

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«МОРДОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
ИМЕНИ М. Е. ЕВСЕВЬЕВА»

Факультет психологии и дефектологии

Кафедра специальной и прикладной психологии

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

Сборник научных трудов по материалам
IX Всероссийской научно-практической конференции
с элементами научной школы для молодых ученых

г. Саранск, 22 ноября 2019 года

САРАНСК 2019

© ФГБОУ ВО «Мордовский
государственный
педагогический
институт имени
М. Е. Евсевьева», 2019

© Авторский коллектив, 2019

ISBN

УДК 159.9(082)
ББК 88.0
А 437

Рецензенты:

Москаленко О. В., доктор психологических наук, профессор кафедры акмеологии и психологии профессиональной деятельности Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации;

Варданян Ю. В., доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой психологии Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева

*Выполнено по решению редакционно-издательского совета
Мордовского государственного педагогического института
имени М. Е. Евсевьева*

Актуальные проблемы и перспективы развития современной психологии
А 437 [Электронный ресурс] : сборник научных трудов по материалам IX Всероссийской научно-практической конференции «Актуальные проблемы и перспективы развития современной психологии» с элементами научной школы для молодых ученых, 22 ноября 2019 г., г. Саранск / под ред. А. Н. Яшковой, М. И. Каргина ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2019. – 1 электрон. опт. диск (CD-R).

В работе содержатся материалы IX Всероссийской научно-практической конференции «Актуальные проблемы и перспективы развития современной психологии» с элементами научной школы для молодых ученых. В сборнике рассматриваются вопросы психологии личности, возрастной психологии, практической психологии образования, психологии профессионального развития, специальной психологии, психологического здоровья и психологического благополучия личности ребенка и взрослого в условиях современного общества. Издание адресовано практическим психологам, студентам и магистрантам психологических профилей и специальностей, ученым и преподавателям психологических дисциплин.

УДК 159.9(082)
ББК 88.0

- © ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», 2019
- © Авторский коллектив, 2019

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие

Раздел 1. Актуальные проблемы и перспективы развития современной психологии

Антушева О. В., Антушева А. И. Особенности эмпатии старшеклассников (Саранск)

Барсукова Е. М. Эмоциональная оценка образовательных пространств (Москва)

Власова Н. В. Формирование ценностно-смысловой сферы развивающейся личности (Москва)

Воробьева М. Е. Особенности изменения системы социальных ролей женщины во время беременности (Курчатов)

Виноградова И. А. Возможности исследования образовательной среды школы с использованием методики «незаконченные предложения» (Москва)

Дементьева М. С. Организация инклюзивного образования в дошкольной образовательной организации (на примере работы МБДОУ «Ромодановский детский сад комбинированного вида») (Ромоданово, Республика Мордовия)

Денисова О. В. Психологическое сопровождение в комнате психологической разгрузки как среды эмоционального здоровья личности (Рузаевка, Республика Мордовия)

Каргин М. И., Крапчетова В. В. Профориентация студентов среднего профессионального образования, находящихся в социально – опасном положении (Саранск)

Каргин М. И., Мирошина В. С. Особенности синдрома эмоционального выгорания менеджеров по работе с клиентами (Саранск. Москва)

Коровина Д. А. Изучение исследовательских способностей детей младшего школьного возраста (Ромоданово, Республика Мордовия)

Маякова Е. В. Пространства для неформального общения в образовательной организации: результаты исследования (Москва)

Нестерова О. В. Пространственные предпочтения педагогов в школах с различным типом образовательной среды (Москва)

Овчинникова Е. Е. Соотношение зрительной и слуховой памяти младших подростков (Ульяновск)

Палькина О. М., Палькина М. О. Выявление распространенности употребления психоактивных веществ среди подростков (Саранск)

Сегниенкова Т. В. Проблема раннего выявления и психологической профилактики дезадаптивных проявлений молодых супружеских пар (Н. Новгород)

Смирнова А. В. Развитие эмоционального интеллекта у младших школьников с интеллектуальными нарушениями посредством песочной сказкотерапии (Гатчина)

[Тер-Григорян А. Э.](#) Проектирование школьного пространства с учетом потребностей детей младшего школьного возраста (Москва)

[Шавшаева Л. В., Яшкова А. Н.](#) Мотивация достижения в возрастные кризисы развития детства (Санкт-Петербург, Саранск)

[Якиманская И. С.](#) Психологические особенности адаптированных обучению младших школьников умеренным уровнем тревожности (Оренбург)

[Яшкова А. Н., Хайрутдинова О. П.](#) Психолого-педагогическое сопровождение профессионального самоопределения в системе среднего профессионального образования (Саранск)

Раздел 2. Результаты научно-исследовательских работ молодых ученых

[Алаева М. В., Шлаева А. М.](#) Диагностика стиля поведения в конфликтных ситуациях у современных подростков (Саранск)

[Буянова В. В., Грызлов А. П.](#) Особенности коммуникативной компетентности студентов первого и третьего курсов педагогического вуза (Саранск)

[Буянова В. В., Губанова Я. С.](#) Особенности профессионального самоопределения в юношеском возрасте (Саранск)

[Буянова В. В., Батина Н. В.](#) Развитие профессиональной мотивации студентов педагогического вуза (Саранск)

[Буянова В. В., Корнеев А. А.](#) Диагностика ценностных ориентаций в юношеском возрасте (Саранск)

[Винокурова Г. А., Бешенова А. А.](#) Сравнительное изучение эмпатии в подростковом и юношеском возрасте (Саранск)

[Жуина Д. В., Милаева К. А.](#) Профилактика эмоциональных нарушений подростков с применением метода социально-психологического тренинга (Саранск)

[Жуина Д. В., Тумайкина Е. А., Шукшина К. А.](#) Взаимосвязь ценностных ориентаций и лживого поведения молодежи (Саранск)

[Жуина Д. В., Кушнарцева Е. А.](#) Игровые технологии в профилактике эмоциональных нарушений детей младшего школьного возраста (Саранск)

[Жуина Д. В., Лахаева А. В.](#) Социально-психологический тренинг как метод развития адекватной самооценки подростков (Саранск)

[Каргин М. И., Кубынина К. С.](#) Особенности профессиональной мотивации у старшеклассников (Саранск)

[Каргин М. И., Подгорнова А. С.](#) Исследование агрессивного поведения работников военных учреждений с разной выслугой лет (Саранск)

[Каргин М. И., Старостина А. М.](#) Развитие стрессоустойчивости специалистов рабочих профессий (Саранск)

[Каргин М. И., Сухоткина А. С.](#) Особенности развития самооценки воспитанников подросткового возраста детско-юношеской спортивной

школы (Саранск)

[Каргин М. И., Тишкина А. А.](#) Изучение эмоциональной устойчивости у подростков (Саранск)

[Каргин М. И., Хуррамов О. Г.](#) Исследование психологических особенностей лиц с алкогольной и наркотической зависимостью (Саранск)

[Карпушкина Н. В., Комарова Д. П.](#) К проблеме «образа Я» младших школьников с умственной отсталостью (Н. Новгород)

[Карпушкина Н. В., Гусева А. М.](#) К проблеме стрессоустойчивости подростков с задержкой психического развития (Н. Новгород)

[Кондратьева Н. П., Новикова Ю. В.](#) Особенности самооценки подростков с разной академической успеваемостью (Саранск)

[Кондратьева Н. П., Терентьева М. В.](#) Особенности застенчивости подростков с разной академической успеваемостью (Саранск)

[Сухарева Н. Ф., Желтенкова И. Д.](#) Психопрофилактика школьной тревожности в подростковом возрасте (Саранск)

[Сухарева Н. Ф., Кудашева Е. А.](#) Психологическое проектирование толерантной среды общения в учреждениях уголовно-исполнительной системы

[Сухарева Н. Ф., Малахова М. К.](#) Развитие саморегуляции эмоционального состояния в юношеском возрасте (Саранск)

[Яшкова А. Н., Голубева Е. В.](#) Особенности самооценки младших школьников (Саранск)

[Яшкова А. Н., Тумайкина А. А.](#) Диагностика эмоциональных состояний у студенческой молодежи (Саранск)

ПРЕДИСЛОВИЕ

22 ноября 2019 года в г. Саранске на базе ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» прошла IX Всероссийская научно-практическая конференция «Актуальные проблемы и перспективы развития современной психологии» с элементами научной школы для молодых ученых.

Основной целью конференции являлось обсуждение актуальных проблем теоретической и практической психологии, апробация современных профессиональных технологий работы психолога, рассмотрение результатов и перспектив развития психологической службы в субъектах Российской Федерации, а также укрепление делового партнерства и научно-практического взаимодействия между специалистами различных учреждений и организаций.

В очередной раз конференция использует электронную платформу на сайте <http://konfsppy.wixsite.com/konf13-20>, что создает возможность участвовать всем желающим, проанализировать в удобное время материалы, которые находятся там, установить информационный дистанционный контакт с участниками. Знаменательно для организаторов мероприятия и то, что оно реализовывалось при участии Регионального отделения общероссийской общественной организации «Федерация психологов образования России» по Республике Мордовия.

Разнообразие тематики представленных научных статей и проектов раскрывает частные вопросы психологии личности, возрастной психологии, практической психологии образования, юридической психологии, психологии профессионального развития, специальной психологии, психологического здоровья и психологического благополучия личности ребенка и взрослого в условиях современного общества.

За научную поддержку в организации конференции оргкомитет благодарит *Иванову Елена Владимировна* – кандидата психологических наук, доцента, зав. лабораторией образовательных инфраструктур института системных проектов Московского городского педагогического университета, *Якиманскую Ирину Сергеевну*, кандидата психологических наук, доцента кафедры клинической психологии и психотерапии Оренбургского государственного медицинского университета, члена Федерации психологов образования России и *Защиринскую Оксану Владимировну*, доктора психологических наук, доцента кафедры педагогики и педагогической психологии факультета психологии Санкт-Петербургского государственного университета, научного руководителя Информационно-консультационного центра «Психометрика», члена Европейской ассоциации психического здоровья (**European Health Psychology Society**), а также специалистов из следующих городов: Санкт-Петербурга, Саранска, Москвы, Нижнего Новгорода, Оренбурга, Ульяновска и др., которые приняли активное участие в работе конференции.

Оргкомитет

[К содержанию](#)

Раздел 1. Актуальные проблемы и перспективы развития современной психологии

УДК 159.923.2

ББК 88.37

ОСОБЕННОСТИ ЭМПАТИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

АНТУСЕВА ОЛЬГА ВЕРОСЛАВОВНА

педагог-психолог

МОУ «Гимназия №19», г. Саранск, Россия

antuseva73@mail.ru

АНТУСЕВА АНАСТАСИЯ ИГОРЕВНА

студентка факультета психологии и дефектологии

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

antuseva19@gmail.com

АННОТАЦИЯ: в статье рассматривается одна из актуальных проблем современного общества, которая касается особенностей развития эмпатии в подростковом и юношеском возрасте при одинаковых условиях организации учебно-воспитательного процесса образовательного учреждения и сходном уровне обученности.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: психология, эмпатия, подростки, подростковый возраст, юношеский возраст.

FEATURES OF EMPATHY OF HIGH SCHOOL STUDENTS

ANTUSEVA OLGA WEROSLAVOVNA

educational psychologist

Gymnasium № 19, Saransk, Russia

antuseva73@mail.ru

ANTUSEVA ANASTASIA IGOREVNA

student of the faculty of psychology and defectology

Mordovian state pedagogical University Institute,
Saransk, Russia

antuseva19@gmail.com

ABSTRACT: the article deals with one of the urgent problems of modern society – the features of empathy development in adolescence and adolescence under the same conditions of the educational process of an educational institution and a similar level of training.

KEY WORDS: psychology, empathy, adolescents.

Исследователей разных направлений (психологов, психиатров, социологов, консультантов и других специалистов), чьи профессиональные интересы лежат в сфере общения и взаимодействия с людьми, привлекает тема эмпатии не только тем, что это понятие находится на стыке нескольких наук, но и тем, что невозможно переоценить практической значимости данной способности в жизни человека, коллектива, общества.

В разное время к вопросу об особенностях эмпатии обращались зарубежные ученые (Э. Титченер, А. Валлон, Л. Мерфи, М. Хоффман, П. Массен, Н. Айзенберг) и отечественные специалисты (Т. П. Гаврилова, В. В. Зеньковский, Г. Ф. Михальченко, Л. А. Сивицкая, В. П. Кузьмина, И. М. Юсупов, М. В. Осорина). На сегодняшний день можно выделить такие подходы к пониманию эмпатии как: аффективный (Т. Н. Пашунова, Дж. Морено), аффективно-когнитивный (А. А. Бодалев, Л. А. Петровская, А. Г. Ковалев), когнитивный (В. А. Лабунисая, А. И. Макеева), интегративный (В. В. Бойко, Т. П. Гаврилова, К. Роджерс и др.).

Исследования в области эмпатийности на сегодняшний день базируются на имеющихся представлениях о ней в философии и психологии, а так же разнообразных практических выводах отечественных исследователей. С уверенностью можно говорить, что в обобщенном смысле понятие «эмпатия» включает в себя три основных аспекта:

1. Понимание мыслей, чувств и потребностей, включенных в процесс общения субъектов
2. Ценностное «вчувствование» в события, происходящие вокруг
3. Прочная аффективная сопереживающая связь с другими людьми.

Поскольку эмпатия – это важное условие для успешности взаимодействия в межличностном пространстве, и в тоже время это важное личностное новообразование, наиболее выраженное в пубертатный период, то его развитие в старшем школьном возрасте станет условием просоциального поведения и эмпатийности личности. При низком уровне эмпатии молодым людям будет сложно установить гармоничное взаимодействие в коллективе, понять и осмыслить эмоции и чувства не только других, но и в определенной мере свои. Практически невозможным становится борьба «за высшую справедливость», альтруистические поступки, глубокие чувства переживаются приглушенно, товарищество остается недооцененным.

Ведь ярче, чем в юношеском возрасте не переживаются эмоции, и влияние эмоционального воздействия на духовную жизнь более не будут иметь такого влияния. В этот период переживания глубоки, чувства стойки, отношение к жизненным ситуациям обостреннее и устойчивее. Старшеклассники пропитаны лирикой, восприимчивостью к эстетике, что в свою очередь стимулирует развитие чуткости, мягкости, отзывчивости. Интимно-личностное общение развивает способность к сопереживанию, умению откликаться на чувства других, особенно близких сверстников, усваиваются сотрудничество, взаимовыручка. [1, с. 65-70].

«Секрет успешных отношений между людьми заключается в использовании эмпатии в ее конструктивном, положительном, дружеском, созидательном значении» [3, с. 64]. Именно в этот период проходят «испытания на» доверие, откровения, надежность дружеских связей. Недаром в определениях дружбы часто подчеркивается: друг - человек, которому все можно сказать [5, с. 86-90].

Развивающаяся система в рамках «Я-концепции» личности старшеклассника помогает раскрывать собственный мир и мир другого. Ребята начинают видеть в другом – иного. Личность с иной точкой зрения, с иными взглядами, логикой, ценностными представлениями. И отношение к этой «инойности» формирует способность видеть мир не только со своей точки зрения, но и с точки зрения другого, и еще более другого. [4, с. 87-95].

Мы можем говорить, что такой феномен как эмпатия имеет не только констатирующие особенности, но динамическое развитие во временных рамках. На эти изменения влияет как социальное окружение (а это целый комплекс факторов), так и целенаправленно организованные процессы воспитания, самовоспитания и др.[2, с. 109– 126].

При формировании эмпатии у старшеклассников необходимо отмечать на три равнозначных составляющих:

во-первых, интеллектуальная составляющая, которая дает понять ученику, что в сфере учебной деятельности его компетентность достаточна;

во-вторых, коммуникативная состоятельность, сущность которой заключается в том, что старшеклассник направлен не только на поддержание адекватных отношений с одноклассниками и педагогами, но и ориентирован на создание новых коммуникаций на различных основах;

в-третьих, деятельностная состоятельность, при которой осознанная позиция «члена коллектива», направляет старшеклассника на посильное исполнение этой социальной роли.

Мы решили опытно-экспериментальным путем определить актуальное состояние особенностей эмпатии у современных старшеклассников, для чего отобрали 28 респондентов в возрасте 16-17 лет с одинаковым уровнем образования, а именно обучающихся на «хорошо» и «отлично».

Для этого был подобран комплекс методик: «Шкала эмоционального отклика» А. Меграбяна и Н. Эпштейна и «Диагностика уровня эмпатических способностей В. В. Бойко».

В ходе определения уровня развития эмпатии старшеклассников по методике «Шкала эмоционального отклика» А. Меграбяна и Н. Эпштейна были получены результаты, которые проанализированы и в обобщенном виде представлены в таблице 1.

Согласно результатам исследования сделаны следующие выводы: для одного старшеклассника (3,6 %) характерен очень высокий уровень эмпатии, для 11-и старшеклассников (39,3 %) характерен высокий уровень эмпатии; нормальный уровень эмпатии отмечается у 13-и (46,4 %) старшеклассников и 3 (10,7 %) старшеклассников имеют низкий уровень эмпатии. То есть процент старшеклассников с высокими показателями по шкале эмоционального отклика

составляет 42,9%, старшеклассников со средним (нормальным) уровнем развития эмпатии в межличностных отношениях более склонных судить о других по поступкам, чем доверять своим личным впечатлениям – 46,4% и старшеклассников с низким уровнем развития эмпатии в межличностных отношениях испытывающих затруднения в установлении контактов с людьми, некомфортно чувствующих себя в большой компании, не понимающих эмоциональных проявлений и поступков – 10,7%.

Таблица 1

**Результаты методики «Шкала эмоционального отклика»
А. Меграбяна и Н. Эпштейна**

Уровень выраженности способности личности к эмоциональному отклику на переживания других людей	Кол-во
Очень высокий уровень эмпатии	1 (3,6 %)
Высокий уровень эмпатии	11 (39,3 %)
Нормальный уровень эмпатии	13 (46,4 %)
Низкий уровень эмпатии	3 (10,7%)

Продолжая исследования уровня эмпатии старшеклассников и применив методику «Диагностика уровня эмпатических способностей В. В. Бойко» с учетом не только общего показателя эмпатии, но и с индивидуальными показателями по 6 шкалам, входящим в состав понятия эмпатии, нами были полученные результаты представленные в таблице 2.

Таблица 2

**Результаты методики «Диагностика уровня эмпатических способностей»
В.В. Бойко**

Уровень эмпатии	Кол-во
очень высокий уровень	1 (3,6 %)
средний	24 (85,7 %)
заниженный	3 (10,7%)

Рассмотрим подробнее полученные результаты: у 1 (3,6%) старшеклассника уровень эмпатии фиксируется на очень высоком уровне, у 3-х (10,7%) диагностирован заниженный уровень эмпатии, а подавляющее большинство 24 (85,7%) старшеклассников демонстрируют средний уровень эмпатии. При этом необходимо отметить, что в данном ученическом коллективе шкальные показатели имеют следующие особенности:

Рациональный канал эмпатии: 3,7; эмоциональный канал эмпатии: 3,7; интуитивный канал эмпатии: 4,0; установки, способствующие эмпатии: 4,2; проникающая способность в эмпатии: 4,3; идентификация в эмпатии: 4,2.

Можно констатировать равномерное распределение показателей различных тенденций в структуре эмпатии у старшеклассников. Но, при градации этих шкал отмечается, что проникающая способность в эмпатии (коммуникативное свойство человека, позволяющее создавать атмосферу открытости, доверительности, задушевности) имеет наибольшее значение и её средний показатель составляет 4,3 балла. Чуть меньше среднее значение у

установок, способствующих эмпатии (облегчающих действие всех эмпатических каналов) и идентификации (умении понять другого на основе сопереживаний, встав на место партнера), которые имеют среднее значение в 4,2 балла. Далее по значимости шкалы (средний балл – 4) идет способность респондента видеть поведение партнеров (действовать в условиях дефицита исходной информации о них, опираясь на опыт, хранящийся в подсознании). И наименьшее значение в 3,7 балла получили такие критерии как направленность внимания, восприятия и мышления субъекта, выражающего эмпатию, на существо иного человека — на его состояние, проблемы, поведение (рациональный канал) и способность субъекта эмпатии эмоционально резонировать с окружающими — сопереживать, соучаствовать (эмоциональный канал). При этом средний показатель по группе соответствует среднему уровню эмпатии и составляет 4,2 балла.

Таким образом, можно сделать выводы:

1. В результате обследования было установлено, что 2/3 участников опроса обладает достаточно развитой эмпатией.

2. Констатируется практическое равномерное распределение показателей различных тенденций в структуре эмпатии у старшеклассников.

Закономерным результатом гармоничного развития личности является среди прочего и достаточный уровень эмпатии. Ведь уметь действовать с точки зрения другого, не навязывая своего мнения – ценнейший навык с которым не рождаются, но формируется на протяжении всей жизни и ярко проявляется у старшеклассников.

Список литературы

1. Бодалев, А. А., Ковалев Г.А. Психологические трудности общения и их преодоление / А. А. Бодалев, Г.А. Ковалев // Педагогика. 1992. – № 5–6. – С. 65– 70.

2. Бодалев, А. А. Познание человека человеком / А. А. Бодалев. – СПб. : Речь, 2005. – 324 с.

3. Буравцова, Н. В. Взаимосвязь структурно-содержательных характеристик психологического пространства личности и эмпатии: дисс. ... канд. психол. наук. – Новосибирск, 2011. – 180 с.

4. Долгова, В. И. Феномен эмпатии в психологических исследованиях / В. И. Долгова, Е. В. Мельник, Н. М. Петрова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 31. – С. 86–90.

5. Долгова, В. И. Исследование эмоционально-волевой регуляции студентов / В. И. Долгова, Р. В. Овчарова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2015. – № 5. – С. 69-73.

[К содержанию](#)

УДК 159.9.07
ББК 88.53

ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ ОЦЕНКА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОСТРАНСТВ

БАРСУКОВА ЕКАТЕРИНА МИХАЙЛОВНА

Младший научный сотрудник лаборатории образовательных
инфраструктур института системных проектов Московского Городского
Педагогического Университета, г. Москва, РФ

barsukovaem@mgpu.ru

АННОТАЦИЯ: автор обращается к проблеме оценки текущего состояния привычных пользователю образовательных пространств. В статье предлагается игровая методика, позволяющая подключать детей и подростков к процессу определения болевых точек и актуальных проблем школьных интерьеров, результаты которой могут использоваться как основа для будущего соучаствующего проектирования образовательных пространств.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: образовательная среда; восприятие образовательной среды; оценка образовательной среды; эмоциональная оценка; соучаствующее проектирование; обучающиеся; дизайн школьных интерьеров

EMOTIONAL EVALUATION OF EDUCATIONAL SPACES BARSUKOVA EKATERINA

Junior researcher, laboratory of educational infrastructures, Institute of system
projects, Moscow City University, Moscow, Russia

barsukovaem@mgpu.ru

ABSTRACT: the author addresses the problem of assessing the current state of the educational spaces familiar to the user. The article proposes a game technique that allows children and adolescents to connect to the process of determining the pain points and actual problems of school interiors, the results of which can be used as a basis for future collaborative design of educational spaces

KEYWORDS: educational environment; perception of educational space, evaluation of educational space; emotional evaluation; participatory design; students; design of school interiors

Особая значимость образовательного пространства в экспертном сообществе уже не подвергается сомнению. Школа не является ни вторым домом, ни самым первым в жизни офисом – это совершенно иное по смыслу и наполнению место, требующее профессионального подхода. Предметно-

пространственная среда влияет на процесс обучения¹ и ее необходимо модернизировать в соответствии с требованиями современного образования. Приоритетной является ситуация, когда со школьными интерьерами работает профессиональный проектировщик, обладающий необходимыми эргономическими, компоновочными, материальными и художественными знаниями. Но как построить связь между конечными пользователями пространства и дизайнерами-архитекторами?

Ситуация осложняется тем, что обучающиеся и педагоги постоянно находятся в устаревшей среде и, привыкнув к ней, не распознают проблемы, объясняя свой дискомфорт самыми разнообразными причинами, часто не имеющими к нему отношения². Проектировщики же наоборот бывают в школах редко и поэтому не могут выявить те предметные факторы, которые неявно, но серьезно влияют на комфорт пребывания в данной конкретной школе.

Наилучшим методом решения озвученной проблемы является соучаствующее проектирование образовательных пространств. Соучаствующее проектирование – это демократический процесс по созданию дизайна среды, в котором на равных условиях принимают участие как профессиональные проектировщики, так и конечные пользователи создаваемого пространства. Первым, критически важным шагом в соучаствующем проектировании является формулировка проблемы и постановка задачи для рабочей группы.

Но участники образовательного процесса не привыкли к тому, что их голоса слышат архитекторы и строители. Особенно остро это касается учеников: в младшей школе их не воспринимают серьезно, потом приходят проблемы переходного периода, а старшеклассники уже привыкли к неудобному окружающему пространству и думают о будущих ОГЭ и ЕГЭ. Таким образом, перед автором методики эмоциональной оценки образовательного пространства стояла задача создать игровой процесс, который подойдет детям, подросткам и взрослым и при этом даст корректный, обоснованный, подверженный статистическому анализу результат, позволяющий передать проектировщикам наиболее точную информацию о состоянии среды.

Для апробации методики используются общественные пространства общеобразовательной школы: лестницы, коридоры, рекреации, туалеты, столовая, гардеробы, холл и входная зона. Целью процесса является определение эмоционально болевых точек привычного школьного пространства. Эмоции были сформулированы как гнев, опасность (подросток

¹ Peter Barrett Fay Davies Yufan Zhang Lucinda Barrett “The impact of classroom design on pupils’ learning: final results of a holistic, multi-level analysis» University of Salford, Salford, UK, Building and Environment №89 от 20.02.15 стр.118-133

² Живайкин А.Л. Михеева М.М., Шайманова Е.Н., Барменкова Я.А., Барсукова Е.М. Кулагина Г.В., Метальникова О.В., Платонова И. К., Тиможинский Д.В., Швецова О.А., Шипилов В.А. Разработка единого стандарта оформления интерьеров московских школ. Этап 2. Отчёт о НИР МАРХИ по заказу Департамента Образования г.Москвы. 2014. (Соглашение с ДОгМ №203 от 12 августа 2014г.) 349 стр.

скорее всего не признается в страхе, поэтому было решено заменить страх на обезличенную опасность), равнодушие (зачем вы это сделали?) и одобрение.

Процесс оценки начинается с вводного слова, в котором один из ведущих (а их должно быть минимум двое) проговаривает цели, задачи и методологию исследования. В зависимости от возраста участников, это могут быть разные презентации, картинки, видео, адаптированный рассказ. Каждому участнику предлагается простой карандаш и набор стикеров четырех цветов: красный (гнев), оранжевый (опасность), желтый (равнодушие) и зеленый (одобрение), после чего участники выходят в заранее оговоренные пространства на достаточный промежуток времени. Установленное время зависит от размера группы и количества выбранных для анализа пространств, но в среднем составляет не менее 20 минут. Каждый участник самостоятельно осматривает предложенные помещения и наклеивает стикер на предметы и элементы интерьера в соответствии с эмоцией, которую этот элемент вызывает. При желании, участник исследования может написать на стикере карандашом причину своей эмоции, если он в состоянии эту причину идентифицировать и сформулировать. Ведущим должен быть специалист, не работающий в исследуемой организации, чтобы личные и профессиональные отношения участников с ним не влияли на процесс. Роль ведущего в соблюдении границ тайминга, пространства и поведения участников, а также в работе с нежелательно формирующимися группами подростков, чьи совместные проделки могут исказить результат исследования.

По окончании установленного времени, участники возвращаются в кабинет и пишут небольшое анонимное эссе на свободную тему по результатам процесса, например, «что нового я узнал о себе и о школе». Данный этап является важной частью методики и не должен быть проигнорирован. Именно информация, содержащаяся в сочинениях участников, является ключом к дешифровке коротких посланий, оставшихся на стикерах, при условии полной и честной анонимности этих сочинений. Анонимность является причиной, по которой контроль написания, сбор работ и анализ их содержания тоже должен проводить сторонний сотрудник, не знакомый с почерком и особенностями языка конкретных учащихся. Эту информацию стоит донести до участников исследования, чтобы снизить уровень тревожности. Пока участники пишут эссе, один из ведущих фотографирует расположение стикеров и собирает их, группируя по зонам и предметам (например, стены, лавки, стенды в холле, решетка гардеробных и т.п.). В каждом пространстве появляется свой особенный рекордсмен по той или иной эмоции (неработающий терминал на входе, непонятный шкаф в коридоре и т.п.). Если этот элемент относительно безопасен, то сессию эмоциональной оценки можно закончить его обсуждением, переведя произошедшее в формат диалога.

Стикеры подсчитываются и заносятся в таблицу с учетом зонирования и эмоции, туда же вписываются наиболее часто встречающиеся или наоборот выделяющиеся комментарии (пример подсчета стикеров после исследования, проведенного учащимися 8 класса московской школы, указан в таблице 1). Отдельно анализируются сочинения. Результаты сопоставляются, на основе

полученной информации создается карта эмоциональных предпочтений по анализируемым помещениям (рисунок 1), выбирается самое гневное, опасное, равнодушное и любимое помещения (или элементы пространства) в школе, формируются проблемы среды для последующего соучаствующего или стороннего проектирования.

Таблица 1

**Результаты исследования, проведенного с учениками 8 классов
в московской общеобразовательной школе**

КОРИДОР (232 стикера)			
гнев	опасность	равнодушие	хорошо
86 шт. 37%	32 шт. 13,8%	34 шт. 14,7%	80 т. 34,5%
-не хватает диванов -не хватает мусорок -Протекает крыша -Нет wifi -Не работают телевизоры, зачем повесили, поставьте хоть фильмы про животных -Нет стаканчиков, нет воды в кулерах Входная зона: грубые охранники, обыски, тяжелые двери.	- Скользко (больше половины) - С лестницы воняет куревом - Темно во время уроков	- Скучно - Нечего делать - Тускло, невзрачно – никакое оформление -нужен автомат с сэндвичами на каждом этаже	- Большая часть положительных стикеров посвящена навигации и информационным стендам: все понятно, смотрю тут расписание и т.д. - нравятся диваны, хоть их и не хватает (больше таких же)
ТУАЛЕТЫ 74 стикера			
гнев	опасность	равнодушие	хорошо
60 шт. 81%	10 шт. 13,5%	2 шт. 2,7%	2 шт. 2,7%
- курят (почти половина гневных стикеров связана с куревом) - воняет - грязно - нет бумаги - туалеты всегда закрыты (на некоторых дверях)	- наркомания (там наркотики, там употребляют)		Мой любимый кабинет
СТОЛОВАЯ и зона мытья рук 62 стикера (часть потеряна из-за уборщиц).			
гнев	опасность	равнодушие	хорошо
32 шт. 51,6%	14 шт. 22,6%	5 шт. 8,1%	11 шт. 17,7%
- очереди - очень грязно - берут не свою еду - не хватает воды, стаканов - раковины низко	- раковины как мусорки - скользко - толпы, очереди не организованные (давайте поставим ограничители)	- некрасиво оформлено - тускло - нужны автоматы с едой и напитками	- вкусно - можно отдохнуть
ГАРДЕРОБ 59 стикеров (часть потеряна из-за уборщиц)			
гнев	опасность	равнодушие	хорошо
34 шт. 57,6%	13 шт. 22,1%	12 шт. 20,3%	нет
- чужие ученики в нашем гардеробе - крадут вещи, пинают обувь, обижают младших - нет лавочек - нет урн - старшие - твари	- мало места - воруют и перевешивают вещи - грязно	- хорошо бы поставить мусорку	

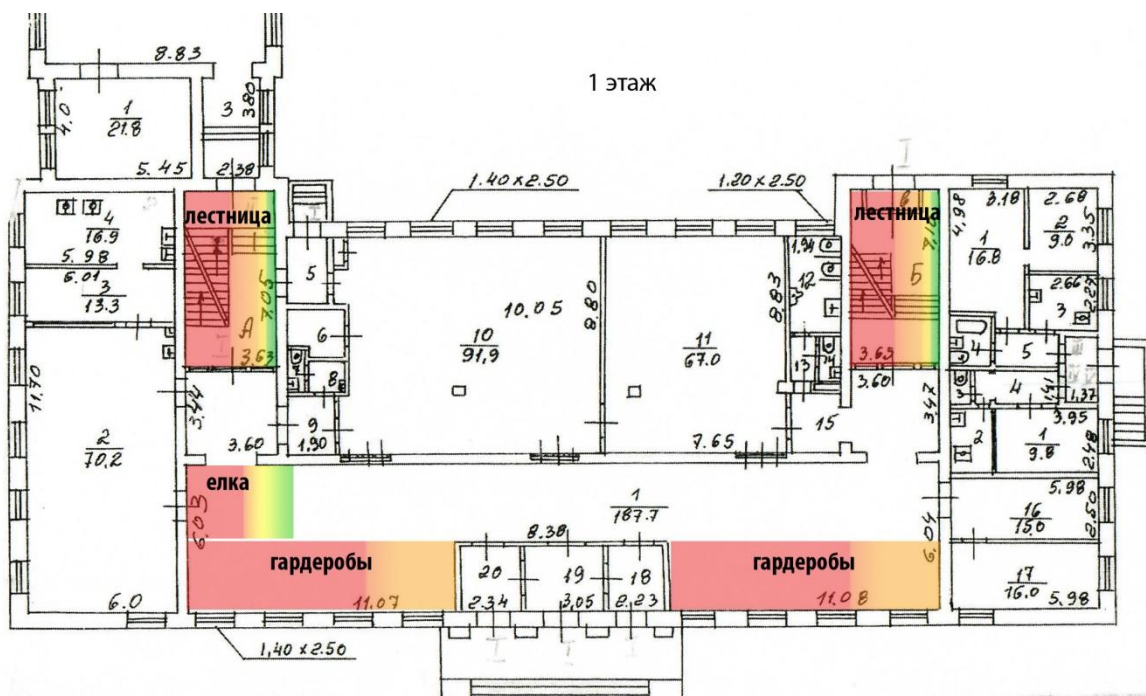


Рисунок 1 – карта эмоциональных предпочтений в общественных помещениях общеобразовательной школы г. Москвы по результатам исследования с учащимися 10 классов

Во время активной фазы исследований важно информировать о форме его проведения всех сотрудников образовательной организации. В процессе применения методики автор сталкивалась с противодействием клининговых служб, которые тайно снимали стикеры с надписями «грязно» и «воняет»; охрана во входной зоне не давала участникам размещать стикеры на турникетах и входных дверях; педагоги просили своих учеников клеить зеленые стикеры на двери их кабинетов. Все это приводит к искажению результатов. Своевременное информирование о цели и важности проводимых исследований позволяет минимизировать противодействие заинтересованных сторон.

На текущий момент методика эмоциональной оценки была использована по меньшей мере в девяти общеобразовательных организациях, в исследованиях приняли участие ученики 6, 8, 9, 10 классов, педагоги и администрация. По полученным результатам в четырех организациях уже проведено обновление среды, замечены положительные результаты в восприятии пространства, как участниками исследований, так и другими обучающимися и педагогами. Например, в одной из переполненных московских школ при помощи эмоциональной оценки удалось выявить скрытые случаи буллинга в гардеробах и на лестницах, была проведена перепланировка помещений, это привело к кардинальному снижению правонарушений и конфликтов на территории гардеробных. Работа с лестницами еще ведется. Методика постоянно совершенствуется: уже запущен тестовый вариант для начальной школы, автор ищет менее затратные и более экологичные способы сбора информации, как, например, фотографии с

двусторонней рамкой (красная и зеленая стороны) в работах Mara Mintzer³ по соучаствующему дизайну городов. Проектирование образовательной среды на основе данных, полученных в результате эмоциональной оценки школы, позволяет дизайнерам сосредоточиться на действительно важных для сообщества конкретной школы проблемах и путем их скорейшего решения улучшить социальный климат в каждом исследованном помещении.

Список литературы

1. Peter Barrett Fay Davies Yufan Zhang Lucinda Barrett “The impact of classroom design on pupils’ learning: final results of a holistic, multi-level analysis» University of Salford, Salford, UK, Building and Environment №89 от 20.02.15 стр.118-133
2. Экман, Пол. Психология эмоций; [перевод с английского В. Кузин]. - Санкт-Петербург изд. Питер, 2017. - 446 с.
3. Живайкин А.Л. Михеева М.М., Шайманова Е.Н., Барменкова Я.А., Барсукова Е.М. Кулагина Г.В., Метальникова О.В., Платонова И. К., Тиможинский Д.В., Швецова О.А., Шипилов В.А. Разработка единого стандарта оформления интерьеров московских школ. Этап 2. Отчёт о НИР МАРХИ по заказу Департамента Образования г.Москвы. 2014. (Соглашение с ДОГМ №203 от 12 августа 2014г.) 349 стр.
4. Иванова Е.В., Виноградова И.А., Зададаев С.А. Исследование образовательной среды школы в контексте обеспечения равного доступа к качественному образованию // Образование и наука. 2019. Т. 21. № 7. С. 118–138. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2019-7-69-89>.
5. Иванова Е.В., Виноградова И.А., Нестерова О.В., Маякова Е.В. Концепция развития образовательных условий московских школ // Современные проблемы науки и образования. – 2019. – № 4 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.science-education.ru/article/view?id=29131> (дата обращения: 06.11.2019).
6. Mintzer, Mara. How kids can help design cities [электронный ресурс] URL: https://www.ted.com/talks/mara_mintzer_how_kids_can_help_design_cities (дата обращения 07.11.2019г.)
7. Смолова Л.В. Психология взаимодействия с окружающей средой (экологическая психология) / Л.В. Смолова. – СПб.: СПбГИПСР, 2010. – С.207.
8. Виноградова И.А., Иванова Е.В., Нестерова О.В. Исследование предметно-пространственной среды школы методом семантического дифференциала // Образование и наука. 2018. Т. 20. № 6. С. 118–138. DOI: 10.17853/1994-5639-2018-6-118-138

[К содержанию](#)

³ https://www.ted.com/talks/mara_mintzer_how_kids_can_help_design_cities

УДК 159.923.5
ББК 88.3

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ РАЗВИВАЮЩЕЙСЯ ЛИЧНОСТИ

ВЛАСОВА НАТАЛИЯ ВИКТОРОВНА

кандидат психологических наук, доцент
кафедры юридической психологии и права
ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический
университет», г. Москва, Россия,
L1025173@yandex.ru

АННОТАЦИЯ: В статье обсуждаются особенности ценностно-смысловой сферы, которые формируются в процессе развития личности на разных возрастных этапах – дошкольный, младший школьный, подростковый и юношеский возраст. Каждому из данных возрастных периодов присущи определенные ценности и личностные смыслы. Адекватное формирование ценностно-смысловой сферы является отражением психологического, социального и личностного созревания, психологического здоровья развивающейся личности. Выявленные особенности ценностей и личностных смыслов, характерные для каждого из этапов формирования личности, могут быть использованы при составлении общих и специальных возрастных психопрофилактических и психокоррекционных программ.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: ценностно-смысловая сфера, личностное развитие, терминальные и инструментальные ценности, личностные смыслы, интериоризация, интернализация, идентификация.

THE DEVELOPMENT OF VALUE-SEMANTIC SPHERE AT DIFFERENT STAGES OF IDENTITY FORMATION

VLASOVA NATALIYA VI,

Ph.D. in Psychology Associate Professor
Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,
L1025173@yandex.ru

ABSTRACT: the article discusses the features of the value-semantic sphere, which are formed in the process of personality development at different stages of its age – preschool, primary school, adolescence and adolescence. Each of these stages has certain values and personal meanings. Adequate formation of value-semantic sphere is a reflection of psychological, social and personal maturation, psychological health of developing personality. The revealed features of values and personal meanings, characteristic for each of the stages of personality formation,

can be used in the preparation of special and General age psychocorrection programs.

KEYWORDS: value-semantic sphere, personal development, terminal and instrumental values, personal meanings, interiorization, internalization, identification.

В настоящее время проблема формирования ценностно-смысловой сферы личности является наиболее актуальной в психолого-педагогической науке и практике. В современном обществе мы все чаще сталкиваемся с проявлениями ярко выраженной агрессии, ненависти, межкультурных и межнациональных конфликтов. В этой ситуации немаловажную роль играют сформированные ценности и смысловые ориентиры личности, реализующей себя в социуме, направляющей свое поведение на удовлетворение своих потребностей, учитывая при этом общественные нормы и правила или, наоборот, проявляющей полное их игнорирование и пренебрежение принципами морали и нравственности. «Для обеспечения целостности и будущности общества необходимо, чтобы люди, живущие в нем и представляющие его, были ориентированы на те ценности, которые будут способствовать сохранению и развитию общества. Духовные ценности определяют и отражают формы общественного сознания, его содержание, ценности, мировоззрение, социальные установки» [1].

Ценностно-смысловая сфера является центральным ядром в структуре личности, которое состоит из двух основных элементов: система ценностных ориентаций и система личностных смыслов. Эти две системы отвечают за направленность личности и отображают субъективную для человека значимость явлений, событий, предметов. Также ценностно-смысловая сфера является центром регуляции социального поведения индивида [2].

В теории А.Н. Леонтьева субъективные ценности в некоторой степени ассоциируются с понятием значимости, которое предполагает связь индивидуальной представленности значений и эмоционально-мотивационной сферы. Личностный смысл в общем виде определяется как субъективное отражение действительного отношения личности к объектам, из-за которых формируется ее деятельность. Важно отметить, что процесс осознания человеком ценностно-смысловых ориентаций довольно сложный и длительный по времени. Сначала индивид осознает свои ценности, затем ценностные представления, и далее формируются ценностно-смысловые ориентации. Развитие этих ориентаций осуществляется с помощью особых психологических механизмов: интериоризации, интернализации и идентификации.

Интериоризация, исходя из теории А.Н. Леонтьева, это: «преобразование структуры предметной деятельности в структуру внутреннего плана сознания». [6] То есть, это процесс, который человек осознает, и он может вычленил наиболее важные для себя предметы или ценности. А затем, он формирует из этих ценностей структуру, в которой будут определены самые значимые на данном этапе жизни ценности и пути к их осуществлению. Важно отметить, что способность расставлять приоритеты может быть присуща только социально и

психологически зрелой личности с достаточно сформированными психическими функциями [6].

Интернализация – это механизм характеризуется формированием осознанного восприятия окружающего мира, активное воспроизводство принятых обществом норм и ценностей в собственной деятельности. Необходимо отметить, что интернализация предполагает, что человек берет на себя ответственность за свои действия, способен осмысливать важные для себя события, которые являются результатом его собственной деятельности [6].

В процессе идентификации человек усваивает социальные ценности. Основным для данного механизма являются переживание важных для личности ценностей и подражательное усвоение личностных смыслов, способствующих развитию личности. То есть, можно сказать, что механизм идентификации – это процесс, в котором человек отождествляет себя с другим человеком или группой людей на основании сформировавшейся эмоциональной связи. Также, данный механизм характеризуется тем, что человек начинает принимать как свои собственные нормы и ценности, так и значимые для окружающих. [6]

Таким образом, описанные выше механизмы создают условия для формирования ценностно-смысловой сферы личности. Ценностно-смысловые ориентации взаимосвязаны с общим процессом социального развития, которое, в свою очередь, связано с нормами и правилами отношений людей друг с другом и с нормативами взаимодействия человека с предметами.

Как упоминалось выше, формирование ценностно-смысловой сферы – очень длительный процесс, который делится на различные периоды.

Формирование личности начинается с дошкольного возраста, с 3 до 7 лет. На этом этапе ребенок усваивает первые этические и нравственные нормы, правила, контролирующие его поведение. Первым образцом поведения для ребенка является родитель или другой взрослый, одобряемый окружающими. Далее, дошкольник начинает ориентироваться на поведение сверстников, в общении с которыми усваиваются новые моральные ориентации [10].

По данным наших исследований было выявлено, что в этом возрасте для ребенка особой ценностью является как ценность игрушки – материальная ценность, так и ценность игры, как коммуникативная ценность. Ценности познавательной и духовной направленности на данном возрастном этапе еще не являются первоочередными, они только начинают формироваться, однако их зарождение уже начинается именно на данном этапе развития ребенка. Ребенок уже достаточно ориентируется в том, что обучение нужно и полезно. Дошкольник формирует собственные оценки в определении себя и другого с позиции «хорошо – плохо».

Следующий период – младший школьный возраст. На этом этапе ребенок вступает в новую систему отношений, в которой меняется ведущая деятельность, а именно, игровая деятельность переходит в учебную. Как следствие, меняется позиция ребенка в обществе, формируется нравственное поведение, усваиваются совершенно новые моральные нормы. С появлением учебной деятельности, у ребенка начинают развиваться нравственные,

интеллектуальные и этические чувства, которые оказывают влияние на формирование ценностных ориентаций личности.

По данным нашего исследования в этом возрасте основными являются социальные ценности. Данные результаты обусловлены тем, что ребенок вступает в период, когда ему необходимо самостоятельно адаптироваться в различных социальных группах, при постепенной сепарации от родительского контроля. Значимым на этом возрастном этапе в формировании социальных ценностей является авторитет значимого взрослого, в роли которого выступает, как правило, учитель или педагог дополнительного образования (тренер, руководитель секции или кружка, и т.д.), пользующийся авторитетом у ребенка. Также значимой ценностью для младших школьников выступает и ценность обучения. Процесс учебы и образовательные ценности являются наиболее значимыми особенно для тех обучающихся, которые имеют довольно высокую успеваемость и поощряются родителями за успехи в учебе. Значимость материальных ценностей в данной возрастной группе несколько снижается по сравнению с детьми дошкольного возраста. Также можно отметить, что невысока еще роль моральных и эстетических ценностей, которые не являются достаточно сформированными [1, 4].

Далее наступает наиболее сензитивный период для развития ценностно-смысловой сферы, а именно подростковый возраст. На данном этапе происходит развитие процесса социализации, а вследствие этого развития – становление личности подростка. В этот период значимыми для подростка людьми выступают сверстники, выстраивание отношений с которыми является приоритетным. Важно отметить, что общение подростков носит избирательный характер. Они выбирают себе образец для подражания среди авторитетных ровесников, что в дальнейшем оказывает влияние на формирование ценностных ориентаций [3].

Еще одной особенностью подросткового возраста является половое созревание. Меняется позиция в обществе, и у подростка формируется новое представление самого себя, возникает чувство взрослости. Эти изменения помогают развиваться новым нравственным качествам, которые усложняют комплекс личностных свойств в системе ценностно-смысловой сферы. [5]

Одно из решающих значений на влияние формирования ценностно-смысловой сферы оказывают эмоции. На данном этапе меняются интересы подростка, он начинает глубже изучать свои чувства, сравнивать их с проявлениями окружающих. Классификация людей, которая использовалась подростком в предыдущих возрастных периодах, меняется и имеет выраженную эмоциональную окраску. Стремясь обрести свою уникальность, подростки соотносят собственные представления о нормах, ценностях и идеалах, с представлениями окружающих людей, что так же влияет на формирование их ценностно-смысловой сферы [7].

Ценности подростков отличаются более выраженными ценностями коммуникации, однако теперь они приобретают более эмоциональную окраску.

В наших исследованиях мы констатировали, что основными ценностями выступают социальные, однако они качественно меняются. Особый смысл у

подростков приобретают ценности дружбы, уважения, поддержки, принятия и взаимопонимания. Таким же высоким остается ценность образования. Подростки заявляют о желании хорошо окончить школу, поступить в престижный вуз и иметь престижную работу. Именно в этот возрастной период не менее важными для подростков становятся морально-этические ценности. Они становятся более чувствительны к таким категориям, как правда, справедливость, достоинство. Повышается и уровень сформированности эстетических ценностей. Подростку важно производить впечатление, у него формируется собственное восприятие прекрасного, понятие о культуре, ценности природы и искусства [5].

Следующий очень важный период в формировании ценностно-смысловой сферы - юношеский или период молодой взрослости. В этом возрасте развивается самостоятельность, саморефлексия, формируется характер и мировоззрение молодого человека. На данном этапе появляется резкое стремление к самопознанию своей личности и самоутверждению. Этот период можно рассматривать наиболее благоприятным для формирования ценностно-смысловой сферы, как устойчивого свойства личности. Устойчивость усвоенных норм и ценностей, которые демонстрирует юноша, помогает сформировать собственное «Я» и собственные личностные смыслы [4].

На этом этапе учеба, как правило, все еще остается основной деятельностью для молодого человека. От ее особенностей зависит развитие ценностных ориентаций и личностных смыслов личности. В процессе обучения ценностно-смысловая сфера формируется благодаря индивидуальным особенностям человека, осознанию ценностей, норм и интересов, значимых для него людей, и развитию и осознанию своих собственных.

Помимо учебной деятельности, в этом возрасте в жизни человека появляется и новый вид деятельности – трудовая, которая также оказывает влияние на развитие и формирование ценностных ориентаций и личностных смыслов.

Начиная свою профессиональную деятельность, человек вступает в совершенно новые, особые отношения с окружающими людьми. Благодаря новым связям, новой деятельности осуществляется развитие личности, переформирования или коррекция ее ценностей и смыслов. «Каждая профессия оказывает влияние на формирование сходных интересов, привычек, установок, манеры поведения и черт личности» [9]. Если ценностные ориентации и личностные смыслы юноши реализуются в выбранной им профессии, то она приобретает смысложизненный характер [10].

Важно отметить, что не только отношение к трудовой деятельности основывается на системе ценностно-смысловой сферы, которая была сформирована в прошлом, но и профессиональная среда оказывает влияние на систему ценностных ориентаций и личностных смыслов молодого человека. [8]

Психологическая и социальная зрелость личности отличается сформированностью таких ценностей, как морально-этические, социальные, эстетические и материальные. Однако на этом возрастном этапе уже четко прослеживается как приоритет данных ориентаций, так и их качественная

характеристика. Формирование личности свидетельствует о ее направленности на профессиональную самореализацию, на стремление к социальному уважению на основе принципов общественной морали и нравственности.

Таким образом, можно констатировать, что ценностно-смысловая сфера является центральным компонентом структуры личности. Она определяет направленность личности, является основой регуляции социального поведения, развивается и формируется на протяжении всех возрастных этапов становления личности. В то же время, следует отметить, что ценностные ориентации и личностные смыслы имеют непостоянный, динамичный характер. Они могут видоизменяться в зависимости от внешних условий, деятельности, ближайшего окружения, стрессовых и критических ситуаций. Ценности определяют наиболее значимые для человека цели, отражают его восприятие и жизненную перспективу. Адекватное и своевременное формирование ценностных ориентаций и жизненных смыслов является аспектом психологического здоровья личности, а значит, может являться важным фактором в направлении определения психологической профилактики и коррекции проблемного поведения, трудностей становления, развития и формирования личности.

Список литературы

1. Буслаева, Е.Л. Смысложизненные ориентации современных студентов. В сборнике: Психологические проблемы смысла жизни и акме / Е. Л. Буслаева // Электронный сборник материалов XXIII Международного симпозиума. 2018. С. 309-311.
2. Буслаева, Е.Л. Ценности современного российского общества: философско-психологический анализ // Е. Л. Буслаева, Н. В. Михалкин // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Философские науки. – 2005 – № 1. – С.62.
3. Видинеева, О.В. Особенности ценностных ориентаций и условия их формирования в старшем школьном возрасте / О. В. Видинеева. Моск. откр. соц. ун-т. – Москва: 2003. – 186 с.
4. Власова, Н. В. Экзистенциальные проблемы современного юношества / Н. В. Власова // Акмеология. 2014. № 3-4. С.3-54.
5. Власова, Н. В. Психологическая феноменология современных подростков. учеб.-метод. пособие / Н. В. Власова. Рос. ун-т дружбы народов, Моск. открытый соц. ун-т. Москва, 2004 – 52 с.
6. Леонтьев, Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. / Д. А. Леонтьев. – 3-е изд., доп. – Москва : Смысл, 2007. – 511 с.
7. Молчанов, С. В. Особенности ценностных ориентаций личности в подростковом и юношеском возрастах / С. В. Молчанов // Психологическая наука и образование. – 2005. – № 3. – С.16.
8. Шлычкова, О. Н. Ценностные ориентации студентов в современном образовании / О. Н. Шлычкова // Психология и юриспруденция в динамично изменяющемся мире. Материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 70-летию профессора А.И. Папкина. - 2012. С. 442-444.
9. Шлычков, В. Р. Профессиональные деформации педагогов как угроза качеству образовательной среды / В. Р. Шлычков, О. Н. Шлычкова // Безопасная образовательная среда в изменяющихся условиях современного общества. Сборник материалов II Международной научно-практической конференции.. – 2017. – С. 131-140.

10. Яницкий, М. С. Ценностные ориентации личности как динамическая система / М. С. Яницкий // Портал современных педагогических ресурсов – 2009. – URL: http://intellect-invest.org.ua/content/userfiles/files/library/Yanitsky_Zennostn_orientazii.pdf

[К содержанию](#)

УДК 316.66 – 055.26:618.2
ББК 88.5: 57.16

ОСОБЕННОСТИ ИЗМЕНЕНИЯ СИСТЕМЫ СОЦИАЛЬНЫХ РОЛЕЙ ЖЕНЩИНЫ ВО ВРЕМЯ БЕРЕМЕННОСТИ.

ВОРОБЬЕВА МАРИНА ЕВГЕНЬЕВНА

Кандидат психологических наук, психолог детского развивающего центра
«Step», г. Курчатов, Курская область, Россия,
vorobeva-marina-evgenevna@yandex.ru

АННОТАЦИЯ: в статье представлены результаты исследования особенностей изменения системы социальных ролей беременных женщин в процессе принятия социальной роли матери на этапе беременности. На основании анализа многолетних данных выявили распределение социальных ролей у женщин разного типа переживания беременности.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: тип переживания беременности, социальная роль матери.

FEATURES OF SOCIAL ROLES SYSTEM CHANGE IN WOMEN DURING PREGNANCY.

M.E. VOROBEOVA

ABSTRACT: the article presents the results of research of social roles system change of pregnant women in the course of acceptance of the social role of a mother at pregnancy. On the basis of the long-term date analysis we have revealed the distribution of social roles in women of different type of pregnancy experience.

KEYWORDS. Assuming a mother's role, type of pregnancy experience, social role, maternity.

Введение. Материнство изучается в психологии в различных аспектах: материнство как новообразование в жизни женщины, с точки зрения изменения на физиологическом уровне и др. Необходимость изучения психологии материнства обусловлена бурным развитием такой отрасли психологической практики, как психологическая помощь матери и ребёнку. Важность материнского поведения для развития ребёнка, его сложная структура и путь развития.

В нашей работе важным представляется рассмотрение материнства с точки зрения динамики системы социальных ролей женщины в процессе принятия новой социальной роли матери в связи с типом переживания беременности.

Социальная роль представляет собой поведение, заданное обществом и ожиданиями окружающих независимо от индивидуальных особенностей личности; а также это есть фиксация определенного положения, которое занимает личность в системе общественных отношений. При выполнении социальной роли важным является не столько фиксация прав и обязанностей, сколько связь социальной роли с определёнными видами социальной деятельности личности. Поэтому можно сказать, что социальная роль есть общественно необходимый вид социальной деятельности и способ поведения личности [6]. Выполнение роли матери и представляет собой особый способ поведения, направленный на содержания, связанные с ребёнком.

Женщина, становясь матерью, приобретает новое положение в системе социальных связей – статус родителя – и принимает на себя новую социальную роль матери. Роль матери не задана жёсткими правилами, инструкциями, а социальные ожидания очень расплывчаты [8].

Целью нашего исследования является выяснить, каким образом изменится система социальных ролей в связи с принятием социальной роли матери на различных этапах беременности и как на этот процесс влияет тип переживания беременности.

Организация и методы исследования. Исследование проводилось на базе Областного перинатального центра г. Курска с 2005 по 2011 год.

Важными условиями отбора испытуемых для исследования являются: возраст женщины 22 – 27 лет (как самый оптимальный возраст для рождения ребенка); первый ребенок; семейное положение, в исследовании принимали участие женщины, состоявшие в браке, акушерский анамнез без патологий.

Работа велась индивидуально с каждой женщиной. Непосредственно перед тестированием использовалось структурированное интервью, позволяющее решить следующие задачи: личное знакомство с испытуемым; установление доверительного контакта; информирование испытуемого о целях и задачах исследования, его методах; мотивирование; предоставление беременным женщинам права выбора свободного участия в исследовании. В заключение с каждым испытуемым также проводилось структурированное интервью, направленное на решение следующих задач: выяснение отношения беременной женщины к выполненным заданиям; предоставление предварительных результатов исследования.

Исследование проводилось следующими психодиагностическими методиками: структурированное интервью, тест «Фигуры» Г. Г. Филипповой для выявления типа переживания беременности, методика «Кто я» М. Куна и Т. Макпартленда в модификации Т. В. Румянцевой для изучения системы социальных ролей женщины.

Результаты исследования. Исследование проводилось в два этапа. Целью первого этапа исследования являлось выявление частотного

распределения типов переживания беременности на II и III триместрах беременности. Выборку составили 17 женщин, находящихся на II триместре беременности и 199 беременных женщин, находящихся на III триместре беременности, из которых было сформировано шесть группы. В первую группу вошли беременные женщины в возрасте от 18-27 лет, находящиеся на втором триместре беременности адекватного типа переживания беременности (n=6). Во вторую группу вошли женщины, находящиеся на втором триместре беременности тревожного типа переживания беременности (n=4). Третью группу составили беременные женщины, находящиеся на втором триместре беременности игнорирующего типа переживания беременности (n=7). В четвертую группу вошли беременные женщины в возрасте 18 – 27 лет, находящиеся на третьем триместре беременности адекватного типа переживания беременности (n=90). Пятую группу составили беременные женщины в возрасте 18 – 27 лет, находящиеся на третьем триместре беременности тревожного типа переживания беременности (n=61). Шестую группу составили беременные женщины в возрасте 18 – 27 лет, находящиеся на третьем триместре беременности игнорирующего типа переживания беременности (n=48) (Рисунок 1).

В результате исследования по типам переживания беременности статистическим критерием χ^2 Фишера с достоверным уровнем значимости (p -level<0,05) выборка разделилась следующим образом на II триместре беременности: 35% женщин с адекватным типом переживания беременности, 24% женщин с тревожным типом переживания беременности и 41% женщин с игнорирующим типом переживания беременности (Рисунок 1). На III триместре беременности процентное соотношение групп распределилось следующим образом: 45% - это женщины с адекватным типом переживания беременности, 30% - это женщины с тревожным типом переживания беременности, и 25% - это женщины с игнорирующим типом переживания беременности (Рисунок 1).

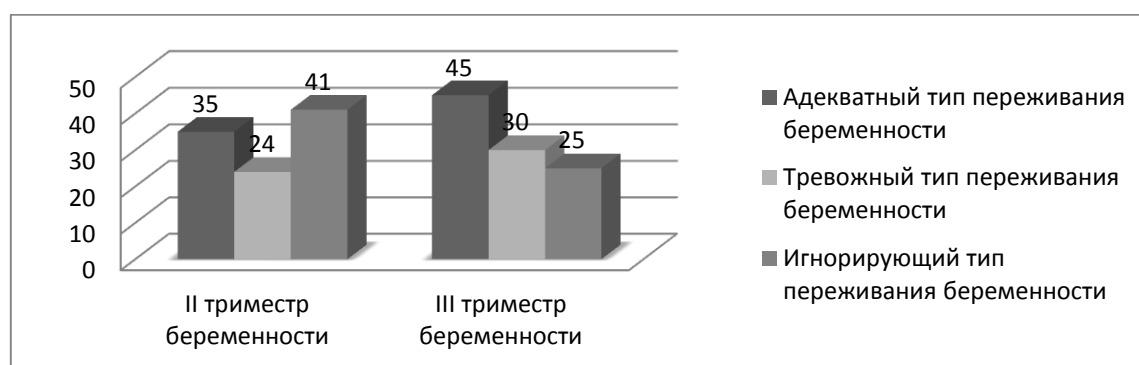


Рисунок 1. Распределение относительной частоты встречаемости типов переживания беременности во всей выборке у женщин II и III триместров беременности, ожидающих первого ребенка

Женщины с адекватным типом переживания беременности готовы принимать своего ребенка, чувствовать себя, принимать на себя и нести ответственность за новую социальную роль матери. Женщин же с тревожным типом переживания беременности, что свидетельствует об амбивалентном

принятии новой социальной роли матери. И женщин с игнорирующим типом переживания беременности. Данный тип беременных женщин не готовы принимать свою новую социальную роль матери и не готовы устанавливать ранние диадические отношения с малышом в период его вынашивания, не способны чувствовать себя и своего малыша, а, следовательно, не способных отвечать на потребности малыша в период его внутриутробного развития.

По полученным данным мы так же можем говорить об изменении типа переживания беременности на II и III триместрах. Увеличивается процентное соотношение число беременных женщин, принимающих своего ребенка с 35% до 45% (адекватный тип переживания беременности). Так же значительно уменьшается процентное соотношение женщин с игнорирующим типом переживания беременности (с 41% до 25%), что может свидетельствовать о том, что женщина, изучая, понимая и чувствуя своего ребенка постепенно начинает принимать его и устанавливать контакт на этапе внутриутробного его развития, что является благоприятным фактором для развития младенца, а так же для становления социальной роли матери. Увеличивается небольшое число женщин с тревожным типом переживания беременности с 24% до 30%. Данное изменение может свидетельствовать о том, что женщины с амбивалентными отношениями между младенцем и матерью начинают то принимать социальную роль матери, то отвергать данную социальную роль (Рисунок 1).

