие способы выхода из конфликтной ситуации, которые характеризуются большой вовлеченностью и заинтересованностью в устранении конфликта, выбирая соперничество. Подростки с экстернальным типом локуса контроля предпочитают уход от конфликта, используя тактики приспособления и сотрудничества.

#### **Список литературы:**

1. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология: учеб. пособие. М.: ЮНИТИ, 1999. 551 с.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т.1. М.: Педагогика, 1982. 487 с.
3. Гришина Н.В. Психология конфликта: учеб. пособие. СПб.: ПИТЕР, 2000. 456 с.
4. Елисеев О.П. Локус контроля: практикум по психологии личности. СПб.: Питер, 2003. 568 с.

### **ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ СТУДЕНТОВ В ПЕРИОД СЕССИИ**

***Назарова Валентина Васильевна***

*к. псих. н., доцент МГПИ, г. Саранск*

*E-mail: [sfa\\_130@rambler.ru](mailto:sfa_130@rambler.ru)*

***Макарова Ольга Владимировна***

*студент МГПИ, г. Саранск*

*E-mail: [olya.mak2011@yandex.ru](mailto:olya.mak2011@yandex.ru)*

В жизни личности большое значение имеют эмоциональные состояния, на это указывали многие исследователи. Так, Г. Бреслав указывал, что в определенный период жизни эмоциональные состояния окрашивают всю психическую деятельность человека и обнаруживаются в различных настроениях, аффективных состояниях. Эмоциональные состояния не только зависят от характера протекающей психической деятельности, но и сами оказывают огромное влияние на неё [1, с. 99].

В.К. Вилюнас и Ю.Б. Гиппенрейтер отмечают, что эмоциональные состояния, как правило, характеризуются средней длительностью и интенсивностью. По модальности эмоциональные состояния могут представлять в форме раздражительности, тревоги, благодушия, а также различных оттенков настроения – от депрессивных состояний до состояния эйфории. Однако чаще всего они представляют собой смешанные состояния [2, с. 156].

Р. С. Немов отмечает, в свою очередь, что ряд исследователей к классу эмоциональных состояний относят: настроения, чувства, аффекты, страсти, стрессы. Это так называемые «чистые» эмоции. Любые проявления активности человека сопровождаются его эмоциональными переживаниями [3, с. 87].

В отечественной психологии проблема изучения особенностей эмоционального состояния студентов в период сессии не получила должной разработки. Изучения в данной области были сконцентрированы, прежде всего, на физиологических изменениях, происходящих в организме студентов перед экзаменами, тогда как психологический компонент фактически не рассматривался.

Настоящее исследование посвящено изучению особенностей эмоционального состояния студентов в период сессии. В эксперименте принимали участие 110 студентов ГОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева» г. Саранска.

Экспериментальное исследование было выстроено следующим образом: первоначально осуществлялось изучение эмоционального состояния студентов в период «до сессии», затем повторная диагностика производилась в период сессии. В процессе диагностики использовались следующие методики: методика дифференциальной диагностики депрессивных состояний Зунге (адаптация Т.И. Балашовой), методика измерения уровня тревожности Дж. Тейлора (адаптация В.Г. Норакидзе) [4].

Описание результатов исследования начнем с анализа данных таблицы 1, в которой представлены показатели эмоционального состояния у студентов в периоды «до» и «во время» сессии по методике Зунге. Согласно данным таблицы 1, состояние без депрессии в период «до сессии», было характерно для 70% - первокурсников, 73% - второкурсников, и 60% студентов первого и второго курсов. В период сессии состояние без депрессии было выявлено у 17% - первокурсников, у 11% - второкурсников, 15% - третькурсников и 11% - четверокурсников. В целом по группе было выявлено то, что состояние без депрессии в период «до сессии» характерно для 65%



студентов 1 – 4 курсов педагогического института, тогда как во время сессии этот показатель уменьшается до 13%. Состояние легкой депрессии в период «до» и во время сессии имеют 23% студентов первого курса. На втором курсе данное состояние характерно для 25% студентов «до сессии» и 29% в период сессии. На третьем курсе легкая депрессия была выявлена у 19% - до сессии и 23% - во время сессии. На четвертом курсе состояние легкой депрессии имеют 15% студентов – до сессии, и 35% – в период сессии. Таким образом, состояние легкой депрессии характерно для 21% студентов до сессии и 27% студентов - в период сессии от общего числа испытуемых. Субдепрессивные состояния в период «до сессии» были характерны для 17% первокурсников, 15% второкурсников и четверокурсников и 8% третьекурсников. Общий показатель составил 14%. В период сессии состояние субдепрессии было выявлено у 50% первокурсников и четверокурсников, 53% второкурсников и 54% третьекурсников. Общее число студентов 1 – 4 курсов, имеющих субдепрессию в период сессии, составило 52%. Депрессивных состояний в период «до сессии» выявлено не было, тогда, как в период сессии данное состояние было характерно для 10% первокурсников, 7% второкурсников, 8% третьекурсников и 4% четверокурсников. Общий показатель распространенности депрессивных состояний в период сессии среди студентов 1 – 4 курсов составил 7%.

Таблица 1. Показатели депрессивных состояний студентов в период «до» и «во время» сессии по методике Зунге (адаптация Т.И. Балашовой)

№ курса	Период сессии	Показатели депрессивных состояний и состояний, близких к депрессии			
		Отсутствие депрессии УД=20-49	Легкая депрессия, УД = 50-59	Субдепрессия УД = 60-69	Депрессия УД ≥ 70
1	До	18 (60%)	7 (23%)	5 (17%)	–
	Во время	5 (17%)	7 (23%)	15 (50%)	3 (10%)
2	До	17 (60%)	7 (25%)	4 (15%)	–
	Во время	3 (11%)	8 (29%)	15 (53%)	2 (7%)
3	До	19 (73%)	5 (19%)	2 (8%)	–
	Во время	4 (15%)	6 (23%)	14 (54%)	2 (8%)
4	До	18 (70%)	4 (15%)	4 (15%)	–
	Во время	3 (11%)	9 (35%)	13 (50%)	1 (4%)
Всего	До	72 (65%)	23 (21%)	15 (14%)	–
	Во время	15 (13%)	30 (27%)	57 (52%)	8 (7%)

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о том, что в периоды «до сессии» у подавляющего большинства студентов 1 – 4 курсов выявляется состояние без депрессии, тогда как в период сессии преобладающим является субдепрессивное состояние. Это в свою очередь говорит о том, что экзаменационная сессия является стрессовым фактором, негативно влияющим на эмоциональное состояние студентов.

Далее перейдем к анализу результатов, полученных в период «до» и «во время» сессии в ходе методики измерения уровня тревожности Дж. Тейлора (адаптация В. Г. Норакидзе). Данные представлены в таблице 2.

Таблица 2. Показатели уровня тревожности студентов в периоды «до» и «во время» сессии по методике Дж. Тейлора (адаптация В.Г. Норакидзе)

№ курса	Период сессии	Уровень тревожности студентов				
		Низкий	Средний (с тенденцией к низкому)	Средний (с тенденцией к высокому)	Высокий	Очень высокий
1	До	12 (40%)	8 (27%)	5 (16%)	3 (10%)	2 (7%)
	Во время	3 (10%)	5 (17%)	6 (20%)	7 (23%)	9 (30%)
2	До	11 (39%)	9 (32%)	4 (14%)	3 (11%)	1 (4%)
	Во время	2 (7%)	4 (14%)	7 (25%)	6 (22%)	9 (32%)
3	До	13 (50%)	7 (27%)	4 (15%)	2 (8%)	–
	Во время	2 (8%)	5 (19%)	5 (19%)	7 (27%)	7 (27%)
4	До	12 (46%)	7 (27%)	5 (19%)	2 (8%)	–
	Во время	3 (12%)	4 (15%)	5 (19%)	6 (23%)	8 (31%)
Всего	До	48 (44%)	31 (28%)	18 (17%)	10 (9%)	3 (2%)
	Во время	10 (9%)	18 (17%)	23 (21%)	26 (23%)	33 (30%)

Согласно данным таблицы 2, низкие показатели тревожности в период «до сессии» были выявлены у 40% - первокурсников, 39% - второкурсников, 50% - третьекурсников и 46% - четверокурсников. В период сессии низкий уровень тревожности был характерен для 10% - первокурсников, 7% - второкурсников, 8% - третьекурсников и 12% - четверокурсников. Общий показатель низкого уровня тревожности по всей выборке – 44% - до сессии, 9% - в период сессии. Средний с тенденцией к низкому уровень тревожности в период до сессии характерен для 27% студентов первого, второго, четвертого курсов и 32% студентов третьего курса. В период сессии данный показатель имеют 17% - первокурсников, 14% - второкурсников, 19% -

третьекурсников, 15% - четверокурсников. Уровень тревожности средний с тенденцией к высокому в период до сессии имеют 16% - первокурсников, 14% - второкурсников, 15% - третьекурсников и 19% - четверокурсников; в период сессии: 20% - первокурсников, 25% - второкурсников и 19% студентов третьего и четвертого курсов. Высокий уровень тревожности в период «до сессии» был выявлен у 9% студентов 1 – 4 курсов, а в период сессии для 23% студентов от общей выборки. Очень высокий уровень тревожности в период до сессии характерен для 7% - первокурсников, 4% второкурсников, на третьем и четвертом курсах очень высокий уровень тревожности выявлен не был. В период сессии количество студентов с очень высоким уровнем тревожности значительно увеличилось: на первом курсе до 30%, на втором – до 32%, на третьем – до 27%, на четвертом – до 31% студентов. Общий анализ данных показал, что в период «до сессии» большинство студентов 1 – 4 курсов имеют низкий уровень тревожности, а в период сессии – высокий и очень высокий уровень его развития.

Таким образом, анализ результатов исследования позволяет сделать следующие выводы:

1) для подавляющего большинства студентов 1 – 4 курсов в период «до сессии» характерно состояние без депрессии, тогда как в период сессии преобладающим является состояние субдепрессии;

2) у основной массы студентов 1 – 4 курсов в период «до сессии» выявляется низкий уровень тревожности, тогда как во время сессии – высокий и очень высокий уровни тревожности.

Подводя итог, можно сделать вывод о том, что период сдачи экзаменов является стрессовым для студентов разных курсов, и как показало исследование, в данный период происходит значительное ухудшение эмоционального состояния.

#### **Список литературы:**

1. Бреслав Г.В. Психология эмоций: учеб. пособие. М.: Академия, 2007. 544 с.
2. Вилюнас В.К., Гиппенрейтер Ю.Б. Психология эмоций: учеб. пособие. М.: Издательство МГУ, 1996. 142 с.
3. Немов Р.С. Психология : учебник. В 3-х кн. Кн. 2: Общие основы психологии. М.: ВЛАДОС, 2003. 692 с.
4. Психологические тесты. В 2 т. / под ред. А.А. Карелина. М.: ВЛАДОС, 2005. Т. 1. 312 с.

## АНАЛИЗ ЭФФЕКТИВНОСТИ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ ПО ГАРМОНИЗАЦИИ И РАЗВИТИЮ ИНИЦИАТИВНОСТИ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ

*Шурухина Галина Анатольевна*

*педагог-психолог ГАУ РЦСППСДМ, г. Уфа*

*E-mail: [230659@mail.ru](mailto:230659@mail.ru)*

Согласно целостной многомерно-функциональной концепции изучения свойств личности и индивидуальности А.И. Крупнова, каждая черта личности представляет собой сплав индивидуальных и личностных характеристик, функционально связанных между собой. Мотивационные, когнитивные и продуктивные характеристики рассматриваются как личностные характеристики, а операционально-динамические, эмоционально-экспрессивные и регуляторные, как индивидуальные признаки; каждая черта характера является «функциональной системой» [2]. Индивидуально-типические особенности различных черт характера изучали И.А. Пономарева, Н.В. Каргина, Е.Н. Полянская, Ю.М. Стакина, Д.А. Шляхта и др. [4; 1; 3; 5]. Инициативность в рамках системно-функционального подхода рассматривается как «инструментально-смысловая система психологических признаков, обеспечивающих готовность субъекта к реализации того или иного предметного отношения определенным способом» [2]. В нашем исследовании в результате кластерного анализа методом К-средних было получено четыре кластера. Полученным кластерам (группам), учитывая особенности доминирования и соотношения переменных в мотивационно-смысловой и инструментально-стилевой подсистемах инициативности старшеклассников и студентов, а также, опираясь на результаты других исследователей, занимавшихся данной тематикой, были даны следующие названия: **инструментально – агармонический** (в обеих выборках), **избирательно-смысловой** (в обеих выборках), **инструментально-смысловой** (выявлен только у студентов), **слабо мотивированный** (выявлен только у старшеклассников). Три варианта реализации инициативности (инструментально-агармонический, избирательно-смысловой, инструментально-смысловой) являются устойчивыми и описаны в исследованиях Е.Н Полянской и Д.А. Шляхты.

Представители инструментально-агармонического типа хотели бы быть инициативными в разных сферах своей деятельности, но сталкиваются на пути реализации инициативы с большим количеством

проблем и трудностей. По основным количественным и качественным характеристикам представителей данного типа мы назвали **«затрудняющимися»**. Для представителей избирательно-смыслового типа характерно проявление инициатив выборочно, в тех случаях, когда они считают это выгодным, при этом они умеют распределить усилия и эмоции для достижения поставленных целей, рационально применить навыки инициативного и волевого поведения. По совокупности количественных и качественных характеристик мы назвали их **«прагматистами»**. Студенты с инструментально-смысловым типом инициативности стремятся и умеют как можно чаще проявлять свои инициативы в различных сферах жизни и деятельности, при этом не испытывая особых проблем и трудностей, поэтому мы назвали их **«целеустремленными»**. Старшеклассники слабо мотивированного типа не очень стремятся к проявлению инициатив, и у них это не очень хорошо получается, поэтому их можно назвать **«инертными»** или даже **«безынициативными»**.

Для представителей каждого типа нами были составлены психологические программы (тренинги) по гармонизации и развитию инициативности. Организация, анализ процесса коррекции и сравнение полученных результатов до и после тренинга представлены на примере слабо мотивированного типа инициативности. До проведения тренинга была проведена предварительная работа с классными руководителями учащихся, входящих в слабо мотивированный тип, а также с непосредственными участниками. С нашей стороны во время вводной беседы были приведены аргументы в пользу инициативности, которая помогает человеку в жизни, особенно в современном мире. После ознакомления с программой занятий 18 из 32 человек изъявили желание принять участие в тренинге по гармонизации и развитию инициативности (10 юношей и 9 девушек, 16-17 лет), после чего были обговорены организационные моменты. Первое занятие было проведено с трудом по следующим причинам: достаточно большое количество участников, недостаток времени для глубокой проработки упражнений, отсутствие должной активности. После анализа итогов первого занятия мы приняли решение разделить группу на две подгруппы (9 человек, примерно с одинаковым половым составом) и коррекционные тренинговые занятия проводить отдельно с каждой подгруппой. В новом количественном составе предоставлялась возможность более глубоко отработать каждое упражнение, осуществляя при этом индивидуальный подход. Тренинги проводились еженедельно, программа рассчитана на 18 часов. По окончании всего курса занятий (участники не пропускали занятия и с

удовольствием принимали в них участие) старшекласникам было предложено оценить свое участие в тренинге, для этого была разработана специальная анкета. На предложенные вопросы ответили 18 человек, то есть все участники экспериментальной группы. На вопрос: *оценить насколько были интересны занятия* – 15 человек (83%) оценили по максимуму (5 баллов); 3 человека (16%) – на 4 бала. *Уровень трудности выполнения упражнений* для 9 человек (45%) составил 4 бала; для 5 человек (27%) – 3 балла; 2 человека (11%) – на 2 бала и 2 человека (11%) – на 5 баллов (максимальный уровень трудностей). У 14 человек (77%) *отношение к инициативности и инициативным людям* изменилось на 4 бала, а 4 человека (22%) свой позитив к инициативности оценили на 5 баллов. *Домашние задания по развитию инициативности* 14 человек (77%) выполняли на 4 бала и 4 человека (22%) – на 3 бала. *Положительное эмоциональное состояние после тренинга* все 18 участников оценили по максимальному критерию – 5 баллов. Пять человек отметили, что даже, если они приходили на тренинг не в настроении, в процессе занятия настроение улучшалось и готовы были «лететь домой на крыльях». Восемнадцать человек (100%) ответили, что *будут использовать усвоенные упражнения в повседневной жизни*. Из упражнений, которые участники тренинга используют в повседневной жизни, были отмечены: «Что в имени моем» – 18 человек (100%), «Золотая рыбка» – 18 человек (100), упражнения на релаксацию – 18 человек (100%), «Дневник» – 14 человек (77%).

Представители слабо мотивированного типа заметили в себе *следующие изменения*: стали увереннее – 18 человек (100%), повысили самооценку – 18 человек (100%), реже стали испытывать негативные эмоции – 18 человек (100%), меньше стали конфликтовать – 15 человек (83%), стали больше радоваться жизни – 9 человек (41%), стали успевать делать много дел – 10 человек (55%), посмотрели на себя с другой стороны – 5 человек (27%), узнали о себе много нового – 14 человек (77%). *Продолжить работу* изъявили желание все участники тренинга (100%). *Пожелали тренеру*: чаще проводить такие занятия 13 человек (72%), по возможности во время уроков (перечислены некоторые предметы) – 10 человек (55%), оставаться такой же 12 человек (66%), работать в их школе 18 человек (100%). На основании результатов анализа анкет представляется возможным сделать вывод о позитивных изменениях в направлении гармонизации и развития инициативности.

Для оценки эффективности нашей работы, мы провели итоговое тестирование в экспериментальной (18 человек) и контрольной (10

человек) группах. С помощью U-критерия Манна-Уитни нами проведена статистическая оценка различий между первым и вторым тестированием (табл. 1). Из таблицы видно, что в экспериментальной группе получены статистически значимые различия по всем переменным инициативности. Статистически значимо увеличились показатели переменных *общественно значимые цели* (обретение хороших и верных друзей, достижение общественного признания в группе и т.д.) и *лично значимые цели* (обретение самостоятельности и независимости, удовлетворение своих планов и желаний и т.д.), *социоцентричность* (желание помочь коллективному делу, стремление помочь другим людям и т.д.) и *эгоцентричность* (личные интересы, стремление повысить свой авторитет и т.д.). Представители слабо мотивированного типа стали лучше понимать и обобщать понятие инициативности (*осмысленность*) и, в тоже время, меньше воспринимать данное свойство как природно-заданную характеристику активности человека (*осведомленность*).

Увеличились показатели коммуникативно-деятельностной (улучшение сотрудничества с другими людьми, успешность в различных видах деятельности и т.д.) и лично-бытовой продуктивности (укрепление самоуважения, повышение самооценки и т.д.), *энергичности* (стали проявлять инициативность легче и непринужденнее), *стенничности* (получать удовлетворение от самого процесса проявления инициативы), *интернальности* (принимать на себя ответственность за инициации).

Наряду с увеличением показателей гармонических переменных, наблюдается уменьшение (статистически значимые различия) показателей агармонических переменных *аэнергичность* (предпочтение изведенному и проторенному пути, однообразии приемов и действий и т.д.), *астенничность* (опасение при проявлении новой инициативы, неуверенность и тревога при реализации своей инициативы и т.д.), *экстернальность* (зависимость от везения, удачи, благоприятных обстоятельств и т.д.), *операциональные трудности* (неопределенность, жесткая регламентация и т.д.) и *эмоционально-личностные трудности* (неуверенность, недостаток сил и воли и т.д.). Мы предполагаем, что такой эффект коррекционной работы был достигнут из-за формата коррекционной работы (тренинга), так как именно в тренинге создается атмосфера, которая позволяет активизировать внутренние ресурсы человека, раскрыть индивидуальность, проработать проблемы и трудности, повысить стрессоустойчивость и через группу закрепить навыки инициативного



поведения. Полученные результаты повторного тестирования контрольной группы не имеют статистически значимых различий.

Таблица 1. Результаты статистической оценки различий показателей инициативности слабо гармонического типа

Переменные	Эксперим. гр. (n=18) средние значения		(U)	(p)	Контрольн. гр (n=10) средние значения		(U)	(p)
	До трен.	После трен.			До трен.	После трен.		
Общест. знач. цели	31,8	38,8	0,0 0	33,5	36,3	35,2	31	0,1 6
Личнос.знач. цели	34,4	39,5	0,0 0	70,5	38,1	37,3	40,5	0,4 9
Социоцентричност.	31,4	36,9	0,0 0	22,5	34,0	33,1	39,5	0,4 5
Эгоцентричность	32,9	39,9	0,0 0	24	31,5	31,2	49,5	0 44
Осмысленность	30,3	39,8	0,0 0	10	32,4	32,5	49,5	0,4 4
Осведомленность	26,2	19,6	0,0 0	40,5	27,0	27,6	46	0,7 9
Предметность	30,2	37,7	0,0 0	18,5	31,4	31,7	47,5	0,8 9
Субъектность	32,4	39,3	0,0 0	39	31,8	32,2	46	0,7 9
Энергичность	28,8	35,2	0,0 0	26	30,1	30,7	44,5	0,7 1
Аэнергичность	27,8	17,9	0,0 0	2	29,4	30,1	42,5	0,5 9
Стеничность	33,2	40,6	0,0 0	9,5	32,7	32,6	48,5	0,9 4
Астеничность	31,3	21,3	0,0 0	9	28,1	28,4	45,5	0,7 6
Интернальность	31,9	39,3	0,0 0	19,5	31,4	32,1	41	0,5 2
Экстернальность	30,4	23,8	0,0 0	47	30,2	30,7	44,5	0,7 1
Операц.-е	28,9	20,8	0,0	21	29,0	29,4	43,	0,6

труд.			<b>0</b>				5	5
Эмоц.-но-личн. тр.	<b>28,9</b>	<b>18,4</b>	<b>0,0</b> <b>0</b>	<b>16,5</b>	27,1	27,9	41	0,5 2

**Примечание:** все показатели округлены до сотых; статистически значимые различия выделены

Сравнивая результаты повторного тестирования экспериментальной и контрольной группы, можно утверждать об эффективности программы тренинга, направленной на гармонизацию и развитие инициативности. Смеем предположить, что, скорее всего, в процессе специально организованной психологической работы (коррекционного тренинга) изменятся индивидуально – типические особенности реализации инициативности у всех представителей слабо мотивированного типа, но это предположение требует дополнительного изучения. Итак, в результате специально организованного психологического тренинга, направленного на гармонизацию и развитие инициативности старшеклассников слабо мотивированного типа получены статистически значимые различия по всем переменным инициативности: в отношении гармонических переменных – в сторону увеличения, в отношении агармонических переменных – в сторону уменьшения. Полученные результаты позволяют сделать вывод об эффективности разработанных программ по гармонизации и развитию инициативности в рамках индивидуально-типических особенностей и предоставляют возможность использования в практической деятельности психологов школ и вузов.

#### **Список литературы:**

1. Каргина Н.В. Сравнительное исследование любознательности, настойчивости и общительности студентов: Дисс. ...канд. психол. наук. -М.: РУДН, 2005.
2. Крупнов А.И. Диагностика свойств личности и индивидуальности. - М., 1993. – 78 с.
3. Полянская Е.Н. Индивидуально-типические особенности настойчивости, инициативности и карьерных ориентаций студентов: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. - М.: РУДН, 2008.- 22 с.
4. Пономарева И.А. Индивидуально-типические особенности настойчивости и пути их гармонизации: Дисс. ... канд. психол. наук. М, 1994.-182 с.

5. Стакина Ю.М. Индивидуально-типические особенности любознательности и специфика их проявления в учебной деятельности студентов: Дисс. ...канд. психол. наук.- М.: РУДН, 2006, 195 с.
6. Шляхта Д.А. Индивидуально-типические характеристики активности личности в коммуникативной, волевой и познавательной сферах: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. - М.: РУДН, 2009.-22 с.

## СЕКЦИЯ 3: ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И АКМЕОЛОГИЯ

### ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ВУЗА

*Игнатова Наталья Васильевна*

*ассистент кафедры управления человеческими ресурсами,  
филиал СЗАГС в г.Калуге  
E-mail: [nata\\_za@mail.ru](mailto:nata_za@mail.ru)*

Коммуникативные компетенции являются одними из ключевых в профессиональной деятельности [2, 4, 5]. Развитие таких компетенций является одной из задач в подготовке будущих специалистов для любой профессиональной области, которая в условиях модернизации российского образования, современной науки и производства приобретает особую актуальность [1, 3].

Для разработки программы практического курса по совершенствованию коммуникативных компетенций, было предварительно проведено исследование, цель которого – диагностика особенностей развития коммуникативных компетенций студентов вуза.

В исследовании приняли участие студенты 1, 3 и 5 курсов (общее количество опрошенных – 137 человек).

Диагностика коммуникативных компетенций включала использование следующих методик:

- методика по определению коммуникативных и организаторских склонностей (КОС-2);
- тест описания поведения К.Томаса (адаптация Н.В. Гришиной);
- тест на определение коммуникативной толерантности (В.В. Бойко).

Также на 1 и 5 курсах было проведено групповое обсуждение на тему «Развитие коммуникативных умений».

В процессе группового обсуждения было выявлено, что представление о коммуникативных компетенциях у первокурсников слабо сформировано и носит формальный характер. По их мнению, к показателям коммуникативных умений можно отнести: количество контактов в телефоне, собственная уверенность в общении в знакомом кругу лиц, общая степень активности во взаимодействии. При этом не учитываются такие особенности протекания процесса общения как:

умение задавать вопросы, умение слушать, умение ясно выражать свои мысли, эмпатия и др.

Напротив, пятикурсники имеют хорошо сформированное представление о компонентах коммуникативной компетенции, поэтому их самооценка умений является более объективной и в большей степени отражает реальную картину. Можно предположить, что связано это с тем, что к окончанию обучения в вузе студенты имеют опыт включения в большое количество различных социальных групп (по сравнению с первокурсниками), что также связано с началом профессиональной деятельности во время обучения в вузе.

Анализ данных по методике КОС-2 показал, что общие показатели коммуникативных склонностей у студентов первого курса выше, чем у студентов пятого (см. таблица 1).

Таблица 1. Сравнение показателей самооценки коммуникативных склонностей студентов 1, 3 и 5 курсов

Уровень коммуникативных склонностей	1 курс, % опрошенных	3 курс, % опрошенных	5 курс, % опрошенных
Низкий	75,3	64,1	59
Средний	19,6	31,1	32,6
Высокий	5,1	4,8	8,4

При этом необходимо отметить, что студенты 5-го курса обладают большей степенью толерантности в общении по сравнению со студентами 1-го курса. Среднегрупповые показатели здесь соответственно 36 и 67 (из 135 максимально возможных). Максимальные значения нетерпимости у первокурсников были зафиксированы в тенденции оценивать людей, исходя из собственного «Я»; неумении скрывать или сглаживать неприятные впечатления при столкновении с некоммуникабельными качествами людей; склонности переделывать и перевоспитывать партнера; недостаточных адаптационных способностях во взаимодействии с людьми.

Основные проблемные области нетерпимости пятикурсников касаются только неумения скрывать или сглаживать неприятные впечатления при столкновении с некоммуникабельными качествами людей и неразвитых адаптационных способностей во взаимодействии с людьми.

В ходе диагностики поведения с помощью теста Томаса не было выявлено качественных и количественных различий в предпочитаемых стратегиях поведения у студентов 1, 3, 5 курсов.

Наиболее популярной стратегией среди студентов, используемой в общении, является «конкуренция». Чуть реже они отдают предпочтение стратегиям «компромисс» и «уступчивость». «Избегание» и «сотрудничество» используются в межличностном взаимодействии реже всего.

В зависимости от предпочитаемых стратегий поведения, студенты были объединены в несколько групп:

1) с преобладанием в поведении стратегий конкуренции и компромисса (38% опрошенных): уверенные в себе, стремятся в первую очередь к реализации своих собственных интересов, но способны пойти на компромисс в определенных ситуациях (уверенная, аргументированная позиция партнера по общению; изначально уважительное отношение к партнеру);

2) с преобладанием в поведении стратегий компромисса и уступчивости (19% опрошенных): не хватает аргументированности и уверенности в определении своей позиции, поэтому подстраиваются под партнера;

3) с преобладанием в поведении стратегий конкуренции, компромисса и сотрудничества (9%): наиболее эффективны во взаимодействии с другими, всегда нацелены на достижение своих целей с учетом интересов партнера, умеют аргументировать свою позицию;

4) с преобладанием в поведении стратегии конкуренции (8%): уверенные в себе, воспринимают партнера по общению как соперника, в процессе переговоров изначально занимают позицию «сверху-вних», единственная цель – достичь своих интересов без учета интересов партнера;

5) с преобладанием в поведении стратегий сотрудничества и уступчивости (8%): изначально настроены на взаимовыгодное взаимодействие с партнером, но недостаточно уверенно излагают свои идеи, поэтому при общении с сильным партнером идут на уступки ради избегания конфликта);

На основе полученных данных можно сделать следующие выводы.

1. Представление о коммуникативных компетенциях у первокурсников слабо сформировано и носит формальный характер. В соответствии с этим, их самооценка коммуникативных умений сильно отличается от реальной картины, так, их показатели коммуникативных склонностей выше, чем у пятикурсников. Пятикурсники имеют хорошо сформированное представление о компонентах коммуникативной компетенции, поэтому их самооценка умений

является более объективной и в большей степени отражает реальную картину.

2. Со временем у студентов повышается степень терпимости в межличностном взаимодействии. Можно предположить, что связано это с тем, что к окончанию обучения в вузе студенты имеют опыт включения в большое количество различных социальных групп (по сравнению с первокурсниками), что также связано с началом профессиональной деятельности во время обучения в вузе. Но при этом сохраняются некоторые трудности в общении: неумение скрывать или сглаживать неприятные впечатления при столкновении с некоммуникабельными качествами людей и недостаточно развитые адаптационные способности во взаимодействии с людьми.

3. Предпочитаемые стратегии поведения являются устойчивой характеристикой межличностного общения и сложно поддаются изменению в процессе личного опыта. Соответственно, коррекция данной сферы коммуникативных компетенций требует специальных практических занятий, в ходе которых необходимо решение таких задач как: развитие навыков уверенного поведения и аргументирования (коррекция поведения для групп студентов №2, 5, выделенных в ходе исследования); определение преимуществ и отработка стратегии «сотрудничество» (коррекция поведения для групп студентов №1, 2, 4); умение учитывать интересы другого в решении совместных задач (коррекция поведения для групп студентов №1, 4). Представителей третьей группы на занятиях целесообразно привлекать в качестве экспертов и помощников.

Итак, исследование особенностей развития коммуникативных компетенций студентов вуза позволяет определить направления коррекции и сформулировать конкретные задачи для реализации их в процессе практических занятий.

Особое внимание совершенствованию коммуникативных умений студентов в вузе уделяется потому, что в конечном итоге это повышает конкурентоспособность будущих специалистов на рынке труда и, тем самым, является одним из показателей качества получаемого ими образования.

#### **Список литературы:**

1. Зеер Э. Ф., Павлова А. М., Сыманюк Э. Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: Учеб. пособие. Москва: Московский психолого-социальный институт, 2005. 216 с.

2. Зимняя И. А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. № 5. 2003. С. 36.
3. Жуков Ю. М., Петровская Л. А., Растянников П. В. Диагностика и развитие компетентности в общении: Спецпрактикум по социальной психологии. - М.: МГУ, 1990. 104 с.
4. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. М.: МГУ, 1959. 575 с.
5. Хугорский А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования. // Народное образование. 2003. №2. С. 58-64.

## **СЕМЕЙНЫЕ ФАКТОРЫ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ В СТУДЕНЧЕСКОМ ВОЗРАСТЕ**

*Петухова Людмила Григорьевна*

*к. псих. н., доцент СФ ПГУ им М.В. Ломоносова, г. Северодвинск*

*E-mail: [lgp1412@mail.ru](mailto:lgp1412@mail.ru)*

Целью данной статьи является теоретический анализ отдельных аспектов проблемы эмоциональной дезадаптации студентов, а также обсуждение результатов экспериментального изучения особенностей семейного контекста возникновения подобных нарушений их личностного развития.

Как показывают практика работы психологической службы вуза, а также осуществленное нами эмпирическое исследование, нарушения психологического здоровья у студентов вуза подтверждают описанные в психологической и медицинской литературе тенденции последних десятилетий, приведшие к резкому возрастанию количества эмоциональных (прежде всего тревожных и депрессивных) расстройств, в том числе в их современном облики — в виде различных соматических масок [1; 4]. Такие факторы, как интеллектуальные и эмоциональное перегрузки, хроническое пребывание в условиях социальной экспертизы, академические задолженности, трудности самоорганизации, сложные эмоциональные отношения с родителями и сверстниками, социальные стрессы, невозможность обеспечить свою жизнь, несформированность конструктивных копинговых стратегий и многие другие, часто



становятся причинами эмоциональной и социальной дезадаптированности студентов.

Многие исследователи проблем психологического здоровья отмечают, что эмоциональную жизнь современного человека определяют две разнонаправленные тенденции. Первая тенденция характеризуется возрастанием частоты и интенсивности эмоциональных нагрузок, чему способствует ряд современных условий: стремительное изменение социальной и физической среды, повышение темпов жизни и ее стоимости, разрушение традиционных семейных структур, социальные и экологические катаклизмы. Человек реагирует на эти особенности современности переживаниями гнева и раздражения, страха, тревоги, беспомощности, тоски и отчаянья и связанными с ними психосоматическими заболеваниями.

Вторая тенденция характеризуется негативным отношением к эмоциям, которым приписывается деструктивная, дезорганизирующая роль, как в политической, так и в личной жизни отдельного человека. Эта тенденция связана с рядом присущих XX веку ценностей: культом рационального подхода к жизни, ценностью внешнего благополучия и успеха, культом силы и мужественности.

Анализ исследований в области семейной психологии и семейной психотерапии показывает, что в современной культуре существуют и достаточно специфические психологические факторы, способствующие росту общего количества переживаемых отрицательных эмоций в виде тоски, страха, агрессии и одновременно затрудняющие их психологическую переработку. Речь идет об особых ценностях и установках, поощряемых в социуме и культивируемых во многих семьях, как отражениях более широкого социума. Становясь достоянием индивидуального сознания, они создают психологическую предрасположенность к эмоциональным расстройством [2; 3].

Высокая распространенность проявлений эмоциональной дезадаптации среди студентов и их тяжелые последствия диктуют необходимость изучения комплекса психологических факторов, связанных с их возникновением и хронификацией. Для изучения характера проявлений эмоциональной дезадаптации у студентов и особенностей семейного контекста их возникновения нами были использованы: методика количественной и качественной оценки эмоционального статуса; методика «Семейные эмоциональные коммуникации» (А. Холмогоровой, Н. Гаранян). Всего было обследовано 126 студентов вуза очной формы обучения (84 женщины и 42 мужчины) в возрасте от 18 до 22 лет. Из них совместно с родителями проживает 91 человек, отдельно – 35. Исследование

проводилось анонимно, очно. Обработка полученных результатов производилась с помощью пакета статистических программ «SPSS» для Windows, Стандартная версия 11.0.