На втором этапе исследования цель которого состояла в том, чтобы проследить изменение системы социальных ролей у женщин II и III триместра беременности с разными типами переживания беременности. Нами были обнаружены по критерию Макнамера, а так же по критерию Фишера статистически значимые различия ($p\text{-level}<0,05$) по структуре социальных ролей (методика «Кто я») в зависимости от типа переживания беременности. (Рисунок 2, Рисунок 3, Рисунок 4).

Женщины с адекватным типом переживания беременности определяют себя, как будущую мать, супругу, дочь и профессионала. Полученные данные свидетельствуют о том, что у женщин с адекватным типом переживания беременности на втором триместре беременности на первый план выступают социальные роли супруги и матери, а так же роль профессионала. Иерархия ролей распределена равномерно у женщин адекватного типа переживания беременности, находящиеся на третьем триместре беременности роль матери и супруги занимают одинаковую позицию в жизни женщины. Социальная роль дочери и работника менее значима, это взаимосвязано с тем, что на третьем триместре беременности у женщин актуализируется страх перед родами и актуализируется образ себя как будущей матери. Роль матери встраивается в систему социальных ролей. По сравнению с третьим триместром беременности роль матери занимает не настолько высоко значимые позиции. Только к третьему триместру актуализируется и становится важной социальная роль матери в данный период времени (Рисунок 2).

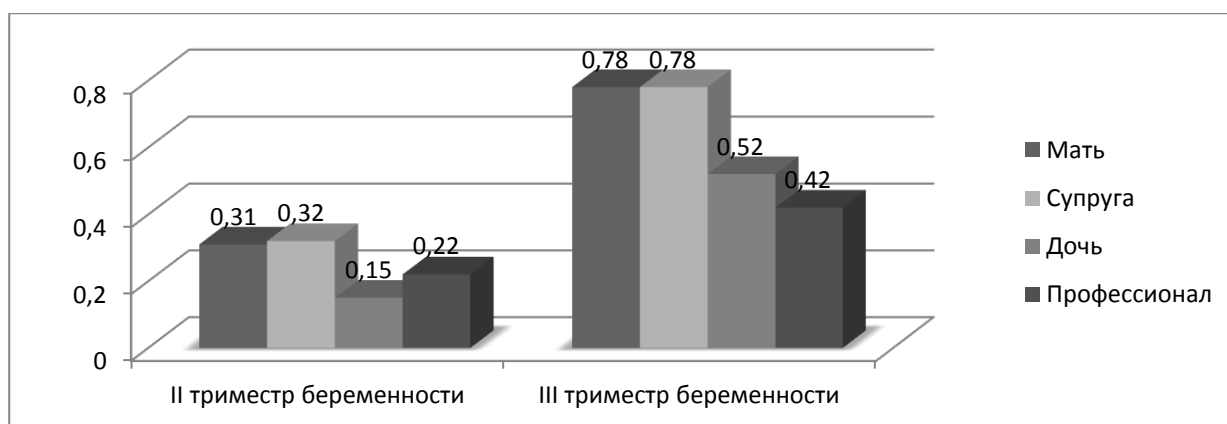


Рисунок 2. Распределение относительной частоты системы социальных ролей женщин на II и III триместрах беременности адекватного типа переживания беременности.

У женщин с тревожным типом переживания беременности на втором триместре беременности по сравнению с третьим триместром беременности иерархия социальных ролей определяются основной ролью матери. Данная роль является центральной, что привлекает особое внимание при разработке коррекционно-развивающих программ. Роль супруги и профессионала занимают примерно равную позицию и находятся на 0,5 единицы ниже социальной роли матери, что может свидетельствовать о занимаемой ценности и центральности в иерархии социальных ролей беременных женщин. Роль матери занимает так же центральное место в иерархии социальных ролей, роль супруги занимает не значительное место, а так же роль дочери имеет одно из ведущих позиций (Рисунок 3).

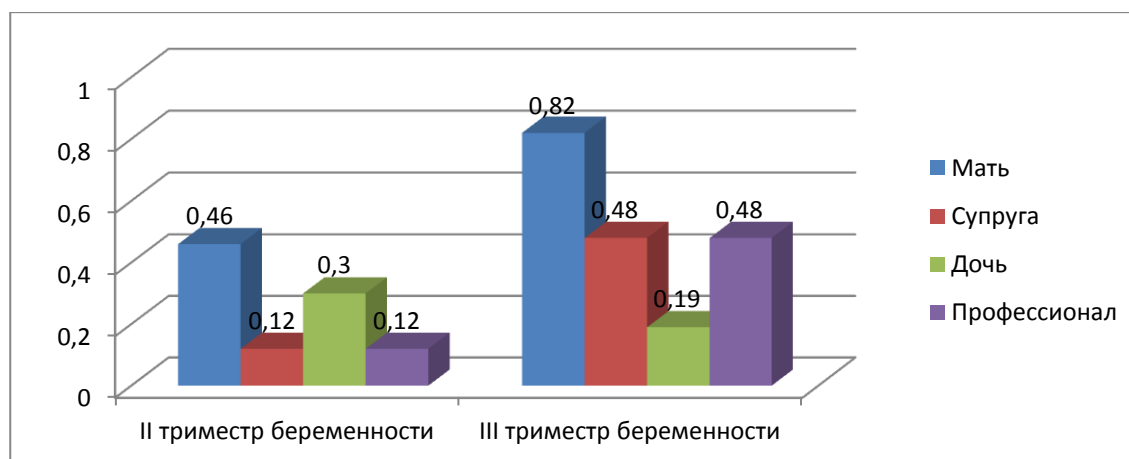


Рисунок 3. Распределение относительной частоты системы социальных ролей женщин на II и III триместрах беременности тревожного типа переживания беременности.

У игнорирующего типа переживания беременности женщина определяет себя как профессионала, работника. Роль матери, супруги занимает крайне низкое значение в структуре иерархии социальных ролей, что свидетельствует об отвержении роли матери данным типом женщин (Рисунок 4).

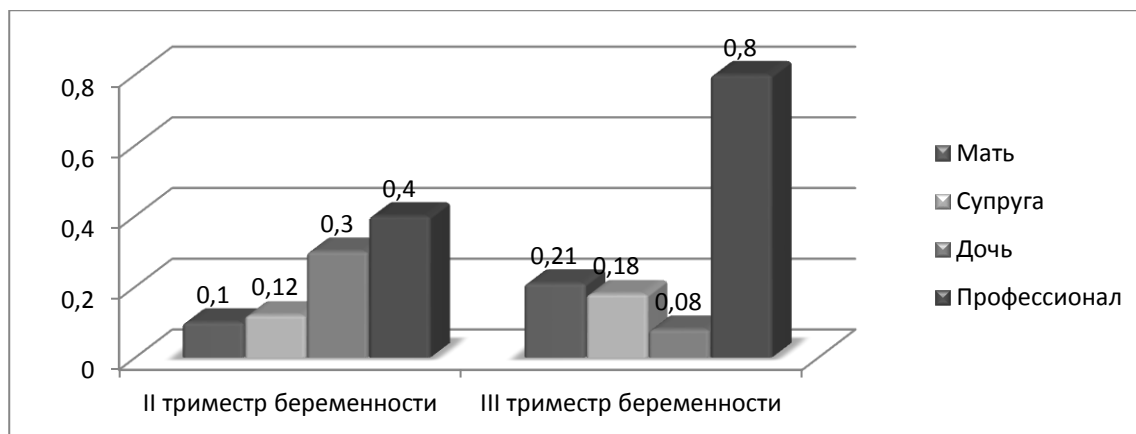


Рисунок 4. Распределение относительной частоты системы социальных ролей женщин на II и III триместрах беременности игнорирующего типа переживания беременности.

Выводы. Обобщая полученные данные, можно сделать вывод о том, что тип переживания беременности влияет на принятие социальной роли матери. Во время беременности формируется стабильная иерархия социальных ролей, которая имеет тенденцию сохраняться и после родов до 6 месяцев. Они позволяют предположить, что уже в период беременности возможно прогнозирование особенностей материнского отношения после родов, динамики взаимоотношения с ребенком по принятию социальной роли матери. Это позволяет проектировать индивидуально ориентированное психологическое вмешательство, а так же ставит перед нами задачу подготовить женщину во время беременности к принятию социальной роли матери.

Список литературы

1. Брутман, В. И. Формирование привязанности матери к ребенку в период беременности / В. И. Брутман, М. С. Радионова // Вопросы психологии 1997. № 6 – С. 38 – 47.
2. Брутман, В. И. Динамика психологического состояния женщин во время беременности и после родов / В. И. Брутман, Г. Г. Филиппова, И. Ю. Хамитова // Вопросы психологии 2002. № 1 – С. 59 – 68.
3. Захарова, Е. И. Личностные изменения, связанные с появлением ребенка / Е. И. Захарова // Журнал практической психологии. 2003. № 4-5 – С. 38 – 45.
4. Исенина, Е. И. О некоторых понятиях онтогенеза базовых качеств матери / Е. И. Исенина // Журнал практической психологии 2003. № 4-5 – С. 49 – 63.
5. Мещерякова С.Ю. Психологическая готовность к материнству / С. Ю. Мещерякова // Вопросы психол. 2000. №5 – С. 18 – 27.
6. Минюрова, С. А. Диалогический подход к анализу смыслового переживания материнства / С. А. Минюрова // Вопросы психологии 2003. №4. – С. 49 – 63.
7. Филиппова, Г. Г. Материнство и основные аспекты его исследования в психологии / Г. Г. Филиппова // Вопросы психологии. 2001. №2 – С. 22 – 37.
8. Филиппова. Г.Г. Психология материнства / Г. Г. Филиппова – М. : Издательство Института психотерапии. 2002 – 243 с.
9. Филиппова. Г.Г. Материнство: сравнительно психологический подход / Г. Г. Филиппова // Психол. журн. 1999. Т.20. №5 – С. 81 – 88.
10. Филиппова Г.Г. Перинатальная психология и психология родительства – новая область исследования в психологии / Г. Г. Филиппова // Журнал практическая психология. 2003. № 4-5. – С. 22 – 37.

[К содержанию](#)

УДК 159.9.07
ББК 88.53

**ВОЗМОЖНОСТИ ИССЛЕДОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ
ШКОЛЫ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ
МЕТОДИКИ «НЕЗАКОНЧЕННЫЕ ПРЕДЛОЖЕНИЯ»**

ВИНОГРАДОВА ИРИНА АНАТОЛЬЕВНА

кандидат психологических наук, доцент,
ведущий научный сотрудник лаборатории образовательных инфраструктур
института системных проектов
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»,
г. Москва, Россия
vinogradovaia@mgpu.ru

АННОТАЦИЯ: в статье ставится акцент на возможностях проективной методики «Незаконченные предложения» в исследовании потребностного, когнитивного, эмоционально-оценочного и поведенческого компонента образовательного пространства школы, в обосновании необходимых изменений образовательной среды, в проведении комплексных лонгитюдных и сравнительных исследований школьного пространства.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: восприятие образовательной среды, методика «Незаконченные предложения», образовательная среда школы, обучающиеся, потребностный и эмоционально-оценочный компоненты восприятия школьного пространства.

**POSSIBILITIES OF RESEARCH THE EDUCATIONAL
ENVIRONMENT OF THE SCHOOL USING THE METHODOLOGY OF
«UNFINISHED SENTENCES»**

VINOGRADOVA IRINA ANATOLYEVNA

Ph.D. in Psychology, Associate Professor, Leading Researcher of the
Laboratory of Educational Infrastructures of the Institute of System Projects,
Moscow City University, Moscow, Russian Federation
vinogradovaia@mgpu.ru

ABSTRACT: the article focuses on the possibilities of the projective technique «Unfinished sentences» in the study of the need, cognitive, emotional, evaluative and behavioral component of the educational space of the school, in justifying the necessary changes in the educational environment, in conducting comprehensive longitudinal and comparative studies of the school space.

KEYWORDS: the perception of educational environment, the methodology of «Unfinished sentences», the educational environment of the school, students, needful and emotional-evaluative components of the perception of the school space.

Результаты исследований последних лет доказательно показывают влияние образовательного пространства школы на результаты обучения, поведение и деятельность обучающихся и педагогов (Д. Амбаш, П. Баррет, Л. Баррет, А. Блайт, Ф. Девис, А. Тревес, Т. Шмис, М. Устинова и др.).

Исследования образовательного пространства школы способствовали разработке соответствующего диагностического инструментария, основанного на наблюдениях и опросах. Как показывает практика, имеющиеся методики локализованы на изучении достаточно узкого круга компонентов образовательного пространства, что актуализирует необходимость применения инструментов, позволяющих выявлять различные составляющие школьного пространства и представления субъектов образовательного процесса о них [3]. В качестве такого инструмента может быть использована проективная методика «Незаконченные предложения».

Методика «Незаконченные предложения» представляет собой набор высказываний – начало фразы (основу), которую испытуемый должен закончить одним или несколькими словами [6]. Заканчивая предложение, испытуемый представляет свое отношение, понимание школьного пространства. Методика предоставляет возможность вариации ответов при минимальном осознании со стороны испытуемого истинной цели исследования, что является традиционным для проективных методик. Принимается любой ответ испытуемого без оценки его как правильного или неправильного.

Методика «Незаконченные предложения» позволяет диагностировать потребностный, когнитивный, эмоционально-оценочный, поведенческий компонент восприятия школьного пространства.

В качестве предложений в исследовании предметного компонента образовательной среды школы для обучающихся могут быть использованы следующие предложения: «Наша школа...», «В школе мне...», «Обычно на перемене я ...», «На перемене я хотел бы ...», «Я горжусь своей школой, потому что ...», «Мне нравится в школе, потому что ...», «Мне не нравится в школе, потому что...», «Школа должна быть ...», «Мое любимое место в школе ...», «Мне нравится это место, потому что ...», «Место, которое мне больше всего не нравится в школе ...», «Мне не нравится это место, потому что ...», «Мне бы хотелось, чтобы в моей школе было ...», «Я не хочу, чтобы в моей школе было...», «В школе я чувствую себя...».

Как видно из содержания вопросов, данный вариант методики позволяет исследовать различные составляющие восприятия школьного пространства: потребностный, поведенческий, эмоционально-оценочный, когнитивный. При этом больший акцент ставится на выявлении эмоционально-оценочной составляющей представлений обучающихся о школьной среде.

Для раскрытия возможностей использования методики «Незаконченные предложения» в изучении образовательного пространства школы обратимся к

результатам исследования, в котором приняли участие 416 подростков в возрасте от 11 до 15 лет, обучающихся в 6-8 классах московских школ.

Для анализа остановимся на предложениях «Наша школа...», «На перемене я хотел бы ...», «Я горжусь своей школой, потому что ...». Данные предложения позволяют охарактеризовать потребностный, эмоционально-оценочный, когнитивный компоненты восприятия обучающимися школьного пространства.

При завершении предложения «Наша школа...» обучающиеся использовали следующие характеристики школы: хорошая, нормальная, неплохая, мне нравится, лучшая, классная, выделяется, отличная, крутая, продвинутая, красивая, приятная, уютная, обычная, обыкновенная, средняя, плохая, могла бы быть лучше, ниже среднего, не очень, так себе, никакая, не соответствует стандартам, большая, огромная, старая, в плохом состоянии, без ремонта, веселая, позитивная, скучная, серая, унылая, однообразная, малоподвижная.

Объединение указанных параметров позволило нам выделить группы когнитивных параметров восприятия школьного пространства: скучная, позитивная, старая, большая, плохая, обыкновенная, уютная, красивая, лучшая, хорошая (рисунок 1). Данные группы указывают на то, что определяющими характеристиками школы в исследованной группе обучающихся стали параметры, связанные с эмоциональной и эстетической насыщенностью школьной среды, размером и ее физическим состоянием. Полученные данные важно соотнести с результатами исследования А. Маслоу, Н. Л. Минца, в котором доказывается взаимосвязь эстетики оформления среды с длительностью пребывания в ней. При этом автору указывают на то, что эстетические характеристики среды определяют эмоциональную оценку пространства [9].

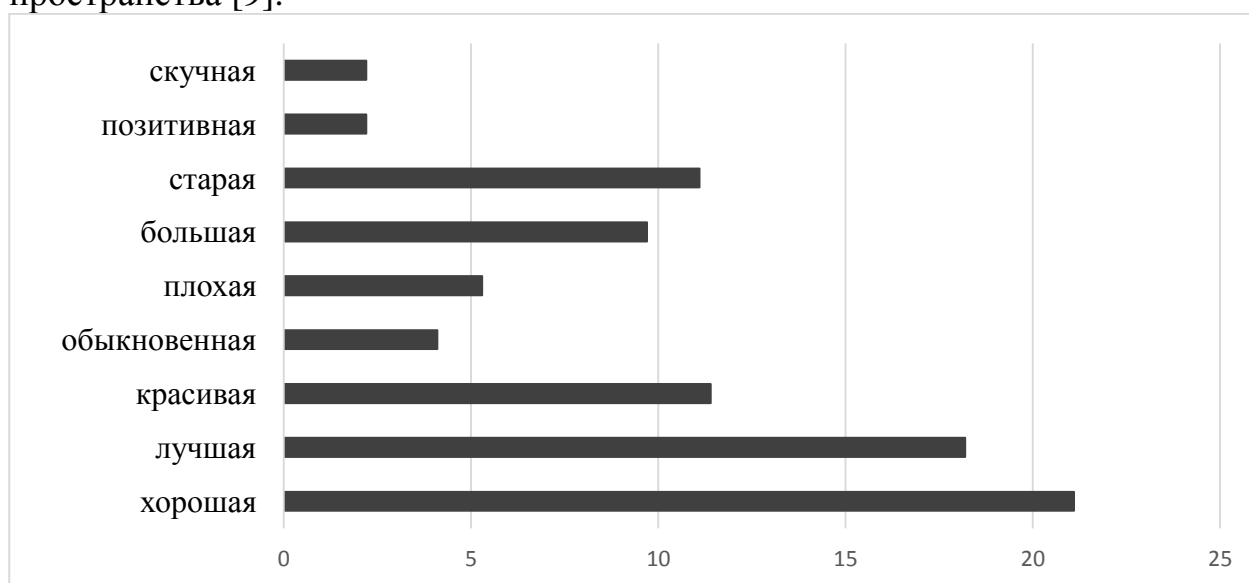


Рисунок 1. Варианты завершения обучающимися предложения «Наша школа...»

Ответы детей могут стать основой для составления дихотомических пар семантического дифференциала. В наших исследованиях представлен опыт использования метода семантического дифференциала для изучения школьного пространства и среды вуза [1].

Дополняют когнитивный компонент восприятия школьного пространства эмоционально-оценочные характеристики, выявленные нами в ходе анализа незаконченного предложения: «Я горжусь своей школой, потому что...» (рисунок 2).

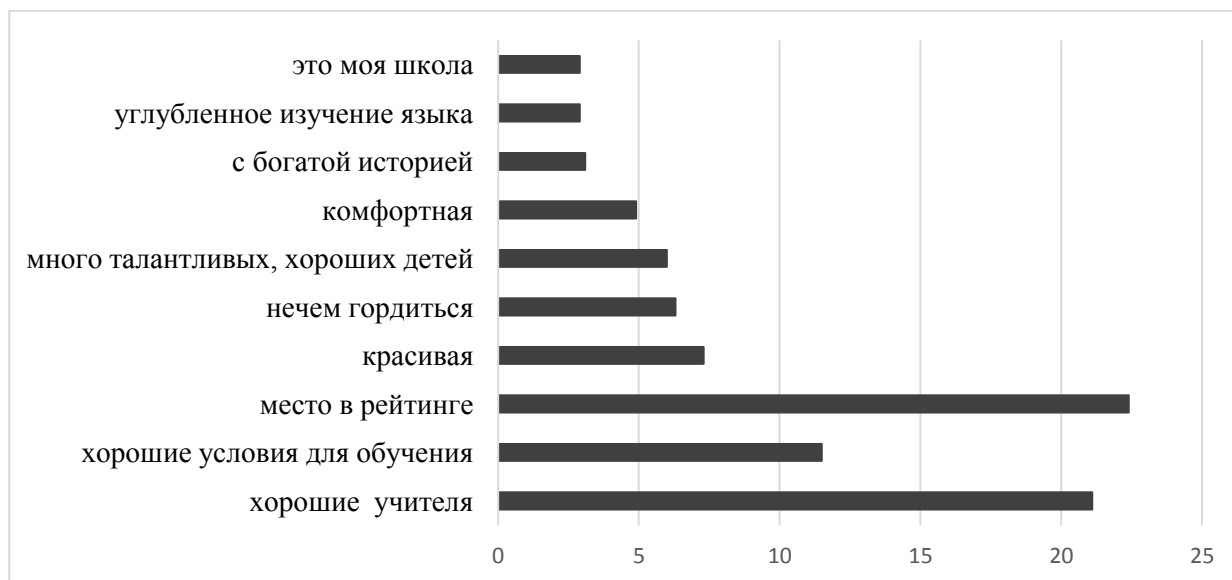


Рисунок 2. Варианты завершения обучающимися предложения: «Я горжусь своей школой, потому что...»

Из рисунка видно, что предметом гордости для учащихся являются «хорошие/отличные/лучшие/прекрасные учителя», «хорошие условия для обучения», «хорошо учат», «она многому учит», «в ней есть все», «она лучшая», «постоянно совершенствуется, развивается», «она старается быть лучше», «место в рейтинге, рейтинговая, имеет много наград», «она красивая», «не горжусь, нечем гордиться, она обычная, не выделяется», «много талантливых детей», «много хороших людей, хорошие, понимающие люди, готовые помочь», «хорошие дети», «она большая, комфортная, удобная, современная», «давно создана, имеет историю, с богатой историей, в ней учились хорошие люди», «углубленное изучение языка», «это моя школа, я в ней учусь».

Обобщение высказываний детей приводит нас к пониманию основных составляющих «престижа» школы в представлениях обучающихся. Во-первых, это место школа в рейтинге (22,4% от общего числа ответов) [8]. Рейтингование школ остро ставит вопрос их селекции и возможности обеспечения равного доступа к качественному образованию каждого ребенка. Для обучающихся исследованной группы также важен профессионализм педагога (21,1%) и качество образовательной инфраструктуры (11,5%).

Ответы подростков позволили выявить интересный факт, связанный с идентификацией обучающихся со «своей школой». Мы видим, что лишь небольшая обучающаяся «отождествляет» себя со школой, школьной жизнью (2,9%). При этом школьная вовлеченность становится важной составляющей успеха в школе, детерминирующей академическую и социальную интеграцию подростков образовательную среду. Формирование чувства сопричастности со школой выступает мотивирующим фактором, определяющим качество и результат их обучения [7].

В целом, завершение предложения «Я горжусь своей школой, потому что...» позволило нам выделить значимость таких компонентов образовательной среды школы как предметное пространство, профессионализм педагогов, взаимодействие субъектов образовательного процесса и особенности учебного процесса в качестве необходимых условий комфортного обучения в школе.

В ответах детей на завершение предложения: «На перемене я хотел бы...» мы выявили следующие характеристики потребностного компонента восприятия школьного пространства: «отдохнуть», «выходить на улицу», «играть в спортзале, играть в подвижные игры, бегать и прыгать», «полежать», «пообщаться», «играть в телефоне, на компьютере, видеоигры», «узнавать новое, научиться полезному», «заниматься чем-то творческим», «развиваться, проводить свое время с пользой», «заниматься самообразованием», «дополнительные занятия», «проводить опыты», «посидеть на диванах/скамейках/лавочках/пуфиках», «тишины и спокойствия», «ничего не делать», «читать, сидеть в библиотеке», «покушать», «играть в настольные игры/познавательные игры, не на телефоне», «играть во что-нибудь», «развлекаться, веселиться», «чтобы проводили развлекательные мероприятия/викторины/квесты/игры».

Обобщенное представление обучающихся исследованной выборки о том, чем они предпочитают заниматься на перемене представлено на рисунке 3.

Как видно из рисунка 3, часто встречающийся ответ связан с недифференцированной потребностью «отдохнуть» (18,3% от общего числа ответов). Данная потребность может быть удовлетворена по-разному. Это может быть связано с восстановлением сил в «тишине и покое», в общении со сверстниками, двигательной активности, играх.

В связи с этим встает вопрос: «Удовлетворяются ли в школьном пространстве перечисленные потребности детей?». Опираясь на результаты нашего исследования образовательной среды московских школ, проведенного с использованием адаптированной шкалы SACERS, мы видим, что основными проблемами школьного пространства выступают: нехватка площадей для организации подвижной активной деятельности, невозможность трансформации пространства для организации разнообразных форм деятельности обучающихся, что обусловлено типовым проектированием школьных зданий [4].

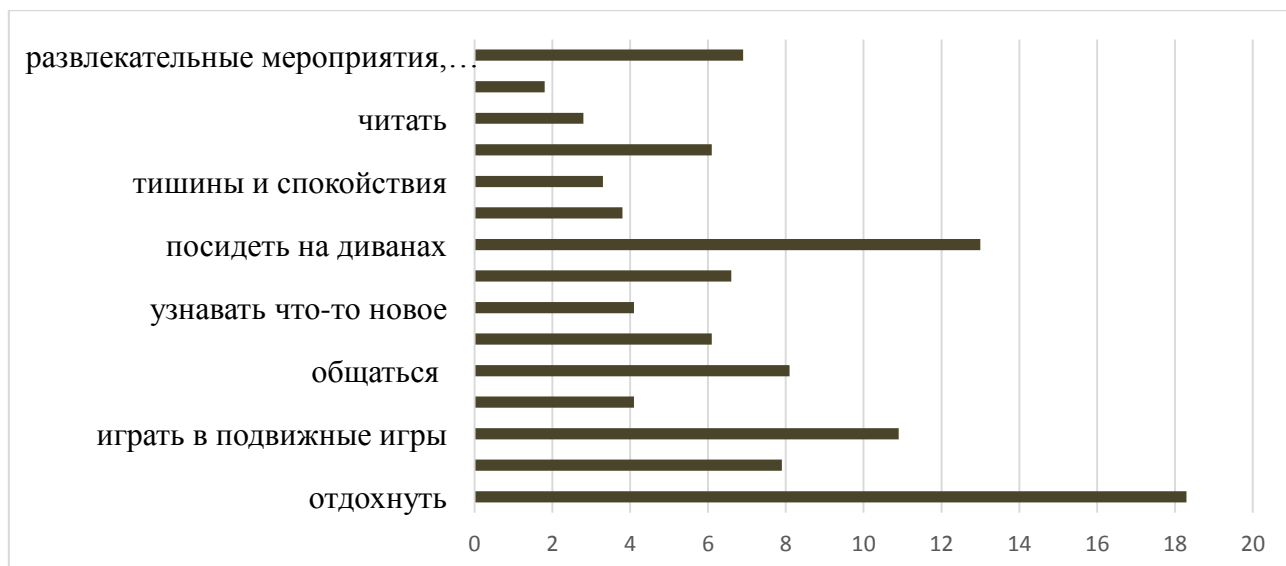


Рисунок 3. Варианты завершения обучающимися предложения:
«На перемене я хотел бы...»

Вопрос с обеспечением двигательной активности «каким-то образом» решается в младшем школьном возрасте за счет размещения оборудования в школьных рекреациях. Примером полифункционального детского пространства является проект «Kalogias». Цель проекта – мотивировать детей к творчеству, познанию, двигательной активности через размещение многофункциональных предметов без регламентации действий с ними и организацию разноформатных пространств для различных видов деятельности [2].

Вопрос двигательной активности «обостряется» в среднем и старшем школьном возрасте. У обучающихся отсутствует возможность удовлетворить потребность в движении на переменах в спортивных залах, на школьной территории и рекреациях, что провоцирует выход энергии в асоциальном плане.

Дефицитом в пространстве школ стали места для уединения, когда у обучающихся практически отсутствует возможность побыть одному или в составе маленькой группы, изолированной от других, создавать свои личные пространства. В школах, зачастую, не хватает мебели для расслабления и комфорта, не обеспечена «мягкость» пространства, мягкие пространства не всегда доступны для обучающихся [5].

Полученные данные с использованием методики «Незаконченные предложения» актуализируют проблему организации рекреационного пространства школы с целью удовлетворения физиологических (в движении), познавательных (возможность узнавать что-то новое) потребностей, поддержания мотива аффилиации в подростковом возрасте.

Аналогичное исследование восприятия школьного пространства возможно провести на выборке педагогов и других субъектов образовательного процесса. Вариант методики для педагогов может выглядеть следующим образом: «Наша школа...», «В школе мне комфортно, потому что ...», «В школе мне не комфортно, потому что ...», «Школа должна быть ...», «Мое

любимое место в школе ...», «Мне нравится это место, потому что ...», «Место, которое мне больше всего не нравится в школе ...», «Мне не нравится это место, потому что ...», «Мне бы хотелось, чтобы в нашей школе изменилось ...», «Я не хочу, чтобы в моей школе менялось ...».

Таким образом, возможности использования методики «Незаконченные предложения» мы видим:

- в исследовании потребностного, когнитивного, эмоционально-оценочного и поведенческого компонента восприятия обучающимися школьного пространства;

- в определении представлений различных субъектов образовательного процесса об образовательном пространстве школы (обучающиеся, педагоги, родители);

- в выявлении глубинных оснований выборов обучающихся (предложения типа: «Я горжусь своей школой, потому что ...»);

- в обосновании необходимых изменений образовательной среды. Данные, полученные с помощью методики «Незаконченные предложения» могут стать основой проектирования образовательной среды школы;

- в проведении комплексных лонгитюдных и сравнительных исследований образовательного пространства школы, в том числе в дополнении с другими диагностическими инструментами.

Список литературы

1. Виноградова, И. А. Исследование предметно-пространственной среды школы методом семантического дифференциала / И. А. Виноградова, Е. В. Иванова, О. В. Нестерова // Образование и наука. 2018. Т. 20. № 6. С. 118–138. DOI: 10.17853/1994-5639-2018-6-118-138.

2. Губина, О. В. Принципы организации интерьерного пространства для досуга детей младшего школьного возраста / О. В. Губина, Ю. П. Хмелевский // Академический вестник УралНИИПроек РААСН. – 2016.- № 4. – С. 96-100.

3. Иванова, Е. В. «Направо пойдешь – знания найдешь, налево пойдешь – компетенции приобретешь..»: образовательные маршруты городских окраин / Е. В. Иванова, Е. М. Барсукова, А. Э. Тер-Григорян // UniverCity: Города и Университеты. – М.:Экон-Информ, 2019. – С. 143-156.

4. Иванова, Е. В. Исследование образовательной среды школы в контексте обеспечения равного доступа к качественному образованию / Е. В. Иванова, И. А. Виноградова, С. А. Зададаев // Образование и наука. – 2019. – Т. 21. – № 7. – С. 118–138. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2019-7-69-89>.

5. Иванова, Е. В. Концепция развития образовательных условий московских школ /Е. В. Иванова, И. А. Виноградова, О. В. Нестерова, Е. В. Маякова // Современные проблемы науки и образования. – 2019. – № 4 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.science-education.ru/article/view?id=29131> (дата обращения: 06.11.2019).

6. Пахомов, А. П. Методика «Незаконченные предложения» Сакса-Леви как учебное пособие / А. П. Пахомов // Экспериментальная психология. – 2012. - Том 5. - № 4. – С. 99–116.

7. Пинк Д. Таймхакинг: как наука помогает нам делать все вовремя / Д. Пинк. – М.: Альпина Паблишер, 2018. – 363с.

8. Рейтинг вклада образовательных организаций в качественное образование московских школьников [Электронный ресурс]. URL.: mos.ru (дата обращения: 06.11.2019).

9. Смолова, Л. В. Психология взаимодействия с окружающей средой (экологическая психология) / Л. В. Смолова. – СПб. : СПбГИПСР, 2010. – С.207.

[К содержанию](#)

УДК 159.99

ББК 88.9

**ОРГАНИЗАЦИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ
(НА ПРИМЕРЕ РАБОТЫ МБДОУ «РОМОДАНОВСКИЙ
ДЕТСКИЙ САД КОМБИНИРОВАННОГО ВИДА»)**

ДЕМЕНТЬЕВА МАРИЯ СЕРГЕЕВНА

педагог-психолог

МБДОУ «Ромодановский детский сад комбинированного вида»,
Республика Мордовия, Ромодановский район, Ромоданово, Россия,

MS_Psychologist_2018@mail.ru

АННОТАЦИЯ: в статье затрагиваются различные аспекты проблемы организации инклюзивного образования в дошкольной образовательной организации. Представлена инклюзивная практика работы педагогов и специалистов детского сада.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: инклюзивное образование; нормативные правовые основы инклюзивного образования; требования к организации инклюзивного образования; дошкольная образовательная организация; дети-инвалиды; дети с ограниченными возможностями здоровья.

**ORGANIZATION OF INCLUSIVE EDUCATION
IN A PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION
(BY THE EXAMPLE OF WORK OF THE MUNICIPAL BUDGETARY
PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION «ROMODANOVSKY
KINDERGARTEN OF THE COMBINED TYPE»)**

DEMENTIEVA MARIA SERGEYEVNA

educational psychologist

Municipal budgetary preschool educational institution
«Romodanovsky kindergarten of the combined type»,
Republic of Mordovia, Romodanovsky district, Romodanovo, Russia

ABSTRACT: the article touches on various aspects of problem of the organization of inclusive education in a preschool educational organization. The inclusive practice of work teachers and kindergarten specialists is presented.

KEYWORDS: inclusive education; regulatory and legal foundations of inclusive education; requirements for organization of inclusive education; preschool educational organization; children-invalid; children with disabilities.

В связи с постоянным увеличением числа детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья одной из актуальных проблем современного общества, образования как его сферы, является организация инклюзивного образования [10].

Согласно действующему Федеральному закону Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» инклюзивное образование следует понимать как «обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [9].

Организовывать процесс инклюзивного образования в отношении детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья необходимо уже с уровня дошкольного образования, поскольку именно в период раннего и дошкольного возраста закладываются основы познавательного, речевого, социально-коммуникативного, художественно-эстетического, физического развития личности [5; 6; 9].

Организация инклюзивного образования в дошкольной образовательной организации регламентирована целым рядом нормативно-правовых документов:

– Федеральным законом Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» [9];

– Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования [6];

– Федеральным государственным образовательным стандартом обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) [7];

– Концепцией интегрированного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья (со специальными образовательными потребностями) [3];

– Концепцией интегрированного воспитания и обучения детей с отклонениями в развитии в дошкольных образовательных учреждениях [2];

– Концепцией создания условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами [1];

– Положением о психолого-педагогическом консилиуме образовательной организации [8];

– Санитарно-эпидемиологическими требованиями к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных организаций [4] и др.

В положениях указанных выше нормативно-правовых документах обозначены основные требования к организации инклюзивного образования, в том числе в дошкольной образовательной организации:

– правомерность получения образования каждым человеком;

– создание для детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья специальных условий (учебно-методических, материально-технических, кадровых и др.), способствующих коррекции нарушений в развитии их личности и социальной адаптации;

– осуществление образовательной деятельности по соответствующим уровню образования и нарушению в развитии личности детей адаптированным основным образовательным программам (для детей-инвалидов – в соответствии с индивидуальной программой реабилитации) с согласия родителей (законных представителей) и на основании рекомендаций, данных психолого-медико-педагогической комиссией;

– реализация образовательной деятельности с детьми, имеющими особые образовательные потребности, с учетом их индивидуально-психологических особенностей и возможностей, согласно разработанной специалистами индивидуальной траекторией развития, при создании необходимых им условий обучения, воспитания и развития и др.

При организации процесса инклюзивного образования педагоги МБДОУ «Ромодановский детский сад комбинированного вида» руководствуются, помимо уже названных, положениями соответствующих региональных и муниципальных нормативно-правовых документов, а также локальными актами дошкольной образовательной организации.

В настоящее время МБДОУ «Ромодановский детский сад комбинированного вида» посещает один ребенок старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья, с задержкой психического развития. Данное нарушение в развитии личности старшего дошкольника было выявлено Территориальной психолого-медико-педагогической комиссией, на которую он был направлен специалистами детского сада с письменного согласия родителей. Далее поэтапно представим процесс организации и реализации инклюзивного образования в отношении старшего дошкольника с задержкой психического развития.

1. Организационный этап. Цель: получение согласия родителей на обследование ребенка старшего дошкольного возраста. Реализовывали: члены ППк дошкольного образовательного учреждения. Итог: согласие родителей на обследование старшего дошкольника педагогами и специалистами дошкольной образовательной организации.

2. Диагностический этап. Цель: исследование особенностей познавательного, личностного, социального, физического развития ребенка старшего дошкольного возраста. Проводили: воспитатели группы, которую посещает ребенок, педагог-психолог, учитель-логопед, инструктор по физическому воспитанию. Итог: выявили несоответствие большинства исследуемых характеристик возрастным нормам.

3. Консультационный этап. Цели: обсуждение и решение вопроса о необходимости направления ребенка старшего дошкольного возраста на прохождение ПМПк; ознакомление родителей старшего дошкольника с полученными диагностическими результатами, коллегиальным заключением, представлением на ПМПк, получение согласия на прохождение ПМПк.

Реализовывали: члены ППк дошкольной образовательной организации. Итог: единогласное решение о направлении ребенка старшего дошкольного возраста на прохождение ПМПК; согласие родителей на прохождение старшим дошкольником ПМПК.

4. Аналитический этап. Цель: анализ заключения ТПМПК. Проводили: старший воспитатель, педагог-психолог, учитель-логопед, медицинская сестра. Итог: координация взаимодействия педагогов и специалистов дошкольного образовательного учреждения для создания необходимых условий для обучения, воспитания, коррекции и развития личности ребенка старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

5. Организационно-методический этап. Цель: изучение проблематики в теоретическом и практическом планах; разработка, на основе примерных, адаптированных образовательных программ дошкольного образования для детей дошкольного возраста с задержкой психического развития (также согласно основной образовательной программе МБДОУ «Ромодановский детский сад комбинированного вида»); составление адаптированной образовательной программы для ребенка старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития (на основе АООП ДО для детей дошкольного возраста с ЗПР); разработка индивидуального образовательного маршрута (для педагогов) и индивидуальных коррекционно-развивающих программ (для специалистов) по взаимодействию со старшим дошкольником с задержкой психического развития. Реализовывали: старший воспитатель, воспитатели, педагог-психолог, учитель-логопед, инструктор по физическому воспитанию, музыкальный руководитель, медицинская сестра. Итог: максимально всестороннее исследование проблематики; разработанность необходимых программ.

6. Психопросветительский этап. Цель: повышение психологической грамотности и компетентности педагогов и родителей в области организации образовательной деятельности и межличностного взаимодействия с ребенком старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Реализовывала: педагог-психолог. Формы проведения мероприятий: индивидуальные консультации, групповые консультации («Педагог и ребенок»), почтовый ящик («Вопросы психологу»), круглые столы («Вместе ради ребенка»), семинары и др. Итог: предоставление соответствующей информации, психолого-педагогических рекомендаций; обмен мнениями.

7. Коррекционно-развивающий этап. Цель: коррекция и развитие составляющих познавательной, личностной, социальной и физической сфер личности ребенка старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Реализуют: воспитатели группы, которую посещает ребенок, педагог-психолог, учитель-логопед, инструктор по физическому воспитанию, музыкальный руководитель. В работе применяют различные психолого-педагогические технологии, адекватные возрасту ребенка, его индивидуально-психологическим особенностям и возможностям, потребностям; дополнительно к авторским используют следующие программы: «Подготовка к школе детей с задержкой психического развития» (С. Г. Шевченко и др.), «Цветик-

семицветик» (Н. Ю. Куражева и др.), «Логопедическая работа с детьми с ОНР» (Н. В. Нищева).

Педагоги и специалисты периодически осуществляют мониторинг развития личности ребенка старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития по пяти образовательным областям, тесно взаимодействуют с его родителями и между собой, непрерывно повышают уровень профессиональной компетентности в области организации и реализации инклюзивного образования.

В заключение необходимо отметить, что проблема организации инклюзивного образования в дошкольной образовательной организации, несмотря на ее актуальность, широкое теоретическое и практическое исследование, остается нерешенной (не разработаны стандарт дошкольного образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, комплексные программы работы педагогов и специалистов с детьми с особыми образовательными потребностями; недостаточно созданы специальные условия, в том числе и кадровые и др.). Однако следует стремиться решать насущные вопросы, действовать сообща – на благо развития личности каждого ребенка.

Список литературы

1. Письмо Министерства образования и науки Российской Федерации от 18 апреля 2008 г. N АФ-150/06 «О создании условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.consultant.ru/> (дата обращения: 10.11.2019 г.).

2. Письмо Министерства образования Российской Федерации от 16 января 2002 г. N 03-51-5ин/23-03 «Об интегрированном воспитании и обучении детей с отклонениями в развитии в дошкольных образовательных учреждениях» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.consultant.ru/> (дата обращения: 10.11.2019 г.).

3. Письмо Министерства образования Российской Федерации от 16 апреля 2001 г. N 29/1524-6 «О концепции интегрированного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья (со специальными образовательными потребностями)» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.consultant.ru/> (дата обращения: 10.11.2019 г.).

4. Постановление Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 15 мая 2013 г. N 26 «Об утверждении СанПиН 2.4.1.3049-13 «Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных организаций» (в редакции от 27 августа 2015 г.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://base.garant.ru/70414724/> (дата обращения: 10.11.2019 г.).

5. Потапова, О. Е. Инклюзивные практики в детском саду : метод. рекомендации. – М. : Сфера, 2015. – 128 с.

6. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. N 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html> (дата обращения: 10.11.2019 г.).

7. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19 декабря 2014 г. N 1599 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70760670/> (дата обращения: 10.11.2019 г.).

8. Распоряжение Министерства просвещения Российской Федерации от 9 сентября 2019 г. N Р-93 «Об утверждении примерного положения о психолого-педагогическом консилиуме образовательной организации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.consultant.ru/> (дата обращения: 10.11.2019 г.).

9. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html> (дата обращения: 10.11.2019 г.).

10. Фролова, И. Ю. Инклюзивное образование в России: проблемы и перспективы / И. Ю. Фролова // Ученые записки Орловского гос. ун-та. Серия : Гуманитарные и социальные науки. – 2017. № 3 (76). – С. 347–350.

[К содержанию](#)

ББК 88.37
УДК 159.923(045)

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ В КОМНАТЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ РАЗГРУЗКИ КАК СРЕДА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ЗДОРОВЬЯ ЛИЧНОСТИ

ДЕНИСОВА ОЛЬГА ВАСИЛЬЕВНА

педагог-психолог

ГБПОУ РМ «Саранский политехнический техникум»

(Рузаевское отделение), г. Рузаевка, Россия,

parchaikina-1995@mail.ru

АННОТАЦИЯ: Решение важной проблемы модернизации российского образования, которая связана с обеспечением доступности качественного образования, его индивидуализации и дифференциации возможно на базе создания банка психолого-педагогических программ работы с использованием комнаты психологической разгрузки. Введение новшеств, улучшение образовательной деятельности, повышение ее эффективности могут быть обеспечены на основе реализации компетентностного подхода к содержанию образования, в этом случае система психолого-педагогического сопровождения должна быть подкреплена технологиями и методиками. Это обосновало исследование, в рамках которого поставлена следующая цель: изучить разнообразие психолого-педагогических программ работы в комнате психологической разгрузки как среды эмоционального здоровья личности.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: эмоциональное здоровье, комната психологической разгрузки, психолого-педагогические программы.

PSYCHOLOGICAL ASSISTANCE IN THE ROOM OF PSYCHOLOGICAL UNLOADING AS AN ENVIRONMENT OF EMOTIONAL HEALTH OF A PERSON

DENISOVA OLGA VASILEVNA

Psychologist

Saranskiy Polytechnic College (Ruzayevsky Branch),
Ruzayevka, Russia

parchaikina-1995@mail.ru

ABSTRACT: The solution to the important problem of modernization of Russian education, which is associated with ensuring the availability of quality education, its individualization and differentiation, is possible through the creation of a bank of psychological and pedagogical work programs using the psychological relief room. The introduction of innovations, the improvement of educational activity, and the increase in its effectiveness can be ensured through the implementation of a competency-based approach to the content of education, in which case the system of psychological and pedagogical support should be supported by technologies and techniques. This substantiated our study, within the framework of which the following goal was set: to study the variety of psychological and pedagogical work programs in the room of psychological unloading as an environment of an individual's emotional health.

KEYWORDS: emotional health, psychological relief room, psychological and educational programs.

На этапе формирования российского образования значительную роль в нем представляют психологические службы, где важно грамотно организовать психолого-педагогическое сопровождение учебно-воспитательного процесса. Качество образования приобретает колоссальную роль в современном мире, «качество образования» не сводится к обученности учащихся, набору знаний и навыков, но связывается с понятием «качество жизни», раскрывающимся посредством таких категорий как «психологическое здоровье», «социальное благополучие», «самореализация», «защищенность».

Соответственно сфера ответственности системы психолого-педагогического сопровождения не может быть ограничена рамками задач преодоления трудностей в обучении, но включить в себя задачи обеспечения успешной социализации, сохранения и укрепления здоровья, защиты прав детей и подростков в рамках целостного учебно-воспитательного процесса.

Решение важной проблемы модернизации российского образования, которая связана с обеспечением доступности качественного образования, его индивидуализации и дифференциации возможно на базе создания банка психолого-педагогических программ работы с использованием комнаты психологической разгрузки. Введение новшеств, улучшение образовательной деятельности, повышение ее эффективности могут быть обеспечены на основе реализации компетентного подхода к содержанию образования, в этом

случае система психолого-педагогического сопровождения должна быть подкреплена технологиями и методиками. Это обосновало наше исследование, в рамках которого поставлена следующая цель: изучить разнообразие психолого-педагогических программ работы в комнате психологической разгрузки как среды эмоционального здоровья личности.

Теоретический анализ работ Э. Ф. Зеера, А. И. Филатова, И. С. Якиминской позволяет говорить о том, что психологическое сопровождение – это целостный процесс изучения, формирования, развития и коррекции профессионального становления личности.

Психологическое сопровождение – это работа с ребёнком как с субъектом, его мышлением, установками, самооценкой, притязанием, мотивацией. Педагог-психолог не воздействует на ребёнка, а взаимодействует с ним, организует сотрудничество. Происходит самопознание, поиск путей самоуправления внутренним миром и системой отношений. Психологическое сопровождение развития ребенка может рассматриваться как сопровождение отношений: их развитие, коррекция, восстановление [1].

На современном этапе методологическими основами системы психолого-педагогического сопровождения выступают следующие подходы.

1. Личностно-ориентированный (личностно-центрированный) подход (К. Роджерс, И. С. Якиманская, Н. Ю. Синягина), который устанавливает максимальный учет персональных, субъектных и личностных особенностей обучающихся, приоритетность их потребностей, целей и ценностей формирования личности обучающихся для построения системы психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса. Ориентация сопровождения должна идти на потребности и интересы конкретного обучающегося, логику его развития, а не на заданные извне задачи.

2. Антропологическая парадигма в психологии и педагогике (В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев, Б. С. Братусь), предполагающий целостный подход к человеку. Анализировать целостную ситуацию развития обучающегося в контексте его связей и отношений с другими, а не отдельных его функций и свойств (внимание, память, мышление, произвольность и др.).

3. Концепция психического и психологического здоровья детей (И. В. Дубровина), рассматривающая в условиях конкретного образовательного процесса проблемы развития личности, которые влияют на состояние ее психологического здоровья, являются предметом деятельности практического психолога в образовании. Через мониторинг и коррекцию параметров образовательного процесса, психолог отдает приоритет психопрофилактике возникновения проблем.

4. Парадигма развивающего образования (Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов), подразумевает значительную «психологизацию» педагогической практики, утверждающую проектирование такой системы образования, которая учит не только знаниям и умениям, но и обеспечивает развитие обучающихся основных человеческих способностей и личностных качеств.

5. Теория педагогической поддержки (О. С. Газман, Н. Н. Михайлова), которая подразумевает процесс индивидуализации личности, создания обстоятельств для самоопределения, самоактуализации и самореализации через субъект-субъектные отношения, сотрудничество, сотворчество педагога и обучающегося, в диалогической коммуникации, т.е. на равных, взаимовыгодный обмен личностными смыслами и опытом;

б. проектный подход в организации психолого-медико-социального сопровождения (Е. В. Бурмистрова, М. Р. Битянова, А. И. Красило), при возникновении проблемной ситуации проектирование в образовательном процессе кооперации всех субъектов [по 1].

В современной педагогической и возрастной психологии описаны продуктивные подходы к развивающему обучению с учетом отдельных аспектов эмоциональной регуляции и становления высших социальных чувств, преодоления тревожности и агрессивности (Б. Д. Додонов, И. В. Дубровина, А. В. Запорожец, В. П. Зинченко, Н. В. Имедадзс, Б. И. Кочубей и Е. В. Новикова, Г. Г. Кривцов, Н. Д. Левитов, А. И. Лутошкин, А. Е. Ольшанников, А. М. Прихожан, А. О. Прохоров, Л. С. Славина, А. Я. Чебыкин, П. М. Якобсон и др.). Применительно к отдельным сторонам эмоционального мира, его феноменам и процессам есть много практических наработок [6].

Богатые традиции научного изучения содержит психология эмоций. На изучение отдельных эмоций, чувств и состояний акцентируется много внимания в литературе. Более всего оказались изученными отрицательно окрашенные эмоциональные проявления, а именно, тревога и страхи (К. Хорни, А. Ф. Лазурский, Ч. Спилбергер и многие другие), депрессия и ипохондрическое развитие личности (М. Е. Вартанян, А. Д. Зубарашвили и др.), дистрессы и фрустрация (Г. Сслье, Р. Лазарус, Н. Д. Левитов), аффекты и агрессивное поведение (К. Г. Ланге, К. Лоренц, А. Р. Лурия). В меньшей мере изучались положительные эмоции и состояния: улыбка, смех, любовь, юмор (Ч. Дарвин, Д. Сёлли, З. Фрейд, К. Изард, Р. Мэй и др.) [7].

Термин «эмоциональное здоровье» был впервые применён доктором психологических наук, профессором Л. В. Тарабакиной и определяется ей как составная часть психологического здоровья человека; эмоциональное здоровье дает возможность сохранять целостное эмоциональное отношение к себе и к миру, изменять негативные эмоции и вызывать положительно окрашенные переживания [6].

Исследования Л. В. Табаркиной доказывают, что, негативные проблемы эмоционального развития обучающихся существуют во всех типах учебных заведений. Данные трудности подкрепляются неподготовленностью педагогических кадров к устройству этого главного раздела воспитания. Явления «эмоционального сгорания» и прочие нежелательные элементы педагогического труда нередко начинают ощущать педагоги, преподаватели со стажем [7].

Образовательным учреждениям необходима разработка процедур в сфере обучения и воспитания которая позволит производить оценку и обеспечивать

вклад в эмоциональное здоровье обучающихся. Развитие благоприятной модели эмоциональной организации личности недостаточно интерпретировано в нынешней литературе. Отсутствуют определения, означающие устойчивый синтез эмоционального опыта человека. В сфере исследований психологии эмоций «эмоциональное здоровье» как интегративная психологическая категория не была предметом специального анализа. Проблема исследования состоит в проектировании специализированных комнат, в пространстве которых эмоциональное развитие обучающихся проявляет себя наиболее целостно, интегративно и динамично, что позволит снизить эмоциональные нагрузки на личность. Поэтому так важно создавать на базе образовательных учреждений комнаты психологических разгрузок.

Комната психологической разгрузки – сильный инструмент для познавательного развития детей, а также для нормализации психического состояния взрослых людей, здоровых и с ограниченными возможностями здоровья [5].

Цель комнат психологической разгрузки – сохранение и укрепление психофизического и эмоционального здоровья учащихся с помощью мультисенсорной среды. Задачи могут быть следующими: коррекция эмоциональной нестабильности, психоэмоциональная реабилитация; профилактика психофизических и эмоциональных нагрузок; создание положительного эмоционального состояния; переключение энергии тревоги в конструктивное русло; формирование адекватной самооценки, преодоление застенчивости и агрессии; развитие позитивного общения и взаимодействия друг с другом; развитие познавательной активности.

Комната психологической разгрузки – это специально оборудованное помещение, предназначенное для проведения лечебно-профилактических сеансов, необходимых детям и взрослым с различными отклонениями в развитии, а также для улучшения качества жизни здоровых людей, в ней происходит воздействие на три основных канала восприятия человеком окружающего мира: кинестетический, аудиальный и визуальный (тактильными ощущениями, звуком и цветом).

Для подросткового и раннего юношеского возраста приоритетными являются следующие психологические проблемы, которые успешно могут быть скорректированы в условиях комнаты под руководством опытного специалиста: дезадаптация, девиантное поведение, повышенная агрессивность и враждебность, склонность к вызывающему и демонстративному поведению; чрезмерно резкие колебания настроения, обусловленные пубертатным периодом и акцентуациями характера; робость, застенчивость, ранимость или повышенная обидчивость; мышечное и психоэмоциональное напряжение, повышенная тревожность, психоэмоциональные расстройства, стресс и др. Поэтому так важно проектировать психолого-педагогические программы работы в комнате психологической разгрузки [5].

Основанием для проектирования программ для работы в комнате психологической разгрузки является возрастно-нормативная модель развития человека определенного возраста, в которой дается характеристика его

развития в виде последовательности ситуаций и типов развития (В. И. Слободчиков) [2].

Процесс проектирования работы в комнате включает в себя несколько этапов:

1 этап: мотивационный – установление эмоционального контакта между педагогом и студентами, совместное обсуждение предполагаемых результатов и условий сотрудничества, уточнение профессиональных ожиданий.

2 этап: концептуальный – раскрытие смысла и содержания предстоящей работы для студентов, выработка общего языка, определение роли, статуса и общей профессиональной позиции обучающегося, распределение между ними функциональных обязанностей, формирование общей цели, задач, мотивов, смыслов сотрудничества.

3 этап: проектный – разработка проекта программы, на основании ориентировочной диагностики наличного уровня развития; ознакомление с проектом программы других участников образовательного процесса; психолого-педагогическая подготовка участников образовательного процесса (не принимавших участия в разработке проекта программы).

4 этап: реализация проекта – практическая реализация программы, одновременно проводится текущая педагогическая диагностика, анализ и рефлексия процесса реализации программы, при затруднениях проводится текущая психологическая диагностика для определения причин и направления разрешения затруднений.

5 этап: рефлексивно-диагностический – завершение процесса, итоговая диагностика, совместный анализ результатов, рефлексия, внесение предложений по проектированию программы [2].

Для успешной организации деятельности по проектированию программы необходимо выполнение ряда условий:

- наличие представлений о структуре способностей и личности ребенка, их возрастной и иной динамике в ходе обучения и развития; об отношении ученика к обучению; о психологическом портрете учащегося;

- представление о возрастнo-нормативной модели развития – соответствие содержания программы возрастным нормам, задачам развития на данном этапе жизни;

- представление о содержании образовательной среды, в которой происходит обучение.

Это предполагает, что специалист по психолого-педагогическому сопровождению не только владеет методиками диагностики, консультирования, коррекции, но обладает способностью к системному анализу проблемных ситуаций, программированию и планированию деятельности, направленной на их разрешение, организацию в этих целях участников образовательного процесса (ребенок, сверстники, родители, педагоги, администрация) [2].

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение сегодня является не просто суммой разнообразных методов коррекционно-развивающей работы, но выступает как комплексная технология, особая культура поддержки и помощи студенту в решении задач развития, обучения, социализации.

Список использованной литературы

1. Бьермон, К. Л. Социальная компетентность и образовательная среда // Психологическая наука и образование. – 2015. – № 4. – С. 16-23.
2. Бычкова, Т. П. Сенсорная комната как средство психологической реабилитации подростков // Интегративный подход к психологии человека и социальному взаимодействию людей / под ред. М. С. Волохонской, А. В. Микляевой // Материалы II Всероссийской научно-практической (заочной) конференции. – М. : СВИВТ, 2012. – С. 17-22.
3. Возняк, И. В. Методические рекомендации по организации работы сенсорной комнаты в общеобразовательных учреждениях / И. В. Возняк, И. В. Еремина, С. В. Лебедева. – Белгород : Научно-методический информационный центр, 2016. – 84 с.
4. Калинина, Н. В. Формирование социальной компетентности как механизм укрепления психического здоровья подрастающего поколения // Психологическая наука и образование. – 2015. – № 4. – С. 16-22.
5. Национальная психологическая энциклопедия [Электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <https://vocabulary.ru/termin/kabinet-psihologicheskoi-razgruzki.html>
6. Тарабакина, Л. В. Эмоциональное здоровье школьника: теория и практика психологического сопровождения / Л. В. Тарабакина. – М. : Московский государственный педагогический университет, 2017. – 40 с.
7. Тарабакина, Л. В. Эмоциональное развитие подростков / Л. В. Тарабакина. – М. : Московский государственный педагогический университет, 2017. – 250 с.

[К содержанию](#)

УДК 159.923 (045)

ББК 88.37

ПРОФОРИЕНТАЦИЯ СТУДЕНТОВ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ, НАХОДЯЩИХСЯ В СОЦИАЛЬНО – ОПАСНОМ ПОЛОЖЕНИИ

КАРГИН МИХАИЛ ИВАНОВИЧ

кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной и
прикладной психологии

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия

КРАПЧЕТОВА ВАЛЕРИЯ ВИКТОРОВНА

магистрант направления подготовки

Профессиональное обучение (по отраслям)

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

АННОТАЦИЯ: в статье рассматривается актуальная проблема профессионального самоопределения подрастающего поколения, приводится описание исследования у студентов среднего профессионально образования, находящихся в социально – опасном положении, выявлено что у большей части

студентов СПО, находящихся в социально-опасном положении, отсутствуют ярко выраженные интересы к профессиям; у основной части студентов СПО, находящихся в социально-опасном положении, имеются не выраженные представления о своих способностях.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: студенты среднего профессионального образования, социально – опасное положение, профориентация

VOCATIONALIZATION OF STUDENTS OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION IN SOCIALLY DANGEROUS POSITIONS

KARGIN MIHAIL IVANOVICH

candidate of psychological sciences, dotsent
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

KRAPCHETOVA VALERIA VICTOROVNA

undergraduate of the Psychology training course
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

ABSTRACT: the article considers the urgent problem of professional self-determination of the younger generation, provides a study of students in secondary vocational education who are in a socially dangerous situation, it is revealed that most of the STR students who are in a socially dangerous situation have no clearly expressed interests in professions; the main part of students of STRs who are in a socially dangerous situation have unexpressed ideas about their abilities.

KEY WORDS: students of secondary vocational education, socially dangerous situation, career guidance

Подготовка подрастающего поколения к профессиональной деятельности – одна из первостепенных задач современного общества, которая осуществляется в рамках профессиональной ориентации и комплексной профориентационной работы.

Под профессиональной ориентацией понимается система обоснованных мероприятий, направленная на подготовку молодежи к выбору профессии, оказание ей помощи в профессиональном самоопределении и трудоустройстве [9].

Базовыми целями профориентационной работы являются оказание профориентационной поддержки учащиеся в процессе выбора профиля обучения и сферы будущей профессиональной деятельности, выработка у школьников сознательного отношения к труду, профессиональное самоопределение их в условиях свободы выбора сферы деятельности с учетом возможностей и способностей [1].

Значимость профессиональной работы подчеркивается, с одной стороны, наличием разнообразных профессий и специальностей, с другой – людей, отличающихся целым рядом устойчивых индивидуальных профессионально ценных характеристик [8].

Как утверждает П. А. Шавир, большинство школьников остро нуждаются в помощи при выборе своей будущей профессии [12].

С. Н. Чистякова подчеркивает, что помощь компетентного взрослого будет весьма полезной. В самом общем виде схема решения этой задачи для молодого человека будет состоять из следующих действий: ориентировка в мире профессий, определение способностей, определение состояния здоровья, выявление потребностей в профессии и перспективах ее развития в районе, определение путей и способов получения профессии [11].

Исследования М. И. Каргина и В. Ю. Глебова показывают, что целенаправленная работа со старшеклассниками приводит к тому, что у них преобладают внутренние мотивы выбора профессии, ученики руководствуются своими индивидуальными особенностями личности, их профессиональный выбор является более осознанным по сравнению с учениками, у которых такой работы не проводится [4].

Система профориентационной работы ориентирована на четыре основных аспекта.

1. Профессиональную информацию (обеспечивает необходимыми сведениями о трудовой деятельности, о запросах рынка труда, о требованиях профессии к личности и организму человека, о соответствующих профессиональных учебных заведениях).

2. Профессиональную консультацию (сопоставление возможностей и желаний человека с требованиями профессии, составление рекомендаций о наиболее предпочтительных путях трудового самообразования).

3. Профессиональный отбор (оценка пригодности к определенному виду деятельности).

4. Профессиональную адаптацию (приспособление человека к содержанию и условиям конкретного вида трудовой деятельности) [7].

Анализ психологической литературы показал, что каждый из указанных аспектов достигается посредством целой системы методов.

Система среднего профессионального образования ориентирована на подготовку специалистов среднего звена, углубление и расширение его знаний на базе основного общего образования, среднего полного и начального профессионального образования. Как правило, в систему среднего профессионального образования поступают после 9-го, реже после 11-го класса, а это, как правило, возраст от 15 до 17 лет, что по периодизации возрастного развития соответствует подростковому периоду.