Методика оценки эмоционального статуса содержит девяносто вопросов, ответы на которые дают возможность выделить семь шкал проявления эмоциональной дезадаптации: шкалу соматических проявлений; шкалу депрессивности; шкалу тревожности; шкалу враждебности; шкалу нарушений в познавательной сфере (как следствия эмоциональных проблем); шкалу фобической тревожности; шкалу проявлений эмоциональных трудностей в контактах с другими людьми. Средние показатели по шкалам позволяют судить о наиболее уязвимых зонах эмоционального здоровья человека, а также о степени соматизации эмоциональных проблем, т.е. об их влиянии на качество здоровья. В каждой из семи шкал, в свою очередь, выделяются три уровня проявлений — низкий, средний и высокий.

Как мы выяснили, распределение большинства показателей проявления эмоциональной дезадаптации у студентов статистически отличается от нормального ( $p < 0,001$ ).

Полученные по шкале «соматические проявления» данные показывают, что у 33% обследованных нами студентов — низкий уровень проявления телесных симптомов, у 45% — средний уровень и у 22% — высокий уровень. Таким образом, для 67% из обследованных нами студентов характерна достаточно выраженная степень соматизации их эмоциональных проблем.

Анализ данных, полученных нами по шкалам депрессивности, тревожности, враждебности и фобической тревожности, показал, что у 42% студентов степень выраженности подобных состояний в повседневных ситуациях — низкая, у остальных 58% — средняя и высокая. Результаты, полученные по шкале «нарушения в познавательной сфере (как следствие эмоциональных нарушений)» показали, что у 37% и у 25% студентов соответственно такие проявления обнаруживаются в средней и высокой степени, в то время как у 38% не наблюдается таких нарушений.

По данным, полученным по шкале «проявление эмоциональных трудностей в общении с другими людьми» можно судить о том, что у 38% обследованных нами студентов имеются ярко выраженные затруднения, а 56% студентов испытывают такие затруднения чаще при общении с лицами противоположного пола. У 73% обследованных студентов имеются трудности в общении со статусными фигурами. Только 6 % от общего числа испытуемых

утверждают, что трудностей при общении с другими людьми не испытывают.

Подводя итоги работы с первой методикой, мы можем видеть, что в целом у большинства студентов обнаруживаются средние и высокие показатели проявления эмоциональной дезадаптации по всем выделенным шкалам. Особенно важно подчеркнуть, что для 67% обследованных нами студентов характерен высокий процент соматизации эмоциональных проблем.

Анализ данных, полученных нами при работе с опросником «Семейные эмоциональные коммуникации» в обследованной группе студентов, показал, что средние процентные показатели выраженности дезадаптивных установок в родительских семьях студентов очень высоки (от 68% до 89%).

Так, степень выраженности установки на игнорирование эмоций в семьях обследуемых нами студентов — самая высокая (89%). Очевидно, от бабушек и дедушек к современным детям через их родителей передаются установки «Не говори о своих чувствах», «Стыдно и нелепо обсуждать чувства», «Нам ни к чему телячьи нежности», «Не выноси сор из избы» и т.п. Показатели по шкале проявлений установки на игнорирование эмоций в семьях обследованных студентов положительно коррелируют с общими показателями степени выраженности проявлений эмоциональной дезадаптации ( $r=0.56$ ,  $p<0.01$ ).

Склонность катастрофизировать те или иные события жизни, фиксироваться на негативных эмоциях и состояниях проявляется в таких типичных установках, как «жизнь опасна и трудна», «жизнь заставляет дорого платить за недостаточно продуманные действия и поступки» и т.п. Полученные нами данные показали, что такие установки в семьях обследуемых студентов также выражены на высоком уровне (от 73% до 78%), равно как и установка фиксации на негативных эмоциональных состояниях (80%). Показатели по шкале проявлений названных установок в семьях обследованных студентов также положительно коррелируют с общими показателями степени выраженности проявлений эмоциональной дезадаптации ( $r=0.47$ ,  $p<0.01$ ).

Подобным образом из поколения в поколение передается традиционная для нашей культуры социальная установка на то, что всем членам семьи необходимо обязательно стремиться к совершенству и добиваться успеха в любых делах. Кроме того, передается связанная с ней установка на необходимость жесткой критики по поводу любых поступков и действий, несоответствующих

«высшему стандарту». Подобные установки — проявления перфекционизма как сложного психологического образования. Другими проявлениями перфекционизма являются завышенные ожидания по отношению к окружающим, критичное отношение и недоверие к ним. Средние процентные показатели выраженности таких установок в семьях обследованных нами студентов очень высоки (от 78% до 89%). Показатели по шкале проявлений перфекционизма положительно коррелируют с общими показателями степени выраженности проявлений эмоциональной дезадаптации ( $r=0.61$ ,  $p<0.01$ ).

Механизм передачи перфекционистских установок от поколения родителей к поколению детей можно представить следующим образом. Дети, у которых родители склонны предъявлять повышенные требования к себе и к другим, вынуждены копировать родительские установки, чтобы заслужить любовь таких родителей. В противном случае (при несоответствии их поведения и установок родительским) детям гарантированы враждебно-напряженные отношения с близкими. Поэтому вероятность «усвоения» родительских установок оказывается достаточно высокой, что подтверждают данные нашего исследования.

Подведем итоги. Теоретический анализ отдельных аспектов проблемы эмоциональной дезадаптации студентов, а также экспериментальное изучение особенностей семейного контекста возникновения у них подобных нарушений позволили нам увидеть, что природа нарушений эмоционального здоровья студентов сложна и многофакторна. В их возникновении и течении решающую роль играют социальные и социально-психологические факторы, и, прежде всего, семейные. Вследствие семейных, социальных и культурных запретов и негативных установок по отношению к эмоциям у студентов, как и у многих других людей, способность понимать и перерабатывать свои чувства снижена, а это, в свою очередь, приводит к возникновению соматических последствий психологического неблагополучия. Поэтому одним из направлений оказания психологической помощи студентам и средством укрепления их психологического здоровья может быть названо выявление в их опыте дисфункциональных семейных установок, помощь в осознании их психотравмирующей роли, а также формирование у них более адаптивных установок.

### **Список литературы:**

1. Психосоматика: Взаимосвязь психики и здоровья: хрестоматия / сост. К.В. Сельченко. М.: АСТ, 2005. – 640 с.
2. Холмогорова А.Б., Гараян Н.Г. Культура, эмоции и психическое здоровье // Вопросы психологии. – 1999. – № 2. – С. 61-67.
3. Семейная психотерапия: хрестоматия / сост.: Э.Г. Эйдемиллер, Н.В. Александрова, В. Юстицкис. - СПб. : Речь, 2007. – 399 с.
4. Слободчиков В.И., Шувалов А.В. Антропологический подход к решению проблемы психологического здоровья детей // Вопросы психологии. – 2001. – 4. – С. 91-105.
5. Холмогорова А.Б., Воликова С.В., Полкунова Е.В. Семейные факторы депрессии // Вопросы психологии. – 2005. – №6. – С. 63-71

## **К ПРОБЛЕМЕ ПРОФИЛАКТИКИ АУТОДЕСТРУКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ**

*Тормосина Наталья Геннадьевна*

*аспирантка 3-го года обучения, СГУ, г. Ставрополь*

*E-mail: [nataliasun@mail.ru](mailto:nataliasun@mail.ru)*

Аутодеструктивное поведение – сложный и опасный феномен, широко распространенный в настоящее время. Это поведение, угрожающее жизни, физическому или психологическому здоровью, нормальному развитию самого человека. В настоящее время наиболее распространены следующие его формы (Змановская Е.В., 2003):

1) Аутоагрессивное поведение (суицидальное и парасуицидальное). Суицид считается наиболее опасной формой аутодеструктивного поведения. А.Е. Личко выделяет демонстративное, аффективное и истинное суицидальное поведение. Кроме того, существуют так называемые «ситуативные» суициды – самоубийства, которые происходят в ответ на внезапные критические жизненные ситуации, когда не справляются адаптационные защитные механизмы психики человека. По этой причине важны профилактические мероприятия по обучению человека способам поведения в критических жизненных ситуациях, мерах психологической помощи и самопомощи при посттравматических стрессовых расстройствах.

Парасуицидальное поведение - нанесения человеком самому себе телесных повреждений, порезов, царапин острыми предметами без цели лишения себя жизни, связанное с мотивами самонаказания за реальные или мнимые проступки, с общей неудовлетворенностью собой и своей жизнью, с желанием облегчить душевную боль при психологических травмах.

1) Пищевая зависимость (булимия и анорексия) – нарушения пищевого поведения, возникающее из-за особенностей характера человека, его отношения к тому, как его воспринимают окружающие.

2) Аддитивное поведение – химические (злоупотребление психоактивными веществами – алкоголизм, наркомания, токсикомания, курение) и нехимические зависимости. А.В. Котляров (2006) к числу нехимических аддикций относил экзистенциальную зависимость (поиски смысла жизни с метафизической интоксикацией, в том числе зависимость от психотерапии), зависимость от внешности, одиночество как вариант зависимости, созависимость (зависимость от контроля значимого человека), информационную зависимость от СМИ, PR, рекламы, экономическую зависимость (от иерархии и денег), зависимость от обладания (хобби, привязанность к домашним животным, коллекционирование), зависимость от ограничивающих убеждений, виктимную зависимость, зависимость от перенесенных расстройств, травм, тяжелых болезней и утрат, графоманию, «запойное» чтение, синдромы скупости и транжирства. Якимова Т.В. (2009) считает, что правомерно говорить даже о «познавательной аддикции».

3) Фанатическое поведение (вовлеченность в деструктивно-религиозный культ, сверхсильная увлеченность каким-либо видом спорта или музыкальным направлением). Наиболее опасным и травмирующим для человека видом фанатического поведения является «уход» в деструктивный культ. Если увлеченность спортом или музыкальным направлением скорее является индикатором, указывающим на проблемы в общении и внутриличностные конфликты и даже может способствовать их разрешению, то деструктивные культы и религиозные секты угрожают личностной целостности, душевному и физическому здоровью человека, его свободе воли.

4) Аутическое поведение - поведение, характеризующиеся отсутствием приспособления к действительности с уходом в мир фантазий (эскапизмом), отказом от общения и выбором одиночества. Необходимо отличать аутическое поведение от собственно аутизма. Аутизм – неравномерное развитие психики с нарушением

преимущественно социального межличностного восприятия и функции общения. При аутическом поведении ход психического развития нормален, но человек не успешен в социальных контактах и предпочитает «общение» с самим собой, обесценивая контакт с другими людьми. Если аутизм практически не поддается психологической коррекции, то при аутическом поведении психологическая группа может стать полезным ресурсом для тренировки навыков общения в безопасной обстановке.

5) Виктимное поведение (от англ. victim - жертва) - действия или бездействие, побуждающие другого человека к совершению легкомысленного, аморального или противоправного поступка. Психологической основой такого поведения является заниженная самооценка, страх разрыва значимых отношений, чувство вины за собственное несовершенство и представление о «справедливости» «наказаний». В результате психологической коррекции или психотерапии, «жертвы» находят в себе мужество разорвать деструктивные отношения, усваивают представление о собственной ценности, признают за собой право быть любимыми и уважаемыми, жить достойно.

6) Деятельность с выраженным риском для жизни – это экстремальные виды спорта, превышение скорости при езде на автомобиле и т.п. Такое поведение часто социально одобряемо, окружающие восхищаются «смелостью» и «мужеством» таких людей, хотя эти «увлечения» несут явную угрозу жизни и здоровью.

В современном российском обществе распространение многих видов аутодеструктивного поведения – алкоголизма, наркомании, суицидального, виктимного поведения - носит эпидемический характер. Поэтому актуальны не только вопросы его коррекции, но и проблема первичной профилактики

Подростки особенно подвержены риску аутодеструктивного поведения в силу возрастных особенностей - эмоциональной нестабильности, резкой смены социальной ситуации развития (от них начинают требовать самостоятельности, ответственности), малого жизненного опыта, «черно-белого» мышления, а также воздействия ряда неблагоприятных экологических, экономических, социальных факторов. Поэтому мероприятия по психологической профилактике аутодеструктивного поведения особенно важны для подросткового возраста.

В психологической коррекции и профилактике можно выделить два базовых подхода – проблемно-ориентированный и личностно-ориентированный. В первом случае подчеркивается важность

разрешения какой-либо определенной сложной ситуации или проблемы, во втором – акцент делается на личностном росте человека, его осознанном отношении к самому себе и своему поведению.

Многие психологи, например, О.В. Хухлаева, утверждают, что для решения проблемы аутодеструктивного поведения важно перенести акцент с коррекции на профилактику, причем не на профилактику отдельно взятого нарушения (алкоголизма, суицидального поведения и т.д.), а на сохранение психологического и психического здоровья учащегося. Психологическое здоровье минимизирует риск алкоголизма, наркомании и других форм аутодеструктивного поведения.

Никифоров Г.С. и Березовская Р.А. (2003), систематизируя подходы к критериям психического здоровья, выделили признаки, наиболее часто встречающиеся у разных авторов:

- в сфере психических процессов – это адекватное восприятие самого себя, субъективных образов отражаемых объектов действительности, способность к концентрации внимания на предмете, к удержанию информации в памяти, к логической обработке информации, критичность мышления, креативность), дисциплина ума (управление потоком мыслей);

- в сфере психических состояний – это эмоциональная устойчивость, зрелость чувств, соответствующая возрасту, способность к совладанию с «негативными» эмоциями, свободное естественное проявление эмоций и чувств, способность радоваться, способность сохранять привычное (оптимальное) самочувствие;

- среди свойств личности: это оптимизм, сосредоточенность, уравновешенность, нравственность, адекватный уровень притязаний и самооценки, ответственность, уверенность в себе, необидчивость, трудолюбие, независимость, непосредственность, чувство юмора, доброжелательность, самоуважение, самоконтроль, воля, энергичность, активность, целеустремленность.

Особое значение придается степени интегрированности личности, гармоничности, консолидированности, уравновешенности и таким составляющим направленности как духовность, ориентация на саморазвитие, социальному здоровью. Его критерии – адекватное восприятие социальной действительности, интерес к окружающему миру, направленность на общественно-полезное дело, высокая культура потребления, альтруизм, эмпатия, ответственность, бескорыстие, демократизм в поведении [4, с. 60].

Вообще, практически в каждом психологическом подходе используются собственные критерии разграничения психического



здоровья и нездоровья, базирующейся на определенной концепции личности и исходящие из нужд психологической и психотерапевтической практики. Например, психоаналитик А. Миллер под здоровым самосознанием понимает твердую уверенность человека в том, что переживаемые чувства и желания являются составной частью его собственного «Я». Это естественное состояние «контакта с самим собой», помогающее понять собственные чувства и желания, позволяет человеку обрести внутреннюю опору и уважать самого себя. Он может жить собственной душевной жизнью, грустить, приходить в отчаяние и нуждаться в помощи, не боясь, что этим он нанесет вред себе или кому-либо. Он знает не только чего он не хочет, но и чего хочет, и может это открыто высказать вне зависимости от того, будут ли его за это любить или ненавидеть [3, с 44]. А. Маслоу определяет здоровых людей как самоактуализированных, способных к восприятию фактов (в отличие от склонности к восприятию мира через призму устоявшихся мнений и представлений); их притягивает неструктурированность и еще неоткрытые истины; они открыты для опыта и склонны к риску; у них отсутствует чувство вины и стыда (способность принимать себя и не огорчаться по поводу своих недостатков). Здоровый человек испытывает дискомфорт только тогда, когда видит, что реальный ход вещей отклоняется от возможного, достижимого. Основные характеристики здорового человека – спонтанность, простота, естественность, служение в противоположность эгоцентрическим тенденциям; отстраненность, потребность в уединении; автономность, независимость от культуры и среды, воля и активность; способность радоваться жизни; целостная (интегрированная) система ценностей. У такой личности взаимоотношения с реальностью детерминируются изнутри, у нее есть собственные ценности, и все ее время уходит на личностный рост и саморазвитие, что исключает возникновение зависимостей и других видов аутодеструктивного поведения.

Таким образом, для успешной профилактики аутодеструктивного поведения необходимы долгосрочные программы психологического сопровождения, направленные на сохранение психологического здоровья подростков, их личностное развитие, профессиональное самоопределение, развитие интереса и способности к самопознанию и самоанализу. Можно отметить, что в настоящее время в отношении психологической профилактики аутодеструктивного поведения отмечается тенденция к переходу от единичных тематических мероприятий к комплексным программам, включающим развитие личностного потенциала подростка.

Примерами могут служить коррекционно-развивающая программа профилактики употребления ПАВ «Фарватер», разработанная Е.В. Емельяновой (2009), программа профилактики аддиктивного поведения «Твой выбор» Поповцевой Г.А. (2011), «уроки счастья» в школах Великобритании.

**Список литературы:**

1. Змановская, Е.В. Девиантология. Москва, 2004. 288 с.
2. Котляров А.В. Другие наркотики или Homo Addictus: Человек зависимый. М: Психотерапия, 2006. 460 с.
3. Миллер, А Драма одаренного ребенка и поиск собственного Я. М: Академический Проект, 2001, 144 с.
4. Психология здоровья, Под ред. Г.С. Никифорова, СПб: Питер, 2003, 607 с.

## СЕКЦИЯ 4: ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ЭРГОНОМИКА

### СОЦИАЛЬНО ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ДОВЕРИЯ К ТЕХНИКЕ

*Акимова Анна Юрьевна*

*начальник отдела, Региональная дирекция медицинского  
обеспечения на Горьковской железной дороге, г. Нижний Новгород  
E-mail [anna\\_ak@rambler.ru](mailto:anna_ak@rambler.ru)*

Проблема взаимодействия человека с техникой во всех ее проявлениях является одной из основных проблем современной науки. Современное развитие техники воздействует на все сферы человеческого бытия, включая социальные сферы, такие как экономика, экология, наука, политика и даже искусство. По мнению многих исследователей, сегодня это принципиальным образом изменяет социальный статус техники, превращая ее в фактор, определяющий настоящее и формирующий будущее человечества [3, 5]. Вместе с тем, наблюдается одновременное изменение места и роли человека в производственных процессах, что не может не влиять на его отношение к техническим системам. Актуальным, на наш взгляд, является изучение доверия ко всем компонентам этих систем, являющегося регулятором производственной деятельности, влияющего на выбор действий, принятие решения в различных ситуациях.

В контексте социальной психологии существует множество направлений исследования феномена доверия [4, 6, 7, 8, 9, 10]. Доверие определяется в терминах когнитивных процессов, как ожидание от окружающих социального порядка, позитивное ожидание в условиях совместной деятельности, как психологическое отношение, включающее когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты. Часть авторов отмечают, что доверие является сложным, интегративным психологическим явлением, включающим мотивационные, эмоциональные составляющие, а также аспекты культурных значений и социальных отношений.

Доверие в качестве критерия психологической дистанции подробно изучено А.Б. Купрейченко [4]. В своем исследовании она отмечает, что психологическая дистанция снижает когнитивную сложность окружающего мира и облегчает принятие решений и «...представляет собой психологическое отношение к объекту

социального, материального, идеального мира, представленное в сознании индивида в пространственных эмоционально окрашенных образах» [4, с. 171].

Нами было проведено исследование уровня доверия к технике среди работников локомотивных бригад железнодорожного транспорта. Техника рассматривалась с точки зрения выполнения социальных функций, а именно как система, предназначенная для опосредованного взаимодействия человека и природы, с одной стороны, и воздействующая на человека и общество с другой [1]. По мнению некоторых исследователей [2], такая система включает следующие компоненты: субъект деятельности, объект, средства, процесс, результат, а также среда, в которой деятельность протекает. Учитывая вышесказанное, в исследование было включено изучение доверия к следующим составляющим технической системы: к локомотиву как сложному техническому устройству, к коллегам, к руководителю, к создателям локомотива. Для проведения исследования использован модифицированный в соответствии с поставленной задачей принцип проективной методики, предложенной В.Г. Щур, описанный Т.П. Скрипкиной [6]. Испытуемых просили оценить, насколько они в процессе работы доверяют локомотиву, коллегам, руководителю, создателям техники, расположив их на одной из 7 ступеней «лестницы»: чем выше доверие, тем ниже ступенька. Затем испытуемые по тому же принципу оценивали, насколько, по их мнению, перечисленные категории, доверяют им самим. В результате этой процедуры были получены значения доверия испытуемых к отдельным составляющим технической системы («я-доверие»), а также их мнения по уровню доверия указанных составляющих к ним непосредственно («мне-доверие»).

В результате исследования в целом выявилось совпадение уровней «я-доверия» и «мне-доверия» (Таб. 1). Значимые различия по данным позициям наблюдаются в отношении к техническому устройству (локомотиву), что, вероятно, связано с более высокой уверенностью в правильности своих действий, чем операций, совершаемых техническим устройством.

Таблица 1. Мера доверия локомотивных бригад к компонентам технической системы

№	Компоненты системы	Значение показателя «Я-доверие»	Значение показателя «Мне-доверие»
1	Доверие в целом	2,5	2,43
2	Доверие технике	3,03	2,55
3	Доверие коллегам	2,06	2,12
4	Доверие руководителям	2,16	2,35
5	Доверие создателям	2,78	2,69

Исследование показало, что доля «высоко доверяющих» респондентов, (выбор 1-2 «ступени лестницы») значительно больше доли «низковеряющих» (6-7 ступень). Высокое доверие к локомотиву наблюдается у 36% участников исследования, к коллегам – 71%, к руководителю – 70%, к создателям – 51%; низкое доверие к локомотиву – 3%, к коллегам – 1%, к руководителю – 2%, к создателям – 8%.

Согласно полученным данным, наблюдается динамичное изменение уровня доверия к компонентам технической системы в зависимости от стажа (Таб. 2): снижение доверия в период работы от 5 до 10 лет, что наиболее явно прослеживается по отношению к компонентам «локомотив» и «создатели».

Таблица 2. Мера доверия локомотивных бригад к компонентам технической системы с учетом стажа работы

№	Компоненты системы	Стаж до 5 л.	Стаж 5-10 л.	Стаж больше 10л.
1	Доверие в целом	2,32	2,76	2,51
2	Доверие технике	3,03	3,5	2,87
3	Доверие коллегам	1,62	2,00	2,32
4	Доверие руководителям	1,97	2,28	2,23
5	Доверие создателям	2,66	3,28	2,64

Различия в степени доверия к компонентам технической системы машинистов и помощников машинистов разных видов движения (пассажирского, грузового, маневрового, моторвагонного подвижного состава) указывают на различное отношение к исследуемым компонентам в зависимости от выполняемых в работе функций (Таб. 3). Наибольшая степень доверия к составляющим

профессиональной деятельности отмечается у машинистов маневрового движения, осуществляющих работы, связанные с передвижением поездного состава внутри станции для перестановки, подтягивания, сортировки вагонов и формирования составов поездов. Наименьшее доверие вызывают компоненты профессиональной деятельности у локомотивных бригад пассажирского движения и моторвагонного подвижного состава, которые связаны с перевозкой пассажиров.

Таблица 3. Мера доверия локомотивных бригад к компонентам технической системы с учетом вида движения

№	Компоненты системы	груз*	маневр**	МВПС***	пасс****
1	Доверие в целом	2,47	2,21	2,76	2,77
2	Доверие технике	3,09	2,37	3,24	3,50
3	Доверие коллегам	1,93	1,87	2,24	2,42
4	Доверие руководителям	2,21	1,83	2,18	2,42
5	Доверие создателям	2,63	2,57	3,41	2,75

\*груз -грузовой вид движения

\*\*маневр – маневровое движение

\*\*\*МВПС – моторвагонный подвижной состав

\*\*\*\*пасс – пассажирское движение

Таким образом, результаты исследования доверия к компонентам технической системы работников локомотивных бригад железнодорожного транспорта позволяют сделать следующие выводы:

1. Психологические позиции «я-доверие» и «мне-доверие» в целом и к компонентам «коллеги», «руководитель», «создатели техники» практически совпадают. Достоверные различия в указанных позициях выявлены по отношению к локомотиву как сложному техническому устройству. Соответствие данных позиций свидетельствует о том, что респонденты рассчитывают на совпадение уровней своего доверия и доверия со стороны других, т.е. на близость мотивационных и ценностных позиций в работе, а также на безопасность в доверительных отношениях. Неконгруэнтность позиций по отношению к локомотиву косвенно свидетельствует о возможном отсутствии безопасности во взаимодействии.

2. Работники локомотивных бригад имеют разную степень доверия к компонентам профессиональной деятельности в зависимости от стажа работы. В их деятельности существуют период,

когда доверие к изучаемым категориям минимально (5-10 лет), обусловленный динамичным характером феномена доверия.

3. Мера доверия к изучаемым компонентам взаимосвязана с выполняемыми в профессиональной деятельности функциями (в данном случае определяемыми видом движения). Наименьшее доверие отмечается у локомотивных бригад, связанных с перевозкой пассажиров, наибольшее – у бригад, в основном занятых на маневрах.

#### **Список литературы:**

1. Горохов В.Г., Степин В.С. Философия науки и техники. – М., 1995
2. Дахин А. В., Щуров В. А. Апокалипсис технического объекта. – Н. Новгород, 1992.
3. Камалова Светлана Флюоровна. Техника как предмет социально-философского анализа : Дис. ... канд. филос. наук : 09.00.11 : Казань, 2003 173 с. РГБ ОД, 61:04-9/112-8
4. Купрейченко А.Б. Психология доверия и недоверия.— М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008.
5. Рапп Ф. Многоаспектность современной техники // Вопросы философии. №2. 1989.
6. Скрипкина Т.П. Психология доверия. Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2000.
7. Barber, B. (1983). The logic and limits of trust. In J. S. House (Ed.), Social Force (pp. 219-221). Chapel Hill, NC: University of North Carolina Press.
8. Lewandowsky, S., Mundy, M., & Tan, G. P. A. (2000). The dynamics of trust: Comparing humans to automation. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 6, 104-123.
9. Muir, B. M. (1994). Trust in automation. Part I. Theoretical issues in the study of trust and human intervention in automated systems. *Ergonomics*, 37, 1905–1922.
10. Muir, B. M., & Moray, N. (1996). Trust in automation: Part II. Experimental studies of trust and human intervention in a process control simulation. *Ergonomics*, 39, 429-460.

## СЕКЦИЯ 5: ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ И КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

### ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВЫСОКОПРОДУКТИВНОЙ УМСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Глебова Марина Владимировна*

*к. п. н., профессор РАЕ, заместитель начальника управления  
образования Администрации г. Прокопьевска*

*E-mail: [mvg.office@mail.ru](mailto:mvg.office@mail.ru)*

Продуктивные возможности человеческого ума зависят от упорядоченности целей в разносторонней деятельности, их многообразия и соподчиненности между собой, их динамичности и устойчивости в своем формировании, т.е. от целеобразования.

Творческий человек, проявляющий высокопродуктивную умственную деятельность, и окружающая его реальность соотносены между собой чрезвычайно сложным образом. Воздействуя на эту реальность в соответствии со своим умом, интересами, потребностями и целями, человек не только преобразует внешний мир, но, прежде всего, изменяет самого себя, создавая тем самым новые цели своих устремлений, на базе которых он может еще эффективнее воздействовать на эту действительность. Из такого понимания ума следует, что на уровне высокопродуктивной, творческой деятельности потенциальные возможности человека зависят в большой степени от умения добывать, усматривать, выявлять и ставить перед самим собой новые цели этой деятельности. Данное условие высокопродуктивной деятельности, по мнению А.Ф. Эсаулова, определяет наиболее ответственные в генетическом отношении этапы мыслительного процесса, приводящие к зарождению новых идей.

Недооценка и недопонимание этого исключительно важного условия высокопродуктивной деятельности ограничивает психологические и педагогические возможности раскрытия путей построения наиболее эффективной учебной деятельности и развития продуктивного мышления.

В методиках технического творчества, посвященных проблемам решения конструктивно-технических задач, широко распространена точка зрения, согласно которой основные умственные усилия в процессе решения таких задач приходится на переформулирование систем исходных данных, т.е. на переформулирование условий задач, включающих в себя и средства их решения. Что же касается



требований (вопросов и целей) задач, то они в процессе решения якобы не подвергаются сколько-нибудь глубокому изменению по причине своей самоочевидности. Так, Г.С. Альтшуллер указывает, что цель конструктивно-технической задачи настолько легко усматривается, что является почти самоочевидным параметром, для изыскания которого не требуется больших умственных усилий: «В условиях задачи, как мы видели, есть два указания: какова цель (что надо достичь) и каковы средства (что надо создать, улучшить, изменить). Цель почти всегда избирается правильно. А средства почти всегда указываются неверно» [1, с. 34].

В своих методических рекомендациях А.Г. Альтшуллер исходит из того, что процесс решения задачи определяется ее одноактной формулировкой конечной цели, которая в методике технического творчества называется идеальным конечным результатом (ИКР). А.Г. Альтшуллер предлагает для эффективного ИКР освободить динамическое воображение от преимущественно трафаретных средств поиска решений на уровне того понимания задачи, которое характеризуется ее словесным или письменным определением.

А.Ф. Эсаулов отмечает упрощенный подход авторов методики технического творчества к пониманию решения изобретательской задачи, при котором одно из ее возможных решений принимается за ИКР, рассматриваемый как единственно возможный. Он рассматривает зависимость динамического воображения от более глубокого понимания задачи, при котором возникают последовательно сменяющие друг друга словесные переформулировки, являющиеся базой все более свободного воображения и соответственно основой нового понимания ИКР [6].

Рассмотренный пример расхождения подходов к решению изобретательских задач и пониманию психологических особенностей умственной деятельности характерен не только для представителей методики технического изобретательства, но и для философов, психологов, занимающихся проблемами творчества, которые считают, что основная трудность решения задач заключена в умении использовать наиболее приемлемые способы их решения. Тогда как углубление в смысл цели задачи и вопроса к ней, мысленное расчленение этих целей и вопросов на множество составляющих, их комбинаций и рекомбинаций в процессе реорганизации исходного понимания целенаправленности задачи, якобы не составляет слишком больших трудностей для тех, кто их решает. Так, А.В. Брушлинский, характеризуя особенности мышления человека при решении задач, указывает на, что «необходимость в мышлении возникает,

следовательно, тогда, когда в ходе жизни и практики перед человеком появляется новая цель, новая проблема, новые обстоятельства и условия деятельности. По своему существу мышление необходимо лишь в тех ситуациях, в которых возникают эти новые цели, а старые, прежние средства и способы деятельности недостаточны (хотя и необходимы) для их достижения» [2, с. 52].

С такой характеристикой процесса мышления не согласны другие психологи. А.Ф. Эсаулов справедливо сомневается в том, что мышление необходимо лишь в ситуациях, ограниченных само собой возникающими целями: «продуктивная, всего более нас интересующая природа процесса мышления, прежде всего в том и проявляется, что сам этот процесс безгранично выходит за пределы этих ситуаций... В приводимой характеристике процесса мышления основное внимание направлено преимущественно на средства и способы решения задачи, на непригодность старых и необходимость изыскания новых способов ее решения, тогда как такой важный параметр задачи, как ее цель, как бы самоочевиден. Конечно, существуют и легкодоступные или даже совершенно простые задачи с открытыми целями, которые возникают перед человеком в его жизни как бы сами собой. Подавляющее большинство жизненно важных задач для своего решения требует не только и не столько изыскания новых способов и средств, сколько преобразования самих целей, с позиции и на основе которых выявляются уже эти новые средства и способы решения» [6, с. 92].

П.Л. Капица, характеризуя учебные задачи, требующие творческого мышления и инициативы студентов, подмечает, что «они не имеют определенного законченного ответа, поскольку студент может по мере своих склонностей и способностей неограниченно углубляться в изучение поставленного вопроса» [4, с. 3].

Возможность неограниченно углубляться в изучение поставленного к задаче вопроса и цели ее представляет для психологии и педагогики исключительно большой интерес. Имеются достаточные основания предполагать, что именно эта возможность таит в себе особенно перспективные пути формирования самостоятельности и активности мышления обучаемых, оригинальности и находчивости их ума в самых многообразных формах деятельности. Важнейшей задачей педагогики является воспитание мышления, способности не только владеть фиксированными операциями, приемами, включаемыми по заранее заданным признакам, но и вскрывать новые связи, открывать новые приемы, приходиться к решению новых задач.

В работах А.В. Брушлинского обращается внимание на то, что высший этап умственной деятельности, его абстрактный, отвлеченный, опосредованный характер проявляется в том, что мыслительная деятельность всегда опирается на ощущения, восприятия и представления, но никогда не сводится к ним [3]. Из этого принципиально важного положения он делает весьма перспективный, но все еще слабо учитываемый в психологии вывод о том, что в мыслительном процессе решения задачи не может быть заранее заданных, изначально полностью предопределенных ориентиров, которые бы однозначно и непосредственно детерминировали познавательную деятельность. При этом А.В. Брушлинский подчеркивает одну из важных и не всегда замечаемых сторон этой проблемы, заключающуюся в том, что человек в процессе отвлеченного, теоретического мышления выходит далеко за пределы не только наглядно-чувственных свойств объекта, но и тех, которые он сам открывает по ходу решения задачи. А.В. Брушлинский делает весьма убедительный вывод о том, что обратная связь как непосредственная и однозначная между наглядно-чувственными или вообще сигнальными признаками необходима, но совершенно недостаточна для самоуправления мышлением [там же, с. 8].

Для психологии важно указание С.Л. Рубинштейна на то, что каждый акт усвоения знаний непременно предполагает определенные внутренние условия, которые обеспечивают этот процесс и тем самым ведут к созданию новых внутренних условий, необходимых для усвоения дальнейших знаний [5, с. 54]. По существу, в этом и заключается психологический подход к пониманию самой сущности преобразования знаний в умственной деятельности человека в его стадийно-процессуальном проявлении. В этом преобразовании намечен путь преодоления механистического понимания умственного развития, которое характеризуется сведением мышления к функционированию уже готовых знаний.

Проблема развития продуктивного мышления связана с пониманием природы знаний, механизмов их упорядочивания, перестроения, влияния систем знаний на отражении противоречивых фактов реальной действительности.

Сама сформировавшаяся система знаний человека не только «анализируется» и «синтезируется», т.е. используется в соответствующих обстоятельствах, но и выполняет активную роль – направляет и контролирует процессы анализа и синтеза. Другими словами, не отдельные, изолированные знания и умения, а их

взаимосвязи (ассоциации) в процессе продуктивного мышления выполняют активную роль во всей жизнедеятельности человека.

Основные усилия человека при разрешении им жизненно важных задач преимущественно направлены на выполнение деятельности, не имеющей заранее построенного образца, т.е. осуществляемой без ориентации на уже совершенно готовую и не подлежащую изменению цель. Стадийно меняющийся процесс целеобразования в творческом процессе – основное условие высокопродуктивной умственной деятельности.