Указанный период определяется наличием качественных изменений, связанных с вхождением во взрослую жизнь. Это один из самых сложных и ответственных периодов жизни, где закладывается основа нравственности, формируются социальные установки, отношение к себе и окружающим, более стабильными становятся характер и основные формы межличностного поведения. Главными мотивационными линиями, связанными со стремлением к совершенствованию себя, являются самопознание, самовыражение и самоутверждение [5].

Под социально-опасным положением понимается целый ряд признаков,

негативно влияющих на человека, имеющих потенциальную опасность для его формирования как личности и индивидуальности [6].

Ю. А. Мельников определяет социально-опасное положение как совокупность обстоятельств жизни, способствующих перерастанию трудной жизненной ситуации в безнадзорную, ведущую к формированию антиобщественного образа жизни, заканчивающуюся возникновением реальной угрозы вреда общественным отношениям, охраняемым уголовным законом и требующую применения мер обеспечения криминальной безопасности [3].

К подросткам, находящимся в социально-опасном положении, относятся лица, которые вследствие безнадзорности или беспризорности находятся в обстановке, представляющей опасность для их жизни или здоровья, не отвечающей требованиям к их воспитанию или содержанию, совершают правонарушения или антиобщественные действия [10].

По своему психологическому развитию данные дети отличаются от ровесников, растущих в полноценных и ведущих не асоциальный образ жизни семьях. Их темп развития значительно замедлен, отличается на всех ступенях возраста, что имеет серьезные последствия для формирования личности [11].

Основными проблемами при работе со студентами, находящимися в социально-опасном положении, по мнению М. В. Вдовиной, являются: нежелание подчиняться общепринятому режиму, нарушения дисциплины, недостаточное владение навыком самообслуживания, неумение строить свои взаимоотношения, нежелание участвовать в общественно-полезном труде, употребление ПАВ, ранние отношения с противоположным полом [2].

Опытно – экспериментальной базой выступил ГБУ РМ «Комплексный центр социального обслуживания по городскому округу Саранск» Участие приняли 25 студентов в возрасте от 15 до 16 лет.

Изучение профессиональных интересов студентов СПО, находящихся в социально-опасном положении, осуществлено с помощью методики «Профиль» Г. Резапкиной. Полученные нами данные представлены в таблице 1.

Таблица 1

Показатели различий сформированности профессиональных интересов студентов СПО, находящихся в социально-опасном положении

Сформированность профессиональных интересов	Студенты СПО, находящиеся в социально-опасном положении	
	Кол-во	Абс.
Ярко выраженный интерес	6	24
Отсутствие ярко выраженного интереса	19	76

Анализ данных, полученных в результате определения сформированности профессиональных интересов у студентов СПО, находящихся в социально-опасном положении, показал, что только часть их них – 6 (24 %) человек – имеют ярко выраженный интерес. И 19 (76 %) человек – не имеют ярко выраженного интереса.

студентов СПО, находящихся в социально-опасном положении, не имеют выраженных профессиональных интересов.

Для получения более полных данных относительно профессиональных интересов нами использовалась методика «Ориентация». Проведенная методика позволила выделить и оценить представления у студентов СПО, находящихся в социально-опасном положении, о своих способностях, а также соотношение между их профессиональными интересами и представлениями о своих способностях. Полученные данные представлены в таблице 2.

Как видно из таблицы 2, определились со своими профессиональными интересами только часть студентов СПО, находящихся в социально-опасном положении, – 6 (24%) человек. Имеют представления о своих способностях 5 (20 %) студентов СПО, находящихся в социально-опасном положении. Тогда как 19 (76 %) человек не определились со своими желаниями в отношении будущей профессии и 20 (80 %) студентов не имеют представлений о собственных возможностях.

Таблица 2

Сформированность профессиональных интересов и представлений о своих способностях у студентов СПО, находящихся в социально-опасном положении

Показатель	Студенты СПО, находящиеся в социально-опасном положении	
	Кол-во	Абс.
Учащиеся с различным уровнем профессиональных интересов и представлениями о своих способностях		
Ярко выраженный профессиональный интерес («Я хочу»)	6	24
Не выраженный профессиональный интерес («Я хочу»)	19	76
Ярко выраженные представления о своих способностях («Я могу»)	5	20
Не выраженные представления о своих способностях («Я могу»)	20	80
Соотношение профессиональных интересов и представлений о своих способностях		
Соотносятся	4	16
Не соотносятся	21	84

В соответствии с таблицей 2, при сравнении интересов учащихся и их представлений о своих способностях было выявлено несоответствие у 21 (84 %) студентов СПО, находящихся в социально-опасном положении, и лишь 4 (16 %) ученика соотносят профессиональные интересы со своими способностями.

В ходе изучения сформированности профессионального плана студентов СПО, находящихся в социально-опасном положении, по Анкете оптанта нами получены данные, которые систематизированы и занесены в таблицу 3.

Таблица 3

Сформированность профессионального плана у студентов СПО, находящихся в социально-опасном положении

Показатели профессионального самоопределения	Студенты СПО, находящиеся в социально-опасном положении	
	Кол-во	Абс.
I. Сформированность профессионального плана		
1. профессия выбрана;	10	40
2. продуманы пути ее получения;	7	28
3. уверенность в выборе;	5	20
II. Осознанность выбора		
1. профессия выбрана с учетом интересов;	8	32
2. выбор с учетом предшествующего опыта личности;	4	16
3. осознанность мотивов выбора.	6	24

Анализ данных, полученных в результате изучения сформированности профессионального плана студентов СПО, находящихся в социально-опасном положении, показал, что часть учащихся определилась с выбором профессии – 10 (40 %) человек. Уверенны в своем выборе профессии 5 (20 %) студентов. Продумали пути получения профессии 7 (28 %) человек. Профессия выбрана с учетом интересов у 8 (32 %) учащихся. Выбор профессии с учетом предшествующего опыта личности осуществляют всего лишь 4 (16 %) ученика. Осознают мотивы выбора профессии – 6 (24 %) студентов. Анализ полученных данных говорит о том, что у студентов СПО, находящихся в социально-опасном положении, имеются сложности как в выборе профессии, так и в определении путей ее получения, мотивы выбора профессии ими самими мало осознаются.

Таким образом, проведенное изучение профессионального самоопределения студентов СПО, находящихся в социально-опасном положении, позволило выявить некоторые особенности:

1) у большей части студентов СПО, находящихся в социально-опасном положении, отсутствуют ярко выраженные интересы к профессиям;

2) у основной части студентов СПО, находящихся в социально-опасном положении, имеются не выраженные представления о своих способностях;

3) большая часть студентов СПО, находящихся в социально-опасном положении, не соотносят профессиональные интересы со своими способностями;

4) большая часть студентов СПО, находящихся в социально-опасном положении, имеет несформированный профессиональный план – ими не выбрана профессия, не продуманы пути ее получения, отсутствует уверенность в выборе;

5) большая часть студентов СПО, находящихся в социально-опасном положении, имеет низкий показатель осознанности выбора профессии – профессия выбрана без учета интересов и предшествующего опыта, отсутствует осознанность мотивов выбора.

Список литературы

1. Бердюгина, Е. Д. Профориентационная работа в школе [Электронный ресурс] / Е. Д. Бердюгина // Фестиваль педагогических идей «Открытый урок». – Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/412720/>.
2. Вдовина, М. В. Социальная работа с семьями, находящимися в социально опасном положении: развитие индивидуально-профилактического подхода / М. В. Вдовиной // Теория и практика общественного развития. – 2016. – № 11. – С. 20–28.
3. Мельников, Ю. А. Криминалогическая безопасность несовершеннолетних, находящихся в ситуации социально-опасного положения: автореф. дис. канд. юр. наук / Ю. А. Мельников. – М., 2007. – 30 с.
4. Каргин, М. И. Особенности мотивов выбора профессии у старшеклассников общеобразовательных организаций [Электронный ресурс] / М. И. Каргин, В. Ю. Глебов // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 6. – Режим доступа : <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=25770> (дата обращения: 24.06.2019).
5. Немов, Р. С. Психология [Электронный ресурс] : учебник / Р. С. Немов. – М. : КНОРУС, 2016. – 1 электрон. опт. диск.
6. Орел, А. Н. Социальная психология девиантного поведения / А. Н. Орел. – М. : Сфера, 2004. – 188 с.
7. Профилизация: на распутье // Школьный психолог. – 2003. – № 4. – С. 2.
8. Пряжников, Н. С. Профориентация в школе: игры, упражнения, опросники (8 – 11 классы) / Н. С. Пряжников. – М. : ВАКО, 2005. – 288 с.
9. Психологический словарь / под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.
10. Федеральный закон от 24.06.1999 № 120-ФЗ (ред. от 07.06.2017) «Об основных системах профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних». – http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_23509/
11. Хромова, И. В. Работа с семьями, находящимися в социально-опасном положении / И. В. Хромова // Электронный портал «ДДТ им. В. Дубинина», 2012. – http://ddtl.nios.ru/system/files/pedagogam_semi_v_soc.opasnom_polozhenii.docx
12. Чистякова, С. Н. Профессиональная ориентация школьников: Организация и управление / С. Н. Чистякова, Н. Н. Захаров. – М. : Педагогика, 1987. – 160 с.
13. Шавир, П. А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности / П. А. Шавир. – М. : Педагогика, 1981. – 96 с.

[К содержанию](#)

УДК 159.9 : 316.6(045)
ББК 88.5

ОСОБЕННОСТИ СИНДРОМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ МЕНЕДЖЕРОВ ПО РАБОТЕ С КЛИЕНТАМИ

КАРГИН МИХАИЛ ИВАНОВИЧ

кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной и
прикладной психологии,
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия,
karginmaik@yandex.ru

МИРОШИНА ВИКТОРИЯ СЕРГЕЕВНА

ведущий специалист АО ТИНЬКОФФ БАНК, г. Москва, Россия
vmir_888@mail.ru

АННОТАЦИЯ: статье рассматриваются особенности проявления синдрома эмоционального выгорания специалистов работающих в системе «Человек-человек», а именно менеджеров по работе с клиентами в банковской сфере. Авторы провели эмпирическое исследование с целью выявления особенностей синдрома эмоционального выгорания у менеджеров по работе с клиентами.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: эмоциональное выгорание; синдром эмоционального выгорания; менеджеры по работе с клиентами; эмоциональная сфера.

FEATURES OF THE SYNDROME OF EMOTIONAL BURNING OF MANAGERS FOR WORK WITH CLIENTS

KARGIN MIKHAIL IVANOVICH

candidate of psychological sciences, dotsent Mordovian State Pedagogical
Institute, Saransk, Russia

MIROSHINA VICTORIA SERGEEVNA

leading specialist of AO TINKOFF BANK, Moscow, Russia

ABSTRACT: The article discusses the features of the manifestation of the syndrome of emotional burnout of specialists working in the "Man-man" system, namely managers working with clients in the banking sector. The authors conducted an empirical study to identify the features of the burnout syndrome in managers working with clients.

KEYWORDS: emotional burnout; burnout syndrome; customer service managers; emotional sphere.

С конца 20-го века многие психологи активно начали изучать понятие «синдром эмоционального выгорания» в профессиях, связанных с работой в сфере «человек-человек». Несмотря на многочисленные исследования данный вопрос, остается мало изученным, а что самое важное на практике редко применяются методы профилактики данного синдрома.

Практическая значимость изучения данного вопроса обусловлена тем, что «синдром эмоционального выгорания» способствуют развитию болезненных состояний, которые проявляются в виде разочарования в профессии и деморализации, снижении показателей производительности и качества труда, нарастающей склонности к размышлению о том, чтобы оставить профессию, а также в виде ухудшения состояния психического и соматического здоровья, снижения устойчивости браков, развития склонности к девиациям, абсентеизму. Состояние субъектов труда сказывается не только на качестве оказываемой профессиональной помощи и производительности труда, но отражается и на социальном здоровье в целом.

Это выглядит достаточно удручающе на фоне того, что все большее количество людей оказываются подвержены синдрому эмоциональному выгоранию, а синдром эмоционального выгорания оказывается весьма обычным явлением.

Данная тема в определенной степени исследована в научной литературе. К ней обращались такие авторы, как Х. Фройденбергер, К. Маслах, А. Пайнз, Е. Аронсон, В. В. Бойко, С. В. Умняшкина, Б. И. Додонов и другие.

Синдром эмоционального выгорания - это термин, который был введен в психологию в 1974 году американским психиатром Г. Фрейденбергером, описываемый как проявляющийся нарастающим эмоциональным истощением, и который может привести к личностным изменениям в сфере общения с людьми [6]. Эмоциональное выгорание - это своеобразная реакция организма человека на длительное воздействие профессиональных стрессов, проявляющаяся в умственном, физическом и психоэмоциональном истощении [5].

А. Лэнгле и В. Франкл определяют синдром эмоционального выгорания как «особую форму экзистенциального вакуума, в которой доминирует картина истощения». Они считают, что истощение - ведущий симптом и основная характеристика синдрома эмоционального выгорания. Кроме ведущего симптома, ими были выделены дополнительные три: деперсонализация (как дегуманизация); переживание собственной неэффективности; витальная нестабильность. Эти симптомы, как пишет Н. Е. Водопьянова, представляют собой первые признаки «развития предсуицидального состояния» [6].

В настоящее время исследователи выделяют около 100 симптомов, так или иначе связанных с эмоциональным «выгоранием». В большинстве случаев они носят описательный характер, не подтвержденный эмпирическими исследованиями [4].

Выделяют пять ключевых групп симптомов, характерных для синдрома выгорания: физические симптомы, эмоциональные симптомы, поведенческие, интеллектуальное состояние, социальные симптомы.

Синдром эмоционального выгорания вызывают организационные проблемы, факторы общественной и профессиональной среды, индивидуальные характеристики. Эти факторы сгорания (находящиеся в пределах индивидуума и те, которые являются связанными с работой) находятся во взаимосвязи и могут влиять друг на друга. Например, факторы эмоционального напряжения влияют на восприятие организационных источников сгорания, а организационные источники напряжения могут влиять на личностные источники напряжения [5].

Для развития синдрома эмоционального выгорания факторы внешние являются необходимыми, а внутренние - обязательными. Это значит, что наличие организационных факторов не обязательно приводит к выгоранию, а только в том случае, если накладывается на систему сложившихся внутренних факторов. В случае если в субъекте выражены внутренние факторы, то он будет лишь предрасположен к синдрому, который проявится в случае попадания субъекта в определенные средовые условия.

Исследования отечественных авторов о синдроме «эмоционального выгорания», позволяют сделать вывод о том, что на сегодняшний день различают три дополняющих друг друга подхода к созданию объяснительных моделей возникновения эмоционального выгорания: индивидуально-психологический, социально-психологический и организационно-психологический.

Целью экспериментального исследования является выявление особенностей синдрома эмоционального выгорания у менеджеров по работе с клиентами.

Объектом – эмоциональная направленность личности как один из основополагающих факторов психического развития.

Предметом исследования - синдром эмоционального выгорания.

Гипотеза: устойчивое проявление синдрома эмоционального выгорания у менеджеров по работе с клиентами зависит от типа эмоциональной направленности личности.

Методы исследования: теоретический анализ научной литературы; эмпирические методы: тестирование по методикам Методика «Диагностика эмоционального выгорания личности» (В.В. Бойко), методики Тест-анкета: Эмоциональная направленность (Б. И. Додонов), расчет коэффициента ранговой корреляции Спирмена для выявления связи между проявлением синдрома эмоционального выгорания у менеджеров по работе с клиентами и их эмоциональной направленностью личности. Наше исследование проходило в рамках методологии СКП-диагностики [7].

Исследование было проведено на базе Опросник Б. И. Додонова по изучению эмоциональной направленности личности, в нем приняли участие действующие сотрудники в должности менеджер по работе с клиентами в количестве 53 человек. Данные проведенного исследования показали следующие результаты:

Таблица 1

**Результаты методики «Диагностика эмоционального выгорания личности»
(В. В. Бойко)**

	Фаза	Стадия	Кол-во испытуемых, %
1	Напряжение	фаза не сформировалась	15 %
		фаза в стадии формирования	54,8 %
		сформировавшаяся фаза	30,2 %
2	Истощение	фаза не сформировалась	18,9 %
		фаза в стадии формирования	60,5 %
		сформировавшаяся фаза	20,5 %
3	Резистенция	фаза не сформировалась	49 %
		фаза в стадии формирования	32,1 %
		сформировавшаяся фаза	18,9 %

Анализ таблицы показывает, что у трети сотрудников сформировавшаяся стадия Напряжения, у четверти менеджеров по работе с клиентами сформировавшаяся стадия Истощения. Фаза Резистенция сформировалась чуть менее четверти испытуемых.

Следующим шагом в исследовании было проведение методики Тест-анкета: Эмоциональная направленность (Б. И. Додонов).

Таблица 2

**Результаты методики «Тест-анкета: Эмоциональная
направленность (Б. И. Додонов)**

№	Виды эмоций	Кол-во испытуемых, %
1	Коммуникативные эмоции	35,9 %
2	Альтруистические	24,6 %
3	Прагматические	24,6 %
4	Глорические	7,5 %
5	Гедонистические	3,7 %
6	Романтические	3,7 %
7	Пугнические	0,0 %
8	Акзидативные	0,0 %
9	Эстетические	0,0 %
10	Гностические эмоции	0,0 %

Анализируя данные ведущих эмоций у менеджеров по работе с клиентами мы отметили, что на первом месте коммуникативные эмоции, альтруистические, практические, глорические, гедонистические, романтические.

Отсутствуют: пугнические, акизитивные, эстетические, гностические эмоции. Нельзя не отметить, что наличие ведущих коммуникативных эмоций для сотрудников сферы обслуживания является положительной тенденцией.

Также данные показали, что у менеджеров абсолютно отсутствуют гностические эмоции, это подтверждалось данными определения ведущих эмоций у сотрудников. Гностические эмоции описываются часто под рубрикой интеллектуальных чувств. Их связывают с потребностью в получении любой новой информации и с потребностью в «когнитивной гармонии», но данные показывают, что в развитии данных эмоций у испытуемых нет необходимости.

Наличие же на первом месте коммуникативных эмоций объясняется фактором необходимости постоянного общения с людьми. Коммуникативные эмоции возникают на основе потребности в общении и поэтому, это положительная динамика для работников сферы услуг, где ключевым признаком является потребитель, т.е. человек. Данные опросника показали, что большинство сотрудников нацелены психологически на работу и отношения «Человек-Человек».

Расчеты коэффициента ранговой корреляции Спирмена находятся в обработке и послужат подтверждению наличия корреляции между показателями стадии эмоционального выгорания и эмоциональной направленности личности менеджеров по работе с клиентами.

Полученные данные позволят сформировать рекомендации для профилактики синдрома эмоционального выгорания в соответствии с направленностью личности

Список использованных источников

1. Акимова, М. К. Опросники в психологической диагностике личности / М. К. Акимова М. К. // Психологическая диагностика. – М. : Педагогика, 1999. – С. 120-165.
2. Андреева, Г. М. Социальная психология / Г. М. Андреева. – М.: Аспект-пресс, 2004. – 480 с.
3. Бодров, В. А. Психология профессиональной деятельности. Современная психология: Справочное руководство / В. А. Бодров. – М. : ИНФРА-М, 1999. – 238 с.
4. Брэдик, У. Менеджмент в организации / У. Брэдик. – М.: ИНФРА-М, 2005. – 342 с.
5. Водопьянова, Н. Е., Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова. – СПб. : Питер, 2005. – 206 с.
6. Водопьянова, Н. Е. Синдром «психического выгорания» в коммуникативных профессиях / Н. Е. Водопьянова // Психология здоровья. – СПб.: Изд-во СПбГУ; 2000. – С. 548-573.
7. Каргин, М. И. Основные направления развития отечественной психодиагностики на современном этапе / М. И. Каргин // Актуальные проблемы и перспективы развития современной психологии. – 2016. - № 1. – С. 80-87.

[К содержанию](#)

УДК 37.015.3 (045)
ББК 88.4

ИЗУЧЕНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

КОРОВИНА ДАРЬЯ АЛЕКСАНДРОВНА

педагог – психолог МБОУ «Ромодановская средняя
общеобразовательная школа № 3» п. Ромоданово, Россия,

irina9061972@mail.ru

АННОТАЦИЯ: в статье рассматривается актуальная для современной психологии проблема – изучение исследовательских способностей детей младшего школьного возраста обучающихся в сельских школах.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: исследовательские способности, исследовательское поведение, дивергентное мышление, конвергентное мышление, познавательная активность.

STUDY OF RESEARCH ABILITIES OF CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE

KOROVINA DARYA ALEXANDROVNA

teacher - psychologist MBOU «Romodanskaya Secondary
General education school № 3» Romodanovo village, Russia,

irina9061972@mail.ru

ABSTRACT: the article deals with a problem relevant to modern psychology – study of research abilities of children of primary school age in rural schools.

KEYWORDS: research abilities, research behavior, divergent thinking, convergent thinking, informative activity.

Интерес к изучению исследовательских способностей детей младшего школьного возраста обусловлен происходящими в современном обществе социально-экономическими изменениями, которые формируют потребность в инициативных, целеустремленных гражданах, способных к самостоятельному и ответственному поведению и действию.

Передача знаний и культурного опыта в традиционной форме претерпевает изменения внутри современной гуманистической парадигмы процесса образования, идеи которой обозначены как приоритетные в Государственном образовательном стандарте, в личностно-ориентированной направленности школьного обучения, в том числе и начального, что способствует активизации субъектной позиции ученика, инициативности в приобретении новых знаний.

Изучение исследовательских способностей детей младшего школьного возраста логично начать с рассмотрения таких понятий как «исследовательская деятельность», «исследовательское поведение», «исследовательские способности», а так же их основных функций.

Традиционно исследовательское поведение следует рассматривать, как фактор развития личности ребенка и важнейший источник познания окружающего мира. Главной целью данного вида поведения является формирование у личности способности к творческому осваиванию и перестраиванию новых способов деятельности в любой сфере человеческой культуры, причем акцент делается на самостоятельное выполнение.

В фундаменте исследовательского поведения лежит психическая потребность в поисковой активности, данная потребность выступает в качестве мотива, который заставляет работать механизм исследовательского поведения.

Таким образом, можно говорить о том, что исследовательское поведение является основной для развития творческой личности, способной нестандартно мыслить и искать новые способы решения поставленных задач.

Следующее, рассматриваемое нами, понятие – исследовательская деятельность.

Исследовательская деятельность младших школьников является творческой деятельностью, она направлена на постижение и познание окружающего мира, открытие детьми новых для них знаний и способов деятельности, это особый вид интеллектуально-творческой деятельности, порожденный по итогам функционирования механизмов поисковой активности и выстраиваемый на основе исследовательского поведения [7].

По мнению А. И. Савенкова, исследовательская деятельность включает в себя не только поисковую активность, но и анализ получаемых результатов, на их основе оценку развития самой ситуации, прогнозирование возможных вариантов дальнейшего развития, моделирование и реализацию собственных будущих предполагаемых действий [6].

Развитию творческих способностей детей младшего школьного возраста способствует включение их в исследовательскую деятельность. Данный вид деятельности способствует более легкой адаптации учащихся в среднем звене, так как через исследовательскую деятельность у детей развивается самостоятельность, потребность в получении новых знаний и возможность их применения в нестандартных ситуациях.

Следует отметить, что исследовательская деятельность не может успешно осуществляться без специфического личностного образования – исследовательских способностей.

Анализируя исследовательские способности, можно говорить о том, что как и все способности, они имеют в своей основе две составляющие: биологическую (генотипическую) и средовую.

В соответствии с традициями отечественной психологии под исследовательскими способностями можно понимать как индивидуально-психологические особенности личности, являющиеся субъективными условиями успешного осуществления исследовательской деятельности [8].

Младший школьный возраст характеризуется, прежде всего, как период повышенной любознательности и познавательной активности, именно поэтому данный период является сензитивным для развития исследовательских способностей.

По мнению А. И. Савенкова, исследовательские способности – комплекс трех относительно автономных составляющих: поисковой активности, дивергентного мышления, конвергентного мышления [7].

С целью изучения уровня развития исследовательских способностей детей младшего школьного возраста была проведена исследовательская работа на базе МБОУ «Ромодановская средняя общеобразовательная школа №3» Республики Мордовия. В исследовании принимали участие 16 обучающихся 2-го класса, средний возраст испытуемых составил 8-9 лет. Для изучения уровня развития исследовательских способностей у младших школьников были использованы следующие диагностические методики: методика диагностики творческого мышления (Е. Е. Туник), прогрессивные матрицы Дж. Равена, опросник для учителей и родителей на диагностику исследовательского поведения детей младшего школьного возраста (автор П. Д. Червинский), опросник креативности Джонсона (адаптированный Е. Е. Туник).

Рассмотрим полученные эмпирические результаты.

Таблица 1

Результаты изучения уровня развития дивергентного мышления по методике диагностики творческого мышления Е. Е. Туник

Уровень сформированности	Количество испытуемых (%)
1	2
Высокий	0
Средний	4 (25 %)
Низкий	12 (75 %)

По анализу данных представленных в таблице 1, следует установить, что преобладающим уровнем развития дивергентного мышления среди обучающихся младшего школьного возраста является низкий – выявлен у 12 обучающихся (75 %). Также был выявлен средний уровень развития – 4 обучающихся (25 %). Следует отметить, что высокий уровень развития дивергентного мышления выявить не удалось.

Таблица 2

Результаты изучения уровня развития исследовательских способностей у испытуемых П. Д. Червинского

Уровень сформированности	Количество испытуемых (%)
Поисковая активность	
Высокий	1 (6,25 %)
Средний	8 (50 %)
Низкий	7 (43,75 %)
Не проявляется	0
Дивергентность	

Высокий	1 (6,25 %)
Средний	7(43,75 %)
Низкий	8 (50 %)
Не проявляется	0
Конвергентность	
Высокий	1 (6,25 %)
Средний	6 (37,5 %)
Низкий	9 (56,25 %)
Не проявляется	0

По оценке родителей среди испытуемых 1(6,25 %) испытуемый имеет высокий уровень развития поисковой активности, у 8 (50 %) испытуемых выявлен средний уровень развития поисковой активности, низкий уровень выявлен у одного 7 (73,75 %) испытуемого, очень низкий уровень не выявлен.

Среди испытуемых высокий уровень развития дивергентного мышления имеют 1 (6,25 %) учащихся, средний уровень 7(43,75 %) учащихся, низкий уровень выявлен у 8 (50 %) учащихся, очень низкий уровень не выявлен.

По оценке родителей среди испытуемых высокий уровень конвергентного мышления имеют 1 (6,25 %) учащихся, средний уровень выявлен у 6 (37,5 %) учащихся, низкий уровень выявлен у 9 (56,25 %) учащихся, очень низкий уровень выявлен не был.

Таблица 3

**Результаты изучения уровня развития конвергентного мышления по методике
Прогрессивные матрицы Дж. Равена**

Уровень сформированности	Количество испытуемых (%)
Конвергентное мышление	
IV уровень	0
III уровень	6 (37,5 %)
II уровень	10 (62,5 %)
I уровень	1 (6,25 %)

По результатам диагностики конвергентного мышления было выявлено, что уровень выше среднего выявлен у 37,5 % обучающихся (6 человек), средний уровень выявлен у 62,5 % (10 обучающихся), низкий уровень был выявлен у 6,25 % (1 обучающийся).

Таблица 4

**Результаты изучения уровня развития креативности по результатам опросника
креативности Джонсона (адаптированный Е. Е. Туник)**

Уровень сформированности	Количество испытуемых (%)
Уровень развития креативности по оценки учителей.	
Очень высокий	0
Высокий	1 (6,25 %)
Нормальный, средний	6 (37,5 %)
Низкий	7(43,75 %)
Очень низкий	2 (12,5 %)

По результатам оценки учителей очень высокий уровень креативности выявлен не был, высокий у 1 (6,25 %), средний уровень выявлен у 6 (37,5 %), низкий у 7 (43,75 %), очень низкий у 2 (12,5 %)

Следовательно, исходя из полученных результатов у младших школьников, можно говорить о том, что среди обучающихся младшего школьного возраста преобладает средний и низкий уровень развития исследовательских способностей.

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

1. Ведущую роль в формировании исследовательских способностей играет исследовательская деятельность.

2. Младший школьный возраст является периодом интенсивного развития всех сторон психики ребенка, в основе которых лежит повышенный уровень любознательности и познавательной активности

3. В ходе констатирующего эксперимента нами было установлено, что преобладающим уровнем развития основных компонентов исследовательских способностей у обучающихся младшего школьного возраста является средний и низкий уровни.

4. Исходя из анализа результатов констатирующего эксперимента, нами была разработана развивающая программа, направленная на развитие исследовательских способностей младших школьников.

Список литературы

1. Леонтович, А. В. Разговор об исследовательской деятельности / А. В. Леонтович // Исследовательская работа школьников. – 2006. – № 4. – С. 8–10.
2. Методика исследовательской деятельности учащихся в области естественных наук / ред.-сост. А. С. Обухов. – М. : МИОО, 2006. – 128 с.
3. Плигин, А. А. Исследовательская деятельность школьников в модели личностно-ориентированного образования / А. А. Плигин // Исследовательская работа школьников. – 2005. – № 4. – С. 47–56.
4. Поддьяков, А. Н. Развитие исследовательской инициативности в детском возрасте: дис. д-ра психол. наук / Поддьяков Александр Николаевич; МГУ им. М. В. Ломоносова. – М., 2001. – 350 с.
5. Регирер, Е. И. Развитие способностей исследователя / Е. И. Регирер. – М. : Наука, 2013. – 223 с.
6. Савенков, А. И. Маленький исследователь: как научить дошкольника приобретать знания / А. И. Савенков. – Ярославль : Смысл, 2012. – 252 с.
7. Савенков, А. И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению : учеб. пособие. – М. : Ось-89, 2016. – 315 с.
8. Савенков, А. И. Содержание и организация исследовательского обучения школьников. – М. : Флинта, 2014. – 110 с.
9. Теплов, Б. М. Психология и психофизиология индивидуальных различий: Избранные психологические труды / Б. М. Теплов. НПО «МОДЕК», 2016. 601 с.

[К содержанию](#)

УДК 373
ББК 74.24

ПРОСТРАНСТВА ДЛЯ НЕФОРМАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ: РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

МАЯКОВА ЕЛИЗАВЕТА ВЛАДИМИРОВНА

кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник, лаборатория образовательных инфраструктур, институт системных проектов, ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», г. Москва, Россия
e-mail: mayakovaev@mgpu.ru

АННОТАЦИЯ: в статье представлено исследование пространств, которые выбирают подростки для неформального общения в образовательной организации.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: пространство школы, межличностное общение, неформальное общение, образовательная организация.

SPACES FOR INFORMAL COMMUNICATION IN AN EDUCATIONAL ORGANIZATION: RESEARCH RESULTS

MAYAKOVA ELIZABETA VLADIMIROVNA

Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Researcher, Laboratory of Educational Infrastructures, Institute of System Projects
Moscow City Teacher Training University,
Moscow, Russia,
e-mail: mayakovaev@mgpu.ru

ABSTRACT: the article presents a study of the spaces that teenagers choose for informal communication in an educational organization.

KEYWORDS: school space, informal communication, educational organization.

Современные школьники проводят большую часть времени в разных образовательных организациях. Получая знания в учебных кабинетах, перемещаясь в пространстве школы между этажами (лестничными пролетами), рекреациями, спортивным и актовым залом, посещая столовую, библиотеку, передвигаясь по коридорам, обучающиеся образуются, лично и когнитивно развиваются, социализируются, общаются и учатся взаимодействовать.

Актуальность темы исследования заключается в том, чтобы определить, какие школьные пространства выбирают обучающиеся для неформального общения.

В психологической литературе общение выделяется как один из видов деятельности, особенностью которого является возникновение потребностей и внутренних мотивов, результатам которого выступает получение и обмен информацией, убеждение или опровержение мнений. Общение влияет на развитие личности обучающихся [3].

Психологи выделяют в отдельный вид (на ряду с другими) межличностное общение, которое направлено на удовлетворение потребностей самих участников общения и осуществляется в рамках неформальных контактов от 2 до 4 человек, находящихся в определенном пространстве [4].

Пространство школы может и должно создавать стимулы для общения и взаимодействия обучающихся, способствовать их самообучению, саморазвитию.

Цель проведенного исследования: выявление пространств для неформального общения в образовательной организации для обучающихся 5-х – 8-х классов и учет этих параметров при редизайне школы.

В исследовании приняли участие 416 человек – «обучающиеся» 6–8 классов в возрасте от 11 до 15 лет. Три типа образовательных организаций были включены в исследование: образовательная организация с «обогащенной» средой; образовательная организация со «стандартной» средой; образовательная организация с «обедненной» средой [1, 2].

В качестве диагностического инструментария лабораторией образовательных инфраструктур ИСП МГПУ были разработаны анкеты и организовано анкетирование среди обучающихся, которые отвечали на вопросы: *«Ты хочешь поделиться с другом/подругой важной новостью. Куда вы пойдете поговорить?»* и *«Ты хочешь устроить праздник и можешь выбрать любое помещение в школе. Какое пространство ты бы выбрал?»*

Результаты сравнительного исследования школ с различным типом образовательной среды выявили, что для того, чтобы поделиться с другом/подругой важной новостью, большинство обучающихся пойдут в туалет (24%), в коридор/холл (14,4%), там, где встретимся (12,6%), в тихое/безлюдное место (10,4%). Минимальный процент орошенных детей пойдет под лестницу (3%), сядет на лавочку, диваны или стулья (3%). 30% детей будут ходить по этажам, по школе, пойдут в библиотеку, домой, на улицу или будут обсуждать новость за последней партой в кабинете (рис.1).



Рисунок 1. Мнения обучающихся на вопрос «Ты хочешь поделиться с другом/подругой важной новостью. Куда вы пойдете поговорить?» (вся выборка)

По мнению обучающихся, независимо от типа школьной среды, наиболее посещаемым местом для того, чтобы поделиться важной новостью, считается туалет. Обучающиеся в школах с «обогащенной» и «обедненной» средой готовы встретиться для неформального общения, где угодно или в кабинете/классе по сравнению со школой со «стандартной» средой, которые чаще выбирают общение в холле/коридоре или библиотеке (рис.2).

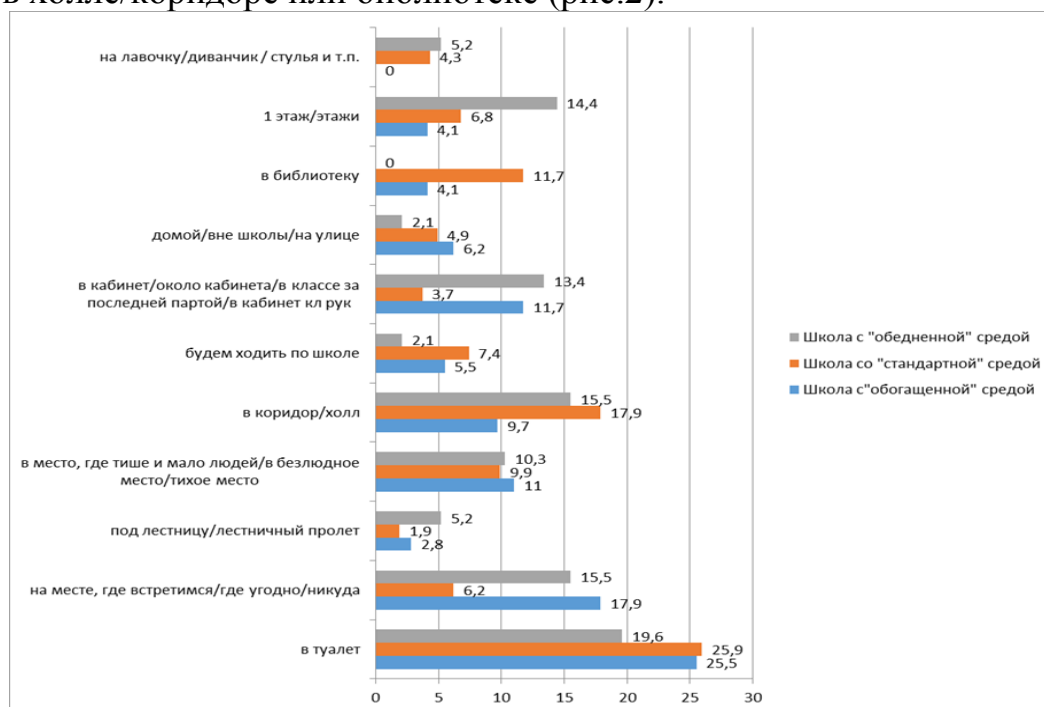


Рисунок 2. Мнения обучающихся на вопрос «Ты хочешь поделиться с другом/подругой важной новостью. Куда вы пойдете поговорить?»

Исследование школьного пространства на предмет возможности проведения праздника определило, что лидирующие позиции среди школ занимают пространства: актовый зал (34%), кабинет/класс (26,7%), спортивный зал (21,3%) (рис.3). 6,6% предполагают, что в столовой тоже можно организовать праздник, 5,4% из опрошенных считает, что в школе праздники проводить запрещено (рис.3).

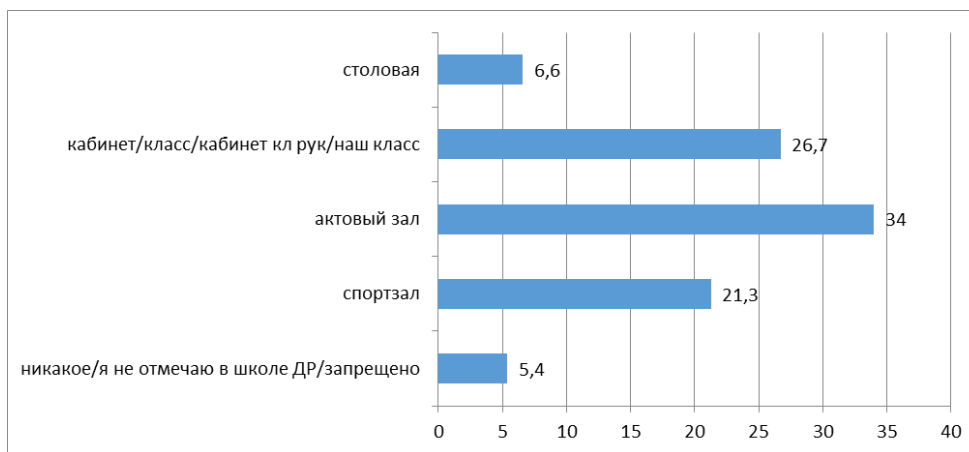


Рисунок 3. Мнения обучающихся на вопрос «Ты хочешь устроить праздник и можешь выбрать любое помещение в школе. Какое пространство ты бы выбрал?» (вся выборка)

Обучающиеся школ со «стандартной» и «обедненной» средой выбирают для проведения праздника актовый зал, по сравнению с обучающимися школы с «обогащенной» средой, которые предпочитают устраивать мероприятие в кабинете своего класса (кабинет классного руководителя) (рис. 4).

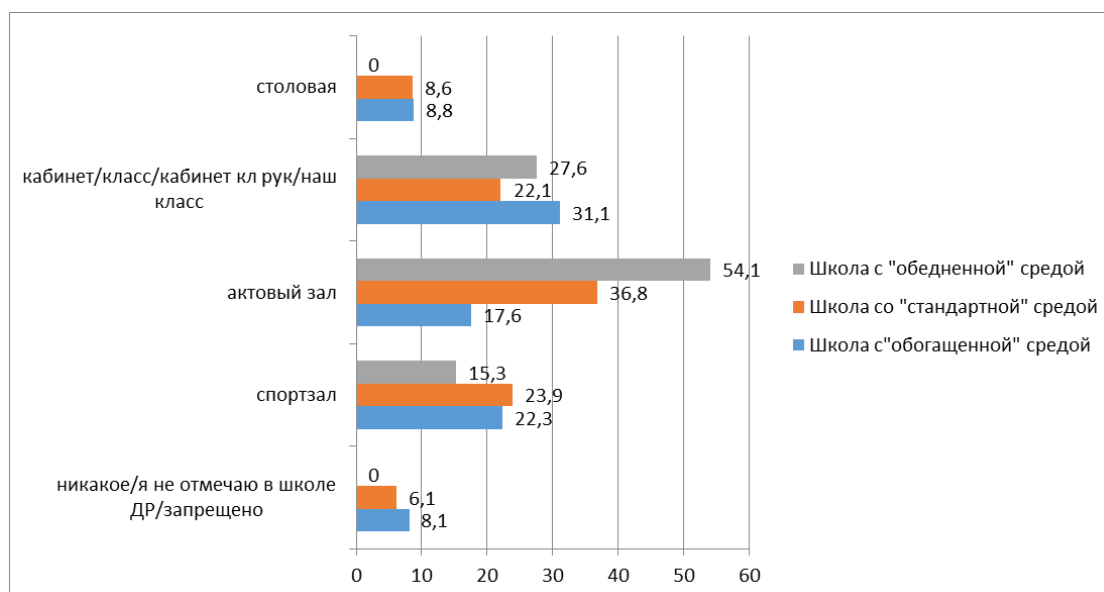


Рисунок 4. Мнения обучающихся на вопрос «Ты хочешь устроить праздник и можешь выбрать любое помещение в школе. Какое пространство ты бы выбрал?»

Таким образом, исследование выявило, что для неформального общения, независимо от типа школы, обучающиеся выбирают пространства: туалет, коридор, актовый и спортивный зал, кабинет.

Список литературы

1. Виноградова И.А., Иванова Е.В., Нестерова О.В. Система оценки эффектов редизайна пространств образовательных организаций. Современные проблемы науки и образования. 2017. № 4. С. 143.
2. Иванова Е.В., Виноградова И.А., Нестерова О.В. Исследование эмоционально-оценочного компонента восприятия школьного пространства обучающимися. Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. 2019. № 3 (49). С. 8-22.
3. Кулагина И.Ю., Коллюцкий В.Н. Психология развития и возрастная психология. Полный жизненный цикл развития человека. Учебн. Пособие. М.: Издательство: Академический проект, 2018. – 420 с.
4. Панфилова А. П. Психология общения: учеб, пособие. М, 2013. С. 21 Электронный ресурс https://bookap.info/book/panfilova_psihologiya_obshcheniya/bypage/21

[К содержанию](#)

УДК 159.9.072.432
ББК 88.8

ПРОСТРАНСТВЕННЫЕ ПРЕДПОЧТЕНИЯ ПЕДАГОГОВ В ШКОЛАХ С РАЗЛИЧНЫМ ТИПОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

НЕСТЕРОВА ОКСАНА ВАЛЕРЬЕВНА

кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории образовательных инфраструктур Института системных проектов, Московский городской педагогический университет (ГАОУ ВО МГПУ), Москва, Россия
nesterova_ov@mail.ru

АННОТАЦИЯ: В статье представлены результаты исследования пространственных предпочтений педагогов в школах с различным типом образовательной среды. Показано, что наиболее предпочитаемым для педагогов местом в школе, независимо от характеристик ее предметно-пространственной среды, является их личный кабинет. Диверсификация пространства школы под задачи общения наблюдается по мере развития предметно-пространственной среды образовательной организации.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: пространственные предпочтения педагогов; предметно-пространственная среда; «обедненная» среда; «стандартная» среда; «обогащенная» среда.

STUDY OF EDUCATIONAL CONDITIONS OF MOSCOW SCHOOLS FOR ENSURING EQUAL ACCESS OF CHILDREN WITH DISABILITIES TO QUALITY EDUCATION WITH THE APPLICATION OF SACERS SCALE

NESTEROVA OKSANA VALERYEVNA

Ph.D. in Psychology, Leading researcher of the Laboratory of Educational Infrastructures of the Institute of System Projects, The Moscow City Teachers' Training University, Moscow, Russia
nesterova_ov@mail.ru

ABSTRACT: the article presents the results of a study of the spatial preferences of teachers in schools with a different type of educational environment. It is shown that the most preferred place for teachers in the school, regardless of the characteristics of its subject-spatial environment, is their personal account. Diversification of school space depending on communication tasks is observed as the subject-spatial environment of the educational organization develops.

KEYWORDS: spatial preferences of teachers; subject-spatial environment; «depleted environment»; «standard» environment; «enriched» environment.

Исследование пространственных предпочтений педагогов было проведено в рамках изучения эффектов редизайна пространств образовательных организаций [1]. В нем приняли участие 73 педагога трех образовательных организаций, различающихся по уровню обогащения предметно-пространственной среды: [3]

1. Образовательная организация с «обедненной» предметно-пространственной средой, характеризующейся: недостаточным количеством места для всех обучающихся; проблемами с освещением, вентиляцией, контролем температуры в помещении и звукоизоляцией; помещения находятся в плохом состоянии; недостаточным количеством специализированных пространств для организации активной подвижной деятельности учащихся; у обучающихся и педагогов нет возможности побыть одному или в маленькой группе, изолированной от других; помещения неудобно расположены; недостаточным количеством мебели для обеспечения процесса обучения и отдыха.

2. Образовательная организация со «стандартной» предметно-пространственной средой, характеризующейся: наличием достаточно просторных внешних и некоторых внутренних пространств для ежедневного использования; обучающиеся могут создавать свои личные пространства; некоторым «смягчением» пространства; наличием стационарного оборудования для активной деятельности в помещении или на открытом воздухе.

3. Образовательная организация с «обогащенной» предметно-пространственной средой, характеризующейся: наличием просторных пространств для обучающихся, которые позволяют ученикам спокойно

передвигаться; пространство для подвижной деятельности разделено по возрастным группам; организован удобный доступ из помещения в открытое пространство; обучающиеся с помощью мобильной мебели или оборудования могут самостоятельно организовать зоны уединения; организованы специализированные пространства для обеспечения различных видов обучения.

Представленная градация школ составлена на основе исследования образовательной среды с использованием шкалы SACERS [2; 4].

С целью выявления пространственных предпочтений педагогов был проведен опрос в форме анкетирования, в результате которого получены ответы педагогов на следующие вопросы:

1. В школе Вам необходимо поработать в спокойной обстановке, подготовиться к занятиям. Где это будет происходить?
2. Вы хотите уединиться, побыть в одиночестве. Куда Вы пойдете?
3. Вы хотите побеседовать с коллегой. Где это будет происходить?
4. Вы планируете обсудить с обучающимся вопросы, касающиеся учебного процесса, его развития, поведения. Где это будет происходить?
5. Вы планируете обсудить с родителями вопросы, касающиеся учебного процесса, развития и поведения детей. Где это будет происходить?

Результаты анкетирования, представленные на рисунках 1-5, показывают, что, независимо от типа образовательной среды, наиболее предпочитаемым для педагогов местом в пространстве школы является кабинет. Именно в кабинете, пространство которого, как правило, каждый педагог организует самостоятельно, исходя из личных потребностей и предпочтений, учителя помимо проведения учебных занятий осуществляют различные виды активностей, а именно: готовятся к занятиям и отдыхают, взаимодействуют как с учениками, так и с их родителями и своими коллегами.

Для самостоятельной работы и подготовки к занятиям педагоги, кроме личного кабинета, выбирают такие места в пространстве школы, как библиотека и учительская. При этом выбор учительской как места для работы чаще встречается в ответах учителей школы с «обогащенной» предметно-пространственной средой, что обусловлено тем, что здесь созданы комфортные условия для индивидуальной работы педагогов, включающие в себя оснащение хорошей мебелью, соответствующей эргономическим особенностям взрослого человека, и необходимым техническим оборудованием. Наличие необходимых для работы условий приводит к тому, что педагогам данной школы не приходится готовиться к занятиям в помещениях, напрямую не предназначенных для этого, например, в актовом зале, тогда как учителя двух других школ, пространственная среда которых характеризуется как «стандартная» и «обедненная», в своих ответах указывают на это (рисунок 1).

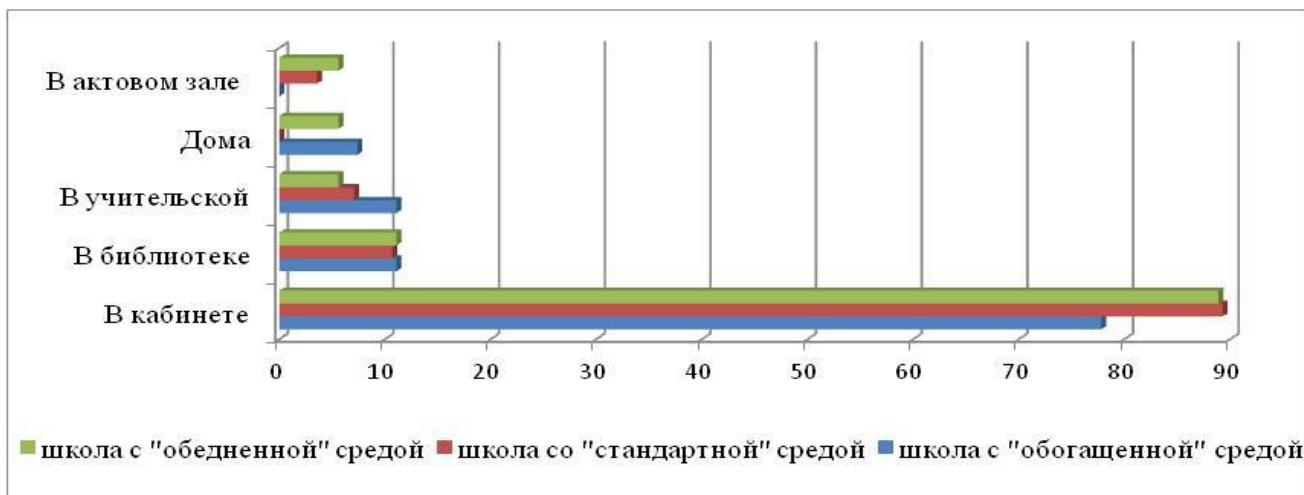


Рисунок 1. Процентное соотношение ответов педагогов на вопрос «В школе Вам необходимо поработать в спокойной обстановке, подготовиться к занятиям. Где это будет происходить?»

Ответы педагогов на вопрос о том, где бы они могли уединиться и отдохнуть (рисунок 2), показывают, что многие педагоги, в особенности те, кто работают в школе с «обогащенной» средой, считают, что это невозможно в пространстве образовательной организации. Если же рассматривать возможные локации для отдыха, то кроме личных кабинетов, это могут быть библиотека и учительская. В условиях школы со «стандартной» средой учителя в качестве места отдыха выбирают коридоры и рекреации, а также комнату отдыха для учителей и столовую. Последнее встречается и в выборах учителей школы с «обогащенной» средой.

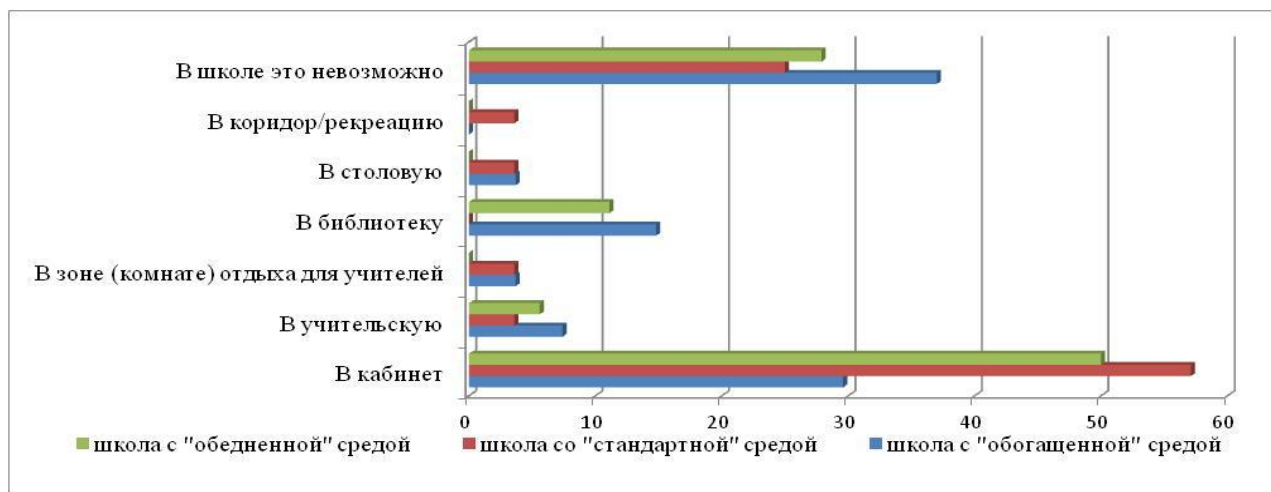


Рисунок 2. Процентное соотношение ответов педагогов на вопрос «Вы хотите уединиться, побыть в одиночестве. Куда Вы пойдете?»

Для общения с коллегами (рисунок 3), помимо личного кабинета, педагоги чаще выбирают: учительскую, комнату отдыха для учителей, библиотеку – в условиях «стандартной» среды; столовую - в условиях «обогащенной» среды; коридоры и рекреации, либо любое место в школе – в условиях «обедненной» среды. Приблизительно с одинаковой частотой независимо от типа школы

встречаются утверждения о том, что образовательной организации нет подходящего для взаимодействия с коллегами места.

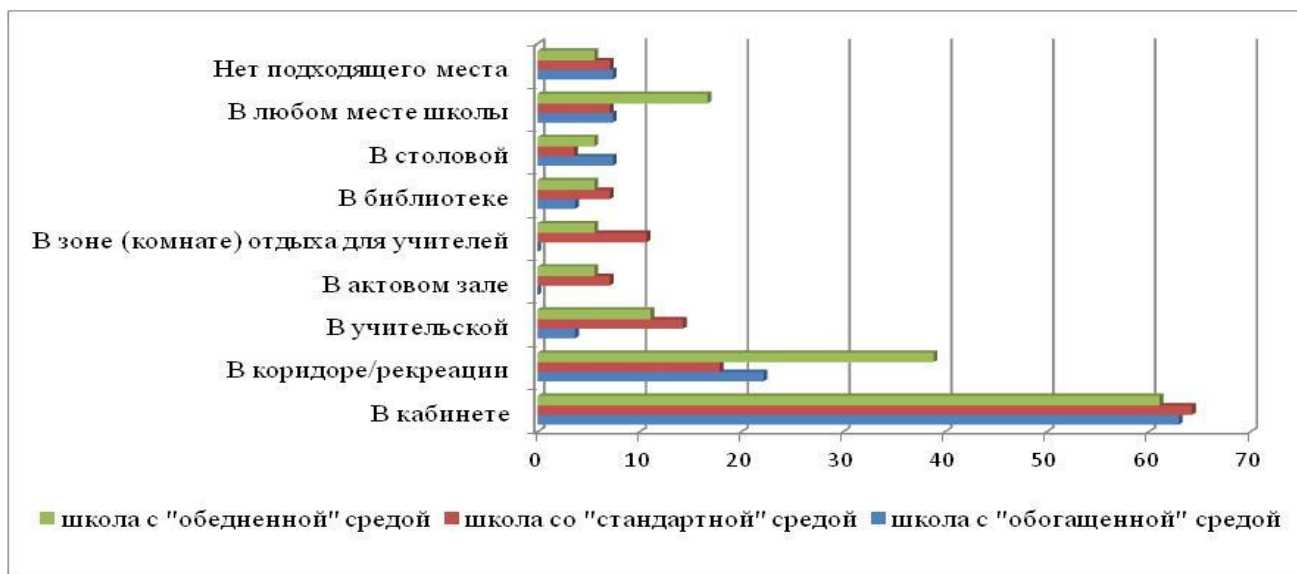


Рисунок 3. Процентное соотношение ответов педагогов на вопрос «Вы хотите побеседовать с коллегой. Где это будет происходить?»

Для общения с учениками по вопросам обучения и поведения педагоги независимо от типа предметно-пространственной образовательной среды в большинстве случаев выбирают личный кабинет (рисунок 4). Кроме этого, в некоторые учителя всех сравниваемых школ указывают, что предпочитают общаться с детьми индивидуально за пределами класса, в любом месте школы. Выбор учительской и кабинета психолога как места для взаимодействия с отдельными учениками характерен для педагогов, работающих в условиях «стандартной» и «обедненной» среды.

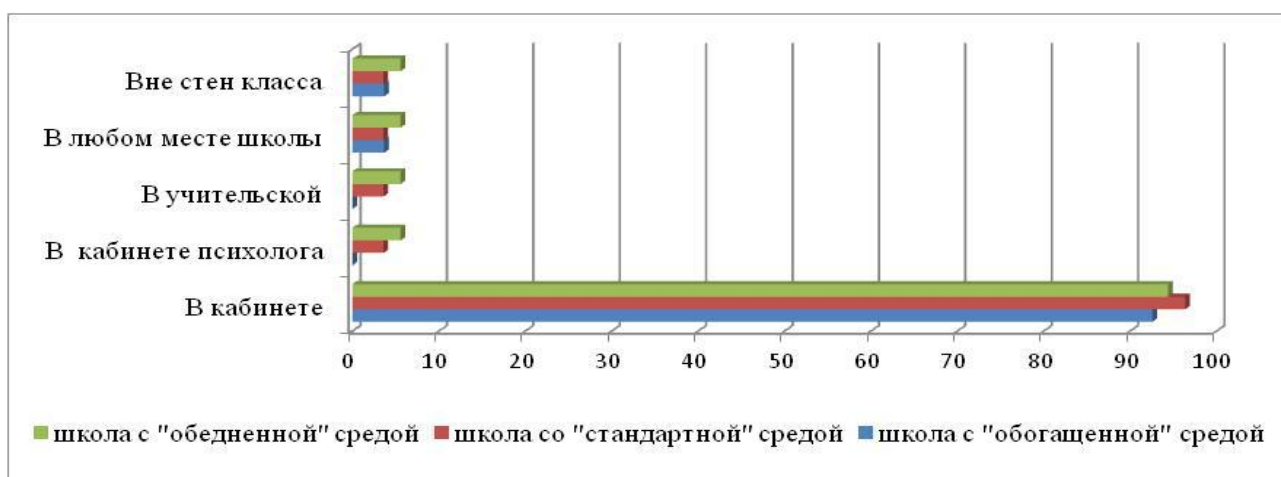


Рисунок 4. Процентное соотношение ответов педагогов на вопрос «Вы планируете обсудить с обучающимся вопросы, касающиеся учебного процесса, его развития, поведения. Где это будет происходить?»

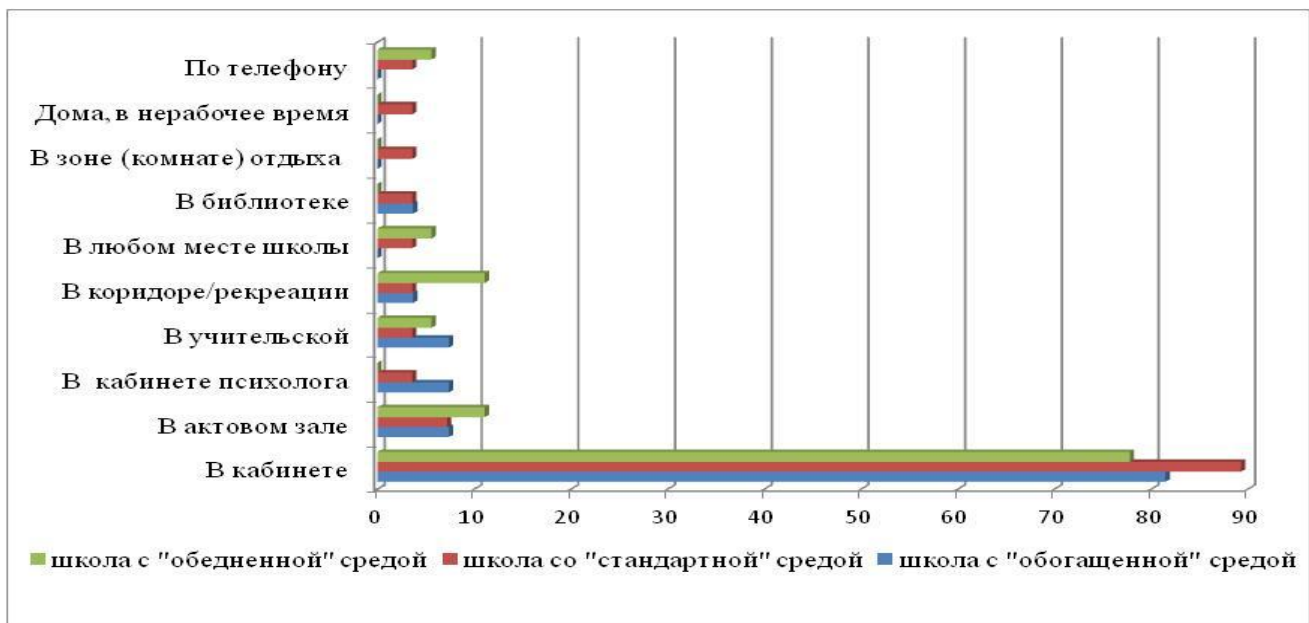


Рисунок 5. Процентное соотношение ответов педагогов на вопрос «Вы планируете обсудить с родителями вопросы, касающиеся учебного процесса, развития и поведения его ребенка. Где это будет происходить?»

Для взаимодействия с родителями педагоги выбирают (рисунок 5):

в условиях «обедненной» среды» - личный кабинет, коридор или рекреацию, актовый зал; как правило, педагоги, не имея возможностей широкого выбора, не уделяют особого внимания пространственной локации, наиболее комфортной для разговора с родителями и общаются с ними с любым месте школы и по телефону;

в условиях «стандартной» среды – вариативность пространства, используемого для общения с родителями, шире по сравнению с «обедненной» или «обогащенной» средой. Наряду с личным кабинетом и кабинетом психолога, актовым залом, учительской, библиотекой, педагоги данной школы готовы взаимодействовать с родителями и в пространствах, предназначенных для отдыха и дома в нерабочее время;

в условиях «обогащенной» среды – выбирают пространства, предназначенные для общения с родителями (кабинеты, учительская), или общественные пространства (коридоры, рекреации).