Высокопродуктивный характер умственной деятельности проявляется в том, что хорошо известное явление включается неожиданно новую систему связей за счет разрушения ранее образовавшихся стереотипов, т.е. за счет преобразования ранее накопленного когнитивного опыта.

Управление и самоуправление мышлением может осуществляться только в процессе его целенаправленного «самовыдвижения» в результате взаимодействия специфических для мышления внешних и внутренних условий. Такое управление строится на методологическом требовании, вытекающем из принципа детерминизма, на основе которого мышления проявляется в непрерывном взаимодействии познающего, мыслящего субъекта с познаваемым объектом.

В педагогике чрезвычайно важное значение обретают психологические закономерности умственной деятельности, раскрывающие эту деятельность как продуктивный процесс, приводящий к новым знаниям.

#### **Список литературы:**

1. Альтшуллер Г.С. Основы изобретательства. – Воронеж: Центрально-Черноземное книжное издательство, 1964. – 240 с.
2. Брушлинский А.В. Психология мышления и кибернетика. – М.: Мысль, 1970. – 191 с.
3. Брушлинский А.В. Управление мышлением и обратная связь // Теоретические проблемы управления познавательной деятельностью человека. – М., 1975. – С. 5-11.
4. Капица П.Л. Физические задачи. – М.: Знание, 1966. – 16 с.
5. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования. – М.: АН СССР, 1958. – 147 с.
6. Эсаулов А.Ф. Проблемы решения задач в науке и технике. – Л.: ЛГУ, 1979. – 200с.

## СИСТЕМА РАБОТЫ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ПО ПРОБЛЕМЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГОВ

*Дубровина Наталья Игоревна*

*доцент кафедры педагогики и психологии МОИПКРОуК,  
г. Мурманск*

*E-mail: [ni.dubrovina@mail.ru](mailto:ni.dubrovina@mail.ru)*

На сегодняшний день в работе педагога-психолога системы образования признано приоритетным психопрофилактическое направление. В рамках данного направления, деятельность педагога-психолога, прежде всего, должна быть нацелена на создание условий по сохранению и укреплению профессионального и психологического здоровья педагогов.

На основании выделенной цели, педагог-психолог решает следующие задачи:

- Изучить основные теории синдрома эмоционального выгорания (СЭВ) и его проявления;
- Подобрать диагностический инструментарий по выявлению профессиональных стрессов, СЭВ, ресурсов стрессоустойчивости;
- Определить эффективные формы, условия, методы и приемы коррекционно-профилактической работы с педагогами.

Ожидаемые результаты деятельности педагога-психолога могут быть следующие: улучшение психологического климата в коллективе, уменьшение уровня тревожности, формирование навыков психоэмоциональной регуляции, повышение самооценки педагогов и т. д.

Таким образом, можно выделить следующие этапы деятельности педагога-психолога по профилактике и преодолению СЭВ у педагогов [3]:

1. Психологическое просвещение педагогов.
2. Диагностический.
3. Коррекционно-профилактический.
4. Консультационный.

Рассмотрим содержание работы психолога на каждом выделенном этапе.

Психологическое просвещение педагогов заключается в предоставлении информации о том, почему именно в педагогической деятельности необходимо уделять внимание собственному психологическому здоровью. Необходимо также сформировать у

педагогов мотивацию для продолжения совместной деятельности по формированию практических навыков саморегуляции своих состояний. Занятия можно проводить в форме психологического семинара или «круглого стола» с обсуждением волнующих вопросов.

Например, для педагогов можно предложить следующие темы практических семинаров:

1. Понятие психологического здоровья и влияние его на педагогическую деятельность.
2. Стрессы в педагогической деятельности.
3. Способы экстренной саморегуляции в ситуации стресса.
4. Профилактика эмоционального выгорания.
5. Способы и методы снятия психоэмоционального напряжения.
6. Конфликты и способы поведения в конфликтных ситуациях.
7. Отрицательные эмоции и регуляция состояний.
8. Способы психологической защиты.
9. Техники асертивного поведения.
10. Копинг-поведение в стрессовых ситуациях.

Второй этап, психодиагностический, заключается прежде всего в подборе психодиагностических методик и собственно в процедуре проведения и интерпретации результатов. Направления психодиагностики, отбор конкретных методик и условия их применения зависят от концептуальной основы деятельности специалиста, проводящего диагностику, от направленности его работы, полученного запроса, цели проведения диагностики, от конкретной ситуации [4, с. 44]. Цель этого этапа — определить круг личностных и межличностных проблем в данном коллективе для подбора методов и форм при разработке коррекционно-профилактического блока.

Исходя из поставленной цели и создавшихся условий, педагог-психолог может выбрать для работы методики, опираясь на классификацию методов психодиагностики стресса, представленных Г.Б. Монинной и Н.В. Раннала [4]. Авторы выделяют пять основных групп методик:

1. Методики на определение актуального уровня стресса, выраженности нервно-психической напряженности и тревожности.
2. Методики, помогающие прогнозировать поведение человека в экстремальных условиях.
3. Методики, позволяющие выявлять негативные последствия дистресса.
4. Диагностика профессиональных стрессоров.

4.1. Методики, направленные на определение уровня стресса и факторов стресса в профессиональной деятельности.

4.2. Диагностика симптомов эмоционального выгорания.

4.3. Выявление психофизиологических параметров и общей энергетики организма.

4.4. Диагностика проблем, связанных с управлением временем в профессиональной деятельности.

5. Методики, позволяющие выявить ресурсы стрессоустойчивости человека.

5.1. Диагностика социальной поддержки и индивидуальных свойств и способностей личности как ресурсов стрессоустойчивости.

5.2. Диагностика копинг-поведения в стрессовых ситуациях.

Подобрать методики по данной классификации помогут книги Е.Н. Водопьяновой [1], Ю.В. Щербатых [8], Н.В. Тарабриной [7] и др.

Коррекционно-профилактический этап по преодолению СЭВ у педагогов может быть представлен в различных формах работы: как групповых, так и индивидуальных. В основном он включает в себя конкретные мероприятия по формированию навыков регуляции психоэмоциональных состояний, коммуникативных навыков, повышение самооценки и стрессоустойчивости педагогов.

На современном этапе повышение стрессоустойчивости чаще рассматривается через понятие «ресурс». Каждый человек имеет возможность получить доступ к самым разнообразным ресурсам, однако, иногда нам мешает сделать это какие-либо психологические барьеры, иррациональные установки, влияние негативного прошлого опыта и т. д. Поэтому задача педагога-психолога на этом этапе работы состоит в том, чтобы дать возможность осознать и преодолеть эти барьеры, мешающие человеку получить доступ к необходимым ресурсам.

Интересна с этой точки зрения информационная модель стрессоустойчивости, позволяющая педагогу-психологу систематизировать ресурсы человека:

1. Когнитивное преодоление стресса – использование позитивного мышления, поиск причин и следствий стресса, оценка доступных ресурсов, развитие самосознания и рефлексии педагогов.

2. Эмоциональное преодоление – осознание и принятие своих и чужих эмоций, овладение социально приемлемыми формами проявления чувств, устранение застреваний на переживании ситуации, овладение навыками саморегуляции психоэмоциональных состояний.

3. Поведенческое (деятельностное) преодоление – коррекция стратегий, планов, изменение поведения или деятельности.

4. Социально-психологическое преодоление – коррекция жизненных ценностей, изменение ролевого поведения, межличностных отношений [4, с. 97].

Таким образом, данная систематизация ресурсов позволяет нам подобрать соответствующие задания для проведения тренинговых занятий. С этой целью могут быть использованы элементы таких методов, как арт-терапия, танцевально-двигательная терапия, психодрама, позитивная психотерапия, релаксация, психогимнастические комплексы, использование рефлексии и др.

Завершающий этап, консультационный, проводится по проблемам личностного характера, проблемам взаимоотношений с воспитанниками и коллегами, администрацией образовательного учреждения.

Таким образом, можно говорить о том, что существует явная необходимость обучать педагогов приемам саморегуляции, повышать их стрессоустойчивость и самооценку. Работа педагога-психолога в этом направлении должна быть систематичной, регулярной и комплексной, чтобы приобретенные педагогами навыки носили стойкий характер и могли быть использованы в практике педагогической деятельности и личной жизни.

#### **Список литературы:**

1. Водопьянова Н. Е. Психодиагностика стресса. – СПб.: Питер, 2009.
2. Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. – М., СПб., 2005.
3. Зеленова И. Программа деятельности педагога-психолога в образовательном учреждении по сохранению психического здоровья педагогов // Школьный психолог. – 2005. - № 13.
4. Моница Г. Б., Раннала Н. В. Тренинг «Ресурсы стрессоустойчивости». – СПб.: Речь, 2009.
5. Психология профессионального здоровья. Учебное пособие / Под ред. Проф. Г. С. Никифорова. – СПб. Речь, 2006.
6. Семенова Е. Тренинг эмоциональной устойчивости педагогов. – М. 2002.
7. Тарабрина Н. В. Практикум по психологии посттравматического стресса. – СПб.: Питер, 2007.
8. Щербатых Ю. В. Психология стресса и методы коррекции. – СПб.: Питер, 2006.



## **ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВОГО И ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

***Толопченко Вера Викторовна***

*заведующая МДОУ №18 г. Батайск Ростовской области*

***Швед Оксана Вячеславовна***

*заместитель заведующей МДОУ №18 г. Батайск Ростовской области*

***Колодяжная Татьяна Павловна***

*научный руководитель к.п.н., доцент кафедры коррекционной педагогики Педагогического института ЮФУ*

*E-mail: [Koloduaznauatiana@mail.ru](mailto:Koloduaznauatiana@mail.ru)*

В настоящее время отмечается неуклонный рост числа детей с проблемами речевого развития, недоразвитием психических процессов, соматически ослабленных. Объективные обследования в большинстве случаев не выявляют грубой патологии у таких детей, но, между тем их проблемы подчас трудно разрешимы. Своевременное и полноценное формирование речи в дошкольном детстве – одно из основных условий нормального развития ребенка и, в дальнейшем, его успешного обучения в школе. Любые задержки и нарушения в развитии речи ребенка отражаются на формировании его личности и поведения.

Значительно возросло количество детей с общим недоразвитием речи (ОНР). При нормальном речевом развитии дети к пяти годам свободно пользуются развернутой фразовой речью, различными конструкциями сложных предложений. Они имеют достаточный словарный запас, владеют навыками словообразования и словоизменения. К этому времени окончательно формируется правильное звукопроизношение. У некоторых же детей при нормальном слухе и интеллекте резко задерживается формирование каждого из компонентов речи.

В логопедии понятие «Общее недоразвитие речи» определяется, как патология речи у детей с нормальным слухом и первично сохраненным интеллектом, при которой нарушается формирование всех компонентов речевой системы. При общем недоразвитии речи

отмечается позднее ее проявление, скудный запас слов, аграмматизмы, дефекты произношения и фонемообразования [4].

Впервые теоретическое обоснование общего недоразвития речи (ОНР) было сформулировано в результате многоаспектных исследований различных форм речевой патологии у детей дошкольного и школьного возраста, проведенных Р.Е. Левиной и коллективом научных сотрудников НИИ дефектологии: Н.А. Никашиной, Г.А. Каше, Л.Ф. Спировой, Г.И. Жаренковой и др. в 50-60 годах 20 века [2].

Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева отмечают, что неблагоприятные воздействия, как во внутриутробном периоде, так и во время родов, а так же в первые годы жизни ребенка могут привести к общему речевому недоразвитию. Тяжесть речевого недоразвития определяется степенью поражения мозга. В настоящее время доказано, что от времени поражения в значительной степени зависит характер anomalies развития мозга в целом. Наиболее тяжелое поражение мозга под влиянием различных, вредных факторов (инфекций, интоксикаций) обычно возникает в период раннего эмбриогенеза. Полагают, что наиболее обширные изменения структуры коры головного мозга возникают при поражении на 3-4 месяце внутриутробной жизни, в период наибольшей дифференциации нервных клеток. Учеными доказано, что употребление никотина, алкоголя во время беременности также может привести к нарушениям физического и нервно-психического развития ребенка, одним из проявлений которых часто является общее недоразвитие речи. Ранее выявление этих детей, изоляция их от асоциальных родителей, правильно организованная медицинская, воспитательная и логопедическая работа имеет значение по предупреждению у них речевого и интеллектуального недоразвития. Реже недоразвитие речи возникает благодаря генетическим факторам. В таких случаях речевой дефект может возникнуть под влиянием даже незначительных, неблагоприятных внешних воздействий [1].

Наблюдения психологов и педагогов показывают, что часть детей имеющих на определенном возрастном этапе несформированность всех сторон речи, при проведении систематических логопедических занятий могут полностью преодолеть свой речевой дефект и в дальнейшем успешно обучаться в массовой школе. Другая часть детей, имевших в дошкольном возрасте сходные речевые нарушения, даже после систематических логопедических занятий, в ряде случаев оказывается не в состоянии полностью преодолеть свою речевую недостаточность, и в

дельнейшем, обучаясь в условиях специальной школы для детей с речевыми расстройствами, продолжают иметь, в течение ряда лет, выраженные речевые нарушения.

Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина отмечают, что у детей с ОНР нарушена координация движений, не достаточно развита мелкая моторика рук. Дети данной категории должны быть определены в специализированные дошкольные учреждения, где будет проводиться коррекционная работа во всех видах деятельности: при проведении режимных моментов, на занятиях на прогулках, в играх и т.д. Авторы также отмечают, что у детей с общим недоразвитием речи характерной чертой употребляемых словесных комбинаций являются слова, соединяемые в предложениях, не имеющие ни какой грамматической связи между собой, хотя внешне, отдельные словосочетания могут быть похожи на правильно оформленные грамматические построения [6].

С.А. Миронова считает, что ребенок с нарушенным ходом речевого развития не улавливает сходства ситуаций и сходства их обозначения и длительно обозначает однотипные речевые ситуации по-разному. Грамматический элемент не сразу становится для него носителем определенного значения, и однотипные ситуации не связываются с однотипными грамматическими элементами, как это наблюдается в норме «дай сон-у» (дай слона), «дай бан-у» (банку). Характерной особенностью дизонтогенеза речевого развития является факт длительного сосуществования предложений грамматически правильно и неправильно оформленных [3].

Исследования Т.А. Марковой, В.Г. Нечаевой, А.П. Усовой убедительно показывают важную роль общения со сверстниками в формировании личности ребенка и его взаимоотношений с другими детьми. Нарушение общения и связанное с ним отрицательное эмоциональное самочувствие часто приводит к формированию межличностных отношений, данную особенность впервые отметили Е.А. Аркин и Л.И. Божович.

Речевые нарушения сказываются на характере взаимоотношений ребенка с окружающими, на формировании его самосознания и самооценки. Изучая особенности развития дошкольников с общим недоразвитием речи О.А. Слинко отмечает, что несформированность средств общения может быть главной причиной неблагоприятных отношений в группе сверстников. Личность детей с патологией речи формируется в условиях своеобразного развития вследствие имеющегося дефекта. Своевременное развитие речи является одним из основных условий

нормального психического развития ребенка. Задержка проявления речевого общения, бедный словарный запас, и другие нарушения отражаются на формировании самосознания и самооценки ребенка.

В зависимости от уровня коммуникативных нарушений и степени переживания речевого дефекта дошкольники с общим недоразвитием речи Г.В. Чиркиной были разделены на три группы. Дети первой группы не демонстрируют переживание речевого дефекта, у них не отмечаются трудности при речевом контакте. Они активно взаимодействуют с взрослыми и сверстниками, широко используют при этом невербальные средства общения. Вступают в общение и поддерживают диалог, часто обращаются друг к другу с вопросами, комментирующими и побуждающими высказываниями. У детей второй группы наблюдаются некоторые трудности в установлении контакта с окружающими, они не стремятся к общению, на вопросы стараются отвечать односложно, избегают ситуаций, требующих использования речи, в игре прибегают к невербальным средствам общения, демонстрируют умеренные переживания дефекта. Дети этой группы редко проявляют инициативу в общении. Однако при обращении к ним они могут поддерживать общение. Если тема разговора или ситуация вызывает эмоциональный отклик, дети проявляют активность, поддерживают начатое общение. На обращения партнеров по общению чаще реагируют практическими действиями, чем словесно. Активно комментируют свои действия и действия партнера. В общении в основном используют диалогический цикл. У детей третьей группы отмечается речевой негативизм, который выражается в отказе от общения, замкнутости, наблюдается агрессивность, заниженная самооценка. Дети избегают общения с взрослым и сверстниками. Дети этой группы редко являются инициаторами общения. Они предпочитают скорее вступить в общение с взрослым, чем со сверстником. Дети остаются безучастными к попыткам партнеров по общению привлечь их к совместной деятельности, не поддерживают начатое общение. Дети редко обращаются к сверстникам с просьбами или попытками обсуждения, наиболее часто употребляемым типом высказываний являлся вопрос, адресованный взрослому или безадресованный вопрос. Дети этой группы предпочитают действовать молча, часто не учитывая невербальный контекст ситуации. Дети создают конфликтные ситуации, активно включаются в конфликты, возникшие между другими детьми [5].

Таким образом, по итогам анализа психолого-педагогического исследования по данной проблеме, можно сделать вывод, что у детей с

ОНР нарушено формирование всех компонентов речевой системы, у них отмечается ограничение запаса слов, аграмматизмы, дефекты произношения и фонемообразования. Дети данной категории обладают пониженной способностью восприятия различий в физических характеристиках элементов языка, у них снижена способность к различению значений, которые заключены в лексико-грамматических единицах языка, что в свою очередь, ограничивает возможности и способности, необходимые для творческого использования конструктивных элементов родного языка в процессе построения речевого высказывания. Дошкольники, имеющие речевую патологию, испытывают значительные трудности в общении, особенно в общении со сверстниками. Переживая свой дефект, дети с ОНР прибегают к различным формам психологической защиты, и в зависимости от темперамента, ребенок может быть агрессивен в отношении к окружающим или к самому себе, может быть тревожен, застенчив, чаще всего дети-логопаты имеют заниженную самооценку, робки и нерешительны. В большинстве случаев дети фиксируются на своем дефекте, что негативно сказывается на развитии личности ребенка.

#### **Список литературы:**

1. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Логопедия. - Екатеринбург., 1998.
2. Левина Р.Е. Основы теории и практики логопедии. – М., 1968.
3. Миронова С.А. Развитие речи у дошкольников на логопедических занятиях. – М.,1991.
4. Селиверстов В.И. Понятийно-терминологический словарь логопеда. – М., 1997.
5. Филичева Т.Б., Туманова Т.В. Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение. – М., 2001.
6. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Психолого-педагогические основы коррекции ОНР У детей дошкольного возраста//Дефектология. - №6. -1985. С. 35-39.

## СЕКЦИЯ 6: ПСИХОЛОГИЯ СЕМЬИ

### ПРАГМАТИЧЕСКИЕ ФУНКЦИИ ФРАЗЫ «КАК ДЕЛА?» В КОНТЕКСТЕ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ

*Бердникова Анна Геннадьевна*

*к. фил. н., доц. НГПУ г. Новосибирск*

*E-mail: [agberd@mail.ru](mailto:agberd@mail.ru)*

Нарушения контакта, сложность установления доверительных отношений в семьях с детьми-подростками отмечались многими как отечественными, так и зарубежными исследователями (В. Сатир, И. Кон, Р. Баярд, Р. Кэмпбелл, А. Реан и др.). В приведенном ниже исследовании рассматривается один из типичных конфликтогенов семейного общения. Комплексный психолого-лингвистический подход к изучению конфликтогена позволяет более полно и глубоко исследовать его природу, а также наметить пути возможной нейтрализации его в контексте детско-родительского общения.

В ходе консультативной работы с семьями подростков при анализе запросов родителей была выявлена примечательная закономерность. Многие родители жалуются на отсутствие в отношениях с подростком теплоты, близости и желаемого уровня доверия – для восстановления отношений, вхождение в контакт большинством родителей - участников использовалась фраза «Как дела?», на которую следовал неадекватный, по мнению родителей, ответ: агрессия, игнорирование, формальные односложные ответы. Что позволило сформулировать гипотезу данного исследования: контактоустанавливающая фраза «Как дела?» многозначна, многофункциональна и адресант и адресат этого высказывания понимают ее различным образом.

Отправной точкой исследования стал дефиниционный анализ слова «дело». Поскольку фраза «как дела?» обладает устойчивостью и воспроизводимостью, что сближает ее в этом отношении с фразеологической единицей, то многие толковые словари включают ее статью слова «дело». Наше исследование опиралось на дефиниции толковых словарей под редакцией С.И. Ожегова и Ушакова Д.Н.

Анализ данных толковых словарей позволяет выявить узуальное, присутствующее в языковом сознании всех носителей русского языка значение фразы «как дела?»: ***Заинтересованное отношение к положению адресата фразы.***

Далее для проверки заявленной ранее гипотезы было предпринято следующее: более ста учащихся девятых классов гимназии № 6 «Горностай» г. Новосибирска приняли участие в написании эссе на тему «Что для меня значит, когда меня спрашивают «Как дела?»».

Контекстуальный анализ письменных работ учащихся позволил выделить несколько смыслов фразы:

1. Искренний интерес к собеседнику (совпадение со словарным толкованием)

*Этот вопрос звучит нечасто, но если мама так говорит, значит у нее есть время поболтать со мной, как подружки.*

2. Формальный интерес: каждый родитель должен общаться со своим ребенком, следовательно, поинтересоваться делами, означает совершить акт такого общения.

*Когда слышу этот вопрос, всегда отвечаю: «Нормально!» и иду по своим делам.*

*Когда больше не о чем спросить.*

3. Контроль собеседника. В этой функции фраза «Как дела?» становится синонимичной фразе «Отчитайся!»

*Как дела? Значит – что ты сегодня получил?*

4. Фраза становится маркером неблагополучия: если меня спрашивают «*Как дела?*», значит, со мной визуально что-то не в порядке.

5. Зачин неприятного разговора.

*Значит сейчас будет разбор полетов.*

6. Как форма приветствия между друзьями – не предполагает развернутого ответа.

7. Способ начать общение с незнакомым человеком в соц. сетях.

Для анализа смысла, вкладываемого родителями во фразу «Как дела?» был предпринят опрос на родительских собраниях, семинарах для родителей и родительском форуме «Сибмама». Участникам было предложено завершить предложение: когда я спрашиваю ребенка «Как дела?», я подразумеваю следующее... В опросе приняло участие 86 человек. Примечательно, что родители видят в этой фразе преимущественно два смысла: искренний интерес и маркер неблагополучия.

Для многих родителей произнесение фразы: *Как дела?* предполагает автоматическую демонстрацию искреннего интереса к ребенку.

*Если я спрашиваю ребенка о его делах, значит, мне интересны именно его дела. Если бы мне было интересно что-то другое, я спрашивала бы о другом.*

Многие из родителей склонны отрицать функцию контроля, даже в тех случаях, когда она явно прочитывается из контекста.

Например, мама двенадцатилетнего мальчика так описывает ситуацию. *Я знаю во сколько у него заканчиваются уроки, всегда звоню на последней перемене, спрашиваю: Как дела, сынок? – а сама думаю, хоть бы не отчебучил сегодня чего-нибудь. Сын отвечает: «Ну, мама, блин...» и кладет трубку.* Функцию своего вопроса мама обозначает как проявление интереса к делам сына.

В родительской аудитории иногда за фразой «как дела?» признается «легкая» форма контроля:

*Когда я задаю вопрос «Как дела?» сыну (5 лет), я хочу знать чем он занимался в мое отсутствие, но не с целью контроля (пока еще, хотя и это отчасти тоже), а показывая свою заинтересованность в нем. Потом я обычно расспрашиваю насколько ему были интересны эти занятия, нравятся - не нравятся, вкусную ли еду ел и тд.*

*К сыну интерес контроля сейчас пока легкий. Т.к. в мое отсутствие он под контролем бабушки или воспитателя. Думаю, с возрастом контролирующая составляющая вопроса будет выше. Кроме того, от сына я хочу получить информацию не получил ли он какого вреда по отношению к себе от третьих лиц.*

Другой пример, иллюстрирующий взаимодействие маленького ребенка и мамы, посредством фразы «Как дела?».

*На консультации мама жалуется на то, что ребенка в саду обижают почти все одноклассники, сама она этого не видела, воспитатель не замечает, говорит, что у мальчика все в порядке в группе. Но ребенок каждый вечер дома в красках рассказывает о своих обидах в ответ на вопрос «Как дела?». После нескольких попыток восстановить типичный диалог в ходе которого ребенок обычно жалуется. Полностью реплика мамы, после которой пятилетний мальчик говорит о своих неприятностях, звучит следующим образом:*

*Как дела, тебя в саду не обижают?*

Для мамы это автоматизм общения с сыном, вторая часть фразы сливается с первой по смыслу и не воспринимается, как провоцирующая ребенка на изыскания обид.



Около 30% опрошенных родителей не пользуются этой фразой во внутрисемейном общении, считая ее демонстрацией исключительно формальных взаимоотношений.

Значительная часть опрошенных (около 60%) дифференцируют смысл этой фразы в зависимости от того, какова дистанция между адресатом и адресантом: чем короче это расстояние, тем более искренний интерес может быть вложен в эти формально-ритуальные слова.

*Если спросит малознакомый приятель, то я отвечу нейтрально: «Хорошо. Нормально. По-старому». Если спросит муж, родители или сестра, ответ будет полным, развернутым, с обсуждением того или иного дела. Этим людям я доверяю. Им на самом деле интересны события моей жизни.*

Если оставить за скобками смысл расхожего выражения, что *«На вопрос «Как дела?» подробно отвечает только зануда»*, то развернутый ответ на этот вопрос предполагает высокую степень открытости и доверия в отношениях, не вытекающих автоматически из наличия родственных связей.

Еще одна примечательная функция фразы была выделена родительской аудиторией: фраза становится камертоном для дальнейшего общения. В зависимости от того, что отвечает или не отвечает собеседник, а также как отвечает, можно прогнозировать дальнейшее общение, подстраиваться под адресата оптимальным образом. Эта функция была обозначена как исключительно женская. Мужчина, получив ответ на этот вопрос, может принять стратегическое решение – стоит ли ему продолжать общаться или нет, тема подстройки, сонастраивания, как правило, не поднимается.

*Когда спрашиваю «как дела» у близких мне людей, моя основная задача не выяснить все в подробности (кроме исключительных случаев), а услышать что ничего волнующего и плохого не произошло! Т.е. когда мне отвечают "дела хорошо/отлично/нормально" - мой внутренний "сторож" спокоен и радуется жизни и можно уже послушать, например, про необычный поход в поликлинику.*

В данном контексте фраза выполняет своего рода сигнальную функцию.

Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

1. Родители склонны воспринимать фразу «Как дела?» в ее ближайшем, узуальном значении «демонстрация искреннего интереса». Функция контроля, как правило, отрицается. Возможно, это

связано с тем, что контаминация искреннего интереса и контроля входит в противоречие с собственным образом хорошего родителя, имеющимся у отвечающего. Признать, что демонстрируется искренний интерес, как и предполагает узуальный смысл фразы, а на деле воплощается контроль, означает принять, что есть готовность или навык использовать в отношении собственного ребенка двойственные, манипулятивные, не всегда объективно честные приемы.

2. Дети более чутко относятся к языковым нюансам общения с родителями, выделяют большее количество смысловых оттенков, готовы их озвучивать и пояснять.

3. Неадекватная, по мнению родителей, реакция детей происходит наиболее часто в тех ситуациях, когда дети ощущают скрытый за фразой контроль или формальный, а не искренний интерес. При частотном использовании фразы с такой смысловой нагрузкой, высказывание становится конфликтогенным в детско-родительском общении. Появление этой фразы начинает ассоциироваться с демонстрацией неискренности и манипулятивности, что приводит к бунту, протесту и, соответственно, неадекватной, по мнению родителей, реакции.

4. Результаты исследования позволяют составить блок рекомендаций для заинтересованных в эмоциональном контакте с детьми родителей. Одной из главных рекомендаций становится работа над осознанием собственных коммуникативных интенций.

Материалы статьи апробированы на II Съезде психотерапевтов и психологов-консультантов Сибири «Будущее психотерапии и консультирования в Сибири и России. Наука и практика. Профессионализм» в Новосибирске 7-8 апреля 2011 года.

#### **Список литературы:**

1. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. М., 1998.
2. Ушаков Д. Н. Толковый словарь русского языка: В 4 т. М., 2003.

## СЕКЦИЯ 7: КЛИНИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

### МАСКОТЕРАПИЯ КАК МЕТОД РАБОТЫ С ПСИХОСОМАТИЧЕСКИМИ ЗАБОЛЕВАНИЯМИ

*Каяшева Ольга Игоревна*

*к. псих. н., доцент УРАО, г. Москва*

*E-mail: [zaratustra1230@gmail.com](mailto:zaratustra1230@gmail.com)*

Проблема психосоматических заболеваний одна из сложнейших в психологии и медицине. К соматическим заболеваниям относятся такие нарушения здоровья, этиопатогенез которых представляют собой соматизацию переживаний, то есть при защите психологического, душевного здоровья человека происходят нарушения его телесного здоровья. Центром проявления психосоматического заболевания оказывается орган, наиболее уязвимый у конкретной личности [9]. Различают предрасположенность (врожденная, генетическая, или приобретенная готовность, которая выливается в форму возможного органического либо невротического заболевания), разрешающие и задерживающие развитие болезни факторы. Толчком к развитию заболевания являются трудные жизненные ситуации [1].

Выделяется ряд признаков психосоматических заболеваний [1; 8; 9].

1. Наличие определенных личностных особенностей прежде всего в рамках акцентуации или психопатического склада.
2. Биография богатая «кризисными событиями».
3. Наличие семейного предрасположения к определенным болезням.
4. Развитие соматических и психических расстройств в форме фаз, т.е. их периодичность.
5. Явная тенденция к появлению или усилению соматической и психической патологии в критические периоды жизни.
6. Существование у индивидуума сексуальных проблем.
7. Сочетание у одного лица ряда вышеперечисленных признаков.

Для больных хроническими психосоматическими заболеваниями также часто характерна алекситимия - неспособность воспринимать и описать словами свои чувства, т.е. они неспособны рефлексировать свое эмоциональное состояние и проявлять эмпатию по отношению к другим людям [1; 8; 9].

Маскотерапия - относительно новый метод работы с психосоматическими заболеваниями [10]. Однако отметим, что маски в лечебных целях использовались довольно давно. Упоминания об этом можно встретить у различных народов, сохранивших традиции предков. Например, некоторые племена, проживающие в Африке и Австралии, в своих мифах и преданиях говорят о помогающей и защитной функциях масок. В настоящее время маскотерапия может рассматриваться как самостоятельный метод работы, либо дополняющий возможности профессиональной деятельности различных специалистов, в том числе и арттерапевтов [4].

Маскотерапию мы использовали при работе с головными болями. В настоящее время от головных болей периодически страдают около 70% населения, а от постоянных головных болей – 7%. У 10% пациентов данная симптоматика находится в связи с другими органическими заболеваниями, однако у 90% возникновение головных болей связано с наличием ситуационных трудностей или конфликтов [1; 9]. Именно в последнем случае мы использовали техники маскотерапии с целью снижения проявления головных болей (параллельно с поиском психологических причин, провоцирующих их), поскольку такого рода боль не поддается типичному лечению анальгетиками, щадящим режимом и покоем [1].

Процедура проведения маскотерапии может закончиться в течение одной встречи, либо занять длительный период работы. В своей практике мы используем различные варианты работы: традиционный, предполагающий самостоятельное изготовление клиентом масок, либо вариант, позволяющий применять современные компьютерные технологии. В традиционном варианте маски вырезаются из картона или изготавливаются клиентом из папье-маше (маски из папье-маше полностью повторяют контуры лица клиента, поскольку они создаются основе гипсового слепка лица). Что касается «современного» варианта, то он, как правило, занимает меньше времени и, кроме того, не требует от специалиста дополнительных материалов для работы. Наиболее привлекателен подобный способ работы для подростков и детей младшего школьного возраста. Для рисования масок мы применяли программу Paint, затем рисунки клиента распечатывались на принтере.

Отметим некоторые практические техники маскотерапии: «Маски моего настоящего, желаемого и переходного состояния» [4], «Маска изменения» и «Ресурсная маска». Данные техники могут быть использованы в работе с психосоматическими состояниями (головными болями, хроническими тонзиллитами, ангинами и др.).

Техника «Маски моего настоящего, желаемого и переходного состояния» предполагает, как правило, не менее трех встреч с клиентом. Маска настоящего позволяет отразить текущее состояние человека, с помощью цвета, рисунков показывает его переживания, место локализации боли и пр. Маска желаемого состояния показывает некоторое «идеальное» состояние, к которому стремится человек. В данном случае клиента можно попросить рассказать о том, с какими чувствами, эмоциями, ощущениями связана новая маска. Последняя маска предполагает отображение переходного состояния, связывающего настоящее (маска моего настоящего состояния) и предполагаемое будущее состояния (маска желаемого состояния).

«Маска изменения» позволяет работать с одной формой, на старый рисунок могут наноситься новые краски, таким образом, происходит метафорическое изменение состояния. Ресурсная маска из следующей техники помогает клиенту, надев ее, ощутить себя в новом состоянии, по-новому взглянуть на свою проблему и выявить различные альтернативы разрешения проблемной ситуации.

Техники маскотерапии используются в упрощенном варианте с детьми от 4 лет и старше [4]. Метод маскотерапии часто сочетают с другими методами арт-терапии: драматерапией, библиотерапией, музыкотерапией и др., что повышается эффективность работы специалистов. В применении метода маскотерапии существует ряд сложностей, поскольку в арт-терапии многие техники воздействуют, прежде всего, на бессознательный уровень психики личности. Представляется затруднительным выявление того, что в большей степени вызывает изменения в состоянии клиента: его творческое самораскрытие в процессе работы, влияние цвета, материала или самой авторской маски, внушения со стороны специалиста и др. Мы можем отнести маскотерапию к иррациональным методам психологического и психотерапевтического воздействия на человека. Однако данный факт не снижает роли метода в практической деятельности специалистов, но, в тоже время, подчеркивает необходимость дальнейшего изучения его возможностей.

В настоящее время мы продолжаем использовать различные арт-терапевтические методы в работе с психосоматическими заболеваниями, в том числе с хроническими тонзиллитами, ангинами, хроническими кандидозами и др. Одна из отличительных особенностей арт-терапии – это мягкое, деликатное воздействие на личность, предполагающее использование ее внутреннего творческого потенциала [3; 5; 6]. Таким образом, в работе с психосоматическими заболеваниями метод маскотерапии может оказаться полезен в работе

различных специалистов – практических психологов, психотерапевтов и др.