Таким образом, полученные в ходе опроса результаты показывают, что наиболее предпочитаемым для педагогов местом в школе, независимо от характеристик ее предметно-пространственной среды, является их личный кабинет. Именно в кабинете учителя помимо проведения учебных занятий готовятся к занятиям и отдыхают, взаимодействуют как с учениками, так и с их родителями и своими коллегами. Диверсификация пространства школы под задачи общения наблюдается по мере развития предметно-пространственной среды образовательной организации.

Список литературы

1. Виноградова, И. А. Система оценки эффектов редизайна пространств образовательных организаций. / И. А. Виноградова, Е. В. Иванова, О. В. Нестерова // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 4. – С. 143.
2. Иванова, Е. В. Оценивание условий реализации основной образовательной программы начального и основного общего образования с использованием международной шкалы SACERS / Е. В. Иванова, И. А. Виноградова // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. – 2017. – № 4 (42). – С. 66-79.
3. Иванова, Е. В. Исследование эмоционально-оценочного компонента восприятия школьного пространства обучающимися / Е. В. Иванова, И. А. Виноградова, О. В. Нестерова // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. 2019. – № 3 – (49). – С. 8-22.
4. Иванова, Е. В. Международный инструментарий оценки качества образовательной среды / Е. В. Иванова, Е. В. Маякова // Интеграция науки и образования в XXI веке: психология, педагогика, дефектология. Материалы Международной научно-практической конференции. Н. В. Рябова (отв. ред.). – 2017. – С. 194-202.

[К содержанию](#)

УДК 37.013(045)
ББК 88.3

СООТНОШЕНИЕ ЗРИТЕЛЬНОЙ И СЛУХОВОЙ ПАМЯТИ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ

ОВЧИННИКОВА ЕЛЕНА ЕВГЕНЕВНА

учитель русского языка и литературы

Средней школы имени Героя Советского Союза В.И. Ерменеева с. Сабакаево
Мелекесского района Ульяновской области, Россия
elena.lipatova.25@mail.ru

АННОТАЦИЯ: в статье рассматриваются вопросы понимания мнемических способностей, динамика их развития в подростковом возрасте, описываются результаты эмпирического исследования зрительной и слуховой памяти у младших подростков.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: подростковый возраст, слуховая память, зрительная память, мнемические способности.

RELATIONSHIP OF VISUAL AND HEARING MEMORY OF YOUNGER TEENAGERS

OVCHINNIKOVA ELENA EVGENIEVNA

teacher of russian language and literature

secondary school of the Soviet Union V. I. Ermeneev, village Sabakaevo
Melekessky District, Ulyanovsk Region, Russia
elena.lipatova.25@mail.ru

ABSTRACT: the article examines issues of understanding mnemonic abilities, the dynamics of their development in adolescence, describes the results of an empirical study of visual and auditory memory in younger adolescents.

KEYWORDS: teenager, auditory memory, visual memory, mnemonic abilities.

Исследование памяти у младших подростков в учебной деятельности является одной из актуальных проблем возрастной и педагогической психологии. В отечественной психологии проблема развития памяти занимает доминирующее положение среди исследований психических процессов. Это обусловлено тем, что память лежит в основе способностей человека, является условием научения и приобретения знаний, формирования умений и навыков. Без памяти человека не возможно психическое функционирование, развитие личности и даже в целом общества.

Вопросами памяти в детском возрасте занимались такие ученые, как Л. С. Выготский [8], У. Джеймс [7], А. П. Нечаев [6] и др. На сегодняшний день память трактуется как форма психического отражения, заключающаяся в закреплении, сохранении и последующем воспроизведении прошлого опыта, делающая возможным его повторное использование в деятельности или возвращение в сферу сознания. Она рассматривается как компонент общих и специальных способностей. Так, при запоминании представлений об окружающей среде, учебных знаний и социальных умений, память встраивается в общую способность, в интеллект. Когда же она участвует в запоминании, сохранении и воспроизведении отдельных свойств и признаков среды (звуки, изображений, действий и др.), то память рассматривается как компонент специальных способностей (в музыке, спорте, художественной деятельности и др.) [1], [3].

Возрастная динамика мнемических способностей к подростковому возрасту имеет богатый опыт и качественные характеристики видов памяти: проявляется зрелая логическая память, ассоциативная и опосредованная память, произвольность преобладает над непроизвольностью при запоминании и воспроизведении [2], [4], [5], [9].

С целью изучения зрительной и слуховой памяти у подростков было проведено эмпирическое исследование. В нем приняли участие 20 испытуемых в возрасте 13-14 лет, из них 10 мальчиков и 10 девочек. Были использованы следующие диагностические методики: методика «Память на образы» А. А. Карелина и методика «Память на числа» Э. Р. Ахмеджанова.

Рассмотрим эмпирические данные, которые получены с помощью указанных диагностических методик в таблице 1.

Таблица 1

Результаты изучения зрительной и слуховой памяти

Виды памяти	Уровни развития памяти					
	Низкий		Средний		Высокий	
	%	количество	%	количество	%	количество
память на образы	10	2	35	7	55	11
память на числа	20	4	35	7	45	9

Итак, выявлено у 10 % испытуемых низкий уровень зрительной памяти и 20 % с таким же уровне – слуховой. Равный процент (35 %) имеют испытуемые с развитием среднего уровня зрительной и слуховой памяти. У 55 % испытуемых наблюдается высокий уровень памяти на образы, а у 45 % такой же уровень выявлен у памяти на числа.

Данные показатели мнемических способностей в подростковом возрасте говорят о нормальном уровне их сформированности и равных позициях развития слуховой и зрительной памяти. У подростков интеллектуальное развитие отличается качественными процессами запоминать, сохранять и воспроизводить различную информацию как произвольную, так и не произвольную. Бывает, что подросток с трудом запоминает грамматические правила, даты исторических событий, стихотворные строчки, но это можно объяснить индивидуальными особенностями памяти и слабой мотивацией на данный материал.

Память подростка может удивить силой и слабостью одновременно. Удивить силой, потому что возможности памяти в этот период практически безграничны. Подросток может с легкостью запоминать большие тексты сложные формулы, мелкие детали и штрихи, цифры, слова, картинки, стихи. Это происходит благодаря развитию в подростковый период абстрактного и критического мышления, разнообразных способов запоминания и воспроизведения.

Именно в подростковом возрасте наступает момент, когда природная (непосредственная) память и культурная (опосредованная) сливаются воедино, начинают функционировать в режиме взаимодействия [5], [6].

Поэтому развитие и совершенствование памяти подростка, так же как и любого ребенка – один из важнейших моментов в психологическом развитии личности. В подростковом возрасте человек овладевает все более сложными логическими способами абстрактного мышления. По своему содержанию запоминание и воспроизведение становятся более обобщенными: дословное запоминание и воспроизведение занимают гораздо меньше места. Разумеется в школьном возрасте развитие процессов памяти не заканчивается. Они продолжают совершенствоваться, обогащаться под влиянием дальнейшего усложнения познавательной и трудовой деятельности. Тип памяти зависит не только от особенностей нервной системы, но и от воспитания.

Список использованной литературы

1. Немов, Р. С. Психология: в 3 тт. Т. 1 / Р. С. Немов. – М. : Просвещение, 2000. – 650 с.
2. Макарова, А. А. Сравнительный аспект развития ассоциативной памяти у младших школьников и подростков / А. А. Макарова, А. Н. Яшкова // Актуальные проблемы и перспективы развития современной психологии. – 2015. – № 1. – С. 174–180.
3. Общая психология / В. В. Богословский, А. А. Степанов, А. Д. Виноградова. – М. : Просвещение, 2001. – 528 с.
4. Общая психология / под ред. А. В. Петровский. – М. : Наука, 2006. – 468 с.
5. Память и ее развитие в детском возрасте / Л. С. Выготский. – М. : Психология, 2009. – 128 с.
6. Память человека и ее воспитание / А. П. Нечаев. – М. : Просвещение, 2007. – 420 с.
7. Память / У. Джеймс. – М. : Психология, 2007. – 320 с.
8. Память и воображение: закрепление и воспроизведение реакций / Л. С. Выготский. – М. : Психология, 2000. – 360 с.
9. Яшкова, А. Н. Развитие зрительной и слуховой памяти у современных детей младшего школьного возраста / А. Н. Яшкова, С. Г. Баранова // Актуальные проблемы и перспективы развития современной психологии. – 2018. – № 1. – С. 159–163.

[К содержанию](#)

УДК 159.9.072.43
ББК 88.9

ВЫЯВЛЕНИЕ РАСПРОСТРАНЕННОСТИ УПОТРЕБЛЕНИЯ ПСИХОАКТИВНЫХ ВЕЩЕСТВ СРЕДИ ПОДРОСТКОВ

ПАЛЬКИНА ОЛЬГА МИХАЙЛОВНА

медицинский психолог

ГБУЗ РМ Республиканский наркологический диспансер, г. Саранск,
Россия,

PalckinaOlga@mail.ru

ПАЛЬКИНА МАРИЯ ОЛЕГОВНА

психолог

АНОО ВО Центросоюза Российской Федерации «Российский университет
кооперации» Саранский кооперативный институт (филиал), г. Саранск, Россия,

PalckinaManya@mail.ru

АННОТАЦИЯ: в статье рассматривается актуальная для современной психологии проблема – изучение распространенности употребления ПАВ среди учащихся школы и оценка факторов риска, способствующих приобщению подростков к курению, употреблению алкоголя и наркотиков.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: психоактивные вещества, распространенность употребления психоактивных веществ, табак, алкоголь, наркотики, подростки, дети.

IDENTIFICATION OF THE PREVALENCE OF CONSUMPTION OF PSYCHOACTIVE SUBSTANCES AMONG TEENAGERS

PALKINA OLGA MIKHAILOVNA

medical psychologist

Republican Narcological Dispensary, Saransk, Russia

PALKINA MARIA OLEGOVNA

psychologist

Saransk Cooperative Institute (branch) of Russian University of Cooperation,
Saransk, Russia

PalckinaManya@mail.ru

ABSTRACT: the article considers a problem that is relevant for modern psychology - studying the prevalence of the use of surfactants among school students and assessing risk factors that promote adolescents to smoke, use alcohol and drugs.

KEYWORDS: psychoactive substances, prevalence of substance use, tobacco, alcohol, drugs, adolescents, children.

Состояние здоровья и развитие общества во многом определяется уровнем здоровья детей и подростков, которые представляют культурный, интеллектуальный, производственный и репродуктивный потенциал нации [2].

Издавна считалось, что подростковый период чреват сложными конфликтами. Этому возрасту свойственна особая чувствительность. Дети и подростки оказываются наиболее незащищенными, уязвимыми и психологически беспомощными перед жизненными трудностями. Не обладая жизненными навыками, не умея выбирать эффективные способы снятия напряжения, которые давали бы им возможность сохранить свою индивидуальность и сформировать здоровый стиль жизни, они не справляются с многочисленными проблемами. Желание изменить настроение достигается с помощью различных психоактивных веществ (ПАВ): алкоголя, наркотиков, лекарственных препаратов, токсических веществ, что дает подросткам иллюзию безопасности, восстановления равновесия [1, 3].

Данная проблема является актуальной, поскольку употребление табака, алкоголя и наркотиков подростками вызывает значительную озабоченность специалистов и общественности во всем мире.

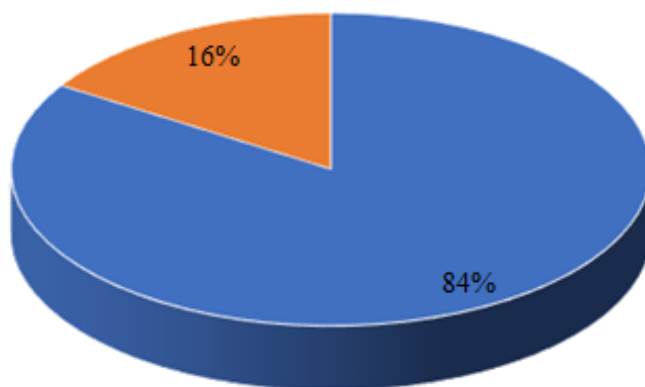
Целью данной работы является изучение распространенности употребления ПАВ среди учащихся школы и оценка факторов риска, способствующих приобщению подростков к курению, употреблению алкоголя и наркотиков.

Исследования проводились среди учащихся 8-11 классов Берсенеvской средней школы Лямбирского района республики Мордовия. Всего было обследовано 44 ученика.

В работе применены методики: патохарактерологический диагностический опросник А. Е. Личко, опросник Э. Г. Эйдемиллера и В. В. Юстицкиса «Анализ семейных взаимоотношений», а также использован метод анкетирования [5].

По результатам анкетирования было определено, что самым популярным психоактивным веществом является алкоголь.

Алкоголь хоть однажды в жизни пробовали 84 % (37 чел.) опрошенных подростков (рисунок 1), средний возраст впервые попробовавших алкоголь, как среди девочек, так и среди мальчиков – 13 лет.

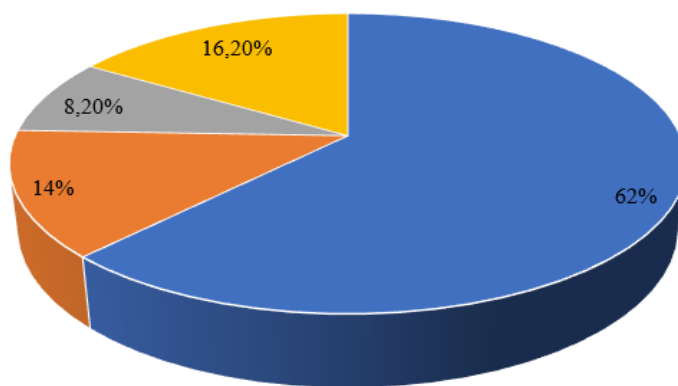


■ Пробовали алкоголь ■ Не пробовали алкоголь

Рисунок 1. Отношение подростков к алкоголю

Приобщение к алкоголю у мальчиков чаще всего начинается с употребления пива, а среди девочек самым популярным напитком является шампанское.

На вопрос, «По какому поводу вы впервые попробовали алкоголь?» подростки ответили «По случаю праздника»- 62,1 %, «За компанию» - 16,2 %, «Из любопытства» -13,5 %, «Просто так» - 8,2 % учеников (рисунок 2).



■ По случаю праздника ■ Любопытство ■ Просто так ■ За компанию

Рисунок 2. Повод, по которому подростки впервые попробовали алкоголь

Нами было установлено, что подростков влечет не вкус спиртного, а его действия – состояние опьянения. Ведь по началу степень опьянения у большинства знакомящихся с алкоголем подростков легкая с ощущением прилива сил, возникновением чувства довольства, комфорта, повышением настроения.

После употребления алкоголя состояние опьянения почувствовали 16 человек (43,2 %), 11 из них становятся общительными и веселыми, 5 человек – испытали сонливость и вялость. 21 человек (56,8 %) отметили, что не испытывали никаких ощущений (рисунок 3).



Рисунок 3. Результат влияния употребления алкоголя подростками

Курение считают вредной привычкой 100 % опрошенных (44 чел.). Однако пробовали курить 15 подростков (34 %) (рисунок 4).



Рисунок 4. Отношение подростков к курению

Поводом для первой пробы сигареты для 13 человек послужило любопытство, и 2 человека отметили, что «не хотелось отстать от друзей, которые курят».

Средний возраст впервые попробовавших курить среди мальчиков – 11 лет, среди девочек – 12 лет.

Наркотические вещества не пробовали ни разу в жизни 100% подростков.

При анализе индивидуально-биологических особенностей (таблица 1) было установлено что наследственную отягощенность по алкоголизму имеют 2 подростка – 4,5 % и еще 2 подростка (4,5 %) имеют тяжелые соматические заболевания, связанные с нарушением обмена веществ.

Таблица 1

Наследственная отягощенность

Наследственная отягощенность	Кол-во, чел	Кол-во, %
Психические заболевания	0	0
Алкоголизм	2	4,5
Наркомания	0	0
Тяжелые соматические заболевания	2	4,5
Нейроинфекции	0	0
Черепно – мозговые травмы	0	0

Среди множества факторов, объясняющих поведение подростков, употребляющих ПАВ, индивидуальные особенности являются одним из наиболее важных, поскольку представляют собой устойчивую предрасположенность поступать определенным образом. Показано, что молодые люди, регулярно употребляющие ПАВ, обладают специфическими личностными особенностями. Наиболее подвержены приобщению к ПАВ гипертимные, (то есть авантюрные, не выносящие регламентации подростки), лабильные (эмоционально неустойчивые), эпилептоидные (со злобно-тоскливым типом характера) и неустойчивые (инфантильные подростки, главной чертой которых является стремление к праздности).

При диагностике характерологических особенностей с помощью патохарактерологического диагностического опросника А. Е. Личко выявлено, что у подростков преобладают акцентуации гипертимного (34,1 %), лабильного (18,2 %), астено-невротического (13,6 %), эпилептоидного (11, 3%) типов характера (таблица 2).

Таблица 2

Типы акцентуации характера у подростков

Тип акцентуации	Количество подростков, чел.	Количество подростков (%)
Гипертимный	15	34,1
Лабильный	8	18,2
Астено-невротический	6	13,6
Сенситивный	1	2,3
Психастенический	1	2,3
Шизоидный	1	2,3
Эпилептоидный	5	11,3
Истероидный	4	9,1
Неустойчивый	3	6,8

В совокупности 79,5 % из них имеют акцентуации характера, предполагающих возможность употребления ПАВ.

При анализе анкетирования родителей было установлено, что гармоничный тип воспитания характерен лишь для 29,5 % – 13 семей (рисунок 5).



Рисунок 5. Типы семейного воспитания

Среди негармоничных типов воспитания преобладают эмоциональное отвержение – 22,7 %, потворствующая гиперпротекция – 18,2 %, доминирующая гиперпротекция – 11,4 %, а также гипопротекция – 11,4 % семей (рисунок 6).

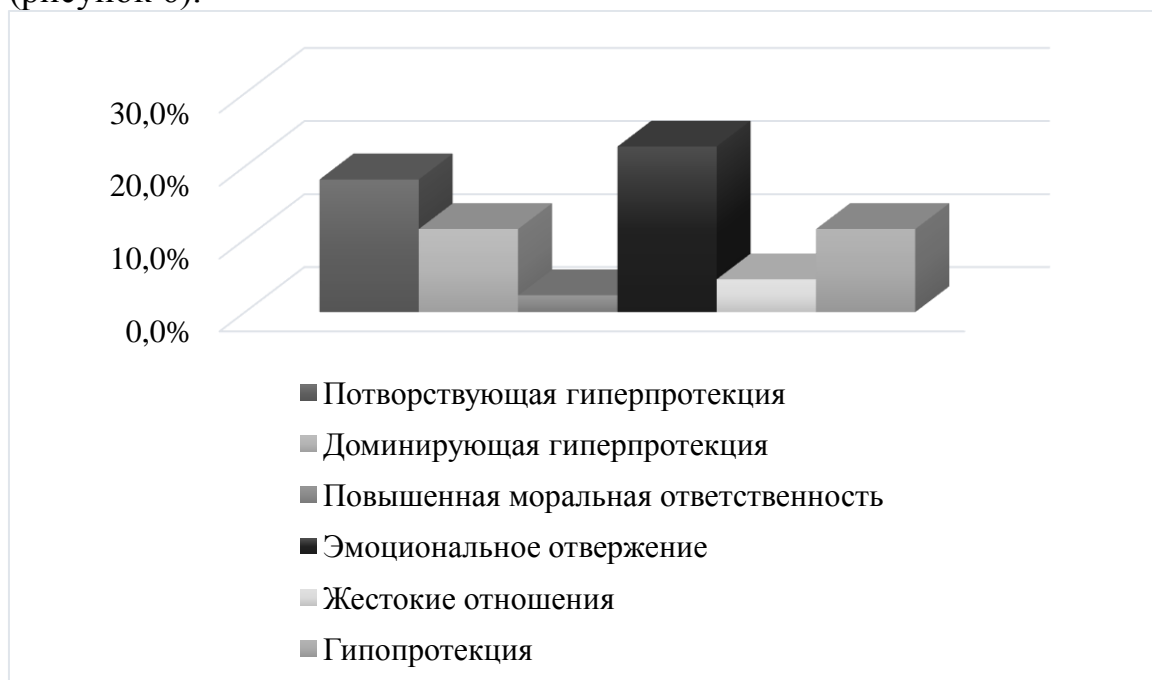


Рисунок 6. Типы негармоничного семейного воспитания подростков

Приобщению к так называемым «вредным привычкам» предрасполагает «проблема свободного времени». При анализе анкет выявлено, что чаще всего

подростки предпочитают проводить время в компании друзей – 27,8 %, занимаются в кружках и спортивных секциях – 15,1 %, проводят время у телевизора или в сети Интернет – 15,1 %, уделяют внимание домашним делам – 12,6 % (рисунок 7).



Рисунок 7. Организация свободного времени подростка

По окончанию работы были сделаны следующие выводы.

1. При изучении распространенности употребления ПАВ, было установлено, что самым популярным среди подростков является алкоголь, 84 % опрошенных употребляли его один или несколько раз в жизни в возрасте 13 лет. Одним из более употребляемых напитков среди мальчиков является пиво, а среди девочек – шампанское. Курить пробовали 34 % учащихся в возрасте 11-12 лет.

2. Среди факторов риска наиболее значимыми являются индивидуально-психологические особенности подростков, 79,5 % из них имеют акцентуации характера, предполагающих возможность употребления ПАВ. Формированию подобных акцентуаций способствуют негармоничные типы семейного воспитания, которые характерны для 70,5% семей обследуемых подростков.

Список литературы

1. Александров, А. А. Профилактика вредных привычек среди детей и подростков / А. А. Александров, Е. И. Иванова, В. Б. Розанов // Профилактика заболеваний и укрепление здоровья. – М. : Издательство Медиа Сфера. – 2008. – № 2. – С. 31 – 35.
2. Вайнер, Э. Н. Валеология / Э. Н. Вайнер. – М. : Наука, 2005. – 416 с.
3. Журавлева, И. В. Здоровье подростков: социологический анализ / И. В. Журавлева. – М. : Издательство социологии РАН, 2012. – 240 с.
4. Комков, А. Г. Здоровье и поведение российских школьников / А. Г. Комков, Л. И. Лубышева, А. В. Малинин. – СПб. : СПбНИИФК, 2014. – 228 с.
5. Немов, Р. С. «Психология» в 3 томах книга 3 / Р. С. Немов. – М. : Владос, 2018. – 496 с.

[К содержанию](#)

УДК 159.9:316.6 (045)
ББК 88.5

ПРОБЛЕМА РАННЕГО ВЫЯВЛЕНИЯ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПРОФИЛАКТИКИ ДЕЗАДАПТИВНЫХ ПРОЯВЛЕНИЙ МОЛОДЫХ СУПРУЖЕСКИХ ПАР

СЕГНИЕНКОВА ТАТЬЯНА ВИТАЛЬЕВНА

магистрант, направление подготовки «Практическая психология»,
ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина», г. Нижний Новгород, Россия
t.segnienkova@gmail.com

АННОТАЦИЯ: В статье представлены результаты эмпирического исследования особенностей дезадаптивного поведения супругов на начальном этапе совместной жизни. Рассмотрена сущность и трудности адаптации супругов в браке, причины дезадаптивных проявлений молодых супружеских пар. Дезадаптивные проявления супружеской пары – это нарушения психологических, социальных и сексуально-физиологических взаимоотношений супругов. Определены цель, задачи и содержание психологической профилактики дезадаптивных проявлений молодых супружеских пар.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: адаптация супругов в браке, семейная дезадаптация, молодая семья, психологические проблемы, семейный конфликт, психологическая профилактика дезадаптивных проявлений.

THE PROBLEM OF EARLY IDENTIFICATION AND PSYCHOLOGICAL PREVENTION OF DISADAPTIVE MANIFESTATIONS OF YOUNG MARRIED COUPLE

SEGNIEENKOVA TATYANA VITALIEVNA

undergraduate, training direction «Practical Psychology»,
FSBEI of HE «Nizhny Novgorod State Pedagogical University
named after Kozma Minin», Nizhny Novgorod, Russia
t.segnienkova@gmail.com

ABSTRACT: The article presents the results of an empirical study of the features of maladaptive behavior of spouses at the initial stage of life together. The essence and difficulties of adaptation of spouses in marriage, the causes of maladaptive manifestations of young couples are considered. The maladaptive manifestations of a married couple are violations of the psychological, social and sexual-physiological relationships of the spouses. The purpose, objectives and content of the psychological prevention of maladaptive manifestations of young couples are determined.

KEYWORDS: adaptation of spouses in marriage, family maladaptation, young

family, psychological problems, family conflict, psychological prevention of maladaptive manifestations.

Современный институт брака переживает период глобальной перестройки, начиная от форм и заканчивая содержательной стороной. Причинами подобных изменений выступает необходимость в адаптации к новым социально-экономическим условиям, появлению новых потребностей людей, вступающих в брак, сменой системы ценностей и установок. Разнообразии форм и содержания супружеских отношений, с одной стороны, дает возможность выбора молодым людям тех вариантов, которые им подходят в наибольшей степени, с другой стороны, такое разнообразие, в некоторой степени, осложняет формирование молодой семьи.

Начало семейной жизни характеризуется процессами адаптации к браку. В широком смысле адаптация понимается как динамический процесс, в котором индивиды, несмотря на изменчивость условий, поддерживают стабильность, необходимую для существования, развития и продолжения рода. Несмотря на изменения в семейных отношениях, значительная доля браков создается от 20 до 25 лет, когда человек создает семью, стремится к социальной зрелости, выполняет социальные обязательства и берет на себя ответственность за свою жизнь и за своего партнера, за свои решения и действия. Для возраста ранней зрелости существует тенденция к достижению высокого развития духовных, интеллектуальных и физических способностей. Задача этого этапа – найти свое место в обществе. В этот период супруги проводят совместный поиск стиля отношений, которые понравятся обоим; решаются следующие актуальные задачи: создается структура семьи; разделение функций (ролей) между супругами; устанавливаются семейные традиции и ценности [4, с. 144].

Психологическая сущность адаптации супругов в браке представляется отечественными авторами совместной ориентацией мыслей, чувств и поведения. Так, по мнению Л. Л. Баландиной, по степени адаптации на начальном этапе совместной жизни можно достаточно точно оценить стабильность брака и описать специфику семейных конфликтов. Основанием для возникновения конфликтов могут быть необоснованные ожидания, которые партнеры сформировали за время брака [2, с. 24].

Адаптацию к браку и семейным отношениям, как отмечает С. В. Стегачева, представляется как поступательный процесс, при котором молодожены привыкают к особенностям друг к друга, а также к условиям семейной жизни [9, с.51].

Представленные И. В. Гребенниковым виды супружеской адаптации (материально-бытовая, нравственно-психологическая, интимно-личностная) тесно связаны между собой.

Практика социально-психологических центров подтверждает заключение ученых, что молодые люди, вступая в брак, зачастую принимают это решение необдуманно и торопливо под давлением родственников и окружающих, социальных стереотипов, причиной часто становится незапланированная

беременность. В таких условиях браки редко подвержены кризисам семейных отношений в первые месяцы, и даже годы.

В настоящее время усилился интерес специалистов к изучению психологических и социокультурных аспектов семейной дезадаптации. В научной литературе встречается следующие категории по отношению к личности и к группе: «дезадаптированные дети», «дезадаптированный ребенок», «дезадаптированная группа», а также по отношению к среде, обусловившей деформационные явления: «социальная дезадаптация», «школьная дезадаптация», «семейная дезадаптация» и др. [1, с. 19].

Семейная дезадаптация нарушает межличностные отношения, что ведет к нарушениям социальных взаимодействий. При этом под дезадаптивными проявлениями супружеской пары мы понимаем, нарушения психологических, социальных и сексуально-физиологических взаимоотношений семейной пары (В. В. Кришталь) [3].

Современные исследователи выделяют качества личности, предрасполагающие развитию дезадаптивного поведения: агрессивность, тревожность, эгоизм, зависимость, упрямство, ригидность, акцентуации характера т.д. (Б. С. Братусь, Т. Б. Карцева, Н. А. Коваль, Р. П. Мульруд и др.). Индивид может испытывать разного рода трудности в социально-психологической адаптации, в отношениях с окружающими людьми, что отрицательно сказывается на характере взаимодействия в семье. Исследователи выделяют три подхода к семейной дезадаптивности: описательный, функциональный и генетический (А. Н. Аккерман, Д. С. Валлерстайн) [3].

Дезадаптивное поведение молодых супружеских пар сопровождается фрустрацией, конфликтными отношениями, имеющими затяжной характер (С. Т. Агарков, К. К. Баздирев, А. Н. Волкова, Н. Т. Зунг, С. В. Ковалев, А. И. Либина, В. Сатир и др.). Явление дезадаптивности является симбиозом реакций защитно-приспособительного характера. Именно защитные реакции несут в себе психологическую опасность деструкции внутрисемейных отношений.

Дезадаптация по мнению социологов (А. И. Антонов, В. М. Медков, С. С. Фролов, Е. А. Калинина и др.) зачастую приводит к разрыву брака. Большая часть разводов приходится на первые годы брака, когда семья еще считается молодой и семейное счастье самое хрупкое. Так, согласно социальной статистике, за 2017 год на 1 049 735 браков приходилось 611 438 разводов, что составляет 58 % [5, с. 17].

Ю. А. Косторова указывает, что в период социально-психологической адаптации во многих современных супружеских парах наблюдается несоответствие в реализации желаемого в определенных сферах семейной жизни: при чем в дезадаптивных браках это проявляется значительно. Некоторое несоответствие в стабильных семьях дает возможность для постепенного улучшения и развития отношений [4, с. 140].

Результаты эмпирического исследования, проведенного О. В. Миллером, показали, что частота конфликтов в семье на начальном этапе совместной

жизни зависит от наличия опыта совместного проживания до вступления в брак, возможностей супругов отдельного проживания от родителей [6].

В ходе анализа источников выяснилось, что чаще всего возникновение конфликтов в молодых семьях вызывают: неодинаковое отношение ко многим вопросам и проблемам; непонимание настроения и самочувствия другого; оскорбительные слова; ощущение себя нелюбимым; отсутствие внимания со стороны другого; утрата доверия; отсутствие комплиментов и знаков внимания друг другу; желание большей любви и признания.

М. Е. Романова отметила, что после рождения первенца возникают определенные трудности в большинстве молодых семей, оба супруга начинают ощущать меньшую удовлетворенность браком [8, с. 111].

Супруги с развитым адаптированным поведением в меньшей степени испытывают психическое напряжение и в большей степени могут проявлять адекватность при отражении действительности, сориентироваться и найти правильное, адекватное супружескому союзу и сотрудничеству решение, определить совместные стратегии поведения в поиске конструктивного разрешения трудных жизненных ситуаций, что, в свою очередь, будет способствовать восстановлению стабильности и благополучия в браке. Психологическая адаптация основывается не только на пассивно-приспособительных, но и активно-преобразующих связях личности с окружающей средой, представляя собой неразрывной единство тех и других форм связи (А. Л. Свенцицкий) [2, с. 24].

Таким образом, мы находим, что требуются определенные условия для психологической адаптации супругов в новой семье. В устойчивой семейной структуре будут гармонично распределяться психологические и социальные роли, формироваться приемлемый стиль общения, способы предотвращения и разрешения конфликтов. Молодые пары, испытывающие трудности социально-психологической и интимно-личностной адаптации нуждаются в квалифицированной психологической помощи. Психологу-консультанту необходимо организовать среду, в которых будут определены объективность проблемы молодых супругов и их первопричина, глубина проблемы, выработка ее решений.

Целью настоящего исследования стало изучение дезадаптивных проявлений молодых супружеских пар и возможности их психологической профилактики.

Гипотеза: мы предполагаем, что в современных молодых семьях в начале совместной жизни отмечаются психологические трудности адаптации, которые проявляется в отчужденности и напряженности в супружеских отношениях.

Выборка: в исследовании приняли участие 10 супружеских пар (10 мужчин и 10 женщин), с семейным стажем от 6 месяцев до 2 лет. Средний возраст супругов составил у мужчин 23,5 года, у женщин – 22,5 года.

Методы исследования. В исследовании были использованы две методики: «Шкала семейной адаптации и сплоченности» (FACES-3) (Д. Х. Олсон, Дж. Портнер, И. Лави) и «Субъективная оценка межличностных отношений» (СОМО) (С. В. Духновский). Процесс психодиагностики проходил заочно, в

привычных и комфортных для испытуемых условиях. По электронной почте респонденты получили инструкции и бланки для регистрации ответов, после чего в течение суток таким же образом они предоставляли психологу свои отчеты.

Результаты исследования и их обсуждение. Первоначально изучался уровень семейной адаптации и сплоченности в молодых супружеских парах. Результаты исследования по методике «Шкала семейной адаптации и сплоченности» (FACES-3) показали, что среднее значение сплоченности в браке для супругов составляет 33,6 балла. Семьи, в большинстве случаев, разобщены, супруги автономны, во многих случаях они не всегда чувствуют эмоциональную близость, единство и общность не являются для них значимыми ценностями. По этому фактору испытуемые относятся к несбалансированному уровню. С точки зрения адаптации, ее среднее значение составило 26,5 балла, то есть большинство пар оказались между структурным и гибким типом. Этот показатель характеризует их как устойчивый уровень семейного функционирования. Показатель удовлетворенности браком составил 8,65 балла, т.е большинство испытуемых оказались условно удовлетворены и неудовлетворены браком (таблица 1).

Таблица 1

Характеристики семейных отношений по методике «Шкала семейной адаптации и сплоченности» (FACES-3) (n=20)

Шкала	Среднее значение	σ
Сплоченность в браке	33,6	4,75
Адаптация в браке	26,5	4,29
Удовлетворенность браком	8,65	5,85

Анализ содержания предварительных консультаций с испытуемыми показал, что большое влияние на появление конфликтов оказывают ценности и установки супругов, выработанные в добрачный период согласно индивидуально-типологическим и психологическим особенностям. Завышения требований к партнеру часто является ведущим фактором возникновения стрессовой ситуации в паре, приводящей к напряженности и непониманию, разобщенности, изоляции молодых супругов и т.д.

Индикаторами дисгармонии супружеских отношений, согласно точке зрения автора методики С. В. Духновскому, выступают напряженность, отчужденность, агрессивность и конфликтность. Результаты исследования субъективной оценки межличностных отношений (СОМО) показали примерно равное количество испытуемых с высоким и средним уровнем отчужденности (8,4). Это может быть связано с демонстрацией зависимости, конформности с целью избежать одиночества и «ненужности». Большинство испытуемых имеют высокий уровень напряженности в отношениях (8,2), средний уровень конфликтности (6,4) и агрессии в отношениях с партнером (5,7). Интегральный показатель субъективной оценки межличностных отношений свидетельствует, что у 60% супружеских пар, принявших участие в исследовании, выявлена

дисгармония в отношениях: недостаток целостности, согласия с друг с другом, ослабление эмоциональной поддержки, преимущество удаляющих чувств (вина, злость, обида, раскаяние, неприязнь, зависть, одиночество, стыд) над сближающими чувствами (таблица 2).

Таблица 2

Характеристики семейных отношений по методике «Субъективная оценка межличностных отношений» (СОМО) (n=20)

Шкала	Среднее значение	σ
Отчужденность	8,4	5,66
Напряженность	8,2	6,45
Конфликтность	6,4	5,22
Агрессия	5,7	4,15
Интегральный показатель субъективной оценки межличностных отношений	33,6	7,55

По высоким показателям результатов исследования по методике «Субъективная оценка межличностных отношений» (СОМО) выявлено, что на первом месте находится индикатор агрессии (25%), на втором месте – отчужденности (15 %), третье место распределено в равном соотношении индикаторы напряженности и конфликтности (10 %).

Можно сделать вывод, что данные индикаторы являются причинами дезадаптации молодых семей. Чем выше данные показатели, тем менее супруги удовлетворены браком.

Проведенный корреляционный анализ указал о наличии достоверной положительной связи отчужденности и напряженности ($r = 0,59$ при $p \geq 0,001$). Напряженные и психотравмирующие события на начальном этапе совместной жизни указывают на потерю эмоциональной связи между происшедшим и чувствами по отношению к ним. Показатели роста напряженности в отношениях, стремления отмежеваться от супруга (супруги), необходимости внутренней дистанции между приемлемой или неприемлемой частями «своего Я». По остальным показателям статистически достоверной взаимосвязи не обнаружено.

Нашло подтверждение, что дезадаптивные проявления молодых супружеских пар характеризуются значительной степенью отчужденности и напряженности в межличностных отношениях.

Анализ результатов проведенного исследования позволил сделать следующие выводы.

1. Семейные отношения на этапе адаптации к браку характеризуются низкой сплоченностью и средним уровнем психологической адаптации.
2. Анализ результатов исследования субъективной оценки межличностных отношений в молодых супружеских парах подтвердил наличие статистически достоверной положительной связи между отчужденностью и напряженностью – основных причин конфликтности, усиливающих дезадаптивные процессы в семьях.

3. В их основе практических рекомендаций по работе с молодыми супружескими парами с высоким риском семейной дезадаптации положены механизмы формирования адекватных копинг-стратегий, способствующих росту терпимости и эмоциональной устойчивости партнеров, оптимизации интимно-личностной сферы, взаимоотношений с детьми в семье и с социумом [9]. Целью работы психолога-консультанта является психологическая профилактика дезадаптивных проявлений, снижения напряженности и конфликтности в семейных отношениях на начальном этапе совместной жизни. Определены задачи психологического консультирования молодых супружеских пар: помочь супругам приобрести навыки разрешения конфликтов и размолвок, возникающих на почве неудовлетворенности потребностей; обучить приемам ведения конструктивного диалога и переговоров; повысить удовлетворенность общением и совместной деятельностью с супругом (ой) [10]. Предлагается использовать возможности групповой психокоррекционной работы и индивидуальные консультации в работе с молодыми парами. Итогом каждого этапа психологического сопровождения становятся созданные супружескими парами и представленные на групповых занятиях творческие самоотчеты. В результате работы психологом-консультантом актуализируются семейные ценности молодых супругов, динамика межличностных отношений, уровень удовлетворенности браком, обсуждаются ожидания клиентов в дальнейшей семейной жизни.

Список литературы

1. Арутюнян, М. Н. Адаптация супругов к брачно-семейным отношениям как социальная проблема / М. Н.Арутюнян, Т. И. Ланцова // Современные исследования социальных проблем. – 2017. – № 4. – С. 17-23.
2. Бузина, О. В. Удовлетворенность браком в «молодых» семьях / О. В. Бузина, Е. Е. Новосельцева // Ананьевские чтения-2016. Психология и политика. – СПб. : СПбГУ, 2016. – С. 21-26.
3. Зунг, Н.Т. Роль социально-психологических факторов в стабилизации молодой семьи / Н.Т. Зунг // Психологический журнал. – 2007. – Т. 13. – №6. – С. 90-92.
4. Кострова, Ю. А. Адаптация молодой семьи в официальном дискурсе социальной политики современного российского общества / Ю. А. Кострова // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия: Социальные науки, 2018. – № 3. – С. 143-149.
5. Коренева, Е. П. Психология семейного кризиса: подходы к семейному консультированию при ненормативных кризисах / Е. П. Коренева // Концепт. – 2019. – № 3. – С. 14-19.
6. Миллер, О. В. Особенности конфликтов в молодых семьях / О. В. Миллер // Инновационная наука. – 2015. – № 8. – С. 161-162.
7. Ростовская, Т. К. Статус молодой семьи в современном российском обществе / Т. К. Ростовская // Человек в мире культуры. – 2014. – № 3. – С. 75-81.
8. Романова, М. Е. Конфликты брачно-семейных пар в период появления первенца / М. Е. Романова // Вестник науки и образования. – 2017. – № 1. – С. 110-113.
9. Стегачева, С. В. Типы дезадаптивного поведения супружеских пар и их психологическая коррекция : Дис. ... канд. психол. наук / С. В. Стегачева. – Тамбов, 2004. – 180 с.
10. Цветкова, И. А. Консультирование семьи в трудных жизненных ситуациях / И. А. Цветкова // Развитие личности. – 2016. – № 2. – С. 157-178.

[К содержанию](#)

УДК 159.922.766
ББК 88.41

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ ПОСРЕДСТВОМ ПЕСОЧНОЙ СКАЗКОТЕРАПИИ

СМИРНОВА АНЖЕЛА ВИКТОРОВНА

педагог-психолог МБОУ «Гатчинская начальная общеобразовательная школа №5», г. Гатчина, Россия

angela129s@yandex.ru

АННОТАЦИЯ: в статье рассмотрены подходы к определению эмоционального интеллекта, особенности эмоционального развития обучающихся с интеллектуальными нарушениями (умственной отсталостью) 7-9 лет, а также основные способы развития эмоционального интеллекта у данной категории детей, в частности, сочетание сказкотерапии и песочной терапии посредством интерактивной песочницы.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: эмоции, эмоциональный интеллект, обучающиеся с интеллектуальными нарушениями (умственной отсталостью), песочная сказкотерапия.

DEVELOPMENT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH INTELLECTUAL DISORDERS THROUGH SAND TALE THERAPY

SMIRNOVA ANZHELA VICTOROVNA

teacher - psychologist

Gatchina Elementary Comprehensive school №5,
Gatchina, Russia

ABSTRACT: the article considers approaches to the definition of emotional intelligence, peculiarities of emotional development of schoolchildren with intellectual disorders (mental retardation) of 7-9 years, as well as the main ways of development of emotional intelligence in this category of children, in particular, the combination of tale therapy and sand therapy through interactive sandbox.

EYWORDS: emotions, emotional intelligence, schoolchildren with intellectual disorders (mental retardation), sand tale therapy.

Проблема развития эмоционального интеллекта является достаточно молодой и в то же время перспективной. В настоящее время наблюдается повышенный интерес к данной проблеме. Это обусловлено ролью эмоционального интеллекта в формировании регулятивных навыков, сферы самосознания, а также успешной социализации личности ребенка.

Роль эмоций в жизнедеятельности человека подробно исследована в психологической науке (У. Джеймс, К. Изард, Б. Додонов, П. Анохин и др.). Вместе с тем, термин «эмоциональный интеллект» введен сравнительно недавно. Впервые понятие эмоционального интеллекта было предложено в 1990 г. американскими исследователями. Дж. Мейер и П. Сэловей определяли эмоциональный интеллект как способность воспринимать и выражать эмоции, понимать, объяснять, контролировать собственные эмоции, а также эмоции окружающих людей [1]. Иными словами, эмоциональный интеллект представляет собой уникальную взаимосвязь аффективной и когнитивной сфер, позволяющей эффективно разрешать жизненные задачи. Феномен эмоционального интеллекта подробно исследовался на протяжении XX века. Все теории эмоций, которые формировались с данный период, а именно фрустрационные теории Л. Фестингера и Э. Клапареда, когнитивистские теории эмоций М. Арнольда, Р. Лазаруса, С. Шехтера, подчеркивают когнитивную основу природы эмоции, наличие когнитивных предпосылок. В отечественной психологии также проводились исследования на взаимосвязь эмоций и мышления. Так, Л.С. Выготский указывал на единство интеллекта и аффекта, подчеркивая изменяющиеся отношения данного единства. Данные теории послужили толчком для автономного изучения феномена эмоционального интеллекта [1]. М.А. Холодная также отмечала тесную взаимосвязь интеллекта и аффекта, проявляющуюся в двух формах: интеллект контролирует влечения, а также интеллект обслуживает влечения. О. К. Тихомировым в 1980-х годах был введен термин эмоционального мышления подразумевая под этим эмоциональную регуляцию мыслительной деятельности. В 1980 г. физиолог Р. Бар-Он исследовал проблему эмоционального здоровья человека, что позволило ученому интерпретировать эмоциональный интеллект как некогнитивные способности, знания и компетентности человека, которые дают ему возможность успешно справляться с различными жизненными ситуациями. Исследователь установил 5 сфер компетентности или составных компонента эмоционального интеллекта [1]:

- самопознание (уверенность в себе, осознание собственных эмоций, самоуважение, самоактуализация, независимость),
- навыки межличностного общения (эмпатия, социальная ответственность),
- способность к адаптации (гибкость, связь с реальностью, решение проблем),
- управление стрессовыми ситуациями (устойчивость к стрессу, контроль импульсивности),
- преобладающий эмоциональный фон (оптимизм, счастье).

В связи с подробным вниманием к связи эмоций и мышления, аффекта и интеллекта в 90-х годах прошлого столетия понятие «эмоционального интеллекта» становится самостоятельным предметом психологических исследований. В последнее время, распространяется количество образовательных центров, школ, занимающихся развитием эмоционального интеллекта.

Таким образом, современная психологическая наука располагает исследованиями соотношения эмоциональных и интеллектуальных процессов, подчеркивая их тесную взаимосвязь. Эмоциональный интеллект помогает человеку осознать и объяснить собственные эмоции, регулировать их, понимать и интерпретировать эмоции окружающих людей. Несомненно, данная проблема является важной для социализации ребенка, формирования его коммуникативных навыков.

Говоря об умственно отсталых детях, следует признать тот факт, что эмоциональный интеллект у данной категории детей сформирован на крайне низком уровне. Особенности эмоциональной сферы умственно отсталых обучающихся раскрыты в исследованиях С. Я. Рубенштейн, Л. М. Шипицыной, О. В. Защиринской, Т. З. Стерниной и др.

В данной статье описаны результаты исследования эмоциональной сферы обучающихся с интеллектуальными нарушениями (умственной отсталостью) 7-9 лет. Эмоциональное развитие умственно отсталого ребенка характеризуется, прежде всего, незрелостью эмоциональных проявлений, низким уровнем дифференцированности чувств и эмоций. Основные эмоции (радость, злость, грусть, страх) дети с умственной отсталостью могут распознавать, при этом определяя их неточно. Например, радость, счастье, спокойствие такие обучающиеся называют «веселый», «улыбка», не распознавая оттенков. Страх дети, как правило, интерпретируют как боязнь («боится»). Грусть и злость не дифференцируют. Эмоция удивления, как правило, не распознается школьниками. Диапазон выражения собственных эмоций данной категорией детей невелик: огорчение в виде грусти или слез, радость. Называние собственных эмоций умственно отсталыми школьниками вовсе затруднено. На вопрос «Какое у тебя настроение», как правило, следует ответ «хорошее» или «плохое». Иными словами, умственно отсталым детям недоступны оттенки эмоций как в виде собственных переживаний, так и осознания таких оттенков у окружающих людей.

Еще одной особенностью эмоциональной сферы обучающихся с интеллектуальными нарушениями является глубина и сила эмоциональных переживаний. У одних детей эмоциональные переживания поверхностны, неглубокие, эмоциональный отклик очень слабый. У других детей, напротив, можно наблюдать излишне глубокие, затяжные эмоциональные реакции и неумение контролировать и регулировать свое эмоциональное состояние.

У обучающихся с умственной отсталостью отмечается низкий контроль за эмоциональным состоянием и слабые регулятивные навыки. Это выражается в том, что дети зачастую не выражают эмоций и чувств сообразно ситуации, с трудом переключаются при смене социальной ситуации. Школьники с неустойчивым эмоциональным фоном выражают бурные эмоциональные реакции в ситуациях, вызывающих раздражение и гнев, не проявляя навыков самоконтроля. Слабость регуляции выражается у некоторых детей в виде застревания на определенной эмоции. Так, встречаются случаи постоянного неконтролируемого выражения радости и смеха (в виде эйфорического

состояния) у школьников неадекватно ситуации (например, в ответ на невербальную агрессию и оскорбления одноклассников).

Особенности эмоционального развития умственно отсталых школьников 7-9 лет свидетельствуют о низком уровне самопознания, непонимании эмоций окружающих, слабо выраженной способности к адаптации, неумении контролировать и управлять стрессовыми ситуациями, неустойчивом, слабо выраженном эмоциональном фоне. Такие особенности влияют на развитие коммуникативных навыков, социализации обучающихся. В связи с этим важной задачей педагога-психолога является развитие эмоционального интеллекта умственно отсталых школьников.

На сегодняшний день существует много методов и приемов развития эмоционального интеллекта школьников. Успешность и эффективность данных методов определяется системностью их использования в работе с умственно отсталыми школьниками, а также возможностью их сочетания.

Сказкотерапия – один из эффективных методов развития эмоционального интеллекта обучающихся с интеллектуальными нарушениями. Сказка – это особый мир, позволяющий прожить эмоции и чувства вместе с героем. Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева, изучая влияние сказкотерапии на развитие ребенка, называет этот метод процессом поиска смысла в образах и символах, которые сопровождают человека с рождения, углублением знаний о мире и системе взаимоотношений в нем, процесс освоения жизненных навыков [2]. Использование сказки в работе с умственно отсталыми младшими школьниками важно сопровождать не только прослушиванием самого произведения, но и обыгрыванием с использованием различного оборудования (куклы, магнитный театр, непосредственно драматизация и т. д.). Важно одну сказку обыгрывать несколько раз в разных вариантах игры, что позволяет более прочно закрепить полученные навыки.

В последнее время появилась возможность использования интерактивного инструментария в работе педагога-психолога. Одной из таких возможностей является использование световых песочных столов и интерактивной песочницы, сочетающих в себе уникальные возможности песка и спецэффектов в виде звука, цвета, света, ландшафтного изображения. Данные методы работы способствуют поддержанию, формированию и коррекции эмоциональной сферы умственно отсталых школьников. При работе с песком у детей формируются навыки самоконтроля, повышается уверенность в себе, снижается уровень тревожности и агрессии, нормализуется эмоциональный фон. Обучающиеся при работе с песком в большей степени контролируют свое поведение, ориентируются на действия одноклассников. Использование интерактивной песочницы позволяет дополнять работу с песком звуковыми и световыми эффектами, придумывать и реализовывать игру с воображаемыми объектами и реальными игрушками одновременно. Сочетание сказкотерапии и песочной терапии предложено Т. М. Грабенко, Т. Д. Зинкевич-Евстигнеевой. Авторами разработана программа работы со сказкой при одновременном использовании песочной терапии [2].

Методика песочной сказкотерапии опирается на программу Т. М. Грабенко, Т. Д. Зинкевич-Евстигнеевой, при этом учитывает особенности работы с умственно отсталыми школьниками (упрощение сюжета, повторение, организующая помощь и т. д.). Технология использования сказкотерапии с использованием песочницы строится поэтапно.

Первый этап включает в себя знакомство со сказкой и её драматизация. Первичное знакомство со сказкой сопровождается беседой по сюжету, разбором эмоционального состояния героев, визуализацией данных эмоциональных состояний посредством мимики и пантомимики. Знакомство со сказкой завершается драматизацией или психогимнастическими этюдами из сказки. На уроках ИЗО-деятельности педагогам предлагается нарисовать или вылепить сюжет сказки, проговорив еще раз эмоциональное состояние героев. На данном этапе сначала важно брать знакомые детям сказки. Рекомендуются русские народные сказки. Также можно использовать психотерапевтические сказки, но с простым сюжетом.

Второй этап сказкотерапии строится непосредственно на песке. Перед работой в песочнице школьникам предлагается еще раз прослушать или проиграть сказку, распределить роли и выстроить сюжет на песке в соответствии с ролями. Обучающиеся с умственной отсталостью 7-8 лет развивают сюжетную линию сказки совместно со взрослым, при его организующей помощи. Школьники 8-9 лет выстраивают сюжет самостоятельно. На данном этапе возможны различные варианты работы. Школьникам могут быть предложены варианты завершения сказки, придумывания собственной коллективной сказки и т.д. Такая работа осуществляется под контролем взрослого, поскольку умственно отсталым обучающимся 7-9 лет трудно удержать сюжет сказки и самостоятельно его развивать. Важно, чтобы работа с интерактивной песочницей проводилась систематически, что обеспечит эффективность формирования навыков.

Следует отметить, что использование песочной сказкотерапии сопровождается положительным эмоциональным фоном обучающихся, способствует познавательной активности, развивает такие качества как эмпатия, согласованные действия школьников, умение договариваться, повышает уверенность в себе, формирует навыки саморегуляции, снижает агрессию и тревожность.

Использование метода песочной сказкотерапии позволяет формировать составляющие эмоционального интеллекта у школьников с интеллектуальными нарушениями: понимание собственных эмоций, самоконтроль, регуляция своего поведения, осознание эмоций окружающих, умение договариваться и продуктивно взаимодействовать.

Список литературы

1. Базарсадаева, Э.Ж. К вопросу об истории изучения эмоционального интеллекта. // Вестник Бурятского государственного университета. 2013. №5. С. 24 – 31.
2. Грабенко, Т. М., Зинкевич-Евстигнеева, Т. Д. Чудеса на песке. Песочная игротерапия. - СПб.: Институт специальной педагогики и психологии, 1998. 50 с.

3. Сакович, Н.А. Практика сказкотерапии. СПб.: Речь, 2011. 220 с.

4. Шипицына, Л.М., Защирина, О.В. Эмоциональный компонент как фактор успешности невербального общения умственно отсталых детей. // Вестник Санкт-Петербургского университета. 2006. Выпуск 2. С. 187-197.

[К содержанию](#)

УДК 159.9.07

ББК 88.6

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ШКОЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА С УЧЕТОМ ПОТРЕБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

ТЕР-ГРИГОРЯН АННА ЭММАНУИЛОВНА

младший научный сотрудник

лаборатории образовательных инфраструктур

Института системных проектов

ГАОУ ВО «Московский городско педагогический университет»,

г. Москва, Россия,

architeranna@gmail.com

АННОТАЦИЯ: в статье рассматривается актуальная проблема – изучение особенностей проектирования пространств начальной школы с вовлечением в процесс разработки дизайн-проектов детей, как основных пользователей данных помещений.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: предметно-пространственная среда школы; архитектурный и художественный облик школы; соучаствующее проектирование; дизайн-проект школьных пространств; потребности детей младшего школьного возраста.

DESIGN OF SCHOOL SPACES TAKING INTO ACCOUNT THE NEEDS OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN

TER-GRIGORIAN ANNA EMMANOUILOVNA

junior researcher

Laboratory of Educational Infrastructures

Institute of System Projects

Moscow City University, Moscow, Russia

ABSTRACT: the article considers the actual problem – the study of the design features of primary school spaces with the involvement of children as the main users of these premises in the process of developing design projects.

KEYWORDS: subject-spatial environment of the school; architectural and art image of the school; collaborative design; design project of school spaces; the needs of primary school children.

Школьное пространство является одним из важнейших педагогических инструментов и играет важную роль в образовательном процессе. Дизайн школьного пространства может положительно или отрицательно сказываться на результатах обучения, степени коммуникации, поведении и даже здоровье и самочувствии участников образовательных отношений [1, с. 9]. Именно поэтому сегодня тема дизайна и проектирования школьных пространств особенно актуальна.

В основе современных методов разработки архитектурного и художественного оформления школьных пространств лежит новая модель проектирования – соучастие. Данный подход подробно описан в книге «Соучаствующее проектирование» Генри Саноффа (Henry Sanoff) (крупнейшего научного авторитета и проектного эксперта в области соучаствующего проектирования и проектирования школьных зданий): «...истоки этого подхода лежат в понятии «партисипаторной демократии» (или «демократии участия»), предполагающей коллективное и децентрализованное принятие решений во всех областях общественной жизни. Предполагается, что механизмы партисипаторной демократии позволят всем членам общества приобрести навыки участия в общественной жизни и влиять разнообразными и эффективными способами на принятие всех решений, которые их касаются» [2, с. 7].

Еще одним фактором, способствующим успеху решений, разработанных соучаствующим путем, является коллективный интеллект. «В ходе группового взаимодействия наступает коллективное озарение, формирующееся и в большинстве случаев приводящее к более качественным и оригинальным решениям, чем решения, предложенные отдельными участниками. В тех случаях, когда люди объединяют свои интеллектуальные усилия для решения общей задачи (вместо того, чтобы подавлять инициативы друг друга для сохранения собственного статуса), они оказываются более способны к «производству» коллективного интеллекта» [2, с. 7].

При соучаствующем проектировании школьных пространств одним из основных участников и экспертов в принятии решений по преобразованию предметно-пространственной среды для обучения и развития должен выступать ученик. При таком подходе к проектированию максимально и адресно учитываются потребности и пожелания детей, как ключевых участников

процессов, протекающих в школьных пространствах.



Рисунок 1. Работы учеников на тему: «Самое страшное» и «самое любимое» пространство в школе

В рамках данного исследования была проведена серия творческих семинаров по проектированию школьных пространств учащимися 4-х классов одной из московских школ типовой серии постройки. Детям было предложено следующее задание: нарисовать самое страшное и самое любимое помещение в школе. На доске при этом были написаны слова «страшное» и «любимое». Можно было нарисовать оба рисунка или выбрать одну из тем. Одному из классов было предложено пофантазировать и предложить, какие изменения они внесли бы в интерьер и оснащение школы, другим трем необходимо было провести оценку фактического состояния школьных пространств. Во время работы педагог и ведущий находились в классе одновременно. Целью данного семинара было определить «болевые точки» образовательного пространства школы – по мнению детей, чтобы в дальнейшем, с учетом полученной информации, подготовить рекомендации по преобразованию школьного пространства.

Дети очень активно и с энтузиазмом включились в работу над заданием, тема оказалась очень интересна и актуальна для них, у ребят появилось много идей по улучшению школьного класса, рекреаций, двора, спортивного зала, библиотеки и других школьных пространств. Ученики в целом оказались довольны предметно-пространственной средой школы. Количество работ с положительным восприятием более чем в два раза превысило количество негативных. В число помещений с негативным восприятием вошли сильно изношенные помещения, туалеты, скучные и однообразные коридоры и рекреации. Так же прослеживалось негативное восприятие некоторых помещений, связанное с личностью преподавателя или администратора, там присутствующего. Во всех группах лидером в номинации «любимое помещение» с большим отрывом стал учебный класс, что свидетельствует о непривлекательности других пространств школы.

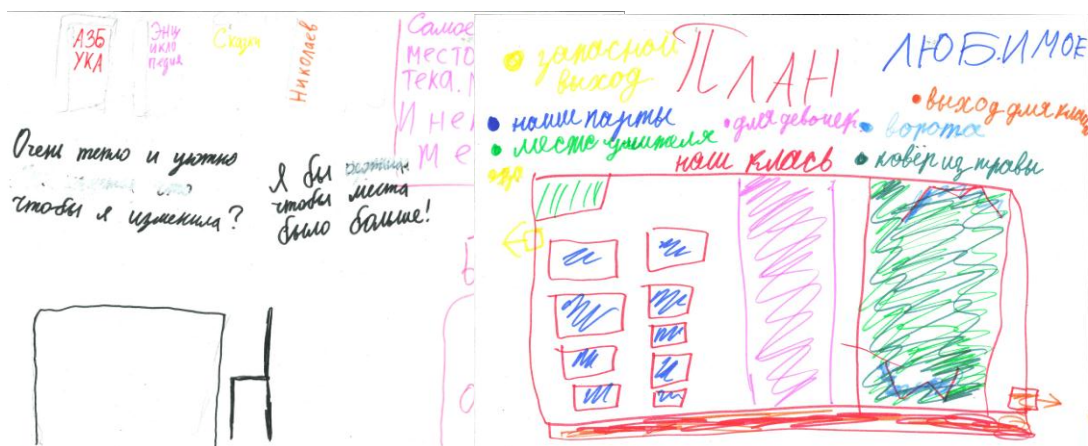


Рисунок 2. Работы учеников на тему: «Что бы я изменил в школе»

При этом ученики подготовили подробные проекты преобразования школьных помещений, несколько ребят выполнили задание в письменной форме. Основные пожелания и предложения – сделать школу ярче, организовать удобное и современное пространство для отдыха, уединения, тихой работы, чтения и, напротив, увеличения пространства для активных игр и спорта, с выделением отдельных зон для девочек и мальчиков, изменить навигацию, выполнить косметический ремонт изношенных помещений, ремонт и усовершенствование туалетных комнат с заменой кабинок, установкой биде и умывальника в кабинке, кранов с автоматическим включением и выключением воды, а также индикаторов «занято-свободно», ремонт с реорганизацией раздевалок и многое другое.

Таким образом, результаты исследования показали, что с помощью соучастного проектирования формируется доверие между участниками образовательных отношений, совместное проектирование школьной среды мотивирует учеников больше времени проводить в школе, ассоциируя ее со своим – личным – пространством. Процесс обучения при этом становится более увлекательным и эффективным. [3, с. 161-163].

По результатам семинаров и на основе анализа детских работ, с учетом предложений и пожеланий ребят, был разработан дизайн-проект двух рекреаций на этаже начальной школы. Подготовлен ряд базовых рекомендаций по ремонту и оснащению рекреаций, составлена экспликация по отделочным материалам и мебели.

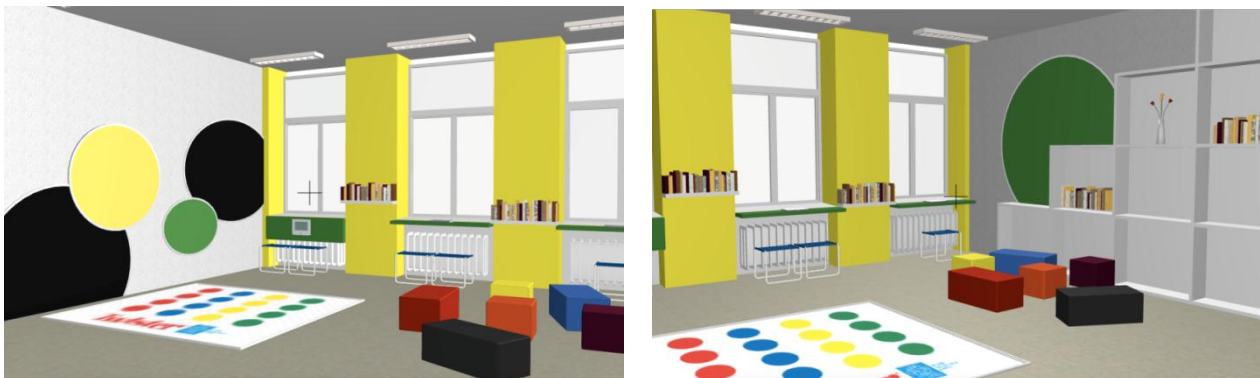


Рисунок 1. Эскиз рекреации для 1-2-х классов

Основой для разработки проекта стала необходимость выведения учебного процесса за пределы кабинета. Обучение больше не ограничивается пределами урока и кабинета, а выносится в общие пространства — рекреации, коридоры. Общее пространство должно быть приспособлено для самостоятельных занятий учащимися в любых группах — от одиночного чтения, до групповых занятий. Важным аспектом при проектировании выделена возможность самовыражения и общения. «Ученик должен быть вовлечен в пространство, считать его «своим»: различные поверхности для письма и рисования, выставочные системы и интерактивные элементы позволяют развить ощущение эмоциональной привязанности к помещению и уверенность в своих силах». Очень важна организация разнообразных видов деятельности и обеспечение психологического комфорта обучающихся с возможностью (в зависимости от желания и потребностей) уединиться или пообщаться, подвигаться, поиграть и т.д. При этом пространство должно быть трансформируемым и мобильным.

Базовые рекомендации, подготовленные по результатам проведения творческого семинара:

- перекрасить коридоры и рекреации в белый цвет с яркими и серыми акцентами;
- выделить каждую рекреацию определенным цветовым акцентом;
- организовать выставочную зону с возможностью быстрой смены экспонатов;
- создать мягкую зону для неформального общения;
- создать зону для тихого чтения с открытыми стеллажами для книг;
- на одной из стен в каждой рекреации организовать меловые поверхности на уровне детского роста, обеспечить наличие мела и тряпок;
- в рекреации для 1-2-х классов нанести на пол графику для подвижных игр, например, классики, напольную игру твистер, лабиринт.

Таким образом, с помощью небольших изменений и нюансов, правильно используя цвет, зонирование, современные трансформируемые конструкции и мебель можно разнообразить интерьер школьных помещений, сделать его «дружественным», приветливым и в то же время максимально функциональным и современным.



Рисунок 1. Эскиз рекреации для 3-4-х классов

Необходимо отметить, что выполненный эскизный проект применим для любых школ данного типа постройки с поправкой на индивидуальные потребности конкретного образовательного учреждения, возрастные и иные особенности обучающихся в нем детей. Ведь школьный интерьер должен быть «живым», с возможностью изменяться и соответствовать укладу и традициям школы и ее подопечных.

Список литературы

1. Иванова, Е. В. Восприятие школьного пространства обучающимися / Е. В. Иванова, И. А. Виноградова, О. В. Нестерова // сборник материалов Международной научно-практической конференции Социальная психология личности и акмеология. – М.: Изд-во «Перо», 2017. – 378 с.
2. Генри Санофф. Соучаствующее проектирование. Практики общественного участия в формировании среды больших и малых городов / Генри Санофф; пер. с англ.; [ред. Н. Снигирева, Д. Смирнов]. —Вологда, Проектная группа 8, 2015. — 170 с.
3. Иванова, Е. В. Школа ремонта / Е. В. Иванова, Е. М. Барсукова // Современное образование в мегаполисе: векторы развития. – М.: Изд-во «Экон-Информ», 2018. – 170 с.

[К содержанию](#)

УДК 159.923 (045)
ББК 88.37

МОТИВАЦИЯ ДОСТИЖЕНИЯ В ВОЗРАСТНЫЕ КРИЗИСЫ РАЗВИТИЯ ДЕТСТВА

ШАВШАЕВА ЛИДИЯ ВАСИЛЬЕВНА

кандидат философских наук, доцент кафедры
психологического консультирования и психологии здоровья
Санкт-Петербургского института психологии и социальной работы,
г. Санкт-Петербург, Россия
shavshaeva@mail.ru

ЯШКОВА АКСАНА НИКОЛАЕВНА

кандидат психологических наук, доцент
кафедры специальной и прикладной психологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия,
yashkovaan@mail.ru

АННОТАЦИЯ: в статье рассматриваются вопросы понимания возрастных кризисов детства, мотивации достижения и её развития; описываются результаты эмпирического исследования мотивации достижения в возрастные кризисы 7, 13 и 17 лет.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: возрастной кризис, кризис 7 лет, кризис 13 лет, кризис 17 лет, мотивация достижения, развитие мотивации в детстве.

**MOTIVATION ACHIEVEMENTS
IN AGE CRISIS OF CHILD DEVELOPMENT**

SHAVSHAeva LIDIA VASILEVNA

Candidate of Philosophy Sciences, Dotsent
in psychological counseling and psychological health
of the St. Petersburg Institute of Psychology and Social Work,
Saint Petersburg, Russia
shavshaeva@mail.ru

YASHKOVA AKSANA NIKOLAEVNA

Candidate of Psychological Sciences, Dotsent
Department of Special and Applied Psychology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia
yashkovaan@mail.ru

ABSTRACT: the article discusses issues of understanding age-related crises of childhood, motivation for achievement and its development; The results of an empirical study of achievement motivation in age-related crises of 7, 13 and 17 years are described.

KEYWORDS: age crisis, crisis 7 years, crisis 13 years, crisis 17 years, achievement motivation, development of motivation in childhood.

Вопросами мотивации и её развития в детском возрасте занималось не мало ученых (А. И. Божович [1], Л. С. Выготский [2], Т. О. Гордеева [3], Е. П. Ильин [4], А. Маслоу [5], Х. Хекхаузен [7], М. А. Юферова [8] и др.). С их точки зрения, мотивационная сфера включает в себя аффективную и волевую сферы личности, переживание удовлетворения потребности. В общем смысле слова, мотивация – это сложное объединение движущих сил поведения, которое открывается личности в виде интересов, целей, потребностей, идеалов, влечений, непосредственно детерминирующих человеческую деятельность.

Мотивационная сфера в детстве развивается благодаря взаимодействию ребенка с миром предметов и людей. В результате чего на каждом возрастном этапе идет осознание различных мотивов общения, познания, деятельности. Формируется и проявляется в разном качестве мотивация достижения, которая включает в себя мотив достижения успеха и мотив избегания неудач. Это два сложных мотива имеют зависимость от результата самореализации ребенка в различных жизненных ситуациях. В результате частого успеха – закладывается мотивация достижения на успех, а при неудачах – мотивация на избегание преодоления трудностей, на поиск легких путей достижения цели [3], [8].

Отметим, что мотивация достижения получает свое сензитивное развитие в младшем школьном возрасте, а до этого она накапливает опыт удач и неудач в детском сознании и отношениях. Серьезный такой опыт дают возрастные кризисы и их степень преодоления психикой ребенка [4].

Понятие «кризисы возрастные» было введено ученым Л. С. Выготским. Возрастные кризисы он определял как целостные изменения личности человека, возникающее при смене стабильных периодов, где происходит столкновение новых психических образований со старыми внешними отношениями. В результате таких столкновений ребенок испытывает разные успехи и неудачи во взаимодействии со средой, чаще всего со взрослыми (родителями и педагогами) [2], [9].

Рассматривая особенности течения возрастных кризисов, остановимся на некоторых из них, которые оставляют след в сознании у ребенка и становятся платформой для мотивации достижения [6].

Итак, кризис 7 лет характеризуется следующим:

- переживания приобретают смысл (сердящийся ребенок понимает, что он сердит), благодаря этому у ребенка возникают такие отношения к себе, которые были невозможны до обобщения переживаний и может характер переживаний ребенка к 7 годам перестраивается;

- к кризису 7 лет впервые возникает обобщение переживаний, или аффективное обобщение, логика чувств, то есть возникает ряд сложных образований, которые приводят к тому, что трудности поведения резко и коренным образом меняются, они принципиально отличны от трудностей дошкольного возраста.

Подростковый кризис или кризис 13 лет:

- связан с перестройкой организма ребенка – половым созреванием, и большим дискомфортом психического развития, отношений со средой;

- предельная неустойчивость настроений, поведения, постоянные колебания самооценки, резкая смена физического состояния и самочувствия, ранимость, неадекватность реакций – все это становится характеристикой каждого подростка;

- личностная нестабильность, противоположные черты, различные тенденции развития сосуществуют и борются друг с другом, определяя противоречивость характера и поведение взрослеющего ребенка;

- формирование чувства взрослости и расширяется «Я-концепции».

Кризис 17 лет имеет такие особенности:

– при переходе от подросткового к юношескому возраста впервые представляется возможным говорить о признаках личностной зрелости, базирующейся на формировании у юношей и девушек специфической ориентации на будущее и построении жизненной перспективы, на развитии самосознания и механизмов личностной рефлексии;

– значительная субъективная сложность этого возрастного перехода определяется необходимостью выбора жизненного пути и профессии, личностного и профессионального самоопределения, выработки системы нравственных ценностей.

Процессы перехода детей на новую возрастную ступень нередко связаны с разрешением весьма острых противоречий между сложившимися у них ранее формами взаимоотношений с окружающими и физическими и психологическими возможностями и притязаниями детей. Негативизм, упрямство, капризность, состояние повышенной конфликтности и другие свойственные возрастному кризису негативные поведенческие проявления обостряются в случае игнорирования взрослыми новых потребностей ребенка в сфере общения и деятельности и, напротив, смягчаются, не исчезая полностью, при правильном, т.е. достаточно гибком и чутком воспитании. Конечно, в такой борьбе ребенок маловероятно становится победителем. При этом он может в каких-то вопросах быть успешным, но может получать такое осознание через преодоление трудностей путем их избегания и поиска легких путей [1], [8], [9].

Каждый возрастной кризис обусловлен возникновением основных новообразований предшествующего стабильного периода, которые приводят к разрушению одной социальной ситуации психологического развития и возникновению другой, адекватной новому психологическому облику человека.

Для психологического анализа особенностей мотивационной сферы в период возрастных кризисов детства было проведено констатирующее исследование.

Исследование мотивации достижения в периоды возрастных кризисов детства проводилось при помощи методического комплекса на изучение мотивации достижения успеха, избегания неудачи. Данный методический комплекс состоит из следующих диагностических методик: методика диагностики личности на мотивацию к успеху Т. Элерса, методика диагностики личности на мотивацию к избеганию неудач Т. Элерса, метод математической обработки – Н – критерий Крускала-Уоллиса.

Эмпирическое исследование проведено на базе одной из средних общеобразовательных школ Республики Мордовия. Констатирующий эксперимент был направлен на изучение уровня мотивации достижения на трех возрастных кризисах детства: кризис 7 лет; кризис подросткового возраста и кризис юношеского возраста. В итоге респондентами стали учащиеся 1 класса в составе 20 человек, учащиеся 6 класса в составе 20 человек и обучающиеся 11 класса в количестве 20 человек.

Результаты исследования по методике диагностики мотивации к достижению успеха Т. Элерса представлены в таблице 1 и рисунке 1.

Согласно данным результатам, около половины 8 (40 %) детей семи лет находятся на низком уровне мотивации к успеху, 6 (30 %) – на среднем уровне и 5 (25 %) – на умеренно высоком уровне мотивации к успеху. Детей на слишком высоком уровне мотивации к успеху небольшое количество – 1 ребенок (5 %).

Что касается подростков, то низкий уровень мотивации к успеху имеют 3 (15 %) детей. Средний уровень мотивации к успеху наблюдается у 8 (40 %) опрошенных; 7 (35 %) – имеют умеренно высокий уровень, и 2 (10 %) – имеют слишком высокий уровень мотивации к успеху.

Рассматривая степень мотивации к успеху у детей старшего школьного возраста можно заявить о том, что у многих детей (у 40 %) данный показатель сформирован на умеренно высоком уровне. Старших школьников со слишком высоким уровнем мотивации к успеху выявлено мало (15 %), а у 25 % старших школьников выявлен средний уровень мотивации к успеху, и низкий уровень зафиксирован у 20 %.

Таблица 1

Результаты диагностики мотивации к успеху

Возрастные кризисы	Низкий уровень	Средний уровень	Умеренно высокий уровень	Слишком высокий уровень
Кризис 7 лет	40% (8 чел)	30% (6 чел)	25% (5 чел)	5% (1 чел)
Кризис 13 лет	15% (3 чел)	40% (8 чел)	35% (7 чел)	10% (2 чел)
Кризис 17 лет	20% (4 чел)	25% (5 чел)	40% (8 чел)	15% (3 чел)

Сравнительный анализ динамики результатов диагностики мотивации к успеху в трех кризисных возрастных периодах показал, что показатели в 3-х группах отличаются незначительно. Динамика сравнения возрастной мотивации к успеху представлена на рисунке 1.

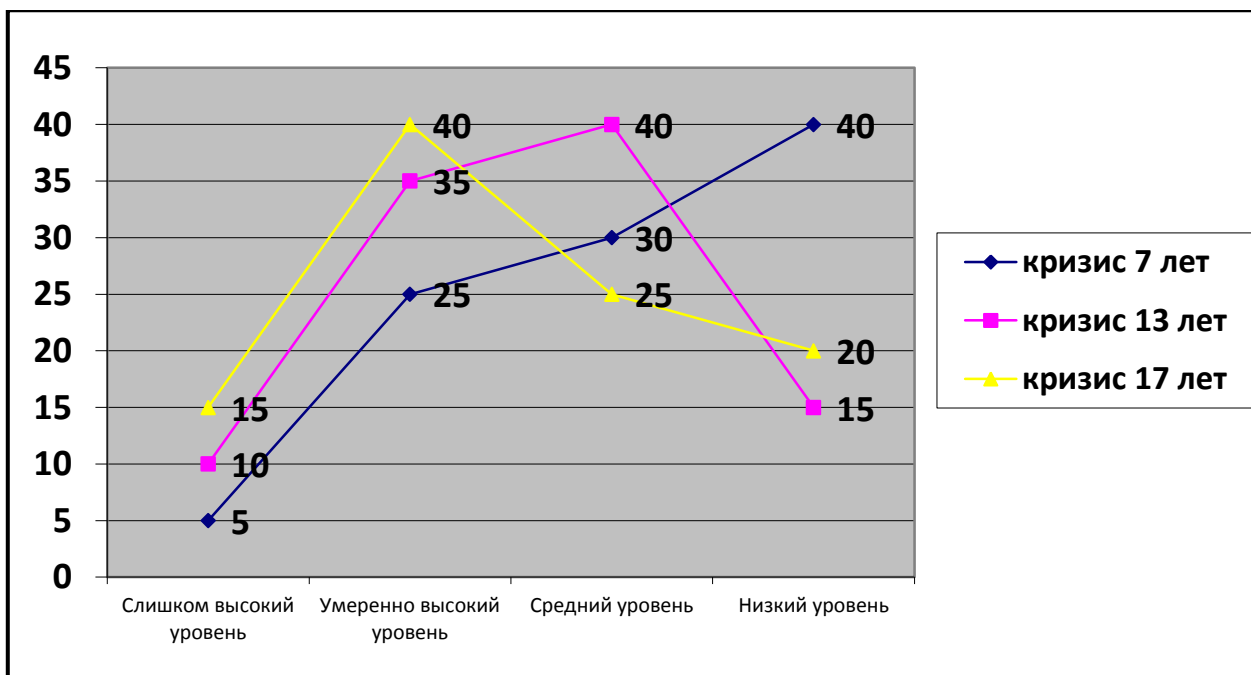


Рисунок 1. – Динамика возрастной мотивации к успеху, в %

По результатам исследования можно отметить что, тенденция к возрастанию показателя мотивации к достижению успеха зафиксирована на умеренно высоком уровне мотивации и на слишком высоком уровне мотивации к достижению успеха, показатель низкого уровня мотивации к достижению успеха снижается.

Результаты диагностики школьников мотивации к избеганию неудач по методике Т. Элерса представлены в таблице 2 и рисунке 2.

Таблица 2

Результаты диагностики мотивации к избеганию неудач

Возрастные кризисы	Низкий уровень	Средний уровень	Умеренно высокий уровень	Слишком высокий уровень
Кризис 7 лет	15% (3 чел)	45% (9 чел)	25% (5 чел)	15% (3 чел)
Кризис 13 лет	15% (3 чел)	40% (8 чел)	25% (5 чел)	20% (4 чел)
Кризис 17 лет	20% (4 чел)	40% (8 чел)	20% (4 чел)	20% (4 чел)

По таблице 2 видно, что около половины 9 (45 %) детей младшего школьного возраста находятся на среднем уровне мотивации, 5 (25 %) детей находятся на умеренно высокий уровне и 3 (15 %) на низком уровне мотивации к избеганию неудач. Детей на слишком высоком уровне мотивации к избеганию неудач небольшое количество – 3 ребенка (15 %).

Что касается подростков, то низкий уровень мотивации к избеганию неудач имеют 3 (15 %) детей, средний уровень – у 8 (40 %) детей, 5 (25 %) детей имеют умеренно высокий уровень и 4 детей (20 %) – слишком высокий уровень мотивации к избеганию неудач.

Рассматривая степень мотивации к избеганию неудач у детей старшего школьного возраста можно отметить то, что у многих школьников (у 45 %) данный показатель сформирован на среднем уровне, со слишком высоким уровнем мотивации к избеганию неудач выявлено 20 %, у 20 % – выявлен средний уровень, и у стольких же низкий уровень мотивации к избеганию неудач.

Результаты диагностики мотивации к избеганию неудач в динамике представлены на рисунке 2.

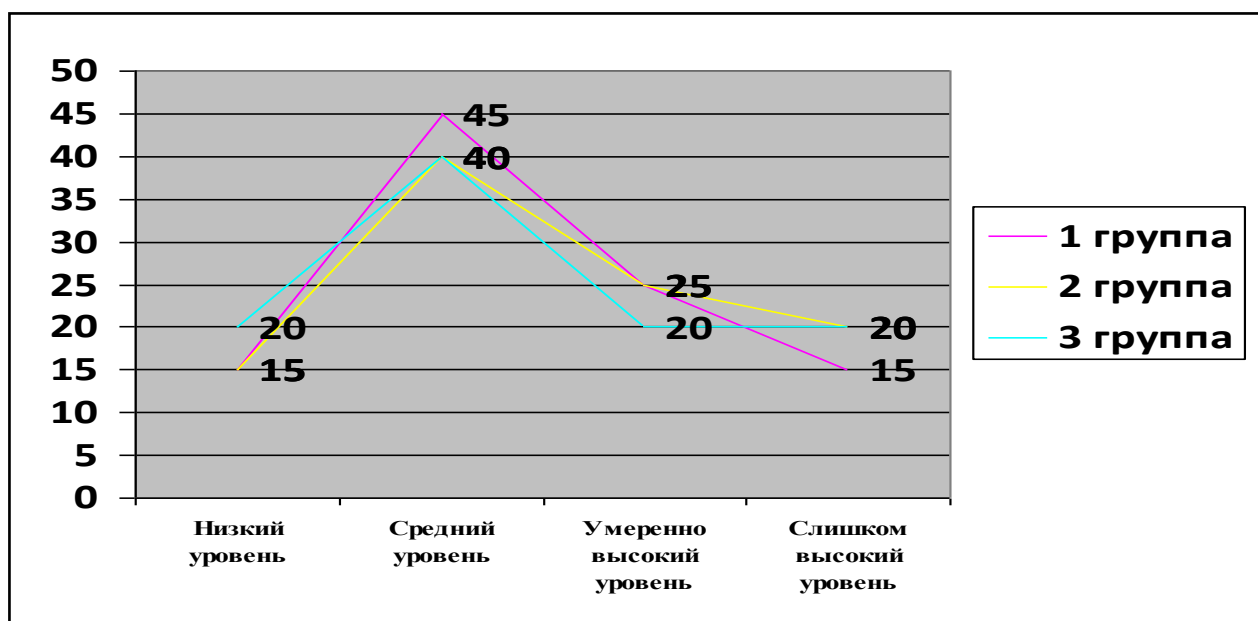


Рисунок 2 – Результаты диагностики мотивации к избеганию неудач, в %

По рисунку 2 видна тенденция среднего уровня мотивации к избеганию неудач. В соответствии с этим повышается показатель умеренно высокого уровня мотивации к избеганию неудач.

Результаты исследования преобладающей мотивации представлены в таблице 3.

Таблица 3

Результаты исследования мотивации достижения в возрастные кризисы детства

Возрастные кризисы	Мотивация на успех	Мотивация к избеганию неудач	Критерий Фишера - $\phi^*_{эмп}$
кризис 7 лет	30%	70%	5,819**
кризис 13 лет	55%	45%	1,414
кризис 17 лет	60%	40%	2,85**

Примечание: ** $p \leq 0,01 = 2,31$; * $p \leq 0,05 = 1,64$.

По результатам исследования мотивации достижения в возрастных кризисах можно сделать вывод о том, что преобладающей является мотивация к достижению успеха только у школьников 17 лет, а по мотивации к избеганию неудач – у детей 7 лет.

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

- с возрастом возрастает мотивация на успех;
- у детей 7 лет преобладает мотивация к избеганию неудачи над мотивацией к успеху;
- в подростковый кризис мотивация достижения в своих проявлениях неустойчива и не имеет различий между мотивацией к избеганию неудачи и мотивацией к успеху;
- в юношеском возрасте статистически доказано преобладание мотивации к успеху над мотивацией к избеганию неудачи.

Список литературы

1. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – СПб : Питер, 2008. – 400 с.
2. Выготский, Л. С. Психология развития ребенка / Л. С. Выготский. – М. : Смысл, 2005. – 512 с.
3. Гордеева, Т. О. Психология мотивации достижения / Т. О. Гордеева. – М. : Академия, 2006. – 336 с.
4. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб : Питер, 2006. – 362 с.
5. Маслоу, А. Виды мотивации и теории мотивации / А. Маслоу. – СПб : Евразия –Москва, 2008. – 478 с.
6. Москалева, Т. В. Развитие мотивации достижения в подростковом возрасте / Т. В. Москалева, А. Н. Яшкова // Интеграция науки и образования в XXI веке: психология, педагогика, дефектология: материалы Всероссийской с международным участием научно-практической конференции. –2016. – С. 56-60.
7. Хекхаузен, Х. Психология мотивации достижения / Х. Хекхаузен. – СПб. : Речь, 2001. – 256 с.
8. Юферова, М. А. Влияние семейного воспитания на развитие мотивации достижения детей 9-11 лет / М. А. Юферова. – Ярославль : ГОУ ЯО ЦДЮ, ИЦ «Пионер». – 2008. – 108 с.
9. Яшкова, А. Н. Кризисы возрастного развития и психологическое здоровье в детском возрасте / А. Н. Яшкова // Ученые записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы. – 2012. – Т. 18. – № 2. – С. 95-100.

[К содержанию](#)

ББК 88.9
УДК 159.98

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АДАПТИРОВАННЫХ ОБУЧЕНИЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ УМЕРЕННЫМ УРОВНЕМ ТРЕВОЖНОСТИ

ЯКИМАНСКАЯ ИРИНА СЕРГЕЕВНА

кандидат психологических наук, доцент
кафедры клинической психологии и психотерапии
ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный медицинский университет»,
г. Оренбург, Россия
yakimanskay@narod.ru

АННОТАЦИЯ: в статье осуществлен теоретико-методологический анализ научных источников по проблеме изучения школьной адаптации, школьной тревожности и особенностей младшего школьного возраста. Раскрываются основные теоретические понятия, психологические характеристики, критерии школьной тревожности и адаптации, в ходе исследования были обнаружены количественные, а также качественные психологические особенности адаптированных к обучению младших школьников.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: тревожность, адаптация, обучение, младшие школьники.

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF ADAPTED TO LEARNING YOUNGER STUDENTS WITH MODERATE LEVELS OF ANXIETY

YAKIMANSKAYA IRINA SERGEEVNA

candidate of psychological Sciences, associate Professor
Department of clinical psychology and psychotherapy
Orenburg state medical University, Orenburg, Russia
yakimanskay@narod.ru

ABSTRACT: the article provides theoretical and methodological analysis of scientific sources on the problem of studying school adaptation, school anxiety and features of primary school age. The main theoretical concepts, psychological characteristics, criteria of school anxiety and adaptation are revealed. during the study, quantitative and qualitative psychological features of younger students adapted to learning were discovered.

KEYWORDS: anxiety, adaptation, learning, primary school students.

Как показывают исследования, профессиональный интерес психологов к изменению личности детей младшего школьного возраста, к адаптации и особенностям формированию тревожности в процессе учебной деятельности весьма высок и устойчив многие годы [1, 2, 8, 9, 14, 16].

Большое внимание в научной литературе уделяется непосредственно адаптации к школе и школьной тревожности у детей [5, 9, 11, 13, 17]. Спектр наиболее распространенных психологических проблем школьников чрезвычайно разнообразен: потеря учебной мотивации, низкая успеваемость, конфликтные отношения с учителями и сверстниками, состояние рассеянности, апатии, суетливости и других негативных явлений [4, 7, 10, 12]. Но мы не обнаружили исследования адаптированных школьников, хотя, несомненно, представляет интерес, то, за счет каких ресурсов одни дети адаптируются к школе, а другие испытывают трудности.

Понятие тревожность рассматривали А. М. Прихожан, А. И. Захаров, В. Р. Кисловская, Б. И. Кочубей, Е. С. Новикова и др. Разобраться в феномене тревоги, а также в причинах ее возникновения, достаточно сложно. В состоянии тревоги, как правило, человек переживает не одну эмоцию, а некоторую комбинацию различных эмоций, каждая из которых оказывает влияние на социальные взаимоотношения, на соматическое состояние, на восприятие, мышление, поведение. При этом следует учитывать, что состояние тревоги у разных людей может вызываться разными эмоциями. Ключевой эмоцией в субъективном переживании тревоги является страх. Особенно эта проблема касается современного младшего школьника, который адаптируется к новым условиям, касающимся обучения [10, 14]. В реальной школе обнаруживается, что тревожные дети могут быть как адаптированными к обучению, так и неадаптированными, таким образом, данный аспект проблемы представляет несомненный исследовательский интерес.

Целью нашего исследования являлось изучение психологических особенностей у адаптированных и неадаптированных к обучению младших школьников.

Объект исследования: младшие школьники от 7-8 лет. Предмет исследования: степень адаптированности к обучению младших школьников, их уровень тревожности и самооценка.

Гипотеза, выдвинутая нами – психологические особенности у адаптированных и неадаптированных к обучению младших школьников различаются.

Методы исследования подобраны следующие:

- методика «Экспертная оценка адаптированности ребенка к школе» (Чирков В. И., Соколова О. Л., Сорокина О. В.) [6];
- методика диагностики уровня школьной тревожности «Тест Филлиппса» [14];
- шкала реактивной (ситуативной) и личностной тревожности Ч. Д. Спилбергера – Ю.Л. Ханина [3];
- модификация методики Дембо-Рубинштейн (исследование самооценки учащегося) [15].

Полученные нами результаты говорят о следующем.

1. Для высоко адаптированных к школе младших школьников характерны параметры школьной тревожности: «Фрустрация потребности в достижении успеха», «Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу».

Менее всего они тревожатся в ситуациях связанных с проверкой знаний и в отношениях с учителями.

2. Для средне адаптированных к школе младших школьников характерны параметры школьной тревожности: «Фрустрация потребности в достижении успеха», «Страх ситуации проверки знаний», «Страх не соответствовать ожиданиям окружающих», «Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу». Меньше всего страхов вызывают ситуации в отношениях с учителями.

3. Для дезадаптированных к школе младших школьников характерны параметры школьной тревожности: «Переживание социального стресса», «Страх ситуации проверки знаний», «Страх не соответствовать ожиданиям окружающих», «Проблемы и страхи в отношениях с учителями». Меньше всего у дезадаптированных младших школьников выражается страх самовыражения.

4. Основные различия в проявлении школьной тревожности у высоко адаптированных и средне адаптированных младших школьников с умеренным уровнем тревожности заключается в том, что у средне адаптированных младших школьников состояние тревоги вызывают социальные контакты, ситуации проверки знаний, достижений.

5. Основные различия в проявлении школьной тревожности у высоко адаптированных и дезадаптированных младших школьников заключается в том, что у дезадаптированных младших школьников состояние тревоги вызывают социальные контакты, ситуации проверки знаний, достижений, отношения с учителями. А также различия состоят и в том, что в группе высоко адаптированных младших школьников «Фрустрация потребности в достижении успеха» выше, чем в группе дезадаптированных младших школьников.

6. Основные различия в проявлении школьной тревожности у средне адаптированных и дезадаптированных младших школьников заключается в том, что у дезадаптированных младших школьников состояние тревоги вызывают социальные контакты, отношения с учителями. А также различия состоят и в том, что в группе средне адаптированных младших школьников «Фрустрация потребности в достижении успеха» выше, чем в группе дезадаптированных младших школьников. Различия в проявлении школьной тревожности у средне адаптированных и высоко адаптированных младших школьников заключается в том, что у средне адаптированных младших школьников состояние тревоги вызывают ситуации, связанные с проверкой знаний.

7. У высоко адаптированных к школе младших школьников показатели реактивной тревожности соответствуют низкому уровню развития. Однако показатели личностной тревожности соответствуют высокой степени проявления.

8. У средне адаптированных к школе младших школьников со средним уровнем тревожности показатели реактивной и личностной тревожности соответствуют среднему уровню развития, но в тоже время эти показатели имеют пограничное значение между средним и высоким значением. У средне адаптированных к школе младших школьников с повышенным уровнем

тревожности показатели реактивной и личностной тревожности соответствуют высокому уровню развития.

9. У дезадаптированных к школе младших школьников показатели личностной тревожности соответствуют среднему уровню развития. Однако показатели реактивной тревожности соответствуют высокой степени проявления.

10. Высоко адаптированные младшие школьники оценивают себя достаточно хорошо по всем показателям восприятия себя. Особенно выделены компоненты – смелость и хороший друг. Менее всего выражены – доброта и справедливость.

11. Средне адаптированные младшие школьники оценивают себя тоже достаточно хорошо по всем показателям восприятия себя. Особенно выделены компоненты – доброта, честность и хороший друг. Менее всего выражены – ум и справедливость.

12. -Дезадаптированные младшие школьники оценивают себя в основном средне, но положительно по всем показателям восприятия себя. Особенно выделены компоненты – доброта, справедливость. Менее всего выражены – ум, смелость, хороший друг.

Итак, подводя итоги, следует обобщить, что были выделены адаптированные и дезадаптированные группы младших школьников для исследования. Среди адаптированных выделили высоко адаптированных и умеренно (средне) адаптированных. Для высоко адаптированных к школе младших школьников характерны параметры школьной тревожности: «Фрустрация потребности в достижении успеха», «Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу». Менее всего они тревожатся в ситуациях связанных с проверкой знаний и в отношениях с учителями. Также у этой группы младших школьников показатели реактивной тревожности соответствуют низкому уровню развития. Однако показатели личностной тревожности соответствуют высокой степени проявления. Высоко адаптированные младшие школьники оценивают себя достаточно хорошо по всем показателям восприятия себя. Особенно выделены компоненты – смелость и хороший друг. Менее всего выражены – доброта и справедливость.

Для средне адаптированных к школе младших школьников характерны параметры школьной тревожности: «Фрустрация потребности в достижении успеха», «Страх ситуации проверки знаний», «Страх не соответствовать ожиданиям окружающих», «Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу». Меньше всего страхов вызывают ситуации в отношениях с учителями. Также показатели реактивной и личностной тревожности соответствуют среднему уровню развития, но в тоже время эти показатели имеют пограничное значение между средним и высоким значением. У средне адаптированных к школе младших школьников с повышенным уровнем тревожности показатели реактивной и личностной тревожности соответствуют высокому уровню развития. Средне адаптированные младшие школьники оценивают себя тоже достаточно хорошо по всем показателям восприятия себя.

Особенно выделились компоненты – доброта, честность и хороший друг. Менее всего выражены – ум и справедливость.

Для дезадаптированных к школе младших школьников характерны параметры школьной тревожности: «Переживание социального стресса», «Страх ситуации проверки знаний», «Страх не соответствовать ожиданиям окружающих», «Проблемы и страхи в отношениях с учителями». Показатели личностной тревожности соответствуют среднему уровню развития. Однако показатели реактивной тревожности соответствуют высокой степени проявления. Меньше всего у дезадаптированных младших школьников выражается страх самовыражения. Дезадаптированные младшие школьники оценивают себя в основном средне, но положительно по всем показателям восприятия себя. Особенно выделились компоненты – доброта, справедливость. Менее всего выражены – ум, смелость, хороший друг.

Таким образом, можно сказать, что результаты, полученные в ходе исследования, подтверждают гипотезу о том, что психологические особенности у адаптированных и неадаптированных к обучению младших школьников различается.

Более того, полученные результаты о психологических особенностях младших школьников могут послужить основанием для разработки рекомендаций по работе с ними.

Изучаемая в работе проблема, на наш взгляд, представляется очень важной, так как адаптация к школе, состояние тревожности и самооценка влияет на состояние ребенка, его взаимодействие с окружающими, успеваемость и другие сферы жизни.

Список литературы

1. Адаптация организма школьников к учебным и физическим нагрузкам / под ред. А. Г. Хрипковой. – М., 1982. – 240 с.
2. Александровский, Ю. А. Состояние психической дезадаптации и их компенсация / Ю. А. Александровский. – М. : Медицина, 1976. – 269 с.
3. Аракелов, Н. Е. Психофизиологический метод оценки тревожности / Н. Е. Аракелов, Е. Е. Лысенко // Психологический журнал. – 1997. – № 3. – С. 34-38.
4. Бороздина, Л. В. Увеличение индекса тревожности при расхождении уровней самооценки и притязаний / Л. В. Бороздина, Е. А. Залученова // Вопросы психологии. – 1993. – № 1. – С. 104-113.
5. Габдреева, Г. Ш. Основные аспекты проблемы тревожности в психологии / Г. Ш. Габдреева // Тонус. – 2000. – № 5. – С. 32-39.
6. Диагностика школьной дезадаптации: научно-методическое пособие для учителей начальных классов и школьных психологов ; Редакционно-издательский центр консорциума. Социальное здоровье России. – М., 1992. – 200 с.
7. Имеладзе, И. В. Тревожность как фактор учения в дошкольном возрасте / И. В. Имеладзе // Психологические исследования. – Тбилиси: изд-во, Мецнисреба, 1960. – С. 54-57.
8. Ковалева, Л. М. Психологический анализ особенностей адаптации первоклассников к школе / Л. М. Ковалева, Н. Н. Тарасенко // Начальная школа, 1996. – № 7. – С. 17-25.

9. Козлова, Е. В. Тревога – как одна из основных проблем, возникающих у ребенка в процессе социализации / Е. В. Козлова // Теоретические и прикладные проблемы психологии: сборник статей. – Ставрополь, 1997. – С. 16-20.
10. Кочубей, Б. Лики и маски тревоги / Б. Кочубей, Е. Новикова // Воспитание школьника. – 1990. – № 6. – С. 34-41.
11. Немчин, Т. А. Состояние нервно-психического напряжения / Т. А. Немчин. – Л., 1983. – 167 с.
12. Общение и формирование личности школьника / под ред. А. А. Бодалева и Р. Л. Кричевского. – М. : Педагогика, 1987. – 152 с.
13. Петровский, А.В. Проблема развития личности с позиции социальной психологии / А. В. Петровский // Вопросы психологии. – 1984. – № 4. – С. 15-30.
14. Психологическая служба школы : учебное пособие для студентов / под ред. И. В. Дубровиной. – М. : Международная педагогическая академия, 1995. – С. 222.
15. Рогов, Е. И. Настольная книга практического психолога в образовании: учебное пособие / Е. И. Рогов. – М. : Владос, 1996. – 529 с .
16. Савина, Е. Тревожные дети // Дошкольное воспитание. – 1996. – № 4. – С. 11-14.
17. Цукерман, Г.А. А ведь была отличницей / Г. А. Цукерман // Семья и школа. – 1990. – № 12. – С. 29-27.

[К содержанию](#)

УДК 159.923 (045)
ББК 88.37

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ЯШКОВА АКСАНА НИКОЛАЕВНА

кандидат психологических наук, доцент,
зав. кафедрой специальной и прикладной психологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия
yashkovaan@mail.ru

ХАЙРУТДИНОВА ОЛЬГА ПЕТРОВНА

магистрант направления подготовки
Профессиональное обучение (по отраслям)
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия

АННОТАЦИЯ: в статье рассматривается понимание «профессионального самоопределения», «психолого-педагогического сопровождения», описываются результаты эмпирического исследования профессионального самоопределения учащихся в системе среднего профессионального образования.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: профессиональное самоопределение, психолого-педагогическое сопровождение, среднее профессиональное образование.

**PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT
PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION IN THE SYSTEM
SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION**

YASHKOVA AKSANA NIKOLAEVNA

Candidate of Psychological Sciences, Dotsent
Department of Special and Applied Psychology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia,
yashkovaan@mail.ru

KHAIRUTDINOVA OLGA PETROVNA

undergraduate of the Psychology training course
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

ABSTRACT: the article considers such key words as «professional self-determination», «psychological and pedagogical support», describes the results of empirical research of professional self-determination in the system of secondary vocational education.

KEYWORDS: professional self-determination, psychological and pedagogical support, secondary vocational education.

Формирование профессионального самоопределения личности будущих специалистов в процессе их учебно-профессиональной деятельности является одной из актуальных тем психологии. Вопросами профессионального самоопределения занимались такие ученые, как М. Р. Гинзбург [1], Е. А. Климов [2], В. С. Мухина [3], Н. С. Пряжников [4], А. П. Сейтешев [5] и др.

Теоретический анализ позволяет трактовать профессиональное самоопределение как выбор своего профессионального пути, в том числе вуза, профессии, места работы. На сегодняшний день этот процесс осложнён кризисными явлениями переходного периода. Ситуация, которая сложилась на рынке труда, объясняется двумя негативными течениями для молодёжи, особенно для выпускников вузов: в государственных структурах существует низкая оплата труда специалистов с высшим образованием; в коммерческой сфере выпускникам вузов предоставляется высокооплачиваемая работа, но не требующая высокой квалификации и интеллектуального потенциала [1].

Содержание психологической готовности к самоопределению требует:

- сформированность на высоком уровне психологических структур: теоретического мышления, основ научного и гражданского мировоззрения, самосознания и развитой рефлексии;
- развитость потребностей, обеспечивающих содержательную наполненность личности (потребность занять внутреннюю позицию взрослого

человека – члена общества, потребность в общении, потребность в труде, нравственные установки, ценностные ориентации, временные перспективы);

– становление предпосылок индивидуальности как результат развития и осознания своих способностей и интересов, критического отношения к ним [4].

Одной из составляющей общей направленности является профессиональная направленность. А. П. Сетейшев говорит о том, что развитие профессиональной направленности берет свое начало с возникновения потребности в профессиональном самоопределении, осознания значимости правильного выбора профессии в жизни человека. Эта потребность возникает задолго до выбора конкретной профессии [5].

В трудах А. П. Сетейшева профессиональный интерес рассматривается как «непосредственное эмоциональное практико-познавательное отношение к профессии, при благоприятных условиях переходящее в направленность личности на конкретную профессиональную деятельность» [5, с. 70].

Результатом процесса профессионального самоопределения в подростковом возрасте является выбор будущей профессии. Помощь учащимся в правильном выборе профессии предполагает необходимость специальной организации их деятельности, включающей:

- получение знаний о себе (образ «Я»);
- о мире профессионального труда (анализ профессий, профессиональной деятельности);
- соотнесение знаний о себе и знаний о профессиональной деятельности (профессиональная проба) [2].

Такая помощь возможна при грамотном психолого-педагогическом сопровождении обучающихся. Психологическое сопровождение – это система организационных, диагностических, обучающих и развивающих мероприятий для педагогов, учащихся, администрации и родителей, направленных на создание оптимальных условий развития и обучения. Сущностной характеристикой психологического сопровождения является создание условий для перехода личности и (или) семьи к самопомощи [6], [7], [8].

Психолого-педагогическое сопровождение профессионального самоопределения можно рассматривать в нескольких аспектах:

- как профессиональную деятельность педагога-психолога, способного оказать помощь и поддержку при выборе правильного профессионального пути;
- как взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого;
- как процесс, содержащий комплекс целенаправленных последовательных профориентационных мероприятий, помогающих сделать правильный самостоятельный выбор при выборе профессии [7].

Одним из профориентационных мероприятий является профдиагностика. Но она может использоваться и с исследовательской целью. В нашем эмпирическом исследовании её использовали для изучения профессиональных интересов и склонностей на этапе профессионального самоопределения учащихся среднего профессионального образования. В данном исследовании приняли участие студенты первого курса направления подготовки «Технология

аналитического контроля химических соединений» одного из техникумов г. Саранска. Количество студентов, принявших участие в опросе, было 26 человек (возраст 16–17 лет).

Для опроса обучающихся были подобраны следующие диагностические инструменты: «Дифференциально-диагностический опросник» (ДДО) Е. А. Климова, методика Л. А. Йовайши, методика «Профиль» (методика карты интересов А. Голомштока в модификации Г. Резапкиной).

Для выявления склонности к профессии была использована методика «Дифференциально-диагностический опросник» (ДДО), предназначенная для отбора на различные типы профессий в соответствии с классификацией типов профессий по Е. А. Климову. Результаты, полученные с помощью данной методики представлены в таблице 1.

Таблица 1

**Склонность к профессии
(методика «Дифференциально-диагностический опросник»)**

Профессиональная сфера	Контингент, %
Человек-природа	27%
Человек-техника	27%
Человек-человек	15%
Человек-знак	23%
Человек-художественный образ	8%

Таким образом, по данным таблице 1 – 27 % склонны к профессии, связанной с природой, 27 % склонны к профессии, связанной с техникой, 15 % склонны к работе с людьми, 23 % склонны к работе со знаковыми системами и 8 % имеют склонность к искусству, хотя выбрана опрашиваемыми профиль подготовки не синтезирующий типы профессий.

Для выявления склонности личности к различным сферам профессиональной деятельности использовалась методика Л. А. Йовайши. Результаты, полученные с помощью данной методики представлены в таблице 2.

Таблица 2

**Склонность личности к различным сферам профессиональной деятельности
(методика Л. А. Йовайши)**

Профессиональные интересы	Контингент, %
Сфера искусства	12 %
Сфера технических интересов	27 %
Сфера работы с людьми	19 %
Сфера умственного труда	15 %
Сфера физического труда	15 %
Сфера материальных интересов	12 %

По данным таблицы, 27 % склонны к сфере технических интересов, 19 % склонны к работе с людьми.

Для выявления профессионального интереса к деятельности была подобрана методика «Профиль» (методика карты интересов А. Голомштока в модификации Г. Резапкиной). Результаты, полученные в ходе исследования указаны в таблице 3.

Таблица 3

**Профессиональный интерес
(методика «Профиль» методика карты интересов
А. Голомштока в модификации Г. Резапкиной)**

Сфера интересов	Контингент, %
Физика и математика	3 %
Химия и биология	19 %
Радиотехника и электроника	8 %
Механика и конструирование	12 %
География и геология	14 %
Литература и искусство	8 %
История и политика	8 %
Педагогика и медицина	8 %
Предпринимательство и домоводство	12 %
Спорт и военное дело	8 %

По методике Л. А. Йовайши 27 % опрошенных склонны к сфере технических интересов, 19 % склонны к работе с людьми. По методике «Профиль» 19 % студентов имеют склонность к профессиям, связанным с химией и биологией. Таким образом, можно сказать, что эти студенты осознанно сделали свой выбор в профессиональной сфере.

В ходе анализа эмпирических результатов необходимо отметить, что для эффективного профессионального самоопределения, способствующего развитию способностей и возможностей роста будущего профессионала, необходимо начинать психолого-педагогическое сопровождение до поступления в организации профессионального образования. Человеку для осознанного выбора важно определиться и понять свои возможности, мотивы, пути в системе профессионального образования. Попав на определенный профиль в систему среднего профессионального образования, необходимо продолжать вести профориентационную работу с учетом возрастных, индивидуальных личностных и психофизиологических особенностей обучающихся, чтобы мотивационная и практико-ориентированная составляющая подготовки к профессии была осознанная и целенаправленная в учебно-профессиональной деятельности учащихся.

Список использованных источников

1. Гинзбург, М. Р. Психология личностного самоопределения: автореф. дисс. ... докт. психол. наук / М. Р. Гинзбург. – Москва, 1996. – 60 с.
2. Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. – М. : Академия, 2004. – 304 с.

3. Мухина, В. С. Развитие, воспитание и психологическое сопровождение личности в системе непрерывного образования: концепции и опыт ИРЛРАО / В. С. Мухина, В. А. Горянина // Воспитание и развитие личности. – М., 2015. – С. 4–12.
4. Пряжников, Н. С. Теория и практика профессионального самоопределения / Н. С. Пряжников – М. : Академия, 2008 – 320 с.
5. Сейтешев, А. П. Пути профессионального становления учащейся молодежи: Профпедагогика / А.П. Сетейшев. – М. : Высшая школа, 2000. – 336 с.
6. Чернуха, О. А. Педагогическое сопровождение формирования ценностного самоопределения старшеклассников / О. А. Чернуха // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 2 (6). – С. 56–60.
7. Яковлев, Е. В. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения / Е. В. Яковлев, Н. О. Яковлева. – М. : ВЛАДОС, 2006. – 239 с.
8. Ярая, Т. А. Психолого-педагогическое сопровождение профессионального самоопределения подростков / Т. А. Ярая. – М. : МГУ, 2016. – 101 с.

[К содержанию](#)

**Раздел 2. Результаты научно-исследовательских работ
молодых ученых**

УДК 159.923(045)

ББК 88.37

**ДИАГНОСТИКА СТИЛЯ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТНЫХ
СИТУАЦИЯХ У СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ**

АЛАЕВА МАРИЯ ВАСИЛЬЕВНА

старший преподаватель

кафедры специальной и прикладной психологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия,
masha123-85@mail.ru

ШЛАЕВА АННА МИХАЙЛОВНА

студентка факультета психологии и дефектологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия,
annamihailovna.2403@yandex.ru

АННОТАЦИЯ: В статье рассматриваются проблема конфликтного поведения в подростковом возрасте. Описаны результаты исследования стиля поведения современных подростков в конфликтной ситуации.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: конфликт, конфликтная ситуация, стиль поведения в конфликте, современные подростки.

**DIAGNOSIS OF BEHAVIOR STYLE IN CONFLICT SITUATIONS IN
MODERN ADOLESCENTS**

ALAEVA MARIA VASILIEVNA

senior lecturer

the Department of Special and Applied Psychology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

SHLAEVA ANNA MIKHAILOVNA

student of psychology and defectology

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

ABSTRACT: the article discusses the problem of conflict behavior in adolescence. The results of a study of the behavior style of modern adolescents in a conflict situation are described.

KEYWORDS: conflict, conflict situation, style of behavior in conflict, modern

teenagers.

Одной из наиболее актуальных является проблема конфликтного поведения современных подростков. Повышенная стрессогенность окружающей среды, повышенные нагрузки на подростков в учебной деятельности, в межличностных отношениях, возросший уровень агрессивности социального окружения провоцируют подрастающее поколение (в особенности подростков) на неадекватные пути решения собственных проблем.

На сегодняшний день накоплен огромный практический и теоретический материал, отражающий все многообразие подходов к определению и трактовке данного понятия. Так, изучением конфликта занимались А. Я. Анцупов, К. Э. Боулдинг, О. Н. Громова, Е. М. Дубовская, А. И. Шипилов и др. Проблема конфликтного поведения подростков рассмотрена в трудах В. И. Андреева, Н. В. Гришиной, Н. В. Васильева, И. В. Дубровиной, Н. А. Козлова, М. М. Рыбакова и другие.

В психолого-педагогической литературе под конфликтом (от лат. «conflictus») понимается:

– столкновение взглядов, тенденций, несовместимых друг с другом (А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов) [1];

– попытки нанесения другим физических или телесных повреждений (М. Зильман);

– любое поведение, которое содержит угрозу или наносит ущерб другим (А. Басс);

– проявление противоборства, активное столкновение оценок, принципов, мнений, характеров и др. (А. Г. Ковалев) [5].

Подростковый возраст – один из противоречивых периодов возрастного развития, который характеризуется бурным биологическим и социальным развитием, это этап максимализма во всем, период ярких эмоций, неожиданных вспышек и необдуманных поступков. Психика подростка максимально подвержена воздействию разных факторов, в том числе и отрицательных. Главными мотивационными линиями являются самопознание, самовыражение и самоутверждение. В данном возрасте подросток вступает в новую социальную позицию, он начинает осуществлять поиск себя и своего места в обществе. Завышенные требования к ребенку не всегда соотносят с реальными представлениями о его возможностях, что может способствовать к появлению различных конфликтных ситуаций между подростком и взрослым, подростком и учителем, да и в целом самими подростками.

Среди причин, приводящих к появлению конфликтов в подростковом возрасте, можно выделить:

– объективные (например, столкновение интересов, различия в целях, различия в способах достижения целей и др.);

– социально-психологические (например, неблагоприятный социально-психологический климат в коллективе, трудности адаптации, рассогласованность взглядов между поколениями и др.);

– личностные (например, стремление к превосходству, конфликтность, вспыльчивость, принципиальность и др.) [4].

Однако одним из основных противоречий во взаимоотношениях подростка со взрослыми становится отсутствие возможностей утвердить себя [2].

Кризисный характер подросткового возраста и невнимание взрослых к проблемам подростков приводят к тому, что они зачастую не могут самостоятельно преодолеть проблему конфликтности. Среди особенностей подростковых межличностных конфликтов можно отметить: противоборство в режиме здесь и сейчас, лицом к лицу; активное проявление в конфликте характера, волевых качеств, способностей, интеллекта и иных индивидуальных особенностей; высокая эмоциональность, охват практически всех сторон отношений между конфликтующими; затрагивание интересов не только конфликтующих, но и тех людей, которые непосредственно связаны с ними [7].

В целом способ поведения, выбираемый подростком в конфликте, зависит от врожденных свойств их центральной нервной системы (темперамента), уровня воспитанности подростка (нравственные качества личности), а также значимости предмета, из-за которого возник конфликт [6].

С целью изучения стиля поведения современных подростков в конфликтной ситуации организовано и проведено исследование на базе МБОУ «Сосновская средняя общеобразовательная школа» Зубово-Полянского района. В исследовании приняли участие подростки общим количеством 25 человек. Нами использовался следующий диагностический инструментарий: методика «Стиль поведения в конфликте» К. Томаса, методика «Оценка стратегий поведения в конфликте» Дж. Г. Скотта.

Результаты, полученные с помощью методики «Стиль поведения в конфликте» К. Томаса, представлены в таблице 1.

Таблица 1

**Стиль поведения в конфликте
(методика «Стиль поведения в конфликте» К. Томаса)**

Стиль поведения	Показатели учащихся	
	абс.	%
Соперничество	10	40
Сотрудничество	2	8
Компромисс	3	12
Избегание	7	28
Приспособление	3	12

Согласно результатам исследования современными подростками чаще всего применяются такие стили поведения в конфликтных ситуациях как соперничество (отмечается у 10 (40 %) подростков) и избегание (выявлено у 7 (28 %) подростков). Подростки, выбирающие соперничество, стремятся

удовлетворить свои интересы, невзирая на интересы партнера. У подростков со стилем избегание отмечается отсутствие стремления к кооперации и отсутствие тенденции к достижению собственных целей. Меньше всего в конфликтных ситуациях подростки (8 %) готовы к проявлению взаимодействия, к поиску альтернативны в конфликтных ситуациях, к удовлетворению интересов обеих сторон (см. табл. 1).

Анализ результатов исследования, которые получены с помощью методики «Оценка стратегий поведения в конфликте» Дж. Г. Скотт, указаны в таблице 2.

Таблица 2

**Стратегии поведения в конфликте
(методика «Оценка стратегий поведения в конфликте» Дж. Г. Скотта)**

Стиль разрешения конфликта	Показатели	Чаще всего применяют	Лучше всего владеют	Приносят лучшие результаты	Чувство комфорта при использовании
Настойчивость	абс.	9	9	7	8
	%	36	36	28	32
Уход	абс.	7	7	3	4
	%	28	28	12	16
Приспособление	абс.	4	3	5	4
	%	16	12	20	16
Компромисс	абс.	3	4	4	5
	%	12	16	16	20
Сотрудничество	абс.	2	2	6	4
	%	8	8	24	16

Анализ результатов таблицы 2 показывает, что чаще всего современными подростками применяются в конфликтной ситуации настойчивость (36 %) – они активно отстаивают свою позицию и уход (28 %) – стараются уклониться от участия в конфликте, реже – сотрудничество (8 %) и компромисс (12 %). Лучше всего подростки владеют теми же стилями поведения. Однако, по мнению подростков, приносят наилучшие результаты такие стили поведения, как настойчивость (28 %) и сотрудничество (24 %). Подростки чувствуют себя более комфортно при использовании стиля настойчивость (32 %). Полученные результаты возможно объяснить спецификой самого возрастного периода, а именно стремлением к максимализму, повышенной вспыльчивостью, раздражительностью.

Таким образом, на основе проведенного исследования сформулированы следующие выводы:

– современные подростки чаще всего в конфликте используют соперничество / настойчивость и избегание / уход;

– современные подростки лучше всего владеют стилями соперничество / настойчивость и избегание / уход;

– приносят наилучшие результаты для современных подростков стили сотрудничество и настойчивость;

– подростки чувствуют себя наиболее комфортно при использовании стиля настойчивость.

Они чаще всего стремятся в конфликтных ситуациях удовлетворить свои интересы, невзирая на интересы партнера, реже ориентированы на избегание конфликтов, у них отмечается отсутствие стремления к кооперации.

Список литературы

1. Анцупов, А. Я. Конфликтология. Новые способы и приемы профилактики и разрешения конфликтов: учебник / А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов. – М. : Эксмо, 2011. – 512 с.

2. Гинзбург, М. Р. Сформированность личностной идентичности как показатель успешности социализации в подростковом возрасте / М. Р. Гинзбург // Мир психологии. – 2006. – №1. – С. 94-101.

3. Гришина, Н. В. Психология социального конфликта / Н. В. Гришина. – СПб : Питер, 2012. – 236 с.

4. Дмитриев, А. В. Конфликтология : учебник / А. В. Дмитриев. – М. : Альфа-М : ИНФРА-М, 2012. – 335 с.

5. Ковалев, Б. П. Психология школьного конфликта: социально-перцептивные и рефлексивные аспекты / Б. П. Ковалев, С. В. Кондратьева, Л. А. Семчук. – Гродно: ГрГУ. 2001. – 171 с.

6. Колмыкова, А. В. Изучение агрессивных реакций и способов реагирования в конфликтных ситуациях у студенческой молодежи / А. В. Колмыкова, М. В. Алаева // Актуальные проблемы и перспективы развития современной психологии ; Мордов. гос. пед. институт, 2016. – С. 237-241.

7. Михарский, С. Г. Особенности выбора подростками стратегий поведения в конфликтах / С. Г. Михарский // Наука и образование в жизни современного общества. – 2015. – № 1. – С. 83–85.

[К содержанию](#)

УДК 159.9 :370 (045)
ББК 88.40

ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО И ТРЕТЬЕГО КУРСОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

БУЯНОВА ВАЛЕНТИНА ВАСИЛЬЕВНА

кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной и прикладной психологии ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия,
sfa_130@rambler.ru

ГРЫЗЛОВ АНДРЕЙ ПЕТРОВИЧ

студент факультета психологии и дефектологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт и
мени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

АННОТАЦИЯ: в статье представлены результаты изучения коммуникативной компетентности у студентов первого и третьего курса педагогического вуза. Результаты исследования показывают, что происходит развитие коммуникативных компетенций от первого к третьему курсу.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: коммуникация, коммуникативная компетентность, методы исследования коммуникативной компетентности

BUYANOVA VALENTINA VASILEVNA

candidate of psychological sciences, dotsent the department of special and applied psychology Mordovian State Pedagogical Institute,
Saransk, Russia

GRYZLOV ANDREY PETROVCH

student of the Faculty of Psychology and Defectology
Mordovian State Pedagogical Institute,
Saransk, Russia

ANNOTATION: the article presents the results of the study of communicative competence of first and third year students of the Federal State Budget Educational Institution of Higher Education «Mordovia State Pedagogical Institute named after M. E. Evseyev» at the age of 18-20 years in the amount of 60 people. According to the results of the study, it can be concluded that there were no significant differences between students of the 1 st and 3 rd year students.

KEYWORDS: communication, communicative competence, methods of research communicative competence

Существование человечества немыслимо вне коммуникативной деятельности. Независимо от пола, возраста, образования, социального положения, территориальной и национальной принадлежности и многих других данных, характеризующих человеческую личность, мы постоянно запрашиваем, передаем и храним информацию, т.е. активно занимаемся коммуникативной деятельностью [6].

Прежде чем говорить о проблемах формирования коммуникативной компетентности, необходимо проанализировать определения, данные коммуникации в психолого-педагогической литературе, и выявить ее сущность.

Необходимо отметить, что в последнее время широкое распространение получил термин «коммуникация», наряду с термином «общение». Впервые термин «коммуникация» появился в научной литературе в начале XX века и рассматривалось зарубежными исследователями в контексте двух основных общетеоретических построений:

1) бихевиоризма (основой коммуникации является не язык как система, а непосредственные речевые сигналы, манипулируя которыми можно воспитать человека любого склада; представителем этого подхода является Д. Уотсон);

2) символического интеракционизма (персонализма), где коммуникация есть внутренняя метафизическая способность личности открывать в себе чувства другого.

Опираясь на концепцию общения, выстроенную Г. М. Андреевой, мы выделяем комплекс коммуникативных умений, овладение которыми способствует развитию и формированию личности, способной к продуктивному общению. Исследователь выделяет следующие виды умений:

- 1) межличностной коммуникации;
- 2) межличностного взаимодействия;
- 3) межличностного восприятия [3].

Первый вид умений включает в себя использование и невербальных средств общения, передача рациональной и эмоциональной информации и т. д. Второй вид умений представляет собой способность к установлению обратной связи, к интерпретации смысла в связи с изменением окружающей среды. Третий вид характеризуется умением воспринимать позицию собеседника, слышать его, а также импровизационным мастерством, что включает в себя умение без предварительной подготовки включаться в общение и организовывать его. Владение этими умениями в комплексе обеспечивает коммуникативное общение [1].

Таким образом, владение перечисленными умениями, способность устанавливать контакт с другими людьми и поддерживать его была определена как коммуникативная компетентность рядом исследователей.

Компетенция коммуникативная – способность решать средствами языка актуальные задачи общения из производственной и культурной жизни; умение сотрудника пользоваться фактами языка и речи для реализации целей общения. Областям коммуникативной компетенции в самом широком плане соответствуют вербальный и невербальный планы мышления; видам – рационально-логическая (условно научная) и эмоционально-образная (условно

художественная) мыслительные стратегии; формам – конкретные символические системы кодирования информации. В процессе превращения информации во внутреннее содержание сознания происходят сложные и многоуровневые преобразования, направленные на повышение эффективности полученной информации.

Таким образом, выявление «языков» культуры в качестве социальных кодов, прототипов конкретных форм коммуникативной компетенции, позволяет обновить представления о психологических закономерностях развития личности, в том числе – о взаимной обусловленности процессов социализации и формирования креативности.

Настоящее исследование посвящено изучению коммуникативной компетентности у респондентов подросткового и юношеского возраста. Оно было проведено на базе ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева». В исследовании приняли участие 30 студентов третьего курса в возрасте 20-21 год, 30 студентов первого курса в возрасте 18-19 лет. Для реализации цели исследования были использованы следующие методы: методика «коммуникативная компетентность», φ^* -критерий Фишера.

Описанием результатов изучения начнем с описания данных таблицы 1, в которой представлены типы реакций на коммуникативные ситуации студентов первого курса, т.е. респондентов юношеского возраста.

Согласно данным, представленным в таблице 1, в ситуации коммуникации связанной с оказанием и принятием знаков внимания для основной массы студентов первого курса характерна компетентностная реакция (53,3 %), для несколько меньшего их количества – смешанная по типу компетентностно-зависимой (30 %), для незначительного их числа – зависимая реакция (10 %), для наименьшего количества респондентов – смешанная по типу компетентностно-агрессивной (6,7 %). Таким образом, можно говорить о том, что для основной массы студентов первого курса данная коммуникативная ситуация не является сложной, поскольку основная их масса демонстрирует компетентностную реакцию на нее.

Таблица 1

**Типы реакции в коммуникативных ситуациях
у студентов 1 курса педагогического вуза**

№ п/п	Коммуникативные умения	Типы реакции на коммуникативные ситуации					
		Компетентная	Зависимая	Агрессивная	К/З	К/А	З/А
1	Умение оказать и принимать знаки внимания	16 (53,3 %)	3 (10 %)	0	9 (30 %)	2 (6,7 %)	0
2	Реагировать на справедливую критику	10 (33,3 %)	0	2 (6,7 %)	16 (53,3 %)	2 (6,7 %)	0

3	Реагировать на несправедливую критику	12 (40 %)	4 (13,3 %)	2 (6,7 %)	6 (20 %)	5 (16,7 %)	1 (3,3 %)
4	Реагирование на задевающее, провоцирующее поведение со стороны собеседника	13 (43,3 %)	10 (33,3 %)	3 (10 %)	2 (6,7 %)	2 (6,7 %)	0
5	Умение обратиться к сверстнику с просьбой	14 (46,7 %)	5 (16,7 %)	0	10 (33,3 %)	1 (3,3 %)	0
6	Умение ответить отказом на чужую просьбу, сказать "нет"	20 (67,7 %)	3 (10 %)	7 (23,3 %)	0	0	0
7	Умение самому оказать сочувствие, поддержку	15 (50 %)	3 (10 %)	0	9 (30 %)	2 (6,7 %)	1 (3,3 %)
8	Умение самому принимать сочувствие и поддержку со стороны сверстников	7 (23,3 %)	0	0	18 (60 %)	5 (16,7 %)	0
9	Умение вступить в контакт с другим человеком, контактность	18 (60 %)	4 (13,3 %)	0	8 (26,7 %)	0	0
10	Реагирование на попытку вступить с тобой в контакт	5 (16,7 %)	9 (30 %)	0	13 (43,3 %)	0	3 (10 %)

Согласно данным, представленным в таблице 1, в ситуации коммуникации связанной с оказанием и принятием знаков внимания для основной массы студентов первого курса характерна компетентностная реакция (53,3 %), для несколько меньшего их количества – смешанная по типу компетентностно-зависимой (30 %), для незначительного их числа – зависимая реакция (10 %), для наименьшего количества респондентов – смешанная по типу компетентностно-агрессивной (6,7 %). Таким образом, можно говорить о том, что для основной массы студентов первого курса данная коммуникативная ситуация не является сложной, поскольку основная их масса демонстрирует компетентностную реакцию на нее.

В ситуации реагирования на справедливую критику, для основной массы студентов характерен смешанная реакция по типу компетентностно-зависимой (53,3 %), для несколько меньшего их числа – компетентный тип реакции (33,3 %), для незначительного их числа – агрессивный и компетентностно-агрессивный типы реакции (по 6,7 %). Таким образом, можно говорить о том,

что для основной массы студентов первого курса характерно неуверенное поведение в ситуации справедливой критики, им сложно пока еще сложно выстроить правильное поведение в данной коммуникативной ситуации.

По шкале реагирование на не справедливую критику, для значительной части студентов характерен компетентный тип реакции (40 %), для несколько меньшего их числа – смешанный компетентно-зависимый тип реакции (20 %) и компетентно-агрессивного типа реакций (16,7 %). Для незначительной часть студентов характерен зависимый тип реакции (13,3 %), агрессивный (6,7 %) и зависимо-агрессивный (3,3 %) типы реакции. Таким образом, можно говорить о том, что менее половины студентов первого курса в данной коммуникативной ситуации, демонстрирует компетентный тип реакции, что может указывать на то, что данная коммуникативная ситуация является для респондентов довольно сложной и неоднозначной, они испытывают некоторые трудности в выборе адекватной ситуации стратегии поведения.

По шкале реагирование на задевающее, провоцирующее поведение со стороны собеседника, получены следующие результаты: 43,3 % респондентов демонстрирует компетентный тип реакции, 33,3 % – зависимый, 10 % – агрессивный, по 6,7 % студентов – компетентно-зависимый и компетентно-агрессивный типы реакций. Таким образом, можно говорить о том, что довольно значительная часть студентов первого курса в ситуации реагирования на задевающее, провоцирующее поведение со стороны собеседника, демонстрирует компетентную реакцию на нее, при этом основная их часть функционирует в данной коммуникативной ситуации не всегда эффективно, а определенная часть – неконструктивно.

В следующей коммуникативной ситуации – умение обратиться к сверстнику с просьбой, для значительной части студентов характерен компетентный тип реакции (46,7 %), для несколько меньшего их числа – компетентно-зависимый тип реагирования (33,3 %), для незначительной части респондентов зависимый тип реакции (16,7 %) и, компетентно-агрессивный (3,3 %). Таким образом, можно говорить о том, что основная масса студентов первого курса в данной коммуникативной ситуации демонстрируют компетентный тип реакции.

В ситуации необходимости ответить отказом на чужую просьбу для большей части студентов характерен компетентный тип реакции (67,7 %), для незначительной части (23,3 %) – агрессивный тип реакции, и для наименьшей части студентов (10 %) – зависимый тип реакции. Таким образом, можно говорить о том, что основная масса студентов первого курса в ситуации ответить отказом на чужую просьбу, демонстрируют компетентный тип реакции, значительно меньшая их часть – неэффективное функционирование.

По шкале умение самому оказать сочувствие, поддержку, для 50 % студентов характерен компетентный тип реакции. Смешанный компетентно-зависимый тип реакции характерен для 30 % студентов, для незначительной части (10 %) зависимый тип реакции, для наименьшей части студентов (6,7 %) компетентно – агрессивный и 3,3 % для зависимо – агрессивного типа реакции.

Таким образом, можно говорить о том, что половина студентов первого курса в ситуации оказания поддержки демонстрируют компетентностный тип реакции.

Следующее коммуникативное умение – это умение самому принимать сочувствие и поддержку со стороны сверстников, согласно данным для большей части (60 %) студентов характерно компетентно-зависимый тип реакции, незначительная часть (23,3 %) компетентный и 16,7 % компетентно-агрессивный. Таким образом, можно говорить о том, что для основной массы студентов первого курса характерно неуверенное поведение в ситуации принятия поддержки, им сложно пока еще сложно выстроить правильное поведение в данной коммуникативной ситуации. Другими словами, оказывать сочувствие и эмоциональную поддержку для респондентов проще, чем принимать ее.

По шкале умение вступить в контакт с другим человеком, контактность основная масса студентов (60 %) имеют компетентный тип реакции, 26,7 % смешанный компетентно-зависимый тип реакции и 13,3 % зависимый тип. Таким образом, можно говорить о том, что основная масса студентов первого курса при необходимости вступления в контакт с другим человеком демонстрируют компетентностный тип реакции.

По шкале реагирование на попытку другого человека вступить в контакт, для 43,3% студентов характерна смешанная компетентно-зависимый тип реакции, 30 % зависимый тип реакции, для незначительной части (16,7 %) компетентностный тип реакции, и для наименьшей части студентов (10 %) характерен компетентно – зависимый тип реакции. Таким образом, только незначительная часть студентов первого курса в ситуации, когда незнакомый человек демонстрирует намерение вступить с ними в контакт демонстрируют компетентностную реакцию.

Таким образом, анализ типа реагирования студентов первого курса на разные коммуникативные ситуации показывает, что только 50-60 % респондентов в возрасте 18-19 лет демонстрируют компетентную реакцию на такие коммуникативные ситуации как «Умение оказать и принимать знаки внимания», «Умение ответить отказом на чужую просьбу, сказать «нет», «Умение вступить в контакт с другим человеком, контактность». В остальных коммуникативных ситуациях компетентная реакция характерная менее чем для половины опрошенных. К самым сложным коммуникативным ситуациям, в которых наименьшее количество респондентов демонстрирует компетентную реакцию, следует отнести ситуации в которых необходимо «Умение самому принимать сочувствие и поддержку со стороны сверстников» и «Реагирование на попытку другого вступить с тобой в контакт».

Теперь перейдем к анализу результатов изучения коммуникативной компетентности у студентов 3 курса, представленные в таблице 2.

Таблица 2

**Типы реакции в коммуникативных ситуациях
у студентов 3 курса педагогического вуза**

№ п/п	Коммуникативные умения	Типы реакции на коммуникативные умения 3					
		Компетентная	Зависимая	Агрессивная	К/З	К/А	З/А
1	Умение оказать и принимать знаки внимания	21 (70 %)			9 (30 %)		
2	Реагировать на справедливую критику	11 (36,7 %)	2 (6,7 %)	4 (13,3 %)	13 (43,3 %)		
3	Реагировать на несправедливую критику	10 (33,3 %)	2 (6,7 %)	1 (3,3 %)	7 (23,3 %)	5 (16,7 %)	5 (16,7 %)
4	Реагирование на задевающее, провоцирующее поведение со стороны собеседника	12 (40 %)	5 (16,7 %)	3 (10 %)	7 (23,3 %)	3 (10 %)	
5	Умение обратиться к сверстнику с просьбой	13 (43,3 %)	4 (13,3 %)		11 (36,7 %)	2 (6,7 %)	
6	Умение ответить отказом на чужую просьбу, сказать "нет"	22 (73,3 %)	6 (20 %)	2 (6,7 %)			
7	Умение самому оказать сочувствие, поддержку	20 (66,7 %)	4 (13,3 %)		6 (20 %)		
8	Умение самому принимать сочувствие и поддержку со стороны сверстников	5 (16,7 %)			21 (70 %)	4 (13,3 %)	
9	Умение вступить в контакт с другим человеком, контактность	15 (50 %)	4 (13,3 %)		9 (30 %)	2 (6,7 %)	
10	Реагирование на попытку вступить с тобой в контакт	7 (23,3 %)	7 (23,3 %)		15 (50 %)		1 (3,4 %)

Согласно данным, представленным таблицы 2, для основной массы студентов в ситуации оказания и принятия знаков внимания характерна

компетентностная реакция (70 %), смешанный тип реагирования в виде компетентностно-зависимого выявлен у 30 % респондентов.

В ситуации реагирования на справедливую критику, для основной массы студентов (43,3 %) характерен смешанный, компетентно – зависимый, тип реакции, 36,7 % компетентный тип реакции, 6,7 % характерен для зависимого типа и 13,3 % характерно для агрессивного типа реакции.

По шкале реагирование на не справедливую критику, для части студентов (33,3 %), характерен компетентный тип реакции, 6,7 % зависимый тип реакции и 3,3 % для агрессивного типа реакций. Смешанный тип реакции, такой как компетентно – зависимый имеют 23,3 % студентов, компетентно – агрессивный 16,7 %, зависимо – агрессивный 16,7 %.

По шкале реагирование на задевающее, провоцирующее поведение со стороны собеседника, получены следующие результаты, 40 % компетентный тип реакции, 16,7 % зависимый, 10 % агрессивный, 23,3 % студентов имеют компетентно – зависимый тип реакции и 10 % компетентно – агрессивный.

В следующей коммуникативном умении – умение обратиться к сверстнику с просьбой, для части студентов (43,3 %) характерен компетентный тип реакции, 13,3 % зависимый тип реакции и смешанные типы компетентно – зависимые (36,7 %), компетентно – агрессивные (6,7 %).

Для большей части студентов (73,3 %) в ситуации ответить отказом на чужую просьбу, сказать «нет», характерен компетентный тип реакции. Для не значительной части (13,3 %) зависимый тип реакции и 20 % агрессивный тип реакции.

По шкале умение самому оказать сочувствие, поддержку, для 66,7 % студентов характерен компетентный тип реакции, для не значительной части (13,3 %) зависимый тип реакции. Смешанные типы реакции такой как, компетентно – зависимые характерны для 20 % студентов.

Следующее коммуникативное умение – это умение самому принимать сочувствие и поддержку со стороны сверстников, согласно данным для большей части (70 %) студентов характерно компетентно – зависимый тип реакции, не значительная часть (16,7 %) компетентный и 13,3 % компетентно – агрессивный.

По шкале умение вступить в контакт с другим человеком, контактность основная масса студентов (50 %) имеют компетентный тип реакции, 13,3 % зависимый, 30 % смешанный тип реакции – компетентно-зависимый и 6,7 % компетентно - агрессивный.

По шкале реагирование на попытку вступить с тобой в контакт, для 50 % студентов характерна смешанная компетентно – зависимый тип реакции, по 23,3 % характерны для компетентного и зависимого типа реакции, зависимо – агрессивный тип реакции только у 3,4 %.

Таким образом, анализ типа реагирования студентов третьего курса на разные коммуникативные ситуации показывает, что основная масса респондентов в возрасте 20-21 лет демонстрируют компетентную реакцию на такие коммуникативные ситуации как «Умение оказать и принимать знаки внимания», «Умение ответить отказом на чужую просьбу, сказать «нет»,

«Умение вступить в контакт с другим человеком, контактность», «Умение самому оказать сочувствие, поддержку». В остальных коммуникативных ситуациях компетентная реакция характерная менее чем для половины опрошенных. К самым сложным коммуникативным ситуациям, в которых наименьшее количество респондентов демонстрирует компетентную реакцию, следует отнести ситуации, в которых необходимо «Умение самому принимать сочувствие и поддержку со стороны сверстников» и «Реагирование на попытку другого вступить с тобой в контакт».

Использование метода математической статистики – критерия Фишера, показало, что существуют статистически значимые различия между студентами первого и третьего курса по ряду показателей: 1) респондентов, демонстрирующих зависимо-агрессивный тип реакции в ситуации реагирования на справедливую критику статистически значимо больше среди студентов 3 курса, 2) респондентов, демонстрирующих компетентно-зависимый тип реакции в коммуникативной ситуации, связанной с необходимостью реагирования на задевающее, провоцирующее поведение со стороны собеседника, также больше в группе студентов третьего курса; 3) респондентов, демонстрирующих агрессивный тип реакции в коммуникативной ситуации, связанной с умением ответить отказом на чужую просьбу статистически значимо больше в группе первокурсников. Различия между группами значимы на уровне $p \leq 0,05$.

Таким образом, можно говорить о наличии различий в коммуникативной компетентности студентов первого и третьего курсов.

Список литературы

1. Булыгина, Л. Н. О формировании коммуникативной компетентности подростков в школьном обучении: из опыта работы / Л. Н. Булыгина // Образование и наука. – № 5. – С. 34–36.
2. Захарова, Т. В. Коммуникативная компетентность: понятие, характеристики / Т. В. Захарова, Н. В. Басалаева, Т. В. Казакова, Н. К. Игнатьева, Е. В. Киргизова, Т. А. Бахор // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 4. – С. 34–41.
3. Захарченко, Н. В. Формирование коммуникативной компетенции студентов педагогического вуза / Н. В. Захарченко // Интернет- журнал «Мир науки» 2017. – Том 5. – № 5. – С. 32–36.
4. Кострова, Ю. С. Генезис понятий «компетенция» и «компетентность» / Ю. С. Кострова // Молодой ученый. – 2011. – № 12. – С. 102–104.
5. Мосин, А. Н. Психологопедагогические аспекты формирования коммуникативной компетентности старшеклассников / А. Н. Мосина, Т. Л. Худякова // Педагогическое образование в России. – 2013. – С 33–45

[К содержанию](#)

УДК 150.9
ББК 88.40

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

БУЯНОВА ВАЛЕНТИНА ВАСИЛЬЕВНА

кандидат психологических наук,
доцент кафедры специальной и прикладной психологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия,
Sfa_130@rambler.ru

ГУБАНОВА ЯНА СЕРГЕЕВНА

студентка факультета психологии и дефектологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия,
yana.gubanova2015@yandex.ru

АННОТАЦИЯ: в статье представлены результаты изучения профессионального самоопределения у респондентов подросткового и юношеского возраста. Показано, что у респондентов юношеского возраста, в отличие от респондентов подросткового возраста, сформирован статус профессиональной идентичности. Они более самостоятельны, реалистичны, эффективны в принятии решений относительно будущей профессии.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: профессиональное самоопределение, юношеский возраст, старшеклассник, самоопределение.

BUYANOVA VALENTINA VASILEVNA
candidate of psychological sciences, dotsent
thedeartment of special and applied psychology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

GUBANOVA YANA SERGEEVNA
student of the Faculty of Psychology and Defectology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

ABSTRACT: the article presents the results of the study of professional self-determination in respondents of adolescent and youth age. It is shown that the respondents of youth age, in contrast to the respondents of adolescence, formed the status of professional identity. They are more independent, realistic, and effective in making decisions about the future of the profession.

KEYWORDS: professional self-determination, youth, high school student, self-determination.

Проблема профессионального самоопределения в настоящее время занимает особое значение, потому что неудачное профессиональное самоопределение и недостаточная самореализация становятся причиной многих психологических и жизненных проблем.

Психологическое исследование данной проблемы в отечественной психологии привлекло внимание многих авторов (С. Н. Чистякова, Е. А. Климова, Л. А. Йовайши, Е. И. Головаха, А. А. Кроник, Н. С. Пряжникова, И. С. Кона и др.). Однако работ, посвященных развитию профессиональному самоопределению не так много, что обуславливает выбор темы нашего исследования.

Настоящее исследование посвящено изучению профессионального самоопределения у старшеклассников. В нём приняли участие учащиеся 9 и 11 классов МБОУ «Починковская средняя общеобразовательная школа» с. Починки Нижегородской области в количестве 55 человек. Их них 25 учащихся 9 класса и 20 учащихся 11 класса. Для реализации цели исследования были использованы следующие методы: 1) эмпирические – методика изучения статусов профессиональной идентичности (А. А. Азбель, А. Г. Грецов), методика «Дифференциально-диагностический опросник» (Е. А. Климов; модификация А. А. Азбель), статистические - U-критерий Манна-Уитни.

Описание результатов начнем с анализа статуса профессиональной идентичности у обучающихся 9 и 11 классов. Данные представлены в таблице 1.

Таблица 1

Статус профессиональной идентичности у обучающихся выпускных классов общеобразовательной школы

№	Состояние профессиональной идентичности	Учащиеся 9 класса	Учащиеся 11 класса	U-критерий Манна-Уитни
1	Неопределенная	25 %	6,6 %	UЭмп = 4
2	Навязанная	15 %	6,6 %	
3	Мораторий	20 %	13,3 %	
4	Сформированный	40 %	86,6 %	

Данные, представленные в таблице 1 показывают, что если у основной массы учащихся 11 классов профессиональная идентичность сформирована (86,6 %), то среди учащихся 9 класса таковых значительно меньше (40 %). Это говорит о том, учащиеся, готовых совершить сознательный выбор дальнейшего профессионального развития, или уже его совершивших, значительно больше среди учащихся 11 класса, чем 9 класса. В свою очередь учащиеся с неопределенной, навязанной профессиональной идентичностью статистически значимо больше в группе учащихся 9 класса. Различия находятся на уровне значимости $p \leq 0,01$.

Далее перейдем к изучению профессиональных предпочтений у учащихся 9 и 11 классов. Данные представлены в таблице 2

Таблица 2

**Результаты изучения профессиональных предпочтений
учащихся 9 и 11 классов (методика Е. Климова «Дифференциально-
диагностический опросник»)**

№	Группа профессий	Учащиеся 9 класса	Учащиеся 11 класс	U-критерий Манна- Уитни
1	«Человек-природа»	10 %	6,6 %	UЭмп = 15
2	«Человек-техника»	25 %	6,6 %	
3	«Человек-человек»	45 %	66,6 %	
4	«Человек-знаковая система»	15 %	20 %	
5	«Человек-художественный образ»	5 %	0 %	

Согласно данным таблицы 2 большинство учащихся 11 класса обладают предпочтением группе профессий «Человек-другой человек» (66,6 %), несколько меньшее их количество группе профессий «Человек – знаковая система (20 %), совсем незначительная их часть (по 6,6 %) – группам профессий «Человек-природа», «Человек-техника», и наконец, совершенно не востребовавшейся оказалась группа профессий «Человек-художественный образ».

Несколько иная тенденция прослеживается в группе учащихся 9 класса. Значительная часть учащихся ориентирована на профессии группы «Человек-человек» (45 %), несколько меньшее их количество – на группы профессий «Человек-техника» (25 %), незначительное число респондентов ориентированы на группу профессий «Человек-природа» (10 %) и наименьшее число девятиклассников выбирают профессии группы «Человек-художественный образ».

Сравнительный анализ предпочтений у учащихся 9 и 11 класса показывает следующее: 1) основная часть респондентов обеих групп предпочитают профессии группы «Человек-человек», при этом среди учащихся 11 класса таковых больше, чем среди учащихся 9 класса; 2) наименьший интерес у респондентов обеих групп вызывают профессии группы «Человек-художественный образ», при этом в группе учащихся 11 класса вообще нет учащихся, отдавших предпочтение данной группе профессий; 3) учащиеся отдавших предпочтение профессиям группам «Человек-природа», «Человек-знаковая система» и «Человек-техника» всегда несколько больше в группе учащихся 9 класса. Различия между группами достоверные на уровне $p \leq 0,01$

Таким образом, результаты изучения профессионального самоопределения у респондентов подросткового (учащиеся 9 класса) и юношеского (учащиеся 11 класса) возраста показали следующее.

1) у основного количества респондентов юношеского возраста статус профессиональной идентичности сформирован; это указывает на то, что они готовы к осуществлению сознательного выбора будущей профессиональной деятельности, или уже его совершили, они наметили и готовы к реализации собственной профессиональной перспективы;

2) у основного количества респондентов подросткового возраста профессиональная идентичность еще находится на стадии формирования, что говорит об отсутствии готовности к совершению осознанного профессионального выбора;

3) большее количество респондентов обеих групп предпочтение отдает профессиям группы «Человек-человек», при этом в группе респондентов юношеского возраста таковых больше, чем в группе респондентов подросткового возраста;

4) наименьший интерес у респондентов обеих групп вызывают профессии группы «Человек-художественный образ», при этом в группе учащихся 11 класса вообще нет учащихся, отдавших предпочтение данной группе профессий.

Таким образом, наше предположение о существовании различий в профессиональном самоопределении у респондентов подросткового и юношеского возраста подтвердилось.

Список литературы

1. Артемьева, О. А. Система учебно-ролевых игр профессиональной направленности: монография / О. А. Артемьева, М. Н. Макеева. – Тамбов: Тамб. гос. ун-т, 2007. – 208 с.
2. Афонькина, Ю. А. Генезис профессиональной направленности: автореферат дис. ... д-ра. психолог. наук / Ю. А. Афонькина. – СПб, 2003. – 33 с.
3. Журавлева, Г. А. Профессиональная направленность студенческой молодежи / Г. А. Журавлева // Социологические исследования профессиональной ориентации молодежи. – М. : 1975. – С. 69-77.
4. Иванова, Е. М. Психология профессиональной деятельности / Е. М. Иванова. – М. : ПЕР СЭ, 2006. – 125 с.
5. Климов, Е. А. Развивающийся человек в мире профессий / Е. А. Климов. – Обнинск: Принтер, 1993. – 340 с.
6. Кон, И. С. Психология старшеклассника / И. С. Кон. – М.: Просвещение, 1980. – 191 с.
7. Кузьмина, Н. В. Профессионализм личности преподавания / Н. В. Кузьмина. – М. : Высш. шк., 1990. – 117 с.
8. Ларина, Е. А. Исследование структуры и динамики мотивационной сферы личности студентов / Е. А. Ларина // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2009. – Т. 11. – № 4 (5). – С. 12–18.
9. Миронова, Т. Л. Профессиональная направленность личность / Т. Л. Миронова. – Улан-Удэ: Бурятский госуниверситет, 2013. – 170 с.
10. Пряжников, Н. С. Методы активизации профессионального и личностного самоопределения / Н. С. Пряжников. – М.: Наука, 2012. – 390 с.
11. Пряжников, Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение. / Н. С. Пряжников. – М.: Академия, 1996. – 429 с.
12. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии: Т. 1, Т. 2. / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989. – 386 с.

[К содержанию](#)

УДК 159.923
ББК 88.37

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

БУЯНОВА ВАЛЕНТИНА ВАСИЛЬЕВНА

кандидат психологических наук, доцент
кафедра специальной и прикладной психологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
sfa_130@rambler.ru

БАТИНА НАТАЛЬЯ ВАСИЛЬЕВНА

студентка факультета психологии и дефектологии
Мордовского государственного педагогического института
имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия,
batina_00@list.ru

АННОТАЦИЯ: Именно в мотивационной сфере высвечиваются основные моменты взаимодействия индивида и общества, где образовательный процесс приобретает приоритетное значение. Профессиональная мотивация – конкретные сознательные побуждения, которые обуславливают выбор профессии и продолжительное выполнение обязанностей, связанных с этой профессией.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: мотивация, профессия, студенты, мотивы.

INTERPERSONAL RELATIONS OF SPRINGS, HAVING DIFFERENT EXPERIENCE OF MARRIAGE IN MARRIAGE BATINA NATALIA VASILIEVNA

BUYANOVA VALENTINA VASILEVNA

candidate of psychological Sciences, associate Professor
the Department of Special and Applied Psychology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

BATINA NATALIA VASILEVNA

student of the faculty of psychology and defectology
Mordovia State Pedagogical Institute
M.E. Evseyev, Saransk, Russia,
batina_00@list.ru

ABSTRACT: It is in the motivational sphere that highlights the main points of interaction between the individual and society, where the educational process takes

priority. Professional motivation - specific conscious motivations that determine the choice of a profession and the continued implementation of the duties associated with this profession.

KEYWORDS: motivation, profession, students, motives

Одной из актуальных проблем психологии образования высшей школы является изучение профессиональной мотивации учащейся молодежи, поскольку от нее зависит с одной стороны успешность обучения студента в ВУЗе, а с другой, что особенно важно, осознанное усвоение содержания образования, связанного с реализацией трудовых функций в избранном виде деятельности.

На сегодняшний день существует значительное количество исследований, посвященных проблеме профессиональной мотивации обучающихся. Изучению иерархии профессиональных мотивов, анализу психолого-педагогических условий их формирования посвящены работы А. А. Вербицкого, О. С. Гребенюка, Н. В. Кузьминой и др., изучении Динамики мотивов профессиональной деятельности – Т. Л. Бодоева, Брагиной и др., связи профессиональной мотивации и профессиональной направленности – исследования Г. Х. Айсиной, Л. А. Головей, Е. А. Климова и др. Обобщая имеющиеся в науке данные, можно говорить о том, что под профессиональной мотивацией понимаются побуждения, обуславливающие выбор профессии и выполнение профессиональных обязанностей.

Настоящее исследование посвящено изучению профессиональной мотивации у студентов педагогического ВУЗа. В нем приняли участие 52 студента 1 и 4 курсов факультета психологии и дефектологии ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева». Для изучения мотивации профессиональной деятельности были использованы следующие методики: 1) Методика «Мотивы выбора профессии», 2) методика «Изучение мотивации профессиональной деятельности», 3) методика «Изучение мотивационного профиля личности».

Описание результатов исследования начнем с таблицы 1, в которой представлены мотивы выбора профессии студентами 1 и 4 курсов.

Таблица 1

Мотивы выбора профессии у студентов 1 и 4 курсов

Студенты	Внутренние индивидуально значимые мотивы	Внутренние социально значимые мотивы	Внешние положительные мотивы	Внешние отрицательные мотивы
Курс 1	19 (59,4 %)	9 (28,1 %)	3 (9,4 %)	1 (3,1 %)
Курс 4	17 (58,6 %)	7 (27,6 %)	3 (10,3 %)	1 (3,4 %)

Согласно данным таблицы 1 таблицы у основной массы студентов выявлены внутренние индивидуально-значимые мотивы профессиональной деятельности, при этом в группе студентов первого курса их несколько больше

(59,4 %), чем в группе студентов четвертого курса (58,6 %). Подобная тенденция прослеживается и по шкале «внутренние социально-значимые мотивы» - 28,1% и 27,6% соответственно. Одинаковое количеству студентов обеих групп имеют внешние положительные мотивы (по 9,4 % и 10,3 % соответственно) и внешние отрицательные мотивы (3,1 % и 3,4 % соответственно). Таким образом, можно говорить о том, что для большего количества студентов и первого и четвертого курсов характерны внутренние индивидуально-значимые мотивы, для меньшего их числа – внутренние социально значимые мотивы.

Далее перейдем к описанию особенностей мотивации профессиональной деятельности у студентов. Данные представлены в таблице 2.

Таблица 2

Мотивация профессиональной деятельности у студентов 1 и 4 курсов

Студенты	Внутренняя мотивация (ВМ)	Внешняя положительная мотивация (ВПМ)	Внешняя отрицательная мотивация (ВОМ)
Курс 1	25 (92,6 %)	1 (3,8 %)	1 (3,8 %)
Курс 4	24 (75 %)	4 (12,5 %)	1 (3,1 %)

Из таблицы 2, видно, что для основной массы студентов характерна внутренняя мотивация профессиональной деятельности, при этом, студентов первого курса с данным видом мотивации несколько больше (92,6 %), чем студентов четвертого курса (75%). И лишь для незначительной части учащихся характерны внешняя положительная и внешняя отрицательная мотивация профессиональной деятельности.

Теперь перейдем к описанию мотивационного профиля личности студентов первого и четвертого курсов, данные представлены в таблице 3

Таблица 3

Показатели мотивационного профиля

Показатели мотивационного профиля	Студенты 1 курса	Студенты 4 курса
Высокая заработная плата и вознаграждения	7 (26 %)	9 (24,3 %)
Хорошие условия работы	1 (3,7 %)	3 (8,1 %)
Социальные контакты	1 (3,7 %)	2 (5,4 %)
Четкое структурирование работы	2 (7,4 %)	2 (5,4 %)
Формирование поддержание долгосрочных, стабильных взаимоотношениях	1 (3,7 %)	1 (2,7 %)
Завоевание признания	1 (3,7 %)	3 (8,1 %)
Ставить для себя сложные цели и достигать их	1 (3,7 %)	1 (2,7 %)
Власть и влияние	1 (3,7 %)	1 (2,7 %)
Разнообразие, перемены	3 (11,1 %)	1 (2,7 %)
Креативность	1 (3,7 %)	1 (2,7 %)
Самосовершенствование	4 (14,8 %)	4 (10,8 %)
Интересная, общественно полезная работа	4 (14,8 %)	7 (21,6 %)

Из таблицы 3 видно, что потребность в высокой заработной плате и материальном вознаграждении у 1 курса (26 %) несколько превышает данную

потребность 4 курса (24,3 %), потребность в хороших условиях работы у студентов 4 курса несколько выше (8,1 %) чем у студентов 1 курса (3,7 %), потребность в четком структурировании работы у 4 курса (5,4 %) превышает данную потребность у студентов 1 курса (3,7 %), потребность в социальных контактах 1 курса (7,4 %) превышает данную потребность 4 курса (5,4 %), потребность формировать и поддерживать долгосрочные, стабильные взаимоотношения 1 курса (3,7 %) практически равны данной потребности 4 курса (2,7 %), потребность в завоевании признания 4 курса (8,1 %) превышает данную потребность 1 курса (3,7%), потребность ставить для себя дерзновенные, сложные цели и достигать их 1 курса (3,7 %) практически равны данной потребности 4 курса (2,7 %), потребность во власти и влиятельности 1 курса (3,7 %) практически равны данной потребности 4 курса (2,7 %), потребность в разнообразии, переменах 1 курса (11,1%) превышает данную потребность 4 курса (2,7 %), потребность быть креативным 1 курса (3,7 %) практически равны данной потребности 4 курса (2,7 %), потребность в самосовершенствовании 1 курса (14,8 %) превышает в данной потребности 4 курса (10,8 %), потребность в интересной, общественно полезной работе 4 курса (21,6 %) превышает данную потребность 1 курса (14,8 %). Таким образом, изучение мотивационного профиля личности у студентов позволяет говорить о том, что студенты 4 курса превышают значения у студентов 1 курса по следующим шкалам: потребность в хороших условиях работы, потребность в четком структурировании работы, потребность в завоевании признания, потребность в интересной, общественно полезной работе. А студенты 1 курса превышают значения 4 курса в шкалах: потребность в высокой заработной плате и материальном вознаграждении, потребность в социальных контактах, потребность в разнообразии, переменах.

Применение методов математической статистики – критерия Фишера – показало наличие статистически значимых различий между группами студентов по мотивам выбора профессии ($p \leq 0,05$). Так же, имеются статистически значимые различия по показателям методики «Изучение мотивации профессиональной деятельности» мы получили следующие данные: по шкале внутренняя мотивация различия значимы на уровне ($p \leq 0,01$), по шкале внешняя положительная мотивация ($p \leq 0,01$). Статистически значимые различия по показателям методики «Изучение мотивационного профиля личности» выявлены только по шкале потребность в разнообразии, переменах ($p \leq 0,01$).

Таким образом, можно говорить о том, что существуют различия в мотивации профессиональной деятельности у студентов первого и четвертого курсов педагогического ВУЗа.

Список литературы

1. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2002 – 512 с.
2. Мухина, В. С. Возрастная психология / В. С. Мухина. – М. : Академия, 1997. – 432 с.

3. Слизовская, Е. В. Профессиональная мотивация студентов как средство повышения качества подготовки в педагогическом вузе / Е. В. Слизовская, О. В. Панфилова // Сибирский педагогический журнал. – 2016. – № 4. – С. 103–111.

[К содержанию](#)

УДК 159.923(045)

ББК 88.37

ДИАГНОСТИКА ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

БУЯНОВА ВАЛЕНТИНА ВАСИЛЬЕВНА

кандидат психологических наук, доцент
кафедры специальной и прикладной психологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
sfa_130@rambler.ru

КОРНЕЕВ АНТОН АНДРЕЕВИЧ

студент кафедры специальной и прикладной психологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени
М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия,
korneevanton519@gmail.com

АННОТАЦИЯ: в статье представлены результаты экспериментально-психологического исследования структуры ценностных ориентаций среднего и высшего профессионального образования. Показано, что ценностные ориентации у юношей, обучающихся в системе среднего и высшего профессионального образования, могут иметь некоторые отличия.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: ценностные ориентации, студенты, ценности, терминальные ценности, инструментальные ценности.

BUYANOVA VALENTINA VASILEVNA

candidate of psychological Sciences, associate Professor
the Department of Special and Applied Psychology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

KORNEEV ANTON ANDREEVICH

student of the faculty of psychology and defectology
Mordovia State Pedagogical Institute
M.E. Evsevyev, Saransk, Russia

ABSTRACT: the article presents the results of an experimental psychological study of the structure of value orientations of secondary and higher professional education. It is shown that the value orientations of young men studying in the system of secondary and higher professional education may have some differences.

KEYWORDS: value orientations, students, values, terminal values, instrumental values.

Условия взросления современного поколения быстро меняются, а общественно культурные «образцы» носят неустойчивый и не всегда позитивный с точки зрения развития характер. Именно в юношеском возрасте человек открыт социальным влияниям, активно и в короткие сроки меняется, это ведет к тому, что юношеский возраст представляет собой группу повышенного социального риска. В этот период в человеке закладывается система ценностных ориентаций. Они являются нравственным и культурным стержнем личности, им принадлежит особая роль в деятельности и в формировании личности, они влияют на действия и поступки, обуславливая их мотивацию, обнаруживаются в целях, идеалах, убеждениях.

Проблемы современного общества обернулись существенной деформацией самых глубинных нравственных оснований духовного мира человека. Кардинальные изменения в политической, экономической и духовной сферах повлекли за собой радикальные изменения в психологии, ценностных ориентациях и поступках людей. Более всего это проявилось в сознании современной молодежи.

Ценностно-ориентационное единство не приводит к нивелировке личности в группе, так как не препятствует разнообразию вкусов, интересов, привычек и т. п. членов группы. Оно не предполагает также обязательного совпадения в понимании способов достижения общих для всех членов группы целей.

В ценностях резюмируется весь жизненный опыт личности, этот компонент структуры личности, с позиций ученых, «представляет собой некоторую ось сознания, вокруг которой вращаются помыслы и чувства человека и с точки зрения которой решаются многие жизненные вопросы».

С. Л. Рубинштейн говорил, что ценность – это значимость для человека чего-то в мире, и только признаваемая ценность способна выполнять важнейшую ценностную функцию - функцию ориентира повеления [6].

Как отмечает Д. А. Леонтьев, индивидуальная иерархия ценностных ориентации, как правило, представляет собой последовательность достаточно хорошо разграничиваемых «блоков» [4]. Он приводит возможные группировки ценностей, объединенные в блоки по различным основаниям и представляющие собой своего рода полярные ценностные системы. В частности, среди терминальных ценностей противопоставляются: 1) конкретные жизненные ценности (здоровье, работа, друзья, семейная жизнь) – абстрактные ценности (познание, развитие, свобода, творчество); 2) ценности профессиональной самореализации (интересная работа, продуктивная жизнь, творчество, активная деятельная жизнь) – ценности личной жизни (здоровье,

любовь, наличие друзей, развлечения, семейная жизнь); 3) индивидуальные ценности (здоровье, творчество, свобода, активная деятельная жизнь, развлечения, уверенность в себе, материально обеспеченная жизнь) – ценности межличностных отношений (наличие друзей, счастливая семейная жизнь, счастье других); 4) активные ценности (свобода, активная деятельная жизнь, продуктивная жизнь, интересная работа) — пассивные ценности (красота природы и искусства, уверенность в себе, познание, жизненная мудрость).

Среди инструментальных ценностей Д. А. Леонтьев выделяет следующие дихотомии: 1) этические ценности (честность, непримиримость к недостаткам) – ценности межличностного общения (воспитанность, жизнерадостность, чуткость) – ценности профессиональной самореализации (ответственность, эффективность в делах, твердая воля, исполнительность); 2) индивидуалистические ценности (высокие запросы, независимость, твердая воля) – конформистские ценности (исполнительность, самоконтроль, ответственность) – альтруистические ценности (терпимость, чуткость, широта взглядов); 3) ценности самоутверждения (высокие запросы, независимость, непримиримость, смелость, твердая воля) – ценности принятия других (терпимость, чуткость, широта взглядов).

4. Интеллектуальные ценности (образованность, рационализм, самоконтроль) — ценности непосредственно-эмоционального мироощущения (жизнерадостность, честность, чуткость).

Б. С. Братусь определяет личностные ценности как «осознанные и принятые человеком общие смыслы его жизни. Ценностная ориентация обнаруживает себя в определенной направленности сознания и поведения, проявляющихся в общественно значимых делах и поступках. Понятно, что ценностные ориентации формируются, складываются, развиваются и меняются в ходе накопления субъектом жизненного опыта в условиях изменяющегося мира, а находят свое выражение в целях, социальных выборах, представлениях, идеалах, интересах личности или группы в условиях реального взаимодействия. Система личностных ценностей складывается в процессе деятельностного распредмечивания индивидами содержания общественных ценностей, объективированных в произведениях материальной и духовной культуры. Как правило, для личностных ценностей характерна высокая осознанность, они отражаются в сознании в форме ценностных ориентаций и служат важным фактором социальной регуляции взаимоотношения людей и поведения индивида [1].

Таким образом, ценностные ориентации, являясь одним из центральных личностных новообразований, выражают сознательное отношение человека к социальной действительности и в этом своем качестве определяют широкую мотивацию его поведения и оказывают существенное влияние на все стороны его действительности.

Настоящее исследование посвящено изучению ценностным ориентациям юношеского возраста. В нем приняли участие 15 студентов 3 курса в возрасте ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» и 15 студентов 2 курса ГБПОУ РМ «Саранский строительный

техникум». Для изучения ценностных ориентаций были использованы следующие методики: 1) методика «Ценностные ориентации» М. Рокича, 2) методика «Диагностика реальной структуры ценностных ориентаций личности С.С. Бубнова».

Описанием результатов изучения начнем с описания терминальных ценностей, сведения представлены в таблице 1.

Таблица 1

**Терминальные ценности в юношеском возрасте
(у студентов высшего и среднего профессионального образования)**

Список предложенных жизненных ценностей	Коэффициент значимости/ранг	
	Студенты вуза	Студенты СПО
Терминальные		
активная деятельная жизнь	0,63/6	0,58/9
жизненная мудрость	0,51/11	0,81/3
здоровье	0,87/1	0,90/1
интересная работа	0,50/12	0,71/4
красота природы и искусства	0,52/10	0,50/12
любовь	0,75/4	0,61/7
материально обеспеченная жизнь	0,56/8	0,65/6
наличие хороших и верных друзей	0,78/2	0,89/2
общественное признание	0,74/5	0,60/8
свобода	0,63/7	0,66/5
счастье других	0,54/9	0,57/10
уверенность в себе	0,76/3	0,56/11

В системе терминальных ценностей студентов вуза наиболее высокий ранг значимости имеют здоровье, наличие хороших и верных друзей и активная деятельная жизнь, уверенность в себе. Такие ценности, как красота природы и искусства, интересная работа, а также счастье других, занимают в их иерархии последние места.

Групповая иерархия терминальных ценностей студентов среднего профессионального образования характеризуется большей значимостью конкретных жизненных ценностей – интересной работы, здоровья, материально обеспеченной жизни, дружбы; незначимыми оказались ценности развития и продуктивной жизни, познания и творчества, поставленного ими на последнее место.

Одинаково важными для двух групп испытуемых являлись такие терминальные качества, как здоровье, наличие хороших и верных друзей.

Далее перейдем к описанию инструментальных ценностей у респондентов юношеского возраста. Данные представлены в таблице 2.

Таблица 2

**Инструментальные ценности в юношеском возрасте
(у студентов высшего и среднего профессионального образования)**

Список предложенных жизненных ценностей	Коэффициент значимости/ранг	
	Студенты вуза	Студенты СПО
воспитанность	0,88/1	0,66/5
жизнерадостность	0,77/2	0,60/8
ответственность	0,76/3	0,65/6
честность	0,75/4	0,72/2
образованность	0,74/5	0,61/7
аккуратность	0,63/7	0,58/9
широта взглядов	0,56/8	0,57/10
чуткость	0,54/9	0,11/15
терпимость	0,52/10	0,24/14
высокие запросы	0,51/11	0,36/11
непримиримость к недостаткам в себе и других	0,50/12	0,61/12
твердая воля	0,63/6	0,90/1
независимость	0,45/13	0,81/3
самоконтроль	0,42/14	0,69/4
эффективность в делах	0,38/15	0,32/13

Групповая иерархия инструментальных ценностей (т. е. ценностей-средств) студентов вуза характеризуется большей ориентацией на ценности внутренние качества личности, воспитанность, жизнерадостность, ответственность и честность при низкой значимости таких ценностей, как непримиримость с недостатками в себе и других, высокие запросы.

Групповая иерархия инструментальных ценностей студентов среднего профессионального образования характеризуется большей ориентацией на ценности: честность, воспитанность, ответственность. Низкую значимость занимали такие ценности, как терпимость, эффективность в делах, высокие запросы.

Одинаково важными для двух групп испытуемых являлись такие инструментальные качества, как высокие запросы и непримиримость к недостаткам в себе и других

Теперь перейдем к описанию структуры ценностных ориентаций у студентов высшего и среднего профессионального образования. Результаты изучения структуры ценностей у студентов вуза представлены в таблице 3.

Таблица 3

Структура ценностных ориентаций у студентов высшего и среднего профессионального образования

Ценности	Студенты ВО		Студенты СПО	
	Число	Процент	Число	Процент
Приятное времяпровождение, отдых	13	87 %	15	100%
Высокое материальное благосостояние	8	53 %	12	80%
Поиск и наслаждение прекрасным	9	60 %	7	47%
Помощь и милосердие к другим людям	15	100 %	6	40%
Любовь	11	73 %	10	67%
Познание нового в мире, природе, человеке	7	47 %	5	33%
Высокий социальный статус и управление людьми	9	60 %	12	80%
Признание и уважение людей и влияние на окружающих	12	80 %	14	93%
Социальная активность для достижения позитивных изменений в обществе	8	53 %	11	73%
Общение	10	67 %	9	60%
Здоровье	12	80 %	8	53%

Как видно из таблицы 3 преобладающими ценностями для студентов высшего профессионального образования являются помощь и милосердие к другим людям, приятное времяпрепровождение и отдых, признание и уважение людей и влияние на окружающих, здоровье. Также важными ценностями являются общение и любовь. Наименее значимыми ценностями являются познание нового в мире, природе, человеке, высокое материальное благосостояние и социальная активность для достижения позитивных изменений в обществе.

Несколько иная структура ценностей выявлена у студентов среднего профессионального образования. Преобладающими ценностями для данной группы респондентов являются приятное времяпровождение, отдых, признание и уважение людей и влияние на окружающих, высокое материальное благосостояние и высокий социальный статус и управление людьми. Также важными ценностями являются любовь и социальная активность для достижения позитивных изменений в обществе. Наименее значимыми ценностями являются общение и здоровье.

Таким образом, изучение структуры ценностей у студентов высшего и среднего профессионального образования показало, что в качестве значимых ценностей респонденты обеих групп приятное времяпровождение, отдых, любовь, признание и уважение людей и влияние на окружающих и общение. В

свою очередь для студентов высшего профессионального образования значимыми являются ценности здоровья, помощь и милосердие к другим людям, тогда как для студентов среднего профессионального образования - высокого материального благосостояния, высокого социального статуса и управления людьми.

Таким образом, результаты исследования показали, что существуют различия в структуре ценностей у респондентов юношеского возраста, получающих образование на разных его ступенях

Список литературы

1. Братусь, Б. С. Аномалии личности / Б. С. Братусь – М. : Мысль, 1988. – 301 с.
2. Здравомыслов, А. Г. Потребности. Интересы. Ценности / А. Г. Здравомыслов. – М. : Политиздат, 1986. – 223 с.
3. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Просвещение, 1977. – 356 с.
4. Леонтьев, Д. А. Методика изучения ценностных ориентаций / Д. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1992. – 17 с.
5. Маслоу, А. Психология бытия / А. Маслоу. – М. : Рефл-бук; К.: Ваклер, 1997. – С. 213-214
6. Рубинштейн, С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1976. – 416 с.

[К содержанию](#)

УДК 159.923(045)

ББК 88.37

СРАВНИТЕЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ЭМПАТИИ В ПОДРОСТКОВОМ И ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

ВИНОКУРОВА ГАЛИНА АЛЕКСАНДРОВНА

кандидат психологических наук, доцент,
декан факультета психологии и дефектологии,
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия,
dusha_100@mail.ru

БЕШЕНОВА АННА АЛЕКСЕЕВНА

студентка факультета психологии и дефектологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия,
beshenova.98@mail.ru

АННОТАЦИЯ: В статье рассматриваются общие представления об эмпатии в отечественной и зарубежной науке, психологическая характеристика

подросткового и юношеского возраста и методы диагностики эмпатии. Представлены результаты сравнительного эмпирического исследования эмпатии в подростковом и юношеском возрасте.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: эмпатия, диагностика эмпатии, подростковый возраст, юношеский возраст, эмпатия в период подросткового и юношеского возраста.

COMPARATIVE STUDY OF EMPATHY AT ADOLESCENCE AND YOUTH **VINOKUROVA GALINA ALEXANDROVNA**

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
Dean of the Faculty of Psychology and Defectology,
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia,
dusha_100@mail.ru

BESHENOVA ANNA ALEKSEEVNA
student of the Faculty of Psychology and Defectology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia,
beshenova.98@mail.ru

ABSTRACT: The article discusses general ideas about empathy in domestic and foreign psychology, the psychological characteristics of adolescence and youth, and methods for diagnosing empathy. The results of an empirical study of empathy on the example of adolescence and youth are presented.

KEYWORDS: empathy, diagnosis of empathy, adolescence, adolescence, empathy in adolescence and adolescence.

Проблема эмпатии является одной из актуальных проблем современной науки и практики. Особую значимость она приобретает в последнее время в связи с изменением системы ценностей современной молодежи, проблем формированием эмоционального интеллекта, зрелости и способности к сопереживанию.

С одной стороны, способность к сочувствию является одной из сущностных характеристик личности, с другой стороны, развитие таких характеристик личности как сочувствие и эмпатия у детей и подростков затруднено в силу появления и усиления влияния факторов, оказывающих негативное влияние на формирование данных качеств личности. Среди факторов риска развития эмпатии называются: эгоцентризм, негативные эмоциональные состояния, испытываемые человеком (тревожность, агрессивность, невротизация и др.); личностные установки (стремление избегать лишних контактов, считать неуместным проявлять интерес к другой личности, оставаться не включенным в переживания и проблемы других людей) [4].

В ряде исследований получены данные, что у современных подростков и молодых людей альтруистические ценности занимают заключительные позиции в иерархии, тогда как преимущество отдается ценностям самоутверждения, рационализма. Наряду с этим молодые люди высоко оценивают такие личностные качества как честность, ответственность, воспитанность, самоконтроль [1]. Отметим, что перечисленные факты все более часто отмечаются исследователями относительно представителей молодежных групп.

Исследователи проблемы эмпатии обращают внимание на неустойчивость и противоречивость данной характеристики в подростковом возрасте, отмечая, наряду с этим, что подростковый возраст наиболее сензитивен к развитию эмпатии. При этом, в исследованиях подросткового и юношеского возрастов, проведенных И. М. Юсуповым, отмечен «...эффект переноса эмпатийных переживаний отрочества на юность и зрелый возраст с сохранением эмоционального знака» [5, с. 150].

Именно развитое сочувствие подросткового и юношеского возраста будут формировать утонченные и высоконравственные качества, в ходе этого процесса человек превратится в полноценную личность, усвоит и активно воссоздаст социальный опыт. По мнению Ю. А. Менджерицкой «эмпатия как социально-психологическое свойство личности, которое формируется в процессе взаимодействия людей, оказывает огромное влияние на успешность межличностного познания и общения» [3].

В настоящем исследовании мы опираемся на понятие эмпатии, сформулированное Е. А. Горбатовой, которая «... видит в эмпатии способность личности воспринимать и понимать другого, эмоционально откликаться на переживания другого и реально содействовать ему» [2]. Автор подчеркивает, что «уровень сформированности эмпатии у человека зависит от уровня развития его когнитивной, эмоциональной и нравственной сфер» [2].

При описании эмпатии подчеркивается, что она реализует ряд функций. К их числу относят: увеличение способности к убеждению, преодоление психологической защиты другого, расширение представлений о жизни другого, обогащение собственного эмоционального опыта, развитие личности и системы ее ценностей, охраняющие функции (в случае, когда воспринимаемый опыт угрожает психическому равновесию индивида). Способность к сопереживанию и сочувствию позволяет облегчить взаимодействие людей в группе, адаптацию ребенка к миру взрослых, эффективно управлять различными социальными группами и многое другое.

Изменение социальной ситуации развития в подростковом и юношеском возрасте, появление новых институтов социализации подрастающего поколения делает особо актуальным исследование эмпатии на разных этапах онтогенеза с учетом тенденций развития современного общества.

Целью настоящего исследования стало сравнительное изучение эмпатии у учащихся подросткового и юношеского возраста, выявление особенностей как количественных, так и качественных характеристик показателей эмпатии у представителей данных возрастных групп.

В исследовании приняли участие 19 подростков 8-х классов в возрасте 13-14 лет МОУ «Гимназия №23» г. о. Саранск и 28 студентов факультета психологии и дефектологии в возрасте 18-20 лет Мордовского государственного педагогического института им. М. Е. Евсевьева. Первоначально нами было проведено исследование уровня эмпатического потенциала посредством методики «Диагностика уровня эмпатийного потенциала» И. М. Юсупова. Полученные результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1

**Особенности эмпатического потенциала у подростков и юношей
(по методике И. М. Юсупова)**

Уровень эмпатии	Количество (%) испытуемых с различным уровнем эмпатии	
	Группа 1 (подростки)	Группа 2 (юноши)
Очень высокий	1 (5,2 %)	2 (7,1 %)
Высокий	3 (15,9 %)	7 (25 %)
Средний	10 (52,8 %)	15 (53,6 %)
Низкий	4 (20,9 %)	3 (10,7 %)
Очень низкий	1 (5,2 %)	1 (3,6 %)

Как видно из таблицы 1, очень высокий уровень эмпатических способностей выявлен у 1 (5,2 %) подростка и 2 (7,1 %) юношей, высокий уровень отмечается у 3 (15,9 %) подростка и 7 (25 %) юношей; средний уровень эмпатического потенциала отмечен у 10 (52,8 %) подростков и 15 (53,6 %) юношей; у 4 (20,9 %) подростков и 3 (10,7 %) юношей определен низкий уровень эмпатии, для 1 (5,2 %) подростков и 1 (3,6%) юношей характерен очень низкий уровень.

Таким образом, уровень эмпатии у представителей юношеского возраста несколько выше, чем у подростков.

Далее нами были проанализированы качественные характеристики эмпатии, определены виды эмпатии и уровень их развития у подростков и юношей. Эти данные представлены в таблицах 2 и 3.

Таблица 2

Показатели эмпатии подростков (по методике И. М. Юсупова)

Вид эмпатии	Количество (%) испытуемых с различным уровнем эмпатии				
	Очень высокий	Высокий	Средний	Низкий	Очень низкий
Эмпатия с родителями	1 (5,2 %)	7 (36,9 %)	11 (57,9 %)		

Эмпатия с животными	–	3 (15,8 %)	9 (47,4 %)	6 (31,6 %)	1 (5,2 %)
Эмпатия со стариками	–	1 (5,2 %)	12 (63,3 %)	4 (21,1 %)	2 (10,4 %)
Эмпатия с детьми	1 (5,2 %)	3 (15,8 %)	8 (42,1 %)	7 (36,9%)	–
Эмпатия с героями художественных произведений	–	2 (10,4 %)	7 (36,9 %)	7 (36,9 %)	3 (15,8 %)
Эмпатия с незнакомыми или малознакомыми людьми	–	2 (10,4 %)	11 (57,9 %)	4 (21,1 %)	2 (10,4 %)

Данные исследования подростков по методике И. М. Юсупова (таблица 2) показывают, что: средний уровень эмпатии с родителями присутствует у 11(57,9 %) подростков, высокий – у 7 (36,9 %), очень высокий – у 1 (5,2 %); очень низкий уровень эмпатии с животными наблюдается у 1 (5,2%) подростка, низкий уровень – у 6 (31,6 %), средний – у 9 (47,4 %), высокий – у 3 (15,8 %); очень низкий уровень эмпатии со стариками наблюдается у 2 (10,4 %) респондентов, низкий – у 4 (21,1 %), средний – у 12 (63,3 %), высокий – у 1 (5,2 %); низкий уровень наблюдается у 7 (36,9%) подростков, средний – у 8 (42,1 %), высокий – у 3 (15,8 %), очень высокий – у 1 (5,2 %); высокий уровень эмпатии с героями художественных произведений выявлен у 2 (10,4 %) респондентов, средний – у 7 (36,9 %), низкий – у 7 (36,9 %), очень низкий – у 3 (15,8 %); высокий уровень эмпатии с незнакомыми или малознакомыми людьми наблюдается у 2 (10,4 %) подростков, средний – у 11 (57,9 %), низкий – у 4 (21,1 %), очень низкий – у 2 (10,4 %).

Таблица 3

**Качество эмпатии лиц юношеского возраста
(по методике И. М. Юсупова)**

Вид эмпатии	Количество (%) испытуемых с различным уровнем эмпатии				
	Очень высокий	Высокий	Средний	Низкий	Очень низкий
Эмпатия с родителями	4 (14,3%)	8 (28,6%)	13 (46,4%)	2 (7,1%)	1 (3,6%)
Эмпатия с животными	1 (3,6%)	17 (60,7%)	4 (14,3%)	6 (21,4%)	–
Эмпатия со стариками	2 (7,1%)	12 (42,9%)	8 (28,6%)	4 (14,3%)	2 (7,1%)
Эмпатия с детьми	1 (3,6%)	19 (67,9%)	5 (17,8%)	3 (10,7%)	–
Эмпатия с героями художественных произведений	–	3 (10,7%)	14 (50,6%)	8(28,6%)	2(7,1%)
Эмпатия с	–	9 (32,2%)	13 (46,4%)	6 (21,4%)	–

незнакомыми или малознакомыми людьми					
--------------------------------------	--	--	--	--	--

Данные исследования лиц юношеского возраста по методике И. М. Юсупова (таблица 3) показывают количество студентов со следующими показателями: очень низкий уровень эмпатии с родителями присутствует у 1 (3,6 %) студента юношеского возраста, низкий – у 2 (7,1 %), средний – у 13 (46,4 %), высокий – у 8 (28,6 %), очень высокий – у 4 (13,3 %); низкий уровень эмпатии с животными наблюдается у 6 (21,4 %) респондентов, средний уровень – у 4 (14,3 %), высокий – у 17 (60,7 %), очень высокий – у 1 (3,6 %); очень низкий уровень эмпатии со стариками наблюдается у 2 (7,1 %) респондентов, низкий – у 4 (14,3 %), средний – у 8 (28,6 %), высокий – у 12 (42,9 %), очень высокий – у 2 (7,1 %); низкий уровень эмпатии с детьми наблюдается у 3 (10,7 %) студентов, средний – у 5 (17,8 %), высокий – у 19 (67,9%), очень высокий – у 1 (3,6%); высокий уровень эмпатии с героями художественных произведений выявлен у 3 (10,7%) респондентов, средний – у 14 (50,6 %), низкий – у 8 (28,6 %), очень низкий – у 2 (7,1 %); высокий уровень эмпатии с незнакомыми или малознакомыми людьми наблюдается у 9 (32,2 %) юношей, средний – у 13 (46,4 %), низкий – у 6 (21,4 %).

Таким образом, как у подростков, так и у юношей наиболее развита эмпатия в отношении родителей, менее – с героями художественных произведений. Наряду с этим можно отметить, что в юношеском возрасте наблюдается более высокий уровень эмпатии к животным и старикам, чем в подростковом, также у юношей несколько выше, чем у подростков, уровень эмпатийного отклика по отношению к малознакомым людям.

Далее нами было проведено исследование эмпатии по методике «Шкала эмоционального отклика» (А. Меграбяна и Н. Эпштейна). Данные представлены в таблице 4.

Таблица 4

**Особенности эмоционального отклика у подростков и юношей
(по методике А. Меграбяна, Н. Эпштейна)**

Способность к эмоциональному отклику	Количество (%) испытуемых с различным уровнем эмпатии	
	Группа 1 (подростки)	Группа 2 (юноши)
Очень высокий	1 (5,2 %)	2 (7,1 %)
Высокий	3 (15,9 %)	8 (28,6 %)
Нормальный	11 (57,8 %)	15 (53,6 %)
Низкий	3 (15,9 %)	2 (7,1 %)
Очень низкий	1 (5,2 %)	1 (3,6 %)

Как видно из таблицы 4, очень высокий уровень эмоционального отклика

отмечен у 1 (5,2 %) подростка и 2 (7,1 %) юношей; высокий уровень по результатам диагностики выявлен у 3 (15,9 %) подростков и 8 (28,6 %) юношей; нормальному уровню соответствуют показатели 11 (57,8 %) подростков и 15 (53,6 %) юношей; низкий уровень характерен для 3 (15,9 %) подростков и 2 (7,1 %) юношей, очень низкий уровень – для 1 (5,2 %) подростка и 1 (3,6 %) юноши. Таким образом, уровень эмоционального отклика лиц юношеского возраста выше, чем у подростков.

Полученные в ходе исследования данные, позволили нам сформулировать следующие выводы:

1. Уровень эмпатического потенциала и эмпатического отклика у лиц юношеского возраста в целом выше, чем у подростков.

2. На высоком уровне у представителей как подросткового, так и юношеского возраста проявляется эмпатия с родителями.

3. У девушек и юношей по сравнению с подростками возрастает эмпатия со стариками и животными.

4. Более низкий уровень эмпатии как у подростков, так и юношей наблюдается с героями художественных произведений.

Таким образом наблюдается общее повышение уровня развития эмпатии от подросткового к юношескому возрасту, наряду с этим наблюдаются специфические качественные особенности эмпатии подростков и юношей, отображающие область эмпатической направленности личности в зависимости от возрастного этапа. Полученные данные могут являться основой для выстраивания воспитательной, развивающей и, в случае необходимости коррекционно-развивающей работы педагогов и психологов.

Список литературы

1. Гаврилова, Т. П. Утверждение эмпатии / Т. П. Гаврилова // Журнал практического психолога. – 2008. – № 5 – 204 – 216 с.

2. Горбатова, Е. А. Эмпатия: психологическая структура и механизмы реализации / Е. А. Горбатова // Ученые записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы, 2014. №1. – С.23-29.

3. Менджерицкая, Ю. А. Особенности эмпатии субъекта затрудненного общения / Ю. А. Менджерицкая // Прикладная психология. – 1999. – №4. – С.174-192.

4. Пономарева, М. А. Эмпатия: теория, диагностика, развитие: монография / М. А. Пономарева. – Минск : Бестпринт, 2006. – 76 с.

5. Юсупов, И. М. Психология эмпатии (Теоретические и прикладные аспекты): Дис. ... д-ра психол. наук. – С.-Петерб. Гос. Ун-т. – СПб., 1995. – 252 с.

[К содержанию](#)

УДК 159.9.072
ББК 88.41

ПРОФИЛАКТИКА ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ НАРУШЕНИЙ ПОДРОСТКОВ С ПРИМЕНЕНИЕМ МЕТОДА СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА

ЖУИНА ДИАНА ВАЛЕРИЕВНА

кандидат психологических наук, доцент
кафедры специальной и прикладной психологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия,
akmeozentr@yandex.ru

МИЛАЕВА КРИСТИНА АЛЕКСАНДРОВНА

студентка факультета психологии и дефектологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия,
milaeva_kristina@mail.ru

АННОТАЦИЯ: в статье рассматривается актуальная для современной психологии проблема – эмоциональные нарушения подростков. Проведенный теоретико-методологический анализ современной психолого-педагогической литературы дает основание говорить о том, что в подростковом возрасте особенно остро переживаются все эмоции, поэтому необходима целенаправленная профилактическая работа, предполагающая самопознание подростками своих внутренних психических актов и состояний. Результаты проведенного эмпирического исследования подтвердили научные положения по данной проблеме и позволили сформулировать тезис о важности и необходимости профилактики эмоциональных состояний у подростков. В качестве основного метода профилактики эмоциональных нарушений нами выбран социально-психологический тренинг.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: эмоциональная сфера; профилактика эмоциональных нарушений; социально психологический тренинг; подростки; эмоциональное развитие.

PREVENTION OF EMOTIONAL VIOLATIONS OF TEENAGERS BY USING THE METHOD SOCIO-PSYCHOLOGICAL TRAINING

ZHUINA DIANA VALERIEVNA

candidate of psychological Sciences, Associate Professor
the Department of Special and Applied Psychology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

MILAEVA KRISTINA ALEKSANDROVNA
student of psychology and defectology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

ABSTRACT: The article discusses a problem relevant to modern psychology - emotional disorders of adolescents. The theoretical and methodological analysis of modern psychological and pedagogical literature gives reason to say that all emotions are especially acute in adolescence, therefore, purposeful preventive work is required, which involves adolescents' self-knowledge of their internal mental acts and conditions. The results of an empirical study confirmed the scientific position on this issue and made it possible to formulate a thesis on the importance and necessity of preventing emotional states in adolescents. As the main method for the prevention of emotional disorders, we have chosen socio-psychological training.

KEYWORDS: emotional sphere, prevention of emotional disorders, social and psychological training, adolescents, emotional development.

Одной из наиболее дискуссионных проблем современной возрастной психологии является изучение различных аспектов развития психики у детей подросткового возраста. Подростковый возраст считается одним из самых сложных, так как это своего рода переходный этап между детством и взрослостью. Кроме того, этот этап характеризуется кризисом подросткового возраста, в ходе которого происходят достаточно качественные изменения практически всех сторон развития и жизни индивида, в ходе которого он самоутверждается среди своих сверстников, использует методы протеста и бунта против взрослых, испытывая достаточно сильные эмоции и переживания [2].

Данный возраст имеет большое значение для развития и становления личности подростка, поскольку в данный период значительно расширяется объем деятельности подростка, изменяется его характер, а в структуре личности происходят значительные перемены, обусловленные перестройкой ранее сложившихся структур и появлением новых образований, закладываются основы сознательного поведения, формируются нравственные представления и установки. Изменения касаются не только психического развития, но и физиологического, вследствие чего подростки отличаются повышенной эмоциональной возбудимостью, возникновением переживаний по поводу самооценки, сильно развитым чувством принадлежности к группе. Вот почему подростковый возраст выступает как трудный (критический) [1].

Что касается особенностей эмоциональной сферы, то многочисленные исследования позволяют нам сделать вывод о достаточно бурном развитии эмоциональной сферы подростков, для которых свойственна резкая смена настроения, повышенная возбудимость, импульсивность. В данном возрасте наблюдаются перепады настроения [3].

Учитывая все вышесказанное, мы провели эмпирическое исследование, целью которого являлось изучение особенностей эмоционального развития

подростков. В исследовании принимали участие 20 человек – обучающиеся общеобразовательной школы 7 класса села Каргал Республики Мордовия.

Все испытуемые, участвовавшие в исследовании, были в доступной форме проинформированы о целях и задачах исследования, дали свое согласие на участие в исследовании.

Для изучения уровня эмоционального фона использовалась Методика САН, результаты которой представлены в таблице 1.

Таблица 1

Уровень эмоционального фона

Оценка уровня эмоционального развития	Количество испытуемых
Благоприятный эмоциональный фон (высокий уровень)	1 (5%)
Средний уровень	11 (55%)
Низкий уровень	8 (40%)

По результатам таблицы 1 видно, что подросткам в основном присущ средний уровень развития эмоционального фона – 11 чел. (55 %). Низкий уровень эмоционального фона наблюдается у 8 чел. (40%), благоприятный эмоциональный фон присутствует у 1 чел. (5%). Необходимо отметить, что данные методики САН являются чаще всего ситуативными методиками и используются для исследования эмоциональной сферы в настоящий момент.

Так же нами была проведена и апробирована методика определения эмоциональности В. В. Суворовой (см. табл. 2).

Таблица 2

Уровень эмоционального развития

Уровень эмоциональности	Количество испытуемых
Высокий уровень	3 (15%)
Средний уровень	11 (55%)
Низкий уровень	6 (30%)

Из таблицы 2 мы видим, что 11 чел. (55%) испытуемых имеют очень средний уровень эмоциональности, что свидетельствует об умении сдерживать свои эмоции, управлять своим поведением в конкретных ситуациях; у 6 чел. (30%) уровень эмоциональности низкий, что говорит о том, что эти люди характеризуются невозмутимостью, не впечатлительностью, не реагируют на эмоциональные ситуации; у 3 чел. (15%) отмечается высокий уровень эмоциональности, что говорит о том, что испытуемые – это чувствительные и

впечатлительные люди, отличающиеся глубиной переживаний в области тонких эмоций в духовной жизни человека.

Данные показатели говорят нам о том, что у подростков преобладает средний и низкий уровень эмоциональности, что собственно и характерно в данном возрасте [4].

Исходя из вышесказанного, для профилактики эмоциональных нарушений у подростков мы можем применить социально-психологический тренинг. Благодаря тренингам подростки смогут научиться лучше контролировать свои эмоции и настроение.

Список литературы

1. Аракелов, Г. Г. Учителям и родителям о психологии подростка / Г. Г. Аракелов. – М. : Высшая школа, 1990. – 303 с.
2. Гонеев, А. Д. Основы коррекционной педагогики: учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений / А. Д. Гонеев, Н. И. Лифинцева, Н. В. Ялпаева; Под ред В. А. Сластенина. – 2-е изд., перераб. – М. : Академия, 2002. – 272 с.
3. Жуина, Д. В. Технологии изучения агрессивности младших и старших подростков / Д. В. Жуина, И. А. Сипцова // Актуальные проблемы и перспективы развития современной психологии [электронный ресурс] : сб. науч. трудов по материалам VI Всероссийской научно–практической интернет–конференции «Актуальные проблемы и перспективы развития современной психологии» с элементами научной школы для молодых ученых, 9 ноября 2016 г., г. Саранск / под ред. М. И. Каргина, А. Н. Яшковой ; Мордов. гос. пед. ин–т. – Саранск, 2016. – 1 электрон. опт. диск (CD–ROM).
4. Милаева К. А. Эмоциональная сфера в подростковом возрасте / К. А. Милаева // Казанские научные чтения студентов и аспирантов имени В. Г. Тимирязова. – 2018. – С. 282.

[К содержанию](#)

УДК 159.9.072
ББК 88.42

ВЗАИМОВЯЗЬ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ И ЛЖИВОГО ПОВЕДЕНИЯ МОЛОДЕЖИ

ЖУИНА ДИАНА ВАЛЕРИЕВНА

кандидат психологических наук, доцент
кафедры специальной и прикладной психологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия,
akmeozentr@yandex.ru

ТУМАЙКИНА ЕКАТЕРИНА АЛЕКСАНДРОВНА

студентка факультета психологии и дефектологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия,
kaherine.tumaykina@mail.ru

ШУКШИНА КАРИНА АРКАДЬЕВНА

студентка факультета психологии и дефектологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия,
karina-shukshina@hotmail.com

АННОТАЦИЯ: Современное общество претерпело перемены во многих сферах жизнедеятельности, что привело к изменениям в личностной составляющей населения. Вследствие подобных изменений, возникает большое количество дискуссий об учащении искажения информации среди молодых людей. В данной статье представлен теоретико-методологический анализ исследований проблемы развития личности молодежи, а также результаты проведенного эмпирического исследования по изучению взаимосвязи ценностных ориентаций и лживого поведения молодежи.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: ценностные ориентации, ложь, молодежь.

**RELATIONSHIP OF VALUABLE ORIENTATIONS AND FALSE
BEHAVIOR OF YOUTH**

ZHUINA DIANA VALERIEVNA

candidate of psychological Sciences, Associate Professor
the Department of Special and Applied Psychology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

TUMAYKINA EKATERINA ALEKSANDROVNA

student of the faculty of psychology and defectology
Mordovia State Pedagogical Institute
M.E. Evseyev, Saransk, Russia,

SHUKSHINA KARINA ARKADYEVNA

student of the faculty of psychology and defectology
Mordovia State Pedagogical Institute
M.E. Evseyev, Saransk, Russia,

ABSTRACT: Modern society has undergone changes in many areas of life, which led to changes in the personal component of the population. As a result of such changes, there is a large number of discussions about the increasing distortion of information among young people. This article presents a theoretical and methodological analysis of studies of the problem of youth personality development, as well as the results of an empirical study on the relationship of value orientations and false behavior of youth.

KEYWORDS: value orientations, lies, youth.

В связи с многочисленными изменениями современного общества меняется и становление личности молодежи. Данная возрастная группа наиболее подвержена сторонним воздействующим факторам, прежде всего – информационным, занимающим на данный момент значительное место в нашей повседневной жизни [5]. Юноши и девушки находятся на пути достижения социальной зрелости, вследствие чего нуждаются в формировании определенной смысловой системы, объединяющей представления о мире и о себе самом [2].

Вследствие подобных изменений, возникает большое количество дискуссий об учащении искажения информации среди молодых людей. И это неудивительно, так как ложь является неотъемлемой частью жизнедеятельности человека [3]. В современном мире, любой человек подвергается обману практически ежедневно. Именно этот факт обуславливает рост интереса к проблемам изучения и понимания феномена лжи [1].

Этот спорный вопрос и послужил предпосылкой для проведения дальнейших исследований, результаты которых представлены в данной статье.

С целью изучения взаимосвязи ценностных ориентаций и лживого поведения среди молодежи мы провели исследование, в котором приняли участие 30 человек (средний возраст испытуемых 18 - 22 года) [4].

Для изучения ценностных ориентаций молодежи нами была подобрана методика - Экспресс-диагностика социальных ценностей личности. В результате нами были получены следующие данные, представленные в таблице 1.

Таблица 1

Средние значения по результатам изучения ценностных ориентаций молодежи (Экспресс-диагностика социальных ценностей личности)

Ценности	Средние значения
Профессиональные	159
Финансовые	158,5
Семейные	170,5
Социальные	137,5
Общественные	73
Духовные	84
Физические	99,5
Интеллектуальные	141,5

По результатам проведенного исследования, можно сделать выводы, что наибольшую значимость для молодых людей представляют семейные (170,5), профессиональные (159) и финансовые (158,5) ценности.

С целью выявления основных мотивов лживого поведения была выбрана методика - Опросник «Мотивы лжи» (И. П. Шкуратова). По окончании проведения исследования были получены следующие результаты, представленные в таблицах 2-4.

Таблица 2

Средние значения по результатам исследования мотивов, по которым людям юношеского возраста приходится искажать информацию в деловой сфере

Шкалы	Средние значения	%
а — «скажу настоящую причину своего поступка»	1,4	23%
б — «придумаю объяснение, чтобы не испортить впечатления о себе»	2,1	35%
в — «придумаю объяснение, чтобы не огорчать других людей»	0,8	13%
г — «придумаю объяснение, чтобы не ухудшать сложившихся отношений»	1,4	23%
д — «придумаю объяснение, чтобы скрыть подробности своей жизни»	0,3	6%

Данные таблицы 2 позволяют сделать вывод о том, что у юношей преобладает количество ответов типа «Б» (35%), это значит, в деловой сфере ведущими мотивами лжи у них выступает нежелание портить впечатление о себе.

Таблица 3

Средние значения по результатам исследования мотивов, по которым людям юношеского возраста приходится искажать информацию в семейной сфере

Шкалы	Средние значения	%
а — «скажу настоящую причину своего поступка»	4,1	73%
б — «придумаю объяснение, чтобы не испортить впечатления о себе»	0,5	7%
в — «придумаю объяснение, чтобы не огорчать других людей»	0,5	7%
г — «придумаю объяснение, чтобы не ухудшать сложившихся отношений»	0,5	7%
д — «придумаю объяснение, чтобы скрыть подробности своей жизни»	0,4	6%

Данные таблицы 3 позволяют сделать вывод о том, юноши, когда идет разговор о семейной сфере, чаще выбирают ответ типа «А» (73%) это говорит о том, что чаще они объясняют настоящую причину своего поступка.

Таблица 4

Средние значения по результатам исследования мотивов, по которым людям юношеского возраста приходится исказить информацию в дружеской сфере

Шкалы	Средние значения	%
а — «скажу настоящую причину своего поступка»	2,9	51%
б — «придумаю объяснение, чтобы не испортить впечатления о себе»	0,5	6%
в — «придумаю объяснение, чтобы не огорчать других людей»	1,1	17%
г — «придумаю объяснение, чтобы не ухудшать сложившихся отношений»	1,2	20%
д — «придумаю объяснение, чтобы скрыть подробности своей жизни»	0,3	6%

Данные таблицы 4 позволяют сделать вывод о том, что в дружественной сфере юноши (51%) часто выбирают ответ типа «А» тем самым предпочитают редко прибегать к обману.

Исходя из результатов исследований, можно сделать следующие выводы:

Поскольку для современной молодежи ценность семьи играет важную роль, то и использование обмана в большинстве случаев не является допустимым в данной сфере жизнедеятельности. Наивно полагать, что причиной ссоры может послужить только глобальная ложь, часто конфликтные ситуации в семье, как и в дружбе, возникают из-за невинного, на первый взгляд, утаивания информации. Несомненно, вследствие предательства, обманутый человек испытывает чувство обиды и, как часто бывает, не способен на поддержание дальнейших отношений [6].

На втором месте по важности, у молодежи выступают профессиональные ценности. По сравнению с семейными ценностями, в данном случае все же наблюдается использование обмана, мотивом которого является нежелание портить впечатление о себе. Нельзя отрицать, что обман в деловом общении – распространенное явление. Причина использования подобных методов, в данной области – достижение выгодного результата. Особенно ярко ложь проявляется при столкновении противоположных интересов, в ходе конкуренции, соперничества.

Список используемой литературы

1. Жуина, Д. В. Особенности ценностных ориентаций подростков разных национальностей / Д. В. Жуина, М. Е. Сурминова // Актуальные проблемы практической

психологии [электронный ресурс]: сб. материалов международной научно–практической конференции с элементами научной школы для молодых ученых «51–е Евсевьевские чтения» / под ред. Д. В. Жуиной, М. И. Каргина; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2015. – С. 56–60. – 1 электрон. опт. диск (CD-R).

2. Сухарева, Н. Ф. Диагностика смысложизненных ориентаций юношей и девушек / Н. Ф. Сухарева, Н. Ю. Филиппова // Актуальные проблемы и перспективы развития современной психологии : материалы Всероссийской научно-практической конференции «Актуальные проблемы и перспективы развития современной психологии» с элементами научной школы для молодых ученых, 15 ноября 2018 г., г. Саранск / отв. ред. А. Н. Яшкова ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2018. – С. 131-137.

3. Тумайкина, Е. А. Диагностика мотивации лживого поведения на разных возрастных этапах / Е. А. Тумайкина // Казанские научные чтения студентов и аспирантов имени В. Г. Тимирязова – 2018»: Международной научно-практической конференции студентов и аспирантов посвященной 25-летию образования университета (21 декабря 2018г.). – Казань : Изд-во «Познание» Казанского инновационного университета, 2019. – С. 292.

4. Фетискин, Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – Издательство Института психотерапии, 2005. – 496 с.

5. Шкуратова, И. П. Самопредъявление личности в общении : монография / И. П. Шкуратова. – Ростов н/Д: Изд-во ЮФУ, 2009. – 192 с.

6. Шукшина, К. А. Психолого-педагогическая диагностика ценностных ориентаций современной молодежи / К. А. Шукшина // Казанские научные чтения студентов и аспирантов имени В. Г. Тимирязова – 2018»: Международной научно-практической конференции студентов и аспирантов посвященной 25-летию образования университета (21 декабря 2018г.). – Казань : Изд-во «Познание» Казанского инновационного университета, 2019. – С. 300.

[К содержанию](#)

УДК 159.9.072

ББК 88.41

ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОФИЛАКТИКЕ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ НАРУШЕНИЙ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

ЖУИНА ДИАНА ВАЛЕРИЕВНА

кандидат психологических наук, доцент
кафедры специальной и прикладной психологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия,
akmeozentr@yandex.ru

КУШНАРЕВА ЕКАТЕРИНА АЛЕКСЕЕВНА

студентка факультета психологии и дефектологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия,
kushnareva.katya@mail.ru

АННОТАЦИЯ: в статье рассматривается актуальная для современной психологии проблема профилактики эмоциональных нарушений в младшем

школьном возрасте. С помощью метода теоретического анализа психолого-педагогической литературы мы установили, что проблема нарушений в эмоциональном развитии изучены хотя и достаточно, тем не менее мало внимания уделено профилактике подобных нарушений в младшем школьном возрасте. В статье представлены результаты эмпирического исследования эмоционального развития младшеклассников. Рассматривается игра – как эффективный метод в профилактике нарушений эмоционального развития младших школьников.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: эмоции, эмоциональные нарушения, младший школьник, игровые технологии, профилактика эмоциональных нарушений.

GAME TECHNOLOGIES IN PREVENTION OF EMOTIONAL VIOLATIONS OF CHILDREN OF YOUNGER SCHOOL AGE

ZHUINA DIANA VALERIEVNA

candidate of psychological Sciences, Associate Professor
the Department of Special and Applied Psychology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

KUSHNAREVA EKATERINA ALEKSEEVNA

student of psychology and defectology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

ABSTRACT: The article considers the problem of prevention of emotional disorders in primary school age that is relevant for modern psychology. Using the method of theoretical analysis of psychological and pedagogical literature, we have established that although the problem of disorders in emotional development has been studied enough, nevertheless little attention has been paid to the prevention of such disorders in primary school age. The article presents the results of an empirical study of the emotional development of younger students. The game is considered - as an effective method in the prevention of disorders of the emotional development of younger students.

KEYWORDS: emotions, emotional disorders, primary school student, game technologies, prevention of emotional disorders.

Анализ научной литературы показал, что существует достаточно широкий диапазон понятий, характеризующих эмоциональную сторону человека (эмоциональные переживания, эмоциональная сфера, эмоциональные процессы, эмоциональность, эмоции, чувства, эмоциональные состояния, эмоциональная черта и др.).

Понятие «эмоциональная сфера» рассматривается в многочисленных исследованиях В. К. Вилюнаса [1], Ю. Б. Гиппенрейтера [1], К. Э. Изарда [2], Е. П. Ильина [3] и др. Тем не менее, каждый исследователь включает свои компоненты и указывает на определенные характеристики. Так, А. Н. Лук рассматривает эмоциональную сферу в связи с мотивами [4], Е. П. Ильин – с

эмоционально-чувственным опытом человека [3]. П. В. Симонов, рассуждая о том, что такое эмоциональная сфера, указывает на такие ее компоненты, как эмоции, чувства, самооценка и тревожность [5].

У значительной части младших школьников эмоциональная реакция связана с ведущим видом деятельности – учебной. Вот почему проблема изучения эмоциональной сферы младших школьников – актуальная.

По мнению М. Я. Якобсона, основной характеристикой детей младшего школьного возраста выступает отрицательный эмоциональный фон. У младших школьников возникает способность к сопереживанию при восприятии тягостных сцен и драматических конфликтов [8].

Тем не менее, важно понимать, что у младших школьников система эмоций и чувств еще только формируется, в связи с чем их эмоции – не столько проявление переживаемого чувства, сколько материал для обобщения и формирования на их основе высших чувств.

Таким образом, учитывая все вышесказанное, мы приходим к выводу, что к эмоциональной сфере можно отнести такие компоненты, как эмоциональные состояния, тревожность, эмоциональность, эмоциональные явления, мотив, потребность и др. [6].

С целью изучения эмоциональной сферы младших школьников, было проведено эмпирическое исследование, в котором приняли участие 30 человек – учащиеся 4 класса МОУ «Лицей № 26» г. Саранска Республики Мордовия. Нами был подобран следующий психодиагностический инструментарий: восьмицветовой тест Люшера – позволяет выявить эмоциональное состояние ребенка на данный момент; тест «Рисунок несуществующего животного» – позволяет выявить внутренние состояния и благополучия / неблагополучия ребенка. Результаты эмпирического исследования представлены в таблице 1.

Таблица 1

Эмоциональное состояние, в %

Эмоции	Кол – во испытуемых, %
Негативное эмоциональное состояние	40 %
Склонность к рассуждению	15 %
Придание большого значения к мнению окружающих	15 %
Заниженная оценка своих действий	30 %

По результатам таблицы 1 можно сделать вывод о преобладании у младших школьников негативного эмоционального состояния (40 %), и заниженной оценки своих действий (30 %).

Полученные результаты свидетельствует о необходимости профилактической работы по развитию положительного эмоционального состояния младшеклассников. В этой работе значительное место отводится такому социально-психологическому методу как игра. Игровые технологии

позволяют сделать интересным и увлекательным изучение учебных предметов, а также скорректировать их эмоциональную сферу [9].

Таким образом, игровые технологии выступают эффективным методом не только активизации учебной деятельности младшеклассников, но и средством профилактики и коррекции негативных эмоциональных состояний детей.

В связи с проведенными результатами данного исследования была подобрана программа Н. А. Зайцевой, в нашей модификации «Профилактика тревожности в младшем школьном возрасте», которая включает в себя 10 практических занятий, направленных на психологическую поддержку детей, имеющих различные тревожности.

Список литературы

1. Вилюнас, В. К. Психология эмоций. Тексты / В. К. Вилюнас, Ю. Б. Гиппенрейтер. – СПб. : Питер, 2006. – 404с.
2. Дементьева, Е. В. Психологическая помощь при эмоциональных нарушениях личности / Е. В. Дементьева, М. Р. Гунькина // «Интеграция науки и образования в XXI веке: психология, педагогика, дефектология», Международная науч.-практическая конф. (2018; Саранск) [Электронный ресурс]. Международная научно-практическая конференция «Интеграция науки и образования в XXI веке: психология, педагогика, дефектология», г. Саранск, 4 декабря 2018 г. : [материалы] / отв. ред. Д. В. Жуина ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2018. – 1 электрон. опт. диск.
3. Жуина, Д. В. Особенности тревожности младших школьников из неполных семей / Д. В. Жуина, Р. Р. Юсупова // Евразийский союз ученых (ЕСУ). – 2015. – №11(20). – С.116–118.
4. Изард, К. Э. Психология эмоций / К. Э. Изарт. – СПб. : Питер, 2002. – 464с.
5. Ильин, Е. П. Эмоции и чувства / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2001. – 752 с.
6. Лук, А. Н. Эмоции и личность / А. Н. Лук. – М. : Знание, 1982. – 175 с.
7. Симонов, П. В. Что такое эмоция? / П. В. Симонов. – М. : Педагогика, 1962. – 375с.
8. Якобсон, М. Я. Эмоциональная жизнь школьника / М. Я. Якобсон. – М. : Педагогика, 1966. – 210 с.
9. Кушнарева, Е. А. Особенности эмоционально – личностной сферы младших школьников / Е. А. Кушнарева // Казанские научные чтения студентов и аспирантов имени В. Г. Тимирязова – 2018»: Международная научно-практическая конференция студентов и аспирантов посвященной 25-летию образования университета (21 декабря 2018г.). – Казань : Изд-во «Познание» Казанского инновационного университета, 2019. – С. 278.

[К содержанию](#)

УДК 159.9.072
ББК 88.41

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ КАК МЕТОД РАЗВИТИЯ АДЕКВАТНОЙ САМООЦЕНКИ ПОДРОСТКОВ

ЖУИНА ДИАНА ВАЛЕРИЕВНА

кандидат психологических наук, доцент
кафедры специальной и прикладной психологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия,
akmeozentr@yandex.ru

ЛАХАЕВА АЛИНА ВЯЧЕСЛАВОВНА

студентка факультета психологии и дефектологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия,
lahaeva98@bk.ru

АННОТАЦИЯ: в статье представлены результаты анализа психолого-педагогической литературы по проблеме развития самооценки в подростковом возрасте. Выявлено, что становление самооценки – это одна из наиболее ярких характеристик личности подростка, которая в подростковом возрасте оказывает основное влияние на его достижения, социальное взаимодействие и эмоциональное состояние как в детстве, так и во взрослой жизни. Учитывая важность изучения самооценки, было проведено эмпирическое исследование, результаты которого представлены в статье.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: самооценка, тренинг, подростки.

SOCIO-PSYCHOLOGICAL TRAINING AS A METHOD OF DEVELOPING ADEQUATE SELF-ASSESSMENT OF TEENAGERS

ZHUINA DIANA VALERIEVNA

candidate of psychological Sciences, Associate Professor
the Department of Special and Applied Psychology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

LAHAEVA ALINA VYACHESLAVOVNA

student of the faculty of psychology and defectology
Mordovia State Pedagogical Institute
M.E. Evseyev, Saransk, Russia,

ABSTRACT: The article presents the results of the analysis of psychological and pedagogical literature on the problem of the development of self-esteem in adolescence. It was revealed that the formation of self-esteem is one of the most

striking characteristics of the personality of a teenager, which in adolescence has a major impact on his achievements, social interaction and emotional state both in childhood and in adult life. Given the importance of studying self-esteem, an empirical study was conducted, the results of which are presented in the article.

KEYWORDS: self-esteem, training, teenagers.

Самооценка формируется под влиянием социального окружения с раннего детского возраста, функционируя, влияет на саморегуляцию и находится под влиянием ценностей личности [2]. В деятельности самооценка имеет очень важное значение: благодаря ей происходит профессиональное саморазвитие, и здесь она является характеристикой личностного включения в деятельность.

Переходный возраст заметно отличается от детства, так и от взрослости, имеется грань в этом отношении между подростком и юношей. Именно поэтому, исследование особенностей самооценки подростка является на сегодняшний день актуальным.

Самооценке уделено большое внимание как в отечественной, так и в зарубежной психологической литературе. Проблема развития самооценки обсуждается в работах Р. Бернса, Л. И. Божович, И. С. Кона, М. И. Лисиной, А. И. Липкиной, К. Роджерса, Э. Эриксона и других психологов. Указанными авторами изучены содержание, структура, функции самооценки, обозначены различные ее определения. Очень важно изучать самооценку для того, чтобы установить отношения с человеком, для нормального общения, в которое люди, как социальные существа, неизбежно включаются [4].

В научной литературе встречаются различные определения данного термина. Так, например, самооценка определяется как:

– отношение индивида к себе, которое складывается постепенно и приобретает привычный характер; оно проявляется как одобрение или неодобрение, степень которого определяет убежденность индивида в своей значимости [1];

– отношение человека к своим способностям, возможностям, личностным качествам, а также к внешнему облику [5];

– оценка личности самой себя, своих возможностей, качеств и места среди других людей [6];

– ценность, приписываемая ею себе или отдельным своим качествам [7].

А. И. Липкина выделяет «отрицательную» мотивацию учения, которая связана со стремлением избежать неприятностей; положительную мотивацию, связанную с гражданскими и моральными мотивами учащихся и мотивацию, заложенную в самом процессе учебной деятельности, связанную с любознательностью, стремлением к знаниям, потребностью думать и т. п. [3].

С целью изучения самооценки мы провели исследование, в котором приняли участие 25 испытуемых 5 «А» класса, в возрасте 10 – 11 лет.

В результате анализа психолого-педагогической литературы подобраны методики для изучения самооценки в подростковом возрасте: методика

«Диагностика самооценки» (С. Я. Рубинштейн), тест «Самооценка» (Л. Д. Столяренко).

При проведении методики «Диагностика самооценки» (С. Я. Рубинштейн, Т. Дембо) испытуемые показали следующие результаты, представленные в приложении 1. Итоговые результаты отражены в таблице 1.

Таблица 1

Особенности самооценки подростков

Шкала	Уровень			
	Низкий	Средний	Высокий	Очень высокий
Ум, способности	5 (20 %)	11 (44 %)	6 (24 %)	3 (12 %)
Характер	3 (12 %)	12 (48 %)	8 (32 %)	2 (8 %)
Авторитет у сверстников	4 (16 %)	8 (32 %)	7 (28 %)	5 (20 %)
Умение многое делать своими руками, умелые руки	2 (8 %)	12 (48 %)	7 (28 %)	4 (16 %)
Внешность	2 (8 %)	14 (56 %)	6 (24 %)	3 (12 %)
Уверенность в себе	4 (16 %)	11 (44 %)	6 (24 %)	4 (16 %)

Данные таблицы 3 дают возможность ознакомиться с уровнем развития самооценки у подростков. Как видно из таблицы, по шкале «Ум, способности» у значительной части испытуемых – 11 (44 %) человек – выявлен средний уровень, для 5 (20 %) школьников характерен низкий уровень развития самооценки, для 6 (24 %) человек – высокий уровень и для 3 (12 %) подростков – очень высокий уровень. Испытуемые с высокими и средними показателями демонстрируют реалистическую (адекватную) самооценку.

По шкале «Характер» у большинства испытуемых – 12 (48 %) человек – выявлен средний уровень развития, для 3 (12 %) подростков характерен низкий уровень, для 8 (32 %) школьников – высокий уровень и для 2 (8 %) – очень высокий уровень. Испытуемые с высокими и средними показателями имеют оптимальное представление о своих возможностях, что является важным фактором личностного роста.

По шкале «Авторитет у сверстников» 5 (20 %) испытуемых имеют очень высокий уровень развития, у 7 (28%) школьников отмечен высокий уровень, для 8 (32 %) школьников характерен средний уровень и у 4 (16 %) человек отмечен низкий уровень, что свидетельствует об отсутствии или низком проявлении авторитета среди одноклассников.

По шкале «Умение многое делать своими руками, умелые руки» 12 (48 %) школьников имеют средний уровень, для 2 (8 %) человек характерен низкий уровень развития, 7 (28 %) школьников имеют высокий уровень развития и 4 (16%) испытуемых – очень высокий уровень.

По шкале «Внешность» у 3 (12 %) школьников выявлен очень высокий уровень, у 6 (24 %) школьников – высокий уровень, 14 (56 %) испытуемых имеют средний уровень развития, 2 (8 %) – низкий уровень по данной шкале. Средний и высокий показатели свидетельствуют о адекватной самооценке.

По шкале «Уверенность в себе» 4 (16 %) школьника имеют очень высокий уровень, для 6 (24 %) подростков характерен высокий уровень, у 11 (44 %) человек отмечен средний уровень и у 4 (16 %) школьников преобладает низкий уровень, что может указывать на подлинную неуверенность в себе или «защитную», когда отсутствие способностей позволяет не прилагать никаких усилий.

Таким образом, результаты исследования показали, что по шкалам «Характер», «Умение многое делать своими руками, умелые руки» и «Внешность» основная часть подростков имеет средний уровень развития самооценки.

Далее нами проведена методика «Изучение самооценки личности подростка» (Т. А. Ратанова). По результатам исследования составлена таблица 2.

Как видно из таблицы 2, 6 (24 %) подростков имеют низкий уровень развития самооценки. У 6 (24 %) подростков самооценка находится на уровне ниже среднего. У 4 (16 %) учащихся самооценка соответствует среднему уровню. Уровень развития самооценки выше среднего характерен для 7 (28 %) подростков. У 2 (8 %) подростков самооценка находится на высоком уровне.

Таблица 2

Результаты уровня развития самооценки подростков

Уровни развития самооценки	Количество испытуемых
Заниженная (низкий)	6 (24 %)
Несколько заниженная (ниже среднего)	6 (24 %)
Адекватная (средняя)	4 (16 %)
Несколько завышенная (выше среднего)	7 (28 %)
Завышенная (высокая)	2 (8 %)

Таким образом, по итогам проведенного исследования сформулированы следующие выводы:

- 1) большая часть подростков при оценке собственных способностей, характера, авторитета у сверстников, умения выполнять что-либо своими руками, внешности и уверенности в себе демонстрируют средние показатели;
- 2) общий уровень самооценки подростков соответствует уровню выше среднего.

Список литературы

1. Алентьева, Е. И. Формирование адекватной самооценки у младших школьников / Е. И. Алентьева, Ю. Ю. Курбангалиева, Н. О. Дубченкова // Гуманитарные исследования. – 2014. – № 4 (52). – С.113–118.
2. Жуина, Д. В. Особенности самооценки младших школьников из благополучных и неблагополучных семей / Д. В. Жуина, Е. Н. Мелькина // «Актуальные проблемы психологии и дефектологии», Международная научно-практическая конференция с элементами научной школы для молодых ученых «48-е Евсевьевские чтения», посвященная 50-летию института, 23–25 мая 2012 г. : [материалы] / под общ. ред. д-ра пед. наук, проф. Н. В. Рябовой, канд. психол. наук Г. А. Винокуровой ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2012. – С. 66-70.
3. Липкина, А. И. Самооценка школьника / А. И. Липкина. – М. : Знание, 1976. – С. 7–9.
4. Мухина, В. С. Возрастная психология: учебник для студентов ВУЗов / В. С. Мухина. – М. : Издательский центр «Академия», 1997. – 432 с.
5. Резниченко, М. А. Особенности самооценки старших школьников при овладении способами учебной работы / М. А. Резниченко // Вопросы психологии. – 1986. – № 3. – С. 112–115.
6. Сухарева, Н. Ф. Взаимосвязь родительских установок и самооценки младших школьников / Н. Ф. Сухарева, В. А. Любимова // Актуальные проблемы и перспективы развития современной психологии : сборник научных трудов по материалам VIII Всероссийской научно-практической конференции «Актуальные проблемы и перспективы развития современной психологии» с элементами научной школы для молодых ученых, 15 ноября 2018 г., г. Саранск / отв. ред. А. Н. Яшкова ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2018. – С. 122-131.
7. Шмелёв, А. Г. Психодиагностика личностных черт / А. Г. Шмелёв. – СПб: Речь, 2002. – 480 с.

[К содержанию](#)

УДК 159.923 (045)
ББК 88.37

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ

КАРГИН МИХАИЛ ИВАНОВИЧ

кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной и
прикладной психологии,
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия,
karginmaik@yandex.ru

КУБЫНИНА КСЕНИЯ СЕРГЕЕВНА

студентка факультета психологии и дефектологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия,
kybunina@mail.ru

АННОТАЦИЯ: в статье рассматривается понятие «мотивация», «профессиональная мотивация». Приводится исследование профессиональной мотивации старшеклассников. Были сделаны выводы о том, что мотив социальной значимости труда является наиболее выраженным у старшеклассников.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: мотивация, юношеский возраст, профессия, выбор профессии.

PECULIARITIES OF PROFESSIONAL MOTIVATION IN SENIOR GRADUATES

KARGIN MIKHAIL IVANOVICH

candidate of psychological sciences, dotsent
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia
karginmaik@yandex.ru

KUBYNINA KSENIYA SERGEEVNA

Student of the Faculty of Psychology and Defectology Mordovian State Pedagogical Institute named after M. E. Evseviev, Saransk, Russia
kybunina@mail.ru

ANNOTATION: the article deals with the concept of «motivation», «professional motivation». The study of professional motivation of high school students is given. It was concluded that the motive of social importance of work is the most pronounced among high school students.

KEYWORDS: motivation, adolescence, profession, choice of profession.

Профессиональная мотивация является актуальной проблемой в сегодняшнем обществе и проходит в течение всей жизни. В период юности и в завершении ступени обучения в школе вопросы подбора специальности встают наиболее остро. Подростковый возраст – один из важных моментов развития человека как гражданина, в это же время случается функциональное введение человека, в активную коллективную жизнь.

Еще А.Н. Леонтьев говорил о двух рождениях личности: первый раз – в дошкольном возрасте, когда выстраивается первая иерархия мотивов и появляется способность от чего-то отказываться; и второй раз – в подростковом возрасте, когда молодые люди по-новому осознают свои мотивы и начинают руководить своим поведением.

Профессиональная мотивация – определяются отбором профессии, и продолжает выполнение прямых обязанностей сопряженных с этой профессией.

Вопросом профессиональной мотивации старшеклассников занимались Е. А. Климов, Н. С. Пряжников, Т. В. Кудрявцев, Е. М. Борисова, И. М. Кондаков, А. В. Сухарев, Г. С. Прыгин, А. К. Осницкий и др.

По мнению И. Я. Лернера, отбор профессии и специальности характеризуется многоступенчатостью [9].

По утверждению И. С. Кона, способности, склонности и интересы присутствуют на начальной стадии профессионального выбора [6].

Цель подбора будущей профессии, профессионального самоопределения не имеет возможности быть успешно решена без решения более широких задач личного самоопределения, включающих построение целостного смысла жизни, соматосовершенствования себя в будущее. Обращенность в будущее, построение жизненных планов и перспектив Л. И. Божович считала аффективным центром жизни в юношеском возрасте [1].

Отбор специальности и типа профессионально-учебного заведения объединяет жизненные пути молодых людей, закладывает базу их социально-психологических и индивидуально-психологических отличий. Учебная деятельность, меняется на учебно-профессиональную, реализует профессиональные и личностные стремления юношей и девушек.

Согласно представлениям Б. В. Кулагина, каждая профессия требует от человека не только определённых общих и специальных умение и знаний, но и конкретных способностей и личностных качеств, черт характера, хорошего знания рынка труда и рынка профессий [8, с. 74].

Н. С. Пряжников рассматривает сущность профессиональной направленности как поиск и нахождение личностного смысла в выбираемой, осваиваемой и уже выполняемой трудовой деятельности, а также и в самом процессе самоопределения [10, с. 40].

М. В. Ретивых рассматривает профессиональную направленность как интегральное свойство личности, способствующее осознанному и самостоятельному осуществлению стратегии профессионального выбора, что проявляется в нравственной, психофизиологической и практической готовности к формированию и реализации профессионального намерения стремления [11, с. 26].

Основным у старшеклассников представлены мотивы, которые объединены с независимой подготовкой к самостоятельной жизни, в будущем переходящее в образование и самообразование. Эти мотивы обретают личностный смысл и становятся значимыми [2].

Степень юности – некий момент самоопределения. Самоопределение – социальное, личностное, профессиональное, духовно-практическое – составляет основное содержание юношеского возраста. В основе процесса самоопределения лежит выбор будущей сферы трудовой деятельности. Впрочем, профессиональное самоопределение объединено с темами социального и личностного самоопределения, с поиском ответов на вопросы: «кем быть?» и «каким быть?» с определением актуальных возможностей, с проектированием будущего [3].

Анализ литературы показал, что, профессиональная мотивация обуславливает выбор профессии и продолжительное выполнение обязанностей, связанных с этой профессией.

На профессиональную мотивацию личности влияют, жизненные перспективы и ценностные ориентации, но ведущее значение в профессиональной мотивации принадлежит самой личности, ее активности, ответственности за свое становление [4].

Исследования М. И. Каргина и В. Ю. Глебова показывают, что целенаправленная работа со старшеклассниками приводит к тому, что у них преобладают внутренние мотивы выбора профессии, ученики руководствуются своими индивидуальными особенностями личности, их профессиональный выбор является более осознанным по сравнению с учениками, у которых такой работы не проводится [4].

Эмпирическое исследование проходило на базе МБОУ «Большеболдинской средней школы им. А.С. Пушкина» с. Большое Болдино и включает в себя исследование по выявлению мотивов выбора профессии у старшеклассников, проведенное в 2018-2019 учебном году. В исследовании приняло участие 19 учащихся 11 класса.

Для выявления особенностей профессиональной мотивации старшеклассников мы использовали следующие методики: «Дифференциально-диагностический опросник» Е. А. Климова, «Тест профессиональной мотивации учащихся». Наше исследование мы опирались на СКП-диагностику, которая, основываясь на идеях А. А. Вербицкого, утверждает, что без учета контекста снижается прогностическая ценность диагностических методик, а результаты могут иметь лишь обобщенное значение. Положения СКП-диагностики позволили нам перейти к изучению профессиональной мотивации у школьников [5].

В нашем исследовании мы исходим из предположения, что исключение влияния контекста для чистоты эксперимента приводит порой к малополезному результату, который не имеет никакого отношения к реальности. Традиционные тесты и методики, направленные на выявление различных особенностей личности, не учитывают контекста, в котором проявляется исследуемая особенность, и получаются малоинформативными.

Игнорирование психодиагностом контекста при интерпретации результатов теста и методики приводит к тому, что, получив результаты обследования, испытуемый порой не знает, как относится к ним, и что ему делать. Ведь ясно, что одна и та же черта характера, свойств личности. Все зависит от контекста, в черта, особенность личности в одних ситуациях (в одном контексте) играет позитивную роль, помогает человеку в решении проблемы, в других – негативную. В этой связи с определенной долей уверенности можно сказать, что нет абсолютно положительных или абсолютно отрицательных в котором они проявляются.

Используя «Дифференциально-диагностический опросник» Е. А. Климова мы изучили предпочитаемые сферы профессиональных интересов учащихся. Предпочитаемой сферой профессиональной деятельности учащихся является сфера работы с людьми 37 % (7 человек), 32 % (6 человек) выбрали сферу искусства, 10 % (2 человека) предпочитают сферу физического

труда, интерес к сфере человек-техника и человек знак составляет 0 % (0 человек).

Таким образом, из вышесказанного мы видим, что наиболее предпочитаемой профессией является человек-человек, и не вызывает интереса сферы человек-техника и человек знак.

Далее для выявления профессиональной мотивации, мы использовали тест «Профессиональной мотивации».

Ведущими мотивами профессиональной деятельности в период профессионального становления являются, мотив социальной значимости труда 42%(8 человек), мотив собственного труда 27 % (5 человек), наименее значимыми являются мотивы профессионального мастерства 10 % (2 человека), мотив самоутверждения в труде 21 % (4 человека).

Исходя из данных эмпирического исследования, было выявлено что, мотив социальной значимости труда является наиболее выраженным. Выявлено различие между наиболее предпочитаемыми сферами профессиональной деятельности. Интерес учащихся наиболее выражен в профессиях связанных с работой с людьми, воспитанием, обучением, информационным обслуживанием.

Список литературы

1. Божович, Л. И. Изучение мотивации поведения детей и подростков / Л. И. Божович. – М. : Наука, 2012. – 300 с.
2. Дементьева, М. С. Исследование профессиональной направленности личности современных подростков и старшеклассников / М. С. Дементьева // Актуальные проблемы и перспективы развития современной психологии. – 2017. – № 1. – С. 106–111.
3. Еремкин, Ю. Л. Старшеклассник как субъект профессионального самоопределения / Ю. Л. Еремкин, О. А. Пчелкина // Педагогика и психология как ресурс развития современного общества: актуальные проблемы образовательного процесса в гетерогенных организациях : материалы VIII Междунар. науч.-практ. конф.. 15–18 апр. 2016 г. / отв. ред. А. Н. Сухов ; Рязанский гос. ун-т. – Рязань : Изд-во РГУ, 2016. – С. 358–361.
4. Каргин, М. И. Особенности мотивов выбора профессии у старшеклассников общеобразовательных организаций [Электронный ресурс] / М. И. Каргин, В. Ю. Глебов // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 6. – Режим доступа : <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=25770> (дата обращения: 24.06.2019).
5. Каргин, М. И. СКП-диагностика как одно из новых направлений развития отечественной психодиагностики / М. И. Каргин // Гуманитарные науки и образование. – 2010. – № 3. – С. 73–76.
6. Кон, И. С. Психология ранней юности / И. С. Кон. – М. : Просвещение, 1989. – 254 с.
7. Климов, Е. А. Психология профессионала / Е. А. Климов. – М. : Институт практической психологии, 1996. – 512 с.
8. Кулагин, Б. В. Основы профессиональной психодиагностики / Б. В. Кулагин. – М. : Медицина, 1984, – 216 с.
9. Лернер, И. Я. Развивающее обучение с дидактических позиций / И. Я. Лернер // Педагогика. – 1998. – № 2. – С. 12–23.
10. Пряжников, Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение / Н. С. Пряжников. – Воронеж : МОДЭК, 1996. – 256 с.
11. Ретевых, М. В. Культура профессионального самоопределения / М. В. Ретевых. – Брянск : Изд. БГУ, 2010. – 86 с.

[К содержанию](#)

УДК 159.9 :316.6(045)
ББК 88.5

ИССЛЕДОВАНИЕ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ РАБОТНИКОВ ВОЕННЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ С РАЗНОЙ ВЫСЛУГОЙ ЛЕТ

КАРГИН МИХАИЛ ИВАНОВИЧ

кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной и
прикладной психологии,
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
karginmaik@yandex.ru

ПОДГОРНОВА АЛЬБИНА СЕРГЕЕВНА

студентка факультета психологии и дефектологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
albinapodgornova@mail.ru

АННОТАЦИЯ: в данной статье рассматривается проблема агрессии сотрудников военных учреждений. Затрагиваются вопросы о том, что такое агрессия и проводится исследование между сотрудниками ВС РФ, УФСИН и студентами педагогического ВУЗа.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: агрессия, агрессивность, военнослужащие, исследование, вооруженные силы, человек.

STUDY OF AGGRESSIVE BEHAVIOR OF EMPLOYEES OF MILITARY INSTITUTIONS WITH DIFFERENT EXPERIENCE

KARGIN MIKHAIL IVANOVICH

candidate of psychological sciences, dotsent
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

PODGORNOVA ALBINA SERGEEVNA

student of psychology and defectology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

ABSTRACT: this article deals with the problem of aggression of employees of military institutions. Questions are raised about what aggression is and a study is being conducted among members of the Armed forces, UFSIN and students of pedagogical universities.

KEYWORDS: aggression, aggressiveness, military personnel, research, armed forces, people.

Проблема бесчеловечности и алчности в наше время встречается все чаще, а добродетельность и миролюбие уходит на второй план. Сейчас мало кто подаст руку помощи бездомному, просто человеку, которому плохо ссылаясь на то, что он не в трезвом состоянии или же просто притворяется для того, чтобы совершить какое то преступление и проступок.

Все чаще в нашем обществе проскакивает нецензурная брань в рассказе, в речательстве на другого человека или же просто в преувеличении красок событий. Чаще на наших улицах можно встретить ту же самую бабушку, которой человек не уступив место в автобусе, пристыдит не самыми лучшими словами русского языка. Откуда это идет? В первую очередь это наше воспитание, уважение не только к себе, но и к ближнему своему. Ведь если человек уважает себя, он и будет, уважительно относиться к другим. Такой человек не позволит себе, человеку, которому плохо или же человеку, который нуждается в помощи пройти мимо и не подать руку помощи.

Особое беспокойство вызывает военнослужащие Российской Федерации, которые нарушают дисциплину именно из-за неконтролируемой агрессии. Ведь прослужив достаточное количество лет, военнослужащие становятся жестче и черствее или же только молодой солдат, который только поступил на службу. Он будет по итогу выпускать свою агрессию не только на своих подопечных, но и на родных и близких для него людей. Как пишет Е. Г. Баранов, и сколько еще будет, есть и было случаев, где работники контрактной службы не следя за своим поведением проявляют физическую агрессию или справляются с вербальной агрессией [1].

Э. Фромм разделил агрессию на два типа: доброкачественная агрессия и злокачественная агрессия. Где первый вид агрессии заложен в филогенезе и возникает спонтанно на потенциальную угрозу, она свойственная как людям, так и животным, второй тип агрессии отличался деструктивностью и жестокостью, которые свойственно только человеку и не имеют филогенетической программы, не имеет цели и не является биологическим приспособлением [12].

А. Адлер равнял агрессию и борьбу за превосходство, он отождествлял агрессию как способность преодоления препятствия [5]. По мнению А. Басса необходимо учитывать различия между отдельными видами агрессии, а также различать агрессию и враждебность [4]. М. Кордуэлл под агрессией понимал антиобщественное поведение, рассматриваемое как проблема биологической неполноценности [8]. Дж. Доллард утверждал, что, агрессия всегда есть следствие фрустрации откуда фрустрация всегда влечет за собой агрессию [6]. И. А. Фурманов определял агрессию как действия, предпринятые одним, для причинения вреда другому [10]. Агрессивное поведение, как пишет А. А. Реан, мотивированное разрушительное поведение [11].

Наше исследование проходило на базе ГУЧ В/Ч 04059, в исследовании приняло участие 15 респондентов, работников военного учреждения разных возрастов. Контрольной группой являются студенты факультета психологии и

дефектологии Мордовского гос. пед. института а так же сотрудники управления федеральной службы исполнения наказаний по РМ.

Наше исследование мы опирались на СКП-диагностики, которая, основываясь на идеях А. А. Вербицкого, утверждает, что без учета контекста снижается прогностическая ценность диагностических методик, а результаты могут иметь лишь обобщенное значение [3]. Положения СКП-диагностики позволили нам перейти к изучению агрессивного поведения у военнослужащих [4].

В ходе исследования нами использовалась методика Л. Г. Почебут и методика «Диагностика враждебности» (Кука – Медлей) [2].

В качестве экспериментального материала были использованы следующие методики: «Изучение уровня агрессии Л. Г. Почебут», методика «Диагностика враждебности» [9].

Используя «Опросник Л. Г. Почебут изучение уровня агрессии», мы изучили особенности агрессивного поведения.

У первой группы на высоком уровне проявляется вербальная агрессия 7 % (1 испытуемый), эмоциональная агрессия 7 % (1 испытуемый). На повышенном уровне самоагрессия 53 % (8 испытуемых), вербальная агрессия 46 % (7 испытуемых), физическая агрессия 13 % (2 испытуемых). На среднем уровне эмоциональная агрессия 66 % (10 испытуемых), физическая агрессия 53 % (8 испытуемых), вербальная агрессия 46 % (7 испытуемых), предметная агрессия 46 % (7 испытуемых), самоагрессия 13 % (2 испытуемых). На низком уровне предметная агрессия 53 % (8 испытуемых), физическая агрессия 33 % (5 испытуемых), эмоциональная агрессия 26 % (4 испытуемых), самоагрессия 26 % (4 испытуемых).

Во второй группе на высоком уровне ничего не проявляется, на повышенном уровне вербальная агрессия 55 % (5 испытуемых), самоагрессия 33% (3 испытуемых), физическая агрессия 11 % (1 испытуемых), предметная агрессия 11% (1 испытуемый). На Среднем уровне вербальная агрессия 44 % (4 испытуемых), физическая агрессия 33 % (3 испытуемых), эмоциональная агрессия 33 % (3 испытуемых), самоагрессия 22 % (2 испытуемых). На низком уровне предметная агрессия 89 % (9 испытуемых), эмоциональная агрессия 67 % (6 испытуемых), физическая агрессия 56 % (5 испытуемых), самоагрессия 44; (4 испытуемых).

В третьей группе на повышенном уровне самоагрессии 47 % (7 испытуемых), вербальной агрессии 26 % (4 испытуемых), физическая агрессия 10 % (2 испытуемых). На среднем уровне эмоциональная агрессия 67 % (10 испытуемых), вербальная агрессия 60 % (9 испытуемых), предметная агрессия 40 % (6 испытуемых), физическая агрессия 33 % (5 испытуемых), самоагрессия 13 % (2 испытуемых). На низком уровне физическая агрессия 60 % (9 испытуемых), предметная агрессия 60 % (9 испытуемых), эмоциональная агрессия 33 % (5 испытуемых), самоагрессия 33 % (5 испытуемых), вербальная агрессия 13 % (2 испытуемых.)

Полученные нами данные свидетельствуют о том, что в первой группе на высоком уровне чаще всего проявляется вербальная агрессия, эмоциональная

агрессия, во второй группе на высоком уровне ничего не проявляется, в третьей групп на высоком уровне показателей не выявлено.

На повышенном уровне в первой группе чаще всего проявляется самоагрессия и вербальная агрессия, во второй группе вербальная агрессия, в третьей группе вербальная агрессия.

На среднем уровне у первой группы проявляется эмоциональная агрессия, физическая агрессия, вербальная агрессия, во второй группе вербальная агрессия, в третьей группе самоагрессия.

На низком уровне в первой группе чаще всего проявляется предметная агрессия, во второй группе предметная агрессия, в третьей группе физическая и предметная агрессия.

Для оценки агрессивности и враждебности мы использовали методику «Диагностика враждебности» по шкале Кука – Медлей.

Мы получили следующие результаты: у военнослужащих преобладает высокий уровень агрессивности 53 % (8 испытуемых), повышенный уровень враждебности 40 % (6 испытуемых), средний уровень цинизма 67 % (10 испытуемых). У студентов средний уровень агрессивности 70 % (7 испытуемых), низкий уровень враждебности 50 % (5 испытуемых), низкий уровень цинизма 70 % (7 испытуемых). У сотрудников ФСИН повышенный уровень агрессивности 46 % (7 испытуемых), повышенный уровень враждебности 40 % (6 испытуемых), низкий уровень цинизма 66 % (10 испытуемых).

Обобщая результаты нашего исследования, можно сделать вывод о том, что специфика военной деятельности связана с формой агрессивного поведения: самоагрессией, физической агрессией, вербальной агрессией, враждебностью.

Проведение психодиагностического обследования в рамках СКП-диагностики позволяет точнее выявить особенности агрессивного поведения у военнослужащих. Применяя СКП-диагностику, мы пришли к выводу, что игнорирование психологом контекста при интерпретации результатов теста и методики приводит к тому, что, получив результаты обследования, психодиагност порой не знает, как относиться к ним, и что ему делать. Ведь ясно, что одна и та же черта, особенность личности в одних ситуациях (в одном контексте) играет позитивную роль, помогает человеку в решении проблемы, в других – негативную. В этой связи с определенной долей уверенности можно сказать, что нет абсолютно положительных или абсолютно отрицательных черт характера, свойств личности. Все зависит от контекста, в котором они проявляются

Список литературы

1. Баранов, Е. Г. Влияние ролевых взаимоотношений между военнослужащими на конфликты в подразделении: Дис. ... канд. психол. наук. - М., 1995.-174 с
2. Карелин, А. А. Большая энциклопедия психологических тестов / А. А. Карелин – М.: Эксмо, 2007. – 416 с.

3. Каргин, М. И. СКП-диагностика как одно из новых направлений развития отечественной психодиагностики / М. И. Каргин // Гуманитарные науки и образование. – 2010. - № 3. – С.73-76.
4. Каргин, М. И. Основные направления развития отечественной психодиагностики на современном этапе / М. И. Каргин // Актуальные проблемы и перспективы развития современной психологии. – 2016. - № 1. – С. 80-87.
5. Кордуэлл, М. Психология. А-Я : Словарь – справочник / М. Кордуэлл. - Пер.с Англ.К.С. Ткаченко. - М. : ФАИР-ПРЕСС, 2002 г. -448с.
6. Карпенко, Л. А. Краткий психологический словарь / сост. Л. А. Карпенко; под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского.– М. : Политиздат, 1985.–431 с.
7. Назаретян, А. П. Антропология насилия и культура самоорганизации: очерки по эволюционно-исторической психологии. М. : Книжный дом «ЛИБРОКОМ» 2012. – 256 с.
8. Немов, Р. С. Психология : словарь – справочник: В 2 ч. / Р. С. Немов. – М. : ВЛАДОС – ПРЕСС, 2003. – 688 с.
9. Психологические тесты для профессионалов/ авт. сост Н.Ф. Гребень. – Минск: Современ. Шк., 2007 – 496с.
10. Психология человеческой агрессивности : хрестоматия / сост. К. В. Сельченко. - Мн. : Харвест, М. : АСТ,2001. - 656 с.
11. Реан А. А. Агрессия и агрессивность личности / А. А. Реан // Психологический журнал. – 2009. – № 5. – С. 3–18.
12. Фромм, Э. Анатомия человеческой деструктивности / Э. Фромм. — М. : АСТ, 2014. — 810 с.

[К содержанию](#)

УДК 159.9 :316.6(045)
ББК 88.5

РАЗВИТИЕ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ РАБОЧИХ ПРОФЕССИЙ

КАРГИН МИХАИЛ ИВАНОВИЧ

кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной и
прикладной психологии,
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
karginmaik@yandex.ru

СТАРОСТИНА АЛЁНА МИХАЙЛОВНА

студентка факультета психологии и дефектологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
alenastarostina1997@icloud.com

АННОТАЦИЯ: в статье рассмотрена актуальная проблема для современной психологии – изучение особенностей развития

стрессоустойчивости специалистов рабочих профессий. Представлены результаты эмпирического исследования развития стрессоустойчивости специалистов рабочих профессий.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: стрессоустойчивость, специалисты рабочих профессий, стресс.

DEVELOPMENT OF STRESS RESISTANCE OF WORKING PROFESSIONAL SPECIALISTS

KARGIN MIKHAIL IVANOVICH

candidate of psychological sciences, dotsent
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

STAROSTINA ALYONA MIKHAILOVNA

student of the Faculty of Psychology and Defectology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

ANNOTATION: the article considers an urgent problem for modern psychology – the study of the development of stress tolerance of specialists in working professions. The concept and types of stress resistance are considered.

KEYWORDS: stress resistance, professionals of working professions, stress.

В настоящее время значительно возросла напряженность жизни и деятельности людей, в связи с этим увеличилась частота возникновения негативных эмоциональных переживаний и стрессовых реакций, которые, накапливаясь, вызывают формирование выраженных и длительных стрессовых состояний.

Стресс – это «психофизиологическая реакция, которая является неотъемлемой частью нашей жизни. Избежать его в условиях нашего существования практически невозможно. Стресс, особенно если он возникает достаточно часто и происходит длительно, оказывает отрицательное влияние, как на психологическое состояние, так и на физическое здоровье человека.

Изучением стрессоустойчивости занимались такие исследователи как: И. Р. Абитов, А. Р. Алямова, Б. Х. Варданян, М. И. Дьяченко, В. Н. Моросанова, О. А. Конопкин и др.

В настоящее время под стрессом все чаще определяют стрессовые воздействия, а именно: значительные физические и умственные нагрузки, приводящие к стрессу. Способность организма справляться с этими перегрузками как раз и называют стрессоустойчивостью.

Под стрессоустойчивостью понимается основная индивидуальная характеристика содержания стресса [5]. Особо подробное определение стрессоустойчивости дает М. Л. Хуторная, рассматривая ее как «интегративное психологическое новообразование, охватывающее в себя личностный компонент, предполагающий формирование когнитивной, мотивационной и эмоционально-регулятивной функции, и поведенческий компонент,

включающий актуализацию и использование антистрессовых стратегий» [8, с. 150].

Также существует ряд определений стрессоустойчивости, в которых она трактуется как: эмоциональная устойчивость, устойчивость личности, психофизиологическая устойчивость, моральная устойчивость, эмоционально-волевая устойчивость [6].

Выделяют следующие этапы в процессе развития стрессоустойчивости. Первый этап – интерпретация и оценка ситуации. Интерпретируются и оцениваются: а) требования ситуации, величина нагрузки, степень угрозы (благополучию, здоровью, авторитету и др.); б) возможности организма и личности; в) соотношение требований ситуации и возможностей человека.

Следующий этап в развитии стрессоустойчивости – это оценка (анализ) стрессовых изменений в своем организме. Часто «мишенью» стрессорного воздействия является какая-либо отдельная система организма или сфера личности. Начальные стрессовые сдвиги могут быть вызваны расстройством или травмой одного органа, повышенной нагрузкой на одну сферу личности (например, информационная перегрузка), потерей или изменением одной личностно значимой связи, значимого социального качества.

Наиболее важным этапом является адаптационный процесс. В нем может доминировать одно из трех направлений; а) противодействие, б) приспособление, в) уход от стрессорного воздействия.

За последние десятилетия сделан ряд попыток выделить основные стрессогенные ситуации в трудовой деятельности (ролевая неопределенность, ролевая перегрузка и недогрузка, ролевой конфликт, «трудное начальство», использование умений и способностей не в полной мере и др.), в семье (рассогласование потребностей супругов, напряженные отношения с детьми, феномен «опустевшее гнездо» и др.), а также в сфере здоровья [7].

Таким образом, можно прийти к выводу, что до настоящего времени категория стрессоустойчивости не приобрела однозначного определения, даже, несмотря на то, что она давно и систематически исследуется в зарубежной и отечественной психологии.

Целью настоящего исследования было изучение особенностей стрессоустойчивости специалистов рабочих профессий.

Наше исследование опиралось на методологию системно-контекстной психодиагностики [3, 4]

В соответствии с целью нами было проведено эмпирическое изучение показателей стрессоустойчивости специалистов рабочих профессий. В исследовании приняли участие 22 специалиста.

С целью изучения стрессоустойчивости специалистов рабочих профессий были использованы методики «Тест на стрессоустойчивость» и «Тест на самооценку стрессоустойчивости личности».

Методика «Тест на стрессоустойчивость» отражает причины, влияющие на стресс. Полученные результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1**Выраженность причин возникновения стресса специалистов рабочих профессий**

Причины, влияющие на возникновение стресса	Показатели	
	Абс.	%
Предрасположенность к психосоматическим заболеваниям	7	31,8
Конструктивный способ преодоления стресса	5	22,7
Повышенная реакция на обстоятельства	4	18,2
Склонность излишне усложнять	4	18,2
Деструктивный способ преодоления стресса	2	9,1

Анализ данных, представленных в таблице 1, показал, что у 31,8 % испытуемых проявляется предрасположенность к психосоматическим переживаниям, 22,7 % специалистов преодолевают стресс конструктивным способом. У 18,2 % испытуемых выявлена повышенная реакция на обстоятельства, на которые нельзя повлиять. У 18,2 % специалистов проявляется склонность все излишне усложнять, что может привести к стрессам. У 9,1 % специалистов выявлен деструктивный способ преодоления стресса.

Методика «Тест на самооценку стрессоустойчивости личности» определяет уровень стрессоустойчивости. Полученные результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2**Оценка уровня стрессоустойчивости специалистов рабочих профессий**

Уровень стрессоустойчивости	Показатели	
	Абс.	%
Чуть выше среднего	10	45,5
Ниже среднего	8	36,4
Средний	3	13,6
Высокий	1	4,5
Очень низкий	-	-
Низкий	-	-
Чуть ниже среднего	-	-
Выше среднего	-	-
Очень высокий	-	-

Анализ данных, представленных в таблице 2, показал, что у 45,5 % специалистов уровень стрессоустойчивости чуть выше среднего. У 36,4 % испытуемых уровень стрессоустойчивости ниже среднего. У 13,6 % специалистов рабочих профессий наблюдается средний уровень стрессоустойчивости. У 4,5 % испытуемых – высокий уровень стрессоустойчивости. По шкалам «очень низкий», «низкий», «ниже среднего», «чуть ниже среднего», «выше среднего», «очень высокий» уровень стрессоустойчивости не выявлен.

Таким образом, эмпирические данные свидетельствуют о том, что у специалистов рабочих профессий доминирует уровень стрессоустойчивости чуть выше среднего и такие причины, как предрасположенность к психосоматическим заболеваниям и конструктивный способ преодоления стресса.

Список использованных источников

1. Грунин, М. П. Стрессоустойчивость в психологическом здоровье сотрудников организации / М. П. Грунин, Ю. В. Прощалыкина // Современные технологии: актуальные вопросы, достижения и инновации. – 2019. – С. 89–96.
2. Зильберман, П. Б. Эмоциональная устойчивость и стресс / П. Б. Зильберман. – Пермь. : ГОРТ, 1973. – 240 с.
3. Каргин, М. И. Методология деятельностного подхода в развитии СКП-диагностики / М. И. Каргин // Актуальные проблемы и перспективы развития современной психологии № 1. 2015. – С. 117-124.
4. Каргин, М. И. Особенности социального интеллекта сотрудников уголовно-исполнительной системы / М. И. Каргин, Д. В. Чиркина / Современные исследования социальных проблем, Том 2, № 1-3. 2019. – С. 97-102.
5. Мещеряков, Б. Г. Большой психологический словарь / В. П. Зинченко, Б. Г. Мещеряков. – М. : ДРОФА, 2011. – 630 с.
6. Петрова, А. В. Изучение влияния личностных особенностей на стрессоустойчивость персонала / А. В. Петрова, И. Н. Петрова // Дорожно-транспортный комплекс: состояние, проблемы и перспективы развития. – 2018. – С. 225–229.
7. Самвелян, Ф. Г. Анализ подходов к определению сущности понятия «стрессоустойчивость» в психологии / Ф. Г. Самвелян // Вестник Амурского государственного университета. – 2019. – № 84. – С. 72–74.
8. Хуторная, Маргарита Леонидовна. Развитие стрессоустойчивости студентов в условиях интеллектуальных испытаний: дис. ... канд. психол. наук / Хуторная Маргарита Леонидовна. – Тамбов, 2007. – 182 с.
9. Церковский, А. Л. Современные взгляды на проблему стрессоустойчивости / А. Л. Церковский // Вестник Витебского государственного медицинского университета. – 2011. – № 1. – С. 6–19.

[К содержанию](#)

УДК 159.923.2
ББК 88.3

**ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ САМООЦЕНКИ
ВОСПИТАННИКОВ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА
ДЕТСКО-ЮНОШЕСКОЙ СПОРТИВНОЙ ШКОЛЫ**

КАРГИН МИХАИЛ ИВАНОВИЧ

кандидат психологических наук, доцент кафедры
специальной и прикладной психологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
karginmaik@yandex.ru

СУХОТКИНА АНАСТАСИЯ СЕРГЕЕВНА

студентка факультета психологии и дефектологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
suhotkina.a@yandex.ru

АННОТАЦИЯ: в статье рассматривается актуальная для современной психологии проблема – изучение особенностей развития самооценки воспитанников подросткового возраста детско-юношеской спортивной школы.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: самооценка, Я-концепция, спортивная деятельность, самосознание подростков, воспитанники подросткового возраста детско-юношеской спортивной школы.

**FEATURES OF DEVELOPMENT OF SELF-ASSESSMENT
TEENAGERS OF ADOLESCENCE
CHILDREN AND YOUTH SPORTS SCHOOL**

KARGIN MIKHAIL IVANOVICH

candidate of psychological sciences, dotsent
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

SUKHOTKINA ANASTASIA SERGEEVNA

student of the Faculty of Psychology and Defectology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

ABSTRACT: the article considers a problem that is relevant for modern psychology – the study of the development of self-esteem of adolescent pupils of a youth sports school.

KEYWORDS: self-esteem, self-concept, sports activity, self-consciousness of adolescents, adolescent children of youth sports school.

Самооценка является одним из важных компонентов всесторонне и гармонично развитой личности. Актуальность проблемы самооценивания личности заключается в гуманистическом подходе к личностно-ориентированному обучению и необходимости отражения этой тенденции при формировании адекватной самооценки у воспитанников подросткового возраста в процессе занятий в спортивной школе. Самооценка является важным свойством личности, поскольку играет роль регулятора деятельности, обеспечивая, тем самым, наилучшую ее адаптацию к постоянно меняющимся условиям жизни [5].

Огромное влияние на процесс формирования личности подростка имеет спорт. Часто в литературе можно встретить утверждение, что спорт – лучшая школа развития разнообразных свойств личности от волевых (В. В. Медведев [7], Е. Н. Гогунев [3], Б. И. Мартыанов [3], С. В. Жилин [6]) до эмоциональных (О. В. Дашкевич [4]). Это справедливо и для такого компонента самосознания личности, как самооценка (А. А. Реан [8], Л. И. Божович [2], Р. Бернса [1], У. Джемса [5]). Психологией спорта проблема самооценки рассматривается, к сожалению, недостаточно пристально и подробно.

Развитие адекватной самооценки в значительной степени обуславливает эффективность всей спортивно-воспитательной работы, достижение действенности общественно значимой деятельности спортивного коллектива, его общественного мнения, воздействия на жизнь взрослеющей и формирующейся личности подростка. Самооценка выступает как своеобразный фильтр, определяющий судьбу спортивно-воспитательных усилий. Правильно оценить себя, предъявить себе соответствующие требования, активно содействовать их реализации – без этого не совершается подлинное становление личности воспитанника детско-юношеской спортивной школы. Самооценка, являясь масштабным личностным образованием, выполняющим регулятивные функции в становлении мотивационной, волевой, эмоциональной, нравственной сферы подростка, имеет кардинальное значение как фактор воспитания в процессе занятий спортом, поэтому особую актуальность приобретают вопросы педагогического обеспечения управления ее формированием. Психологическая поддержка юных спортсменов со стороны взрослых, исключение сильного психологического давления, помощь подросткам в формировании реалистичного самоотношения, навыков постановки целей, предотвращение развития у них чрезмерной боязни неудач является условием их спортивных достижений в будущем [9].

Спортивная деятельность характеризуется рядом психологических особенностей, оказывающих существенное влияние на развитие у занимающихся в детско-юношеской спортивной школе подростков образа своего «Я» на рациональном, эмоциональном, поведенческом уровнях. Таким образом, проблема особенностей развития самооценки, воспитанников подросткового возраста детско-юношеской спортивной школы, является не достаточно изученной и является актуальной.

В соответствии с вышеизложенными теоретическими положениями, было проведено эмпирическое исследование по изучению особенностей развития

самооценки у воспитанников подросткового возраста детско-юношеской спортивной школы. В качестве контрольной группы были подростки, не занимающиеся спортом, ученики 7 «В» класса МБОУ «Ромодановская средняя общеобразовательная школа № 1». Исследование проводилось с воспитанниками подросткового возраста МБУ ДО «Ромодановская детско-юношеская спортивная школа» на отделение «Легкая атлетика». Выборку исследования составили 30 воспитанников подросткового возраста МБУ ДО «Ромодановская ДЮСШ» в возрасте 13-14 лет, женского и мужского пола.

Диагностический инструментарий, реализуемый в ходе работы, представлен двумя психодиагностическими методиками:

1) методика Дембо-Рубинштейн «Измерение самооценки» (выявить уровень адекватности самооценки у подростков);

2) методика Г. Айзенка «Изучение самооценки» (изучение уровня самооценки, диагностика психических состояний).

В исследовании мы опирались на СКП-диагностику, которая, основываясь на идеях А. А. Вербицкого, утверждает, что без учета контекста снижается прогностическая ценность диагностических методик, а результаты могут иметь лишь обобщенное значение [7]. Положения СКП-диагностики [8] позволили нам перейти к изучению эмоциональной устойчивости у школьников.

На начальном этапе эмпирического исследования проводился анализ уровня выраженности самооценки у воспитанников подросткового возраста МБУ ДО «Ромодановская ДЮСШ» и учащихся подросткового возраста МБОУ «Ромодановская СОШ № 1» по методике «Изучение самооценки» А. Айзенка. В группе воспитанников подросткового возраста МБУ ДО «Ромодановской ДЮСШ» выявлено 27% респондентов с высоким уровнем самооценки и 63 % со средним уровнем, низкий уровень выраженности самооценки составляет 10 %. Таким образом, можно говорить о том, что основная масса воспитанников подросткового возраста МБУ ДО «Ромодановская ДЮСШ» имеет средний уровень выраженности самооценки. Несколько иная тенденция выявлена в группе учащихся подростков 7 «В» класса МБОУ «Ромодановская СОШ № 1»: 40% респондентов с высоким уровнем выраженности самооценки, 23 % респондента имеют средний уровень самооценки, 37% – низкий. Это говорит о том, что значительная часть учащихся подростков 7 «В» класса МБОУ «Ромодановская СОШ № 1» имеет высокий и низкий уровень выраженности самооценки.

С целью подтверждения результатов методики «Изучение самооценки» Г. Айзенка, мы провели оценку различий между двумя выборками используя критерий U – Манна–Уитни. Статистическая обработка данных показала, что между воспитанниками подросткового возраста МБУ ДО «Ромодановская ДЮСШ» и учащимися подросткового возраста МБОУ «Ромодановская СОШ № 1», не занимающихся спортом имеются значимые различия в уровне развития самооценки. Различия в уровне развития самооценки у воспитанников подросткового возраста МБУ ДО «Ромодановская ДЮСШ» и учащимися МБОУ «Ромодановская СОШ № 1» подросткового возраста, не занимающихся

спортом, являются статистически значимыми ($p \leq 0,01$).

Для изучения уровня развития самооценки у воспитанников подросткового возраста МБУ ДО «Ромодановская ДЮСШ» и учащимися подросткового возраста МБОУ «Ромодановская СОШ № 1» использовалась методика «Измерение самооценки» Дембо-Рубенштейн. В группе воспитанников подросткового возраста МБУ ДО «Ромодановской ДЮСШ» выявлено 27 % респондентов с завышенной самооценкой и 63 % с адекватной самооценкой, показатель развития заниженной самооценки составляет 10 %. Таким образом, можно говорить о том, что у основной массы воспитанников подросткового возраста МБУ ДО «Ромодановская ДЮСШ» преобладает адекватная самооценка. Иная тенденция выявлена в группе учащихся подростков 7 «В» класса МБОУ «Ромодановская СОШ № 1»: 40 % респондентов с завышенной самооценкой, 23% респондента имеют адекватную самооценку, 37 % респондентов имеют заниженную самооценку. Таким образом, значительная часть учащихся подростков 7 «В» класса МБОУ «Ромодановская СОШ № 1» имеет неадекватную самооценку.

Для подтверждения результатов эмпирического исследования, полученных с помощью методики «Измерения самооценки» Т. В. Дембо-С. Я. Рубинштейн, была проведена оценка различий между двумя выборками. Для установления значимости различий по показателям развития самооценки у воспитанников подросткового возраста МБУ ДО «Ромодановская ДЮСШ» и учащимися подросткового возраста МБОУ «Ромодановская СОШ № 1» был использован один из методов математической обработки данных – U-критерий Манна-Уитни [9]. Сравнение полученного значения $U_{эмт}$ с $U_{кр}$ позволяет установить достоверность различий в особенностях развития самооценки у воспитанников подросткового возраста МБУ ДО «Ромодановская ДЮСШ» и учащимися подросткового возраста МБОУ «Ромодановская СОШ № 1», которые не занимаются спортом. Различия в уровне развития самооценки у воспитанников подросткового возраста МБУ ДО «Ромодановская ДЮСШ» и учащимися МБОУ «Ромодановская СОШ № 1» подросткового возраста, не занимающихся спортом, являются статистически значимыми ($p \leq 0,01$). Воспитанникам ДЮСШ подросткового возраста свойственна адекватная ($p \leq 0,01$) и завышенная ($p \leq 0,01$) самооценки; у учащихся подростков МБОУ «Ромодановская СОШ № 1», не занимающихся спортом отмечается заниженная ($p \leq 0,01$) и завышенная ($p \leq 0,01$) самооценки, что говорит о ее неадекватности.

По результатам проведенных методик, полученные данные свидетельствуют о том, что подростки имеют разные уровни самооценки, при этом у воспитанников подросткового возраста детско-юношеской спортивной школы имеются особенности развития самооценки, она адекватнее и реалистичнее, что не свойственно в подростковом возрасте. Воспитанники подросткового возраста детско-юношеской спортивной школы отличаются от сверстников, не занимающихся спортом меньшей боязнью неудач, уверенностью в себе, более низкой тревожностью, у них преобладает устойчивая самооценка, что позволяет подросткам-спортсменам в детско-

юношеской спортивной школе достигать наибольших результатов в спортивной деятельности. Подростки, не занимающиеся спортом, имеют неадекватную самооценку (заниженную и завышенную), подростки имеют низкий и высокий уровень развития самооценки. Как правило, подростковый возраст характеризуется неадекватной самооценкой, подростки активно изучают себя и свой образ «Я», подростковый возраст протекает бурно и сопровождается сильным психологическим кризисом. Все полученные результаты являются статистически значимыми.

Огромное влияние на процесс формирования личности подростка имеет спортивная деятельность. Особенности Я-концепции подростка во многом определяют потенциал его личностного роста в спорте, а также возможности достижения высоких соревновательных результатов. Психологические особенности спортивной деятельности выступают существенным фактором развития у воспитанников подросткового возраста детско-юношеской спортивной школы комплекса специфических установок по отношению к образу «Я».

Результаты исследования могут быть использованы с целью оптимизации учебно-тренировочного процесса и воспитательной работы в детско-юношеской спортивной школе, в системе дополнительного образования.

Список литературы

1. Бернс, Р. Что такое Я – концепция / Р. Бернс, Д. Я. Райгородский. – Самара: БАХРАХ–М, 2013. – 334 с.
2. Божович, Л. И. Проблемы формирования личности / под. ред. Фельдштейна. – М. : Институт практической психологии, 1997. – 352 с.
3. Гогун, Е. Н. Психология физического воспитания и спорта: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е. Н. Гогун, Б. И. Мартыанов. – М. : Академия, 2000. – 288 с.
4. Дашкевич, О. В. Психологический анализ предметной неадекватности эмоционального компонента спортивной деятельности / О. В. Дашкевич // Психология личности и деятельности спортсменов. – М. : Просвещение, 1981. – С. 20-50.
5. Джемс, У. Психология / У. Джемс. – М. : Просвещение, 1991. – 479 с.
6. Жилин, С. В. Особенности Я-концепции личности спортсменов : дис. ... канд. психол. наук / Жилин Сергей Викторович ; Санкт-Петербургская гос. акад. физ. культуры им. П.Ф. Лесгафта. – Санкт-Петербург, 2003. – 135 с.
7. Каргин, М. И. Основные направления развития отечественной психодиагностики на современном этапе / М. И. Каргин // Актуальные проблемы и перспективы развития современной психологии. – 2016. – № 1. – С. 80–87.
8. Каргин, М. И. СКП-диагностика как одно из новых направлений развития отечественной психодиагностики / М. И. Каргин // Гуманитарные науки и образование. – 2010. – № 3. – С.73-76.
9. Медведев, В. В. Психологические особенности спортсменов : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Медведев Виктор Васильевич ; Российская гос. акад. физ. культуры. – М., 1993. – 97 с.
10. Реан, А. А. Я-концепция личности / А. А. Реан // Психология и педагогика. – СПб. : Питер, 2012. – С. 125–129.
11. Романко, В. К. Статистический анализ данных в психологии : учеб. пособие / В. К. Романко. – М. : Бином. Лаборатория знаний, 2015. – 315 с.

[К содержанию](#)

УДК 159.9 :316.6(045)
ББК 88.5

ИЗУЧЕНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ У ПОДРОСТКОВ

КАРГИН МИХАИЛ ИВАНОВИЧ

кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной и
прикладной психологии,
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия,
karginmaik@yandex.ru

ТИШКИНА АННА АНАТОЛЬЕВНА

студентка факультета психологии и дефектологии,
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия,
tishkina144@mail.ru

АННОТАЦИЯ: В данной статье рассматривается проблема эмоциональной устойчивости личности. Исследуется влияние социально-психологического тренинга на эмоциональную устойчивость подростков. Проведено исследование эмоциональной устойчивости у подростков.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: эмоции, эмоциональная сфера, эмоциональная устойчивость, подростки, невротизация, экспериментальное исследование.

DEVELOPMENT OF EMOTIONAL STABILITY IN ADOLESCENTS THROUGH SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL TRAINING

KARGIN MIKHAIL IVANOVICH

candidate of psychological sciences, dotsent
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

TISHKINA ANNA ANATOLYEVNA

student of the Faculty of Psychology and Defectology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

ABSTRACT: this article deals with the problem of emotional stability of the personality. The influence of socio-psychological training on emotional stability of adolescents is investigated. The study of emotional stability in adolescents.

KEYWORDS: emotions, emotional sphere, emotional stability, adolescents, neurotization, experimental research.

Проблема эмоциональной сферы в подростковом возрасте является актуальной, так как в этом возрасте ребенок отличается повышенной возбудимостью и вспыльчивостью, у детей начинают возникать сложности эмоционального плана, которые необходимо учитывать для оказания своевременной помощи подростку.

Эмоциональное развитие заслуживает особого внимания, поскольку оказывает прямое влияние на процесс взаимодействия с окружающими людьми [3].

Проблема развития эмоциональной устойчивости лиц подросткового возраста является актуальной для отечественной и зарубежной психологии, потому что ситуации социальной нестабильности, порождающие глубокие кризисные изменения в жизни людей, инновационные преобразования общества предъявляют повышенные требования к эмоциональной устойчивости по отношению, как к внешним воздействиям, так и к внутренним противоречиям.

Данной проблемой занимались отечественные и зарубежные психологи, такие как П. К. Анохин, А. Г. Грецов, И. Б. Дерманова, Е. П. Ильин, В. Г. Казанская, П. Лафренье, А. А. Реан, С. Л. Рубинштейн, Ф. Райс.

В русле нашего исследования наиболее интересными для нас являются подростковые тренинги, которые позволяют улучшить эмоциональную сферу подростков и помогают им более успешно взаимодействовать с социальной средой. Одной из основных задач детских тренингов является помощь подросткам в формировании адекватной самооценки и уровня притязаний, гармонизации их эмоциональной сферы, развитии стрессоустойчивости, коммуникативно-эмпатических способностей и эмоциональной устойчивости. Благодаря тренингам подростки осознают собственную уникальность и научаются уважать личности других людей. Они учатся знакомиться и адаптироваться в группе, помогать и принимать помощь от других людей, прекращать отношения, которые их больше не устраивают. В процессе прохождения тренинга у подростков развиваются эмпатические способности, которые проявляются в осознании эмоционального состояния других людей и коррекции своего поведения под влиянием изменяющейся жизненной ситуации.

С целью изучения эмоциональной устойчивости подросткового возраста было проведено экспериментальное исследование. Данное исследование проводилось на базе МОУ «Берсеневская средняя общеобразовательная школа». Общее количество участников исследования составило 20 человек в возрасте 16-17 лет.

В исследовании мы опирались на СКП-диагностику, которая, основываясь на идеях А. А. Вербицкого, утверждает, что без учета контекста снижается прогностическая ценность диагностических методик, а результаты могут иметь лишь обобщенное значение [4]. Положения СКП-диагностики [5] позволили нам перейти к изучению эмоциональной устойчивости у школьников.

В качестве изучения эмоциональной устойчивости личности нами была проведена диагностика таких показателей, как уровень невротизации, управление своими эмоциями с помощью следующих методик: методика диагностики уровня невротизации Л. И. Вассермана; личностный опросник Г. Айзенка; методика определения уровня эмоционального интеллекта Н. Холла.

Анализ данных показал, что для большинства респондентов – 12 (60%) характерен низкий уровень невротизации, высокий уровень отмечен у 8 (40%) испытуемых.

Таким образом, полученные результаты позволяют говорить о том, что для большинства испытуемых характерен низкий уровень невротизации, указывающий на эмоциональную устойчивость, наряду с этим у 8 испытуемых был отмечен высокий уровень невротизации, что может свидетельствовать о выраженной эмоциональной возбудимости, в результате которой могут появляться негативные переживания, демонстрирующие эмоциональную неустойчивость.

Следующим шагом нашего исследования было определение уровня нейротизма личности. Полученные результаты позволяют говорить о том, что для большинства испытуемых характерен низкий уровень нейротизма – 8 (40%), средний уровень нейротизма характерен для 6 (30%) испытуемых, высокий – 4 (20%) испытуемых, и очень высокий уровень нейротизма характерен для 2 (10%) испытуемых.

Таким образом, можно отметить, что для большинства респондентов характерен низкий уровень нейротизма, т.е. они способны управлять своим поведением и эмоциями в ситуациях, различной сложности, у пятой части испытуемых высокий уровень нейротизма низкая, что свидетельствует о эмоциональной неустойчивости, и у 20 % испытуемых выявлен средний уровень нейротизма, позволяющий говорить о том, что у таких людей эмоциональная устойчивость развита на достаточном уровне, и у 10 % испытуемых выявлен очень высокий уровень нейротизма, что свидетельствует об очень низкой эмоциональной устойчивости.

Далее нами был проведен анализ показателей эмоциональной устойчивости личности. Полученные данные показали, что у меньшинства испытуемых был отмечен средний уровень эмоциональной устойчивости - 4 (20 %), также было отмечено, что у большинства испытуемых высокий уровень эмоциональной устойчивости - 10 (50 %), и у 6 (30 %) низкий уровень эмоциональной устойчивости.

Можно отметить, что у большинства испытуемых высокий уровень эмоциональной устойчивости, также было выявлено, что у меньшинства испытуемых средний уровень эмоциональной устойчивости, в свою очередь было отмечено, что у 30% опрошенных испытуемых низкий уровень эмоциональной устойчивости, что может указывать на неумение управлять своими эмоциями.

После проведения социально-психологического тренинга была проведена повторная диагностика показателей эмоциональной устойчивости с помощью

тех же методик: методика диагностики уровня невротизации Л. И. Вассермана; личностный опросник Г. Айзенка; методика определение уровня эмоционального интеллекта Н. Холла.

Анализ данных показал, что для большинства респондентов – 17 (85 %) характерен низкий уровень невротизации, высокий уровень отмечен у 3 (15 %) испытуемых.

Таким образом, полученные результаты позволяют говорить о том, что после проведенной работы результаты улучшились: низкий уровень стал на 20 % выше, что свидетельствует об эффективности социально-психологического тренинга.

Также нами были представлены показатели уровня нейротизма испытуемых, после проведения социально-психологического тренинга.

Анализ данных позволяет говорить о том, что для большинства испытуемых до проведения социально-психологического тренинга был характерен низкий уровень нейротизма – 8 (40 %), средний уровень нейротизма характерен для 6 (30 %) испытуемых, высокий – 4 (20 %) испытуемых, и очень высокий уровень нейротизма характерен для 2 (10 %) испытуемых, а после проведения показатели заметно улучшились: низкий уровень нейротизма стал на 35 % выше, что свидетельствует о повышении эмоциональной устойчивости у 7 испытуемых.

Нами были представлены показатели уровня эмоциональной устойчивости испытуемых, после проведения социально-психологического тренинга.

Полученные данные показали, что у меньшинства испытуемых после проведения социально-психологического тренинга был отмечен низкий уровень эмоциональной устойчивости - 1 (5 %), также было отмечено, что у большинства испытуемых высокий уровень эмоциональной устойчивости - 17 (85 %), и у 2 (10 %) средний уровень эмоциональной устойчивости.

Таким образом, можно отметить, что после проведения социально-психологического тренинга произошло снижение показателей низкого уровня эмоциональной устойчивости, что может указывать на эффективность проделанной работы.

Применяя СКП-диагностику, мы пришли к выводу, что игнорирование исследователем контекста во время расшифровывание результатов обследования может привести к тому, что, получив результаты, психодиагност может не знать, как ему относится к полученным результатам и что с ними делать. Выявленная в ходе тестирования одна и та же черта личности в одном контексте может играть позитивную роль (помогает личности в решении проблемы), в другом контексте – негативную. В этой связи мы можем говорить о том, что нет абсолютно положительных или отрицательных черт личности. Все зависит от контекста, в котором проявляются эти черты личности.

Также, можно сделать вывод, что предложенная программа, направленная на повышение эмоциональной устойчивости у подростков показала эффективность. Исходя из этого, важно подчеркнуть, что педагогам-психологам необходимо проводить систематическую работу по повышению

уровня эмоциональной устойчивости, разрабатывать и реализовывать программы по профилактике эмоциональной устойчивости у подростков.

Список использованных источников

1. Вилюнас, В. К. Психология эмоций / В. К. Вилюнас, Ю. Б. Гиппенрейтер. – М. : Изд-во МГУ, 1984 г. – 288 с.
2. Додонов, Б. И. В мире эмоций / В. И. Додонов. – Киев: Политиздат Украины, 1987. – 139 с.
3. Ильин, Е. П. Эмоции и чувства / Е. П. Ильин. – СПб : Питер, 2001. – 752 с.
4. Каргин, М. И. Основные направления развития отечественной психодиагностики на современном этапе / М. И. Каргин // Актуальные проблемы и перспективы развития современной психологии. – 2016. – № 1. – С. 80–87.
5. Каргин, М. И. СКП-диагностика как одно из новых направлений развития отечественной психодиагностики / М. И. Каргин // Гуманитарные науки и образование. – 2010. - № 3. – С.73-76.
6. Симонов, П. В. Эмоции и вопросы / П. В. Симонов // Вопросы философии. – 1981. – № 5. – С. 39 – 48.

[К содержанию](#)

УДК 159.9 :316.6(045)

ББК 88.5

ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЛИЦ С АЛКОГОЛЬНОЙ И НАРКОТИЧЕСКОЙ ЗАВИСИМОСТЬЮ

КАРГИН МИХАИЛ ИВАНОВИЧ

кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной и прикладной психологии,
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия,
karginmaik@yandex.ru

ХУРРАМОВ ОЛЕГ ГРИГОРЬЕВИЧ

студент факультета психологии и дефектологии,
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия,
oleg.hurramov.76@mail.ru

АННОТАЦИЯ: в статье рассматривается проблема аддиктивного поведения в современном обществе, анализируются личностные и эмоциональные нарушения аддиктивных людей. Приводятся результаты исследования индивидуально-психологических особенностей лиц, страдающих алкоголизмом и наркоманией.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: аддикция, аддиктивное поведение, зависимость, алкоголизм, наркомания, исследование, локус контроля, самооценка, тревожность, адаптация.

STUDY OF PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF PERSONS WITH ALCOHOL AND DRUG ADDICTION

KARGIN MIKHAIL IVANOVICH

candidate of psychological sciences, dotsent
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

KHURRAMOV OLEG GRIGORIEVICH

student of psychology and defectology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

ABSTRACT: This article deals with the problem of addictive behavior in modern society, analyzes the personal and emotional disorders of addictive people. The results of the study of individual psychological characteristics of persons suffering from alcoholism and drug addiction are presented.

KEYWORDS: addiction, addictive behavior, addiction, alcoholism, drug addiction, research, locus of control, self-esteem, anxiety, adaptation.

В настоящее время наблюдаются кризисные явления во многих сферах общественной жизни, что приводит к смене привычных стереотипов, дестабилизации финансового положения, нарушению социальной и психологической безопасности личности, возникновению чувства страха перед происходящими событиями и фрустрационных состояний, снижению стрессоустойчивости и, следовательно стремлению людей с низким адаптационным потенциалом уйти от реальности. Это приводит к формированию аддиктивного поведения, прежде всего – злоупотреблению психоактивными веществами.

Н. Н. Мехтихановой аддиктивное поведение рассматривается как одна из форм деструктивного поведения, т. е. причиняющего вред человеку и обществу. При этом автор указывает, что аддиктивность может иметь различную степень выраженности, которая определяется динамикой зависимости и личностной предрасположенностью [10].

Традиционно к аддиктивному поведению относят химические аддикции (алкоголизм, наркомания, токсикомания, табакокурение) и нехимические аддикции (компьютерная, азартные игры, сексуальные, работоголизм, пищевые) [2; 6; 10].

Алкоголизм – хроническая психическая болезнь, развивающаяся вследствие длительного злоупотребления спиртными напитками [7]. В своей работе Ц. П. Короленко и Н. В. Дмитриева связывают ожидаемое действие алкоголя с созданием эмоционального фона [8].

Алкогольная и наркотическая зависимость формируется постепенно и проходит несколько стадий, что приводит к изменению личности и поведения человека, затрудняя его контакты с людьми на психологическом и на социальном уровне, разрушает здоровье и психику человека [6].

Несмотря на достаточно большое количество работ, посвященных изучению проблемы алкоголизма и наркомании, представления о психологических особенностях больных алкоголизмом не являются целостными, однозначными, систематизированными и, соответственно, нуждаются в дальнейшем изучении. Для выявления основных содержательных характеристик алкоголиков и наркоманов рассмотрим работы, в которых осуществлялся анализ их индивидуально-личностных особенностей.

В психологической литературе доминирует тенденция исследования проблемы деформирующего, невротизирующего воздействия химических веществ на личность. Аддиктивные личности объединены общей проблемой, которая накладывает отпечаток на образ жизни, деятельность и отношения. Зависимым людям присущи определенные психические состояния, а также набор качеств личности. Эти качества включают в себя импульсивность, незрелость, низкий порог терпения жизненных трудностей, беспокойство и депрессию [3].

В работах Е. Змановской в качестве ведущих проблем химически зависимых отмечаются базовые трудности саморегуляции во всех психических основных сферах. К данным сферам относятся чувства, самооценка, взаимоотношения, забота о себе, проблемы образа «Я» при осознании болезни и вызванной симптоматикой фрустрации [6].

Исследование Н. Г. Борок и М. А. Суботялова показало, что наибольшей деформации у людей, страдающих алкоголизмом и наркоманией, подвергаются такие особенности личности как самооценка, локус контроля, а также возникают тревожность, усугубляются механизмы психологической защиты и акцентуации характера. Полученные результаты позволили авторам сделать вывод о том, что у людей с алкогольной аддикцией выражен внешний локус контроля, что проявляется в перекладывании ответственности за события их жизни на окружающих. Для них также свойственна низкая и заниженная самооценка, неадекватный уровень притязаний, повышенный и высокий уровень тревожности и социальной фрустрированности [1].

Согласно данным исследования С. А. Вильдгрубе и Г. М. Фирсова, у больных алкогольной зависимостью преобладают следующие особенности: в познавательной сфере – ригидность мышления, следование стандартным шаблонам поведения; в эмоционально-волевой сфере – пассивное отношение к жизненной ситуации, пониженное настроение, чувство постоянной усталости, сниженная работоспособность, повышенный уровень личностной тревожности; в межличностных отношениях – замкнутость, стремление уединиться, недоверие к людям; личности – отсутствие уважения к себе, погружение в собственные проблемы [4].

Теоретический анализ подходов к исследованию эмоционально-личностной деформации лиц с зависимостью, позволяет констатировать, что

алкоголизм и наркомания приводят к нарушениям, деформации эмоциональной и личностной сферы: снижению критичности, неадекватной самооценке, безответственности, нарастанию защитных искажений.

Целью нашего исследования было выявление психологических особенностей людей с аддиктивной зависимостью. Испытуемыми выступили мужчины (34 человека) в возрасте 25-34 года, с диагнозом алкоголизм второй стадии, средний возраст алкоголизации – 7 лет, средний период употребления наркотических веществ – 4 года. Исследование проводилось на базе ООО «Реабилитационный центр «Стратегия» г. о. Саранск.

Для диагностики применялись следующие методики: «Локус контроля (Дж. Роттер), Шкала реактивной (ситуативной) и личностной тревожности» (Ч. Д. Спилбергер, Ю. Л. Ханин), методика изучения самооценки и уровня притязаний (Дембо-Рубинштейн), методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда. Наше исследование мы проводили в рамках методологии системно-контекстной психодиагностики [7, 8].

Обратимся к результатам исследования локуса контроля у испытуемых выделенных групп. У наибольшего количества испытуемых выявлен экстернальный локус контроля (88,2 %). Из этого следует, что испытуемые с алкогольной зависимостью не склонны полагаться на себя, взять ответственность за свою судьбу. Они характеризуются склонностью к обвинениям других людей и обстоятельства в своих несчастьях. Интернальные черты выявлены лишь у 11,8 %.

Данные полученные с помощью методики «Шкала реактивной (ситуативной) и личностной тревожности» (Ч. Д. Спилбергер, Ю. Л. Ханин) говорят о том, что у большинства испытуемых выявлен высокий уровень ситуативной тревожности (76,4 %), проявляющийся в напряженности, беспокойстве, нарушении внимания при выполнении какой-либо деятельности. Также выявлено 82,4 % % испытуемых с высоким уровнем личностной тревожности. Эта группа испытуемых воспринимает большой круг ситуаций как угрожающие, реагируя на них состоянием тревоги, эмоциональными срывами. Количество людей с низким уровнем ситуативной тревожности составило 8,8 %, а с низким уровнем личностной тревожности – 5,2 %, с умеренным уровнем ситуативной тревожности – 14,7 %, умеренным уровнем личностной тревожности – 11,8 %.

Рассмотрим результаты исследования самооценки личности. В группе с алкогольной зависимостью у большинства испытуемых выявлена заниженная самооценка личности (91,2 %), это свидетельствует о нерешительности, боязливости, обидчивости, конфликтности, испытуемые ставят перед собой более низкие цели, чем те, которые могут достичь, преувеличивают значение неудач. Количество испытуемых с завышенной самооценкой составило 8,8 %, а с адекватной не выявлено. Уровень притязаний испытуемых неадекватный у 94,1 %. Они к себе не критичны, ставят перед собой нереалистичные цели.

Данные по методике диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда показали, что показателю «Адаптивность» высокий уровень отмечается у 5,9 % человек, средний у 11,8 %, в то время как низкий

уровень выявлен у 82,4 %. То есть, большинство респондентов испытывают трудности в приспособлении собственных потребностей, мотивов и интересов к общественным нормам и требованиям, межличностным отношениям.

По показателю «Принятие себя», высокий уровень среди респондентов не обнаружен, средний уровень выявлен у 20,6 %, низкий у 79,4 %. Лица с низким уровнем принятия себя не удовлетворены собой, своими личностными особенностями.

По показателю «Принятие других» выявлен высокий уровень 5,9 % человек, средний – у 17,6 %, низкий – у 76,5 %. Испытуемые с низким уровнем принятия других не стремятся к общению, у них не выражена потребность в совместной деятельности с другими.

По показателю «Эмоциональный комфорт», испытуемых с высоким уровнем не выявлено, средний уровень обнаружен 11,8 % человек, а низкий – 88,2 %; т.е. большей части исследуемых характерно наличие негативных чувств и эмоций (неуверенность, подавленность, вялость и т.п.) к окружающей социальной действительности.

По шкале «Интернальность» не обнаружено испытуемых с высоким уровнем, средний уровень выявлен 11,8 % человек. Лица с низким уровнем интернальности составляют большинство – 88,2 %, которые перекладывают ответственность за события, происходящие в жизни на других, а результаты деятельности не объясняются ими своим поведением, характером, способностями.

По показателю «Доминирование» у 8,8 % выявлен высокий уровень, у такого же количества испытуемых (8,8 %) – средний, а низкий уровень стремления к доминированию характерен для 82,4 %. Преобладающее количество респондентов не склонны к проявлению лидерских качеств, не берут на себя руководство в решении профессиональных и жизненных задач.

Таким образом, проведенное нами исследование позволяет сделать вывод о том, что у больных алкоголизмом преобладает экстернальный локус контроля «Я», что делает их более зависимыми от различных внешних обстоятельств. Алкоголики убеждены, что их успехи или неудачи являются результатом внешних условий, таких как везение, случайность, давление окружения. Они воспринимают жизнь, как следствие множества не зависящих от них обстоятельств. Отличаются безответственностью за собственные поступки, ищут им оправдания, ссылаясь на внешние обстоятельства и других людей. Собственная жизнь воспринимается ими как следствие множества не зависящих от них обстоятельств и событий.

Лица с алкогольной и наркотической зависимостью свойственен высокий уровень ситуативной и личностной тревожности, т.е. они проявляют тревогу и напряженность в различных мнимых и реальных ситуациях, что также сопровождается бурными эмоциональными реакциями.

У испытуемых выявлено и изменения в отношении к собственной личности, доминирует неадекватная, заниженная самооценка личности, которая препятствует адаптации людей в обществе. При этом уровень притязаний является неадекватным.

Анализируя особенности социально-психологической адаптации, выявлено, что у респондентов преобладают и низкие показатели по шкалам «Принятие себя», «Принятие других», «Эмоциональный комфорт», «Интернальность» и «Доминирование».

Таким образом, выявив психологические особенности лиц, страдающих алкогольной и наркотической аддикцией, можно разрабатывать индивидуальные программы коррекции и социализации личности респондентов, а также учитывать полученные данные для нахождения ресурсов и средств воздействия на личностные структуры с целью усовершенствования процесса реабилитации. Проведенное исследование не является законченным и может быть дополнено другими методиками, которые обогатят полученные результаты.

Список литературы

1. Борок, Н. Г. Личностные особенности больных алкоголизмом второй стадии / Н. Г. Бохан, М. А. Суботялов // Вестник новосибирского государственного педагогического университета. – 2016. – № 3 (31). – С. 40–48.
2. Бохан, Н. А. Клинико-психологическая диагностика и профилактика алкогольной зависимости / Н. А. Бохан, Е. Н. Кривулин, А. Х. Мингазов. – Челябинск: Изд-во ПИРС, 2013. – 142 с.
3. Васильева, Н. Л. Длительность ремиссии и особенности субъективной картины мира у взрослых с зависимостью от психоактивных веществ / Н. Л. Васильева, А. Г. Молин // Психологический журнал. – 2018. – № 4. – С. 86–94.
4. Вильдгрубе, С. А. Психологические особенности больных алкоголизмом и их динамика в процессе психотерапевтической коррекции / С. А. Вильдгрубе, Г. М. Фирсова // Журнал психиатрии и медицинской психологии. – 2019. – № 2 (46). – С. 91–96.
5. Гоголева, А. В. Аддиктивное поведение и его профилактика / А. В. Гоголева. – Воронеж: МОДЭК, 2003. – 240 с.
6. Змановская, Е. В. Девиантология : (психология отклоняющегося поведения) / Е. В. Змановская. – М. : Академия, 2006. – 287 с.
7. Каргин, М. И. Основные направления развития отечественной психодиагностики на современном этапе / М. И. Каргин // Актуальные проблемы и перспективы развития современной психологии. – 2016. – № 1. – С. 80-87.
8. Каргин, М. И. Методология деятельностного подхода в развитие СКП-диагностики / М. И. Каргин // Актуальные проблемы и перспективы развития современной психологии: сборник научных трудов. – 2015. – С. 117-124.
9. Короленко, Ц. П. Психосоциальная аддиктология / Ц. П. Короленко, Н. В. Дмитриева. – Новосибирск, 2001. – 251 с.
10. Мехтиханова, Н. Н. Психология зависимого поведения / Н. Н. Мехтиханова. – М. : Флинта, 2008. – 154 с.
11. Филиппова, Я. Д. Психологические особенности больных, страдающих хроническим алкоголизмом / Я. Д. Филиппова // Акмеология. – 2016. – № 1. – С. 175–176.
12. Шнейдер, Л. Б. Психология девиантного и аддиктивного поведения детей и подростков / Л. Б. Шнейдер. – М. : Юрайт, 2018. – 219 с.

[К содержанию](#)

УДК 372.881.1
ББК 88.72

К ПРОБЛЕМЕ «ОБРАЗА Я» МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

КАРПУШКИНА НАТАЛЬЯ ВИКТОРОВНА

кандидат психологических наук, доцент
кафедры специальной педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет
имени К. Минина», г. Нижний Новгород, Россия,
Karpushkina.nv@gmail.com

КОМАРОВА ДАРЬЯ ПАВЛОВНА

студентка факультета психологии и педагогики
ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет
имени К. Минина», г. Нижний Новгород, Россия,
Komarova091296@gmail.com

АННОТАЦИЯ: в статье рассматривается одна из актуальных проблем современной психологии и дефектологии – проблема формирования и коррекции «ОбразыЯ» у младших школьников. Приобщение ребенка к социальному миру, построение отношений с другими людьми, начинается с формирования представлений о себе. У умственно отсталых школьников формирование Образа Я имеет свою специфику. В связи с этим возникает необходимость коррекции «Образы Я» уже в младшем школьном возрасте. Широкую популярность в практике коррекции различных нарушений у школьников с умственной отсталостью получили различные средства и техники арт-терапии. Они открывают широкий спектр возможностей для их практического применения в работе с детьми разного возраста и интеллектуального развития.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: Образ-Я, младшие школьники, умственная отсталость, мультимодальная терапия, арт-терапия, психокоррекция

TO THE PROBLEM OF «IMAGE I» YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

KARPUSHKINA NATALYA VIKTOROVNA

candidate of psychological sciences, associate professor
Department of Special Pedagogy and Psychology
FSBEI of HE «Nizhny Novgorod State Pedagogical University named after
K. Minin», Nizhny Novgorod, Russia

KOMAROVA DARYA PAVLOVNA

student of the faculty of psychology and pedagogy

ABSTRACT:the article deals with one of the actual problems of modern psychology and defectology-the problem of formation and correction of «self – Image» in younger students. The introduction of the child to the social world, building relationships with other people, begins with the formation of ideas about yourself. In mentally retarded students, the formation of the image of the Self has its own specifics. In this regard, there is a need to correct the «Image of the Self» already in primary school age. Various means and techniques of art therapy have gained wide popularity in the practice of correction of various disorders in schoolchildren with mental retardation. They open a wide range of opportunities for their practical application in working with children of different ages and intellectual development.

KEYWORDS: Junior high school students, mental retardation, multimodal therapy, art therapy, psycho-correction.

Проблема формирования «Образа- Я» у младших школьников занимает одну из основных позиций в воспитании и обучении [11].

Изучением самосознания личности и его возрастной динамики в основные этапы развития занимались А. М. Щетинина, А. Г. Абдулин, А. В. Петровский, Б. Г. Ананьев Н. С. Лейтес и др. Вместе с тем, до сих пор не существует универсального определения «Образа Я» и единства терминологии. В различных теоретических подходах можно столкнуться с такими взаимосвязанными терминами, как «Я», «Образ-Я», «Я-концепция», «самосознание», «самооценка», «Я- картина», «самость» и др. [10].

Как известно, по мере взросления, человек попадает в различные социальные группы, где происходит формирование определенных качеств, которые служат основой «Образа-Я». Младший школьный возраст является одним из самых ранних и ответственных периодов, в плане развития и формирования «Образа-Я». Это обусловлено тем, что для младшего школьника характерна тенденция к развитию и расширению сферы «Я». Было проведено множество исследований в зарубежной и отечественной психологии, по результатам которых можно проследить как формируется структура «Образа-Я» младших школьников. Р. Кеган полагает, что у ребенка данного возраста развиваются устойчивые во времени установки по отношению к вещам и людям, в том числе и по отношению к себе [2].

При переходе в подростковый возраст, значимость формирования «Образа- Я» возрастает, так как именно в этот период идет интенсивный процесс развития всех сторон личности ребенка. Подросток создает в своем сознании разнообразные «Образы-Я», которые отражают богатство его жизни. А. И. Кнутова отмечает, что: «Желательный «Образ-Я» у подростков, формируется из качеств, которые являются ценными для него, и достоинств других людей». Данный период отличается выходом подростков на новую

социальную позицию, в которой формируется сознательное отношение к себе как члену общества [6].

Как отмечают многие авторы, умственно отсталые младшие школьники представляют ту категорию детей, у которых наблюдается разрыв между их представлениями о себе и способами презентации своего «Я» окружающим.

Так, Н. Л. Белопольская с соавторами указывают на наличие у умственно отсталых школьников нарушений различных типов идентификации: именной, возрастной, половой, телесной [4].

И. А. Конева в своей работе отмечает, что у умственно отсталых школьников не выявляется субъективной активности в плане самопознания, наблюдается недоразвитие рефлексии, а самохарактеристики привязываются к конкретным ситуациям [7].

Так же вопрос изучения «Образа-Я» у умственно отсталых младших школьников был изучен Е. В. Дьяковой в контексте экспериментального анализа презентации образа «Я» учащихся с интеллектуальным недоразвитием. Автором были выявлены отличительные черты образа «Я» учащихся с интеллектуальным недоразвитием. Определено, что у них существует разрыв между их представлениями о себе и способами презентации своего «Я» окружающим. У учащихся с нарушением интеллектуального развития на этапе перехода от младшего школьного к подростковому возрасту не формируется соответствующий уровень развития способности к вербальной самопрезентации, «Образ-Я» отличается стереотипностью и аморфностью [5].

Исходя из вышесказанного, мы видим, что умственно отсталые младшие школьники нуждаются в правильном развитии и коррекции «Образа-Я». Одной из технологий психокоррекции является арт-терапия.

Арт-терапия применяется при работе с людьми разного возраста и пола [1, 9]. Особенно она ценна при работе с клиентами, требующими особого отношения и к которым нельзя применить иные методы.

Мультимодальная терапия творчеством – это подход, где все виды и формы искусства становятся инструментами для поиска и реализации оптимальных и эффективных жизненных (в том числе и образовательных) стратегий.

Многие ученые говорят об использовании арт-терапии в специальном образовании. Они доказывают эффективность применения различных направлений в коррекционно-развивающей работе с детьми с нарушением интеллекта. Мультимодальная арт-терапия связана с воздействием разных средств искусства на обучающихся, она позволяет осуществить коррекцию нарушений психосоматических, психоэмоциональных процессов и отклонений в личностном развитии.

О. В. Барсукова представила обзор арт-терапевтических и арт-педагогических техник, используемых специалистами в психокоррекционной и реабилитационной работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Автор говорит об успешности использования арт-терапии, особенно применительно к детям, имеющим трудности в вербальном общении [3].

Не смотря на большой теоретический охват проблемы «Образа Я» у умственной отсталых младших школьников и применения мультимодальной арт-терапии, нам не удалось найти литературу, отражающую использование мультимодальной арт-терапии, как средства коррекции «Образа-Я». Поэтому, нам представляется интересным разработать систему диагностики, коррекции «Образа-Я» средствами мультимодальной терапии.

Список литературы

1. Арт-терапия – новые горизонты / под ред. А. И. Копытина. – М. : Когито-Центр, 2006. – 336 с.
2. Архиреева, Т. В. Критическое самоотношение младших школьников и факторы его развития: монография / Т. В. Архиреева. – Великий Новгород : НовГУ имени Ярослава Мудрого. – 2008. – 158 с.
3. Барсукова, О. В. Использование техник арт-терапии и арт-педагогике в работе педагога-психолога с детьми с особыми образовательными потребностями / О. В. Барсукова // Образование и воспитание. – 2016. – № 5. – С. 33-35.
4. Дьякова, Е. В. Содержание образа «Я» учащихся с нарушением интеллектуального развития на этапе перехода от младшего школьного к подростковому возрасту / Е. В. Дьякова // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия : Гуманитарные и социальные науки. 2011. – № 3. – С. 211-215.
1. Кнутова, А. И. Особенности «Образа-Я» в подростковом возрасте / А. И. Кнутова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2019. – № 3
2. Конева, И. А. К проблеме поздней дифференциальной диагностики интеллектуального недоразвития и задержки психического развития / И. А. Конева // Специальная психология. – 2004. – № 1. – С. 22-25.
3. Копытин, А. И. Системная Арт- терапия: теоретическое обоснование, методология применения, лечебно- реабилитационные и дестигматизирующие эффекты: автореф. дисс. ... доктора медицинских наук:/ А. И. Копытин // Санкт-Петербург, 2010. – 35 с.
4. Никитин, В. Н. Арт-терапия : учебное пособие / В. Н. Никитин. – М. : Когито-Центр, 2014 – 330 с.
5. Петровский, А. В. Психология: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – М. : Академия. – 1998. – 512 с.
6. Щетинина, А. М. Социализация и индивидуализация в детском возрасте: учебное пособие / А.М. Щетинина. – Великий Новгород : НовГУ имени Ярослава Мудрого. – 2004. – 132 с.

[К содержанию](#)

УДК 372.881.1
ББК 88.72

К ПРОБЛЕМЕ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ ПОДРОСТКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

КАРПУШКИНА НАТАЛЬЯ ВИКТОРОВНА

кандидат психологических наук, доцент
кафедры специальной педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина», г. Нижний Новгород, Россия,
karpushkina.nv@gmail.com

ГУСЕВА АРИНА МИХАЙЛОВНА

студентка факультета психологии и педагогики
ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина», г. Нижний Новгород, Россия,
guseva.arina2012@yandex.ru

АННОТАЦИЯ: в статье рассматривается актуальная для современной дефектологии проблема – изучение особенностей стрессоустойчивости подростков с ЗПР. Дается анализ современных литературных источников по данной проблеме, в частности, влияние арт-терапии в работе с подростками с ЗПР.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: стрессоустойчивость, стрессоустойчивость подростков, стресс, подростки с ЗПР, арт-терапия.

MANAGEMENT OF STRESS RESISTANCE OF ADOLESCENTS

KARPUSHKINA NATALYA VIKTOROVNA

candidate of psychological Sciences, associate Professor
Department of special pedagogy and psychology
Nizhny Novgorod state pedagogical University
University named by Kozma Minin", Nizhny Novgorod, Russia,
karpushkina.nv@gmail.com

GUSEVA ARINA MIKHAILOVNA

student of the faculty of psychology and pedagogy
Nizhny Novgorod state pedagogical University
University named by Kozma Minin", Nizhny Novgorod, Russia,
guseva.arina2012@yandex.ru

ABSTRACT: the article deals with the actual problem for modern defectology- the study of the features of stress resistance of adolescents. The analysis of modern literature on this problem, in particular, the influence of art therapy in working with adolescents.

KEYWORDS: stress resistance, stress resistance of adolescents, stress, adolescents, art therapy.

Изучение стрессоустойчивости подростков с ЗПР на сегодняшний день является весьма актуальной проблемой. Трудности протекания кризиса подросткового возраста, микроклимат в семье, в классе, учебные нагрузки, в том числе психические, на нервную систему и психику подростков приводят к формированию эмоционального напряжения. Особенности структуры дефекта подростков с ЗПР осложняют формирование адекватных типов и моделей реагирования на стресс, определяют их специфику. Поэтому, важная роль в решении данной проблемы отводится целенаправленной работе по формированию стрессоустойчивости старших подростков с ЗПР.

Известно, что арт-терапия является эффективным средством по преодолению стресса, помогает развить когнитивные, коммуникативные навыки, рефлексивные, а так же умение выражать чувства и эмоции. Анализ литературы показал, что необходима разработка психолого-педагогической программы сопровождения, повышающей стрессоустойчивость подростков с ЗПР.

Цель нашего исследования: изучить особенности стрессоустойчивости подростков с ЗПР и определить эффективные арт-терапевтические средства, способствующие ее формированию.

Рассмотрим подробнее исследования, представленные в литературных источниках по данной проблеме.

Г. Селье в 1936 году впервые предложил теорию стресса, которая стала классической и нашла продолжение в работах его последователей. В данной теории автор рассматривает стресс с позиции физиологической реакции на физические, химические и органические факторы. Основные положения теории следующие [6]:

1. Все биологические организмы имеют врожденные механизмы поддержания состояния внутреннего баланса, что обеспечивается процессами гомеостаза и является жизненно необходимыми.

2. Существуют стрессоры, которые нарушают внутреннее равновесие, вызывают ответную защитно- приспособительскую реакцию организма.

3. Развитие стресса и приспособление к нему проходит несколько стадий, время перехода с одной стадии на другую зависит от уровня сопротивляемости организма, интенсивности и длительности воздействия стрессора.

4. Организм имеет ограниченные резервы адаптационных возможностей по предупреждению и купированию стресса, их истощение может привести к заболеваниям и смерти.

5. Стресс напрямую связан и эмоционально-волевой сферой человека, но не всегда является результатом негативных событий (дистресс), может быть вызван и положительными переживаниями (эустресс).

6. Стресс проходит три стадии: тревога, адаптация и истощение.

Последователи Г. Селье развивали и дополняли его теорию. Так, Холмс и Рейх разработали шкалу перемен, оказывающую стрессовое воздействие на человека. Например, смерть наиболее близкого человека равна 100 баллам, развод 73 баллам, травма 53, изменение состояния здоровья у членов семьи – 44, начало или окончание учебы – 26 и т.д. заложили системное видение причин стресса и способов совладания с ним. Однако сам Г. Селье писал: «Вопреки расхожему мнению, мы не должны и не можем избегать стресса. Но мы должны использовать его, узнавать его механизмы и вырабатывать соответствующую жизненную позицию» [6].

Вопросы развития и формирования адаптационных механизмов (стрессоустойчивости) личности отражены и в многочисленных отечественных исследованиях Л. М.Аболина, В. С.Мухиной, А. Н. и Д. А. Леонтьевых и др. Исследователи рассматривают стрессоустойчивость как комплексное свойство человека, определяющее степень адаптации к воздействию экстремальных внешних, внутренних условий жизни. Авторы едины во мнении: организм человека способен вырабатывать систему защиты от факторов стресса, активизировать ресурсы психики. В свою очередь, такая система защиты находит отражение в показателях работоспособности и в функциональном состоянии человека.

Стрессоустойчивость подростков с ЗПР является недостаточно изученной проблемой, авторы рассматривают лишь отдельные компоненты эмоционально-волевой сферы и их сформированность у подростков данной группы. Так, Г. Е. Сухаревой, М. М. Назаренко, Н. Н. Полянских, Т. Н. Матанцевой, Л. И. Макадей, отмечено, что для многих подростков с ЗПР характерна эмоционально-волевая неустойчивость, незрелость.

При задержке психического развития церебрально-органического генезиса яркие и живые эмоции отсутствуют, у подростков может наблюдаться склонность к эйфории, что может создавать впечатление жизнерадостности [4]. Кроме этого, привязанность и эмоциональные переживания не глубоки, слабо дифференцированы.

При задержке психического развития психогенного происхождения наблюдается негативный эмоциональный фон, склонность к робости, страхам, боязливость, застенчивость в общении со взрослыми и сверстниками, что вызвано психотравмирующими условиями воспитания. Исследование Е. Ю. Медведевой свидетельствует о слабом дифференцировании эмоций подростками с ЗПР [2]. Они хуже, чем подростки с нормальным психическим развитием узнают сложные эмоции: удивление, отвращение, презрение, нейтральное выражение лица. Однако базовые эмоции подростки узнают лучше: радость, горе, гнев, страх.

Изучением влияния арт-терапии для повышения стрессоустойчивости подростков с ЗПР занимались немногочисленные авторы: Ю. К. Умилина, Е. Ю. Медведева, И. Ю. Левченко, Л. Н. Комиссарова, С. Г. Рыбакова.

С. Г. Рыбакова в своем пособии «Арт-терапия для детей с ЗПР» предлагает цикл занятий для детей, а так же для подростков с ЗПР[5]. Автор отмечает, что самый эффективный способ развития самооценки в процессе общения – проводить групповые арт-терапевтические занятия, где создаются безопасные творческие условия для формирования основных компонентов самосознания, адекватной самооценки, позитивных систем отношений подростков с ЗПР.

Ю. К. Умилина. провела исследование, направленное на изучение влияния арт-терапии на подростков с ЗПР. Анализ эффективности арт-терапевтических занятий с подростками с ЗПР, показал, что прослеживается влияние целенаправленного музыкального воздействия на эмоциональные и смысловые структуры в подростковом возрасте[7]. Автор проводила формирующий эксперимент, который был направлен на изучение психосемантических форм школьной дезадаптации непосредственно в процессе активного развития адаптивных вариантов межличностного взаимодействия и оптимизации учебной деятельности подростков. В ходе применения комплексного тренинга применялся обучающий эксперимент, происходило обучение таким навыкам, как эмоциональное самовыражение, оптимизация психической активности и реализация собственного творческого потенциала. Вместе с тем происходило формирование некоторых свойств личности, например: активное восприятие действительности, адекватное принятие себя и других, позитивное отношение к учебе. Сравнительный анализ полученных в результате эксперимента данных свидетельствовал о том, что проведенные психокоррекционные мероприятия способствовали снижению уровня психосемантической дезадаптации.

Е. Ю. Медведева проводила исследование, в котором использовала в комплексе следующие методы специализированной психологической помощи для акцентуированных подростков с ЗПР: с эпилептоидной структурой психотипа групповые психокоррекционные личностно-ориентированные техники Б. Д. Карвасарского, В.Н.Мясищева [2]. С акцентуированными подростками истероидного психотипа проводилась психокоррекционная работа по модифицированным авторским техникам психодрамы Д. Морено и имаготерапии И. Вольперта. В структуре психокоррекционной работы с акцентуантами шизоидного и циклоидного психотипа: модифицированные техники арттерапии М. Е. Бурно и музыкотерапии Н. Лихолет. Результаты исследования доказали, что групповые личностно-ориентированные техники более адекватны подросткам с эпилептоидной структурой психотипа; техники психодрамы и имаготерапии наиболее оптимальны для испытуемых с истероидным психотипом; техники арт-терапии и музыкотерапии – при шизоидной структуре психотипа; техники арт-терапии и имаготерапии – для подростков с циклоидной структурой психотипа.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что особенности подросткового возраста, усугубленные инфантилизмом, фрустрируют подростков с ЗПР, снижают их самооценку и уровень притязаний. Это может предопределять их развитие в сторону девиаций поведения. Арт-терапия способствует закреплению положительных эмоций, помогает открыто выражать свои чувства, эмоции, реализовать себя в общении с окружающими его людьми. С помощью арт-терапевтических средств, взаимодействие подростка с внешним миром станет для него более доступным. Психика подростка становится более гибкой, что помогает процессу дальнейшей социализации.

Список литературы

1. Матанцева, Т. Н. Психология саморегуляции и самооценки подростков с задержкой психического развития / Т. Н. Матанцева, С. И. Смирнова. – Киров : ВятГГУ, 2010. – 163 с.
2. Медведева, Е. Ю. Специализированная психологическая помощь подросткам диапазона нормы – акцентуации с индивидуально-типологической органической предрасположенностью мозга: дис. ... кандидата психологических наук: 19.00.00 / Евгения Юрьевна Медведева; Ставропольский гос. ун-т. – Ставрополь, 2006. – 191 с
3. Медведева, Е. А. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании: учеб. для студентов сред. и высш. пед. учеб. заведений / Е. А. Медведева [и др.] – М.: Academia, 2001. – 246 с.
4. Назаренко, М. М. Особенности психических новообразований личности подростков с задержкой психического развития / М. М. Назаренко, Н. Н. Полянских // Психология и педагогика образования будущего: Материалы международной конф. студентов, магистрантов и аспирантов / под ред. Л. В. Байбородовой, Н. В. Нижегородцевой, 2017. – С. 190-193.
5. Рыбакова, С. Г. Арт-терапия для детей с ЗПР / С. Г. Рыбакова. – СПб. : Речь, 2007. – 144 с.
6. Селье, Г. Стресс без дистресса: [перевод с английского] / Г. Селье; общ. ред. Е. М. Крепса. – М. : Прогресс, 1982. – 124 с.
7. Умилина, Ю. К. Психологические особенности и арттерапия психосемантической дезадаптации у подростков с задержкой психического развития: автореферат дис. ... кандидата психологических наук: 19.00.10/ Юлия Константиновна Умилина; Нижегород. гос. пед. ун-т. – Нижний Новгород, 2003. – 26 с.

[К содержанию](#)

УДК 37.015.3(045)
ББК 88.4

ОСОБЕННОСТИ САМООЦЕНКИ ПОДРОСТКОВ С РАЗНОЙ АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСПЕВАЕМОСТЬЮ

КОНДРАТЬЕВА НАТАЛЬЯ ПАВЛОВНА

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт
имени М.Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия,

kondrateva-np@yandex.ru

НОВИКОВА ЮЛИЯ ВЛАДИМИРОВНА
студентка факультета психологии и дефектологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия,
yuliya.novikova.16@mail.ru

АННОТАЦИЯ: в статье отмечается актуальность проблемы адекватной самооценки, проводится теоретический анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования и анализ данных проведенного экспериментального исследования, подтверждается наличие взаимосвязи между академической успеваемостью и самооценкой подростков.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: подросток, личность, самооценка, академическая успеваемость.

FEATURES OF SELF- ESTEEM OF ADOLESCENTS WITH DIFFERENT ACADEMIC ACHIEVEMENT

KONDRATYEVA NATALIA PAVLOVNA
candidate of psychological Sciences, associate professor the Department