### **Список литературы:**

1. Бройтигам В., Кристиан П., Рад М. Психосоматическая медицина/ Пер. с нем. Г.А.Обухова, А.В.Бруенка [Текст] / В.Бройтигам, П.Кристиан, М.Рад.- М.: ГЭОТАР МЕДИЦИНА, 1999.- 376 с.
2. Грегг М. Ф. Тайный мир рисунка [Текст] / М. Ф. Грегг. -СПб.: Деметра, 2003.-176 с.: ил.
3. Карвасарский Б.Д. Об арттерапии// Карвасарский Б.Д. Психотерапевтическая энциклопедия. - [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: [psyinst.ru/library.php](http://psyinst.ru/library.php).
4. Каяшева О.И. Маскотерапия как вид арт-терапии [Текст]/ О.И. Каяшева // Современная педагогика и психология: проблемы и тенденции развития: Материалы Всероссийской заочной научно-практической конференции с международным участием.- 28 февраля 2011г./ Главный редактор А.Н. Якутова. - Чебоксары: Учебно-методический центр, 2011.- С. 123-126.
5. Колошина Т.Ю., Трусъ А.А. Арт-терапевтические техники в тренинге [Текст] / Т.Ю.Колошина, А.А.Трусъ.- СПб.: Речь, 2010.- 189 с.
6. Копытин А.И. Системная арт-терапия: теоретическое обоснование, методология применения, лечебно-реабилитационные и дестигматизирующие эффекты: Автореф. дис. ... докт. медиц. наук: 19.00.04 [Текст] / А. И. Копытин. - СПб., 2010.- 53 с.
7. Лебедева Л.Д., Никонорова Ю.В., Тараканова Н.А. Энциклопедия признаков и интерпретаций в проективном рисовании и арт-терапии [Текст] / Л. Д. Лебедева, Ю. В. Никонорова, Н. А. Тараканова.- СПб.: Речь, 2006.- 336 с.
8. Любан-Плоцца Б., Пельдингер В., Крегер Ф., Ледерах-Хофман К. Психосоматические расстройства в общей медицинской практике [Текст] / Б. Любан-Плоцца, В. Пельдингер, Ф. Крегер, К. Ледерах-Хофман.- СПб.: Санкт-Петербургский научно-исследовательский Психоневрологический институт им. В.М.Бехтерева, 2000.-287 с.
9. Малкина-Пых И. Г. Психосоматика: Справочник практического психолога [Текст] / И. Г. Малкина-Пых.- М.: Эксмо, 2005.- 995 с.

10. Назлоян Г.М. Портретный метод в психотерапии [Текст] / Г. М. Назлоян.- М.: PerSe, 2001.

## **ИЗМЕНЕНИЕ ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ У МУЖЧИН, СТРАДАЮЩИХ ОЖИРЕНИЕМ, НА ФОНЕ МЕДИКАМЕНТОЗНОГО ЛЕЧЕНИЯ**

*Перепелкина Ольга Сергеевна*

*МГУ им. М.В. Ломоносова, г. Москва,*

*E-mail: [perepelkinaolga@gmail.com](mailto:perepelkinaolga@gmail.com)*

*Арина Галина Александровна*

*старший преподаватель, МГУ им. М.В. Ломоносова, г. Москва,*

*E-mail: [glk777@mail.ru](mailto:glk777@mail.ru)*

*Кочетков Яков Анатольевич*

*к. б. н., Московский НИИ психиатрии, г. Москва,*

*E-mail: [lpsyvend@mail.ru](mailto:lpsyvend@mail.ru)*

В последние десятилетия проблема распространенности такого заболевания как ожирение становится все более актуальной. По некоторым данным в странах с высоким уровнем экономического развития, включая Россию, как минимум 30% населения имеют избыточную массу тела [3]. Ожирение уменьшает продолжительность жизни в среднем на 3-5 лет при умеренном избытке веса и до 15 лет при выраженном ожирении [4].

На данный момент существуют различные психологические подходы к проблеме возникновения ожирения, среди них наиболее признанными являются психоаналитические концепции, исследования зависимого поведения, психосоциальные теории и теории, рассматривающие ожирение как результат переедания (или гиперфагической реакции на стресс).

По данным различных исследований у пациентов с ожирением наблюдается депрессия, тревога, ухудшение качества жизни, снижение самооценки, социальная дезадаптация и другие нарушения. Существует определенная взаимосвязь между ожирением и депрессией. Примерно у 20-30% пациентов с ожирением, которым не удалось снизить свой вес в различных клиниках, развивается

депрессия и другие психические нарушения [1; 2]. Нарастание реактивной тревоги у некоторых больных приводит к включению привычных психологических защитных механизмов, а именно ГФРС (гиперфагической реакции на стресс). При этом в существующих исследованиях встречаются противоречивые данные о связи эмоциональных и других психологических расстройств и ожирения: например, есть данные, что у некоторых пациентов после лечения от избыточного веса, вопреки предположениям авторов, депрессия не снижалась [5].

В данном исследовании поднимается проблема взаимосвязи ожирения и различных психологических параметров: депрессии, тревоги, социальной дезадаптации и фобии, качества жизни, различных типов пищевого поведения (ограничительного, эмоционального и экстернального типов переживания) и т.д.

Целями и задачами данного исследования было изучение перечисленных выше психологических параметров у больных, страдающих ожирением, а также динамики этих показателей после прохождения курса лечения препаратом «орлистат».

Материалы и методы.

В исследовании приняли участие 48 человек, мужчины в возрасте от 17 до 25 лет.

Экспериментальную группу (ЭГ) составили 28 мужчин, страдающих ожирением, в возрасте от 17 до 25 лет ( $19,89 \pm 2,11$ ). Индекс массы тела (ИМТ) испытуемых данной группы составил от 31,07 до  $49,87 \text{ кг/м}^2$  ( $37,95 \pm 3,78$ ). Это были пациенты с первой, второй и третьей степенями ожирения. Испытуемые получали амбулаторное лечение препаратом «орлистат» (3 табл./сутки, на протяжении 12 недель). Также им рекомендовалось соблюдать диету (не употреблять жирную пищу, ограничить потребление углеводов и т.д.; каждому пациенту рассчитывалось рекомендуемое потребление калорий исходя из его ежедневной физической активности). После лечения ИМТ снизился: его значения стали варьироваться от 26,26 до  $45,45 \text{ кг/м}^2$  ( $35,48 \pm 3,98$ ). Значимость изменения ИМТ подтверждается статистически ( $p < 0,01$ , критерий Манна-Уитни). Изменились степени ожирения у 17 испытуемых (60,7%): они перешли в группу с более легкой степенью ожирения (из третьей – во вторую, из второй – в первую, из первой – в группу с избыточной массой тела (предожирение)). У 11 испытуемых (39,3%) степень ожирения не изменилась (это были испытуемые со второй и третьей степенями ожирения). Было проведено два психологических исследования испытуемых: до и после лечения.



В группу сравнения (ГС) вошли пациенты с первой, второй и третьей степенями ожирения, не получающие препарат «орлистат», но которым было рекомендовано придерживаться диеты (рекомендации были аналогичными, что и в экспериментальной группе). Это были 20 мужчин в возрасте от 17 до 25 лет ( $20,75 \pm 2,88$ ). ИМТ до лечения составил от 32,03 до 45,25 кг/м<sup>2</sup> ( $37,64 \pm 2,78$ ). После – от 31,74 до 44,63 кг/м<sup>2</sup> ( $37,09 \pm 2,74$ ). Степень ожирения изменилась лишь у одного пациента (с третьей – на вторую). Данная группа испытуемых также тестировалась два раза: до и после лечения.

В исследовании были использованы следующие методики:

1. Для оценки эмоционального состояния испытуемых использовались «Шкала депрессии» Бэка (Beck), «Шкала тревоги» Бэка (Beck), опросник «Исследование тревожности» Спилбергера в адаптации Ю.Л. Ханина, «Шкала дифференциальных эмоций» К. Изарда (адаптация А.Б. Леоновой и М.С. Капица, 2003 г.).

2. Для оценки социальной дезадаптации и фобии: Шкала Либовица и шкала тревоги Шихана.

3. Опросник SF-36 на оценку качества жизни.

4. Голландский опросник пищевого поведения DEBQ.

Обсуждение результатов и выводы.

Снижение индекса массы тела приводит к снижению депрессии, социальной тревоги и улучшению физического компонента здоровья. Наблюдалось достоверное ( $p < 0,05$ , ANOVA) снижение показателя **депрессии** по шкале Бэка. У 7 человек (25%) легкий и средний уровень депрессии перешел в уровень отсутствия депрессии. У остальных уровень депрессии не изменился. Также наблюдалась тенденция ( $p < 0,1$ ) к снижению по шкале **социальной тревоги** Шихана (в сфере общественной жизни и досуга). А также тенденция ( $p < 0,1$ ) к увеличению показателей **физического компонента здоровья** (physical health) по опроснику качества жизни SF-36.

Сравнивались результаты групп пациентов с ожирением, проходившим медикаментозное лечение, и не проходившим (экспериментальная группа получала орлистат, группа сравнения – только рекомендации по диете). До лечения значимых различий между показателями этих групп не выявлено. По результатам второго исследования (после прохождения лечения обеими группами) наблюдается тенденция ( $p < 0,1$ ) к снижению уровня **депрессии** по шкале Бэка у экспериментальной группы. У экспериментальной группы достоверно ( $p < 0,05$ ) более низкие показатели **ситуативной тревожности**. Достоверное ( $p < 0,05$ ) различие по шкале **ограничительного пищевого поведения** DEBQ, при этом более

высокие значения наблюдались у экспериментальной группы. Выявлена тенденция ( $p < 0,1$ ) к увеличению показателей **физического здоровья** (physical health) у экспериментальной группы по сравнению с группой сравнения. Значимых различий между двумя исследованиями до и после лечения у пациентов из группы сравнения (получивших только рекомендации по диете) не обнаружено.

Таким образом, в данном исследовании показано, что снижение индекса массы тела у пациентов с ожирением способствует улучшению эмоциональных и других психологических характеристик (снижению депрессии и тревоги, а также улучшению качества жизни).

#### **Список литературы:**

1. Вознесенская Т.Г., Дорожевец А.Н. Роль особенностей личности в патогенезе церебрального ожирения. // Советская медицина, 1987 №3.
2. Вознесенская Т.Г., Соловьева А.Д., Фокина Н.М. Психоэндокринные взаимоотношения у больных в состоянии эмоционального стресса при церебральном ожирении. // Проблемы эндокринологии, Т.35, №1, 1989.
3. Гинзбург М. М., Козупица Г. С., Крюков Н. Н., Ожирение и метаболический синдром, Самара, 1999.
4. Малкина-Пых И.Г., Терапия пищевого поведения, М.: Эксмо, 2007.
5. John B. Dixon, MBBS, FRACGP; Maureen E. Dixon, BSc; Paul E. O'Brien, MD, FRACS, Obesity and Depression, 2003.

## СЕКЦИЯ 8: ЮРИДИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

### ЭТНОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ ОБЕСПЕЧЕНИИ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

*Белянкина Валентина Александровна*

*старший психолог-инспектор ОПО УВП, Санкт-Петербургский университет МВД России*  
*E-mail: [kinatina@mail.ru](mailto:kinatina@mail.ru)*

Комплексный подход к формированию кадрового состава силовых министерств и ведомств России основывается на отборе граждан, пригодных по своим индивидуально-психологическим, нравственным и физическим качествам к несению военизированных видов службы, к деятельности, сопряженной с риском для жизни [2, с. 130].

С психологической точки зрения сотрудник ОВД представляет собой многофакторную структуру качеств и свойств, характеризующих его как индивида, личность, субъекта деятельности и индивидуальность. От степени проявления совокупности всех свойств на этих уровнях, меры согласованности между ними, зависит успешность деятельности специалиста правоохранительной системы, уровень его мастерства, в конечном счете - его эффективность [3, с. 25].

Необходимость психологического обеспечения оперативно-служебной деятельности сотрудников органов внутренних дел обусловлена сложностью решаемых задач, физическими и психологическими нагрузками на личный состав, признанием особой значимости правовых, нравственных начал в оперативно-служебной деятельности личного состава МВД России. Профессиональные и социально-психологические проблемы и трудности службы сотрудников МВД России обуславливают высокий уровень психологического стресса, нервно-психического напряжения, психосоматических заболеваний среди сотрудников ОВД, определяют необходимость их психологического отбора, сопровождения и реабилитации.

Под психологическим обеспечением принято понимать систему организационных и практических мероприятий, направленных на повышение эффективности деятельности органов внутренних дел Российской Федерации, совершенствование работы с личным составом

на основе применения психологических технологий, мобилизации психологического потенциала личности каждого сотрудника и служебных (учебных) коллективов.

Основными организационными принципами морально-психологического обеспечения являются: целеустремленность, непрерывность, объективность, активность, оперативность, дифференцированный подход к организации морально-психологического обеспечения и комплексное применение его сил и средств. Дифференцированный подход к организации морально-психологического обеспечения в данном случае дает возможность трактовать как подход учитывающий, в том числе этнопсихологические особенности личности курсантов ВУЗов МВД России.

Психологическое обеспечение учебно-воспитательного процесса является неотъемлемой частью любой современной образовательной системы. Основная цель ее в ВУЗе – содействие профессиональному становлению и личностному росту курсантов. Успешное выполнение этих и многих других задач способствует повышению эффективности служебной деятельности, созданию авторитета органов внутренних дел и формированию положительного имиджа сотрудников ОВД.

Учет этнопсихологических особенностей курсантов образовательных учреждений МВД России является важной предпосылкой для повышения эффективности деятельности органов внутренних дел и представляет собой процесс использования специальных психологических знаний и навыков. Уважение национальной культуры, традиций, обычаев наций и народов - важное условие правоохранительной деятельности органов внутренних дел. Правоохранительные органы должны поставить перед собой задачу формирования культуры межличностных отношений, которая представляет собой совокупность мировоззренческих, нравственных, эстетических ценностей нашего общества, взаимообогащающихся и творчески развивающихся в процессе совместной деятельности.

Этнопсихологические особенности личности находят выражение в специфике восприятия, мышления, мотивации поведения и деятельности, своеобразии эмоциональной и волевой активности, межличностного и межгруппового взаимодействия курсантов, а также влияют на конкретные стороны их жизнедеятельности, а в первую очередь на успешность учебной и нормативность служебной деятельности. В трудах Г. Лебона этнопсихологические особенности представлены, как сочетание «моральных и интеллектуальных

особенностей, совокупность которых выражает душу народа, представляет синтез всего его прошлого, наследство всех его предков и побудительные причины его поведения». Из этого следует, что личность курсанта и его особенности необходимо рассматривать через призму истории этноса, представителем которого он является [1, с. 26].

Исследование компонентов и структуры личности курсантов, для выявления этнопсихологических особенностей с использованием методики стандартизированного многофакторного метода исследования личности (СМИЛ) позволяет нам определять не только личностные свойства, но и тонкие индивидуально-личностные различия в широком разбросе «коридора нормы», что способствует выделению различных типов личности. А также позволяет оценить компетенции – устойчивые профессионально-значимые и деловые качества личности. Именно эта методика является важной в силу своей дифференциально-диагностической ценности, так как она не только учитывает отдельные показатели по шкалам, но и конфигурацию всего профиля личности испытуемого.

Научный анализ психодиагностических методик, позволил нам остановиться на Висбаденском Личностном Опроснике, как методе для диагностики людей различного происхождения (имеется ввиду этнос), возраста и пола. Предполагается, что при этом будут отражены совершенно разные установки, чувства и образ действий, описанные в этих шкалах способности или механизмы реагирования на конфликты, т.е. «принятыми или выявленными качествами, которые скрываются за воспринимаемыми текстовыми вопросами». Основное преимущество этого метода в том, что шкалы означают поведение, которое состоит не только из совокупности отдельных поступков, но и подчинено определенным закономерностям, которые управляют ими» [4, с. 99].

Основанием для подбора психодиагностических методик послужил охват различных методических приемов и объектов исследования внутри широкой области диагностики личности. Каждая методика является характерным представителем в своей подгруппе, их совокупность достаточно полно отражает задачи по выявлению, изучению и учету этнопсихологических особенностей личности курсантов образовательных учреждений МВД России на этапах профессионально-психологического отбора кандидатов на учебу и использование результатов диагностики в психологическом сопровождении учебно-воспитательного процесса.

Говоря о методиках, используемых в профессионально-психологическом отборе, которые выявляют и учитывают этнопсихологические особенности, нельзя не сказать и об

индивидуально-психологическом консультировании в рамках индивидуально-психологического сопровождения.

Под индивидуальным психологическим консультированием принято понимать – оказание профессиональной психологической помощи человеку посредством взаимодействия консультанта и клиента, способствующего разрешению личностных проблем и преодолению жизненных кризисов. По нашему мнению, индивидуальное консультирование курсантов с этнопсихологическими особенностями целесообразнее проводить, используя методы позитивной психотерапии, которая считает способности клиента – как врожденные («базовые»), так и сформировавшиеся в процессе развития личности («актуальные») одной из самых важных данностей человеческой природы. Ценность и важность, а также необходимость использования данного метода подтверждена на основе этнокультуральных исследований более чем в 20 различных культурах.

Как было сказано выше, этнопсихологические особенности оказывают существенное влияние на то, как люди воспринимают окружающий мир, а значит, и реагируют на него, соответственно носители различного рода культур будут реагировать на одни и те же проблемы совершенно по-разному. Устойчивые тенденции социально-исторического развития нации, характерная направленность этого процесса, обусловленная особенностями условий жизнедеятельности нации, с необходимостью обеспечили доминирование в ее конкретной этнопсихологической структуре личности характерных именно для этого этноса частей (элементов или групп элементов). Закрепленные в социальной истории и национальной психологии, они создают психологическую основу для этнических и этнопсихологических особенностей структуры личности; особенностей национального типа личности, национального характера самосознания, специфики национальной культуры, что немаловажно при обучении в высших учебных заведениях МВД России и при формировании профессионально-важных качеств сотрудников органов внутренних дел.

#### **Список литературы:**

1. Лебон Г. Психология народов и масс. Челябинск: Изд-во Социум, 2010. – С. 26-379.
2. Марьин М.М., Адаев А.И., Петров В.Е. Правовое регулирование психологического обеспечения деятельности органов внутренних дел. Методическое пособие/Москва 2006 г. С. 130

3. Пряхина М.В. Социально-психологические установки в профессиональной деятельности сотрудников органов внутренних дел. Дисс. канд. психол. наук. СПб – 2000. – С. 25 – 211.
4. Peseschkian, 1977, S.99

## **ПРОБЛЕМА ДИАГНОСТИКИ ОБРАЗА МИРА У ДЕВИАНТНЫХ ПОДРОСТКОВ, СОВЕРШИВШИХ ПРОТИВОПРАВНЫЕ ДЕЙСТВИЯ**

*Мирошниченко Марина Валерьевна*

*начальник психологической лаборатории, учреждение ИЗ-61/1  
Главного управления Федеральной службы исполнения наказаний  
России по Ростовской области, г. Ростов-на-Дону  
E-mail: [mar360@yandex.ru](mailto:mar360@yandex.ru)*

Широкое теоретико-практическое изучение различных аспектов проблемы образа мира в психологии начинается в середине XX века. К этому вопросу обращаются практически все видные ученые-психологи (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, П. Я. Гальперин, Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, С.Д. Смирнов, В.В. Петухов, Ф.Е. Василюк, В.Ф. Петренко, Г.А. Берулава, Е.Ю. Артемьева и др.). Образ мира представляет собой личностно обусловленное, интегративное отношение субъекта к окружающему миру, этот образ активен и избирателен, т.е. динамичен, служит основой жизнедеятельности человека. Актуальному чувственному переживанию образа предшествует его предметное значение и эмоционально – личностный смысл, которые выполняют регулятивную функцию, обеспечивая формирование и становление образа жизни человека по критериям соответствия актуальной действительности. «Новая информация вписывается в образ мира человека по критериям соответствия актуальной действительности. Эти процессы определения вневещественных, психологических качеств ... способствуют конструированию образа мира и его активной, напряженной части – психологической ситуации [2, с. 81].

Анализ изученных работ дает возможность предполагать, что особенности образа мира у девиантных подростков, а также способ его диагностики недостаточно изучены. По данной проблематике было проведено исследование Богдановой С.В., направленное на изучение

категориальных структур сознания осужденных подростков посредством изучения системы личностных конструкторов [4]. На наш взгляд, довольно часто встречающийся низкий образовательный уровень подростков, содержащихся в учреждениях уголовно-исполнительной системы, затрудняет изучение образа мира таким способом, по причине того что список (набор) личностных конструкторов, как правило, составляет сам психолог и их значение может быть не всегда понятно испытуемым.

Характерным в работе с подростками является их способность к более яркому представлению образов в плане цветовой насыщенности [7]. Это дает возможность использовать цвет как дополнительный критерий диагностики. Заслуживает особого внимания изучение с помощью цветовой и содержательной интерпретации рисунков такой составляющей образа мира, как валентность, что не встречается в изученных нами проективных методиках по диагностике образа (карты) мира. По сути, валентность выполняет функцию означивания тех или иных объектов действительности, определяет их истинное место и роль в жизнедеятельности личности, их жизненный смысл и характер соответствия человеку. Что является в функциональном плане характеристикой образа мира, которая предшествует деятельности, выступая ее активным началом, т.е. иницируя и направляя ее. Важным аспектом является изучение этапа личностного развития, на котором формируется стремление к означиванию смыслов и ценностей, определения их валентности. Таким этапом психологического становления личности является подростковый период. В этом возрасте окончательно формируется интеллектуально-познавательная и мотивационно-потребностная сферы, что делает возможным осмысленное конструирование своего собственного мировоззрения, индивидуальной системы ценностей, проявляется способность подростка к рефлексии, что в дальнейшем влияет на весь процесс жизнетворчества личности.

В качестве объекта исследования выступили несовершеннолетние подозреваемые, обвиняемые и осужденные, находящиеся в следственном изоляторе №1, г. Ростов-на-Дону. Всего в исследовании приняло участие 72 подростка в возрасте 14 – 15 лет, из них: 60 – мужского пола, 12 – женского пола.

Разделив, согласно интерпретации теста «Образ мира», рисунки на пять групп, мы выявили следующие особенности в их исполнении:

а) планетарная картина мира. Изображение земного шара не является однозначным. Во-первых, при правильности в цветовом



решении рисунка наблюдается как «одушевление» изображения (земной шар – лицо с большими глазами и зубами; оцетинившийся, как ёж), так и метафоричность – земной шар, разделенный на «добро – зло», «рай – ад». Во-вторых, при правильности смыслового изображения – использование в рисунке карандаша одного цвета (синий, коричневый, черный);

б) пейзажная. Большинство рисунков изображены одним цветом (коричневый, синий, черный – по самоотчетам испытуемых, не характеризует желаемое окружение и несет негативную смысловую окраску) либо 2 – 3 цвета, а также включают в себя абстрактные образы (как элемент «пейзажного» рисунка);

в) непосредственное окружение. При использовании широкой цветовой гаммы содержат негативный смысл изображения (различные изображения учреждений закрытого типа, сцены распития алкогольных напитков);

г) опосредованная или метафорическая картина мира. Практически все рисунки отображают асоциальные стремления и убеждения испытуемых (например: «герб» страны «Конопля», милицейские погоны – «в этом мире одни убегают, другие догоняют» и т.д.). Также присутствуют рисунки одного цвета (черный);

д) абстрактная, схематическая картина мира. Испытуемые использовали какой-либо один цвет (красный, черный) либо их сочетание [Мирошниченко].

Учитывая психологические особенности девиантных подростков, мы пришли к выводу о необходимости усовершенствования психологического инструментария, используемого в диагностике данной категории подростков. Преимущества проективного метода состоят в том, что в процессе исследования испытуемый не может «просчитать» правильный вариант рисунка. Кроме довольно «неопределенной» инструкции, нет никаких «подсказок» для выбора правильного изображения, фальсификации результатов, т.е. возможности угадать социально желательное или ожидаемое решение. В то же время есть ряд сложностей в интерпретации: «Нельзя исключать прямую проекцию собственных психических состояний или проблем, которые испытывает в данный момент исполнитель методики» [11, с. 177].

Открытым остается вопрос о цели применения методики «Образ мира» при использовании существующей интерпретации результатов. При проведении исследования нами предлагается следующая интерпретация полученных данных: «Исходя из перечисленных видов изображения «образа мира», можно отметить, что они имеют

различные основания, которыми становятся знания о планетарном строении, либо собственные ощущения, вызывающие те или иные образы, либо желаемая картина мира и т.д.» [10, с. 538; 8, с. 143]. А также указывается на довольно частое совмещение нескольких видов рисунков в одном. Затем авторы предлагают за основу интерпретации теста взять психологические типы личности К. Юнга, используемые в тестах: «Свободный рисунок», «Автопортрет», в то же время указывая, что «цель использования тестов: выявление индивидуально-типологических особенностей человека» [8, с. 131]. Таким образом, вся процедура исследования направлена на определение индивидуально-типологических черт испытуемых, лишь косвенно затрагивая изучение образа мира.

Так, Берулава Г.А. пишет: «Важнейшая задача методологии психологии – выявление субъективного мира личности. Практический психолог пытается выявить его на основе инструментария, имеющего под собой часто довольно противоречивую теоретическую основу. В свою очередь исследование проблемы образа мира невозможно без обращения к проблеме сознания» [3, с. 15]. Также, важным является замечание автора о том, что «...тесты апеллируют к объективным значениям, уравнивающим всех в виде определенной статистической нормы, но не к личностным смыслам, которые индивидуальны» [там же, с. 25].

Таким образом, фактически рисуночный тест «Образ мира» является своеобразным критерием разделения испытуемых на некие подгруппы для дальнейшего изучения их индивидуальных психологических особенностей. По сути, сами результаты теста практически не анализируются как представленность субъективного образа мира испытуемого посредством рисунка, а воспринимаются как некая «фотография» образа мира. Щедровицкий Г.П. в своей работе такой принцип называет принципом двойного знания: «...формалисты в понятиях видят объект, а содержательные аналитики ищут объект в понятиях [12, с. 378].

На наш взгляд, необходимо расширить диагностические возможности теста посредством повышения его валидности. Проанализировать меры, необходимые для устранения таких недостатков интерпретации теста, как потеря индивидуального подхода, возможность профанации. С этой целью мы изучили ряд работ, описывающих анализ и принцип использования проективных методик, а также работы, направленные на решение вопроса о цветовых интерпретациях в тестах.

Так, Вшивкова И.В. в своей статье пишет: «Особенности жизни, социальной среды и культуры накладывают отпечаток на понимание значения символа человеком... Если мы будем пользоваться атласами и каталогами, то нам придется учитывать погрешность данных интерпретаций и то, что мы теряем возможность подведения к осознанию спроецированных им образов» [5, с. 240]. Рисуя (описывая) одни и те же события, разные люди могут относиться к одному и тому же символу по-разному.

Интересной, на наш взгляд, является работа Снегиревой Т.В., в которой автор рассматривает вопрос о смысле и символе в проективных рисунках в целом. Любая проективная техника обращена к содержаниям душевной деятельности, которые находятся в «подпороговом» состоянии. На место рационального начала приходят идеи и образы, связи и отношения, лишённые четкой определенности и логической последовательности, но полные смысла. В символизме и графической экспрессии рисунка выступает неосознаваемая реальность, которая не может быть выражена в слове. Главной чертой символа является способность использовать предметный образ, выходящий за пределы своего непосредственного содержания. Структура символа содержит два главных компонента: символизирующее – предметный образ и символизируемое – глубинный смысл. Предметный образ, переходя в символ, становится прозрачным для смысла. Достаточно сложным является процесс понимания, интерпретации рисунка, выявление в многозначности смыслового содержания доминирующего образа–символа.

Автор рассматривает в качестве структурной основы символа модель образа сознания, предложенную Ф.Е. Василюком. Жизненная наглядность, конкретика изображения, передаваемая посредством символа, составляет предметное содержание символического образа. Реальность изображается подростком с позиции его субъективных переживаний. Содержания переживаний, которые, в свою очередь, проявляются в форме и стилистике изображения, наделяя рисунок условной языковой функцией. То есть не сама объективная реальность, а только прочувствованная в субъективном опыте переживаний подростка составляет предметно-образную основу символа. В процессе интерпретации рисунка предметная и телесно-образная выразительность рисунка переводится на язык человеческих переживаний.

Находя выражение в рисунке посредством предметного образа или их совокупности, личностный смысл может существенно отражаться на интерпретации этого образа как знака, меняя его

эмоциональную оценку и символическое значение в целом. Личностный смысл может присутствовать как общевозрастная категория, оставаясь глубоко личным переживанием, содержащим в себе возможности валидации, определяющей целостную интерпретацию рисунка. Помимо этого, выполняя в рисунке сложную системную работу, он наделен чувственной тканью, которая представлена в центральном символическом образе [9].

Хотелось бы обратить внимание на описание определения валентности посредством тона, светлоты цвета в работе Б.А. Базыма. Так, автор указывает, что светлота цвета в психологическом плане рассматривается как «мера влияния» черного на данный цвет. То есть чем дальше находится цвет от черного, тем он светлее. Зная символическое значение черного цвета, мы говорим о сдвиге эмоционального значения в отрицательную сторону при смешении с ним других цветов. Отсюда автор приходит к выводу, что светлота цвета коррелирует со знаком «+» или «-» выражаемой им эмоции. «Насыщенность» или чистота цвета коррелирует с фактором «сила» семантического дифференциала. Автор предполагает, что «изменение цвета по насыщенности, если не менять знака выражаемой им эмоции, сказывается на силе производимого им эмоционального впечатления» [1, с. 60]. Важным, на наш взгляд, является упоминание о том, что ранговый ряд цветов, составленный на основе фактора «активность», выражает последовательность цветов в спектре. Так, красный как самый активный выражает все активные эмоциональные переживания без учета валентности, например «радость» или «гнев». Далее автор, «осветлив» красный цвет до розового (как мало насыщенного красного), определяет его валентность такими эмоциональными значениями, как активные, положительные, поверхностные переживания типа легкой радости [там же, с. 62].

Приведенный пример определения валентности цвета по светлости тона, по нашему мнению, является значимой составляющей определения валентности изображения (рисунка) в целом. Можно предложить рассматривать основные цвета: синий, зеленый, красный, желтый, дополнительный смешанный цвет – фиолетовый (фактически, в стимульном материале к тесту Люшера – малиновый) и производные от них (т.е. смешанные или более светлых тонов) как цвета со знаком «+», т.е. выражающие положительную валентность. А дополнительные ахроматические: черный, серый и смешанный – коричневый как цвета со знаком «-», т.е. выражающие отрицательную валентность. Либо использовать в работе только восьмицветовые наборы карандашей, аналогично цветам теста Люшера. Что значительно упростит цветовую

интерпретацию теста и позволит избежать различного рода неточностей.

Информативной может быть «равнопредставленность» цветов. Цвета используются согласно общепринятым нормам, и испытуемый не старается «навязать» какой-либо цвет в объеме, более чем необходимом для изображения рисунка (нет синих деревьев, зеленых рек и т.д.). В противном случае особое внимание нужно уделять символам, предметам, образам, изображенным в несвойственном им цветовом решении. Либо на доминирование в рисунке какого-либо одного цвета (встречаются рисунки, исполненные с использованием карандаша одного цвета).

В данном тесте символизируемое (означаемое) – образ мира задано изначально. Следовательно, для выявления дополнительных критериев необходимо произвести анализ символизирующего (означающего). Так как изображаемый символ является средством презентации опыта личностных переживаний через отношение человека к миру, необходимо определить валентность символизирующего, чтобы понять отношение к символизируемому.

В целом, мы приходим к выводу о необходимости углубленного изучения, проведения психолого-педагогических экспериментов по отработке методик психодиагностического изучения значения валентности «Образа мира» личности подростков. Это позволит поднять процесс психологического сопровождения на этапе формирования либо коррекции личностного развития в подростковом возрасте на более высокий уровень.

#### **Список литературы:**

1. Базыма Б.А. Психология цвета: теория и практика. – СПб.: Речь, 2005. – 205 с.
2. Белоусова А.К. Образ мира и его регулятивная роль в формировании профессиональной деятельности // Профессия и проблемы образования. Ростов н/Д: Изд-во «Фолиант», 2002. С. 81-82
3. Берулава Г.А. Методологические основы практической психологии: Учеб. Пособие. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2004. – 192 с.
4. Богданова С.В. «Картина мира» несовершеннолетних (по результатам исследования категориальных структур сознания подростков, осужденных за преступления различной тяжести) // Актуальные проблемы психологического обеспечения в

- уголовно-исполнительной системе. Материалы научно-практической конференции психологов уголовно-исполнительной системы – Москва: ФСИН России, 2006. – С. 136–141
5. Вшивкова И.В. Рисунок в психокоррекционной и консультативной практике психолога // Психологическая адаптация личности к условиям рыночной экономики / Под ред. Т.Ю. Синченко, В.Г. Ромека. – Ростов-на-Дону, 1999. – С. 237–246
  6. Мирошниченко М.В. Исследование системы жизненных смыслов и особенностей образа мира у девиантных подростков // Инновационный потенциал субъектов образовательного пространства в условиях модернизации образования: материалы Первой Международной научно-практической конференции (24 – 26 ноября 2010 г., Россия, Ростов-на-Дону). – Ростов н/Д: ИПО ПИ ЮФУ, 2010. С. 592–597
  7. Обухов Я.Л. Символдрама в системе диагностического консультирования детей и подростков с эмоционально – личностными нарушениями // Практическая психодиагностика и психологическое консультирование / Под ред. Т.Ю. Синченко, В.Г. Ромек. – Ростов – на – Дону: Фирма «Ирбис» - 1998. С. 208–216
  8. Романова Е.С., Потемкина О.Ф. Графические методы в психологической диагностике. – М.: Дидакт, 1992. – 256 с.
  9. Снегирева Т.В. Смысл и символ в проективном рисунке // Вопросы психологии № 6, 1995 С. 20–32
  10. Шапарь В.Б. Практическая психология. Инструментарий / Серия «Учебники для высшей школы». – Ростов н/Д: Феникс, 2004. – 768 с.
  11. Шмелев А.Г. и коллектив. Основы психодиагностики. Учебное пособие для студентов педвузов. – Москва, Ростов-на-Дону: «Феникс», 1996. – 544 с.
  12. Щедровицкий Г.П. Оргуправленческое мышление: идеология, методология, технология (курс лекций)/из архива Г.П. Щедровицкого. Т.4.ОРУ (1), 2-е изд., М., 2003 – 480 с.

*ДЛЯ ЗАМЕТОК*

## **«АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА»**

Материалы международной заочной научно-практической конференции

30 мая 2011 г.

*Печатается в авторской редакции*

Подписано в печать 14.06.11. Формат бумаги 60x84/16. Бумага офсет №1. Гарнитура Times. Печать RISO. Усл. печ. л. 6. Тираж 550 экз. Заказ 46.

Издательство ЭНСКЕ  
630049, г. Новосибирск, Дуси Ковальчук, 270.  
E-mail: [enske@mail.ru](mailto:enske@mail.ru)

Отпечатано в полном соответствии с качеством предоставленного оригинал-макета в типографии ЭНСКЕ 630049, г. Новосибирск, Дуси Ковальчук, 270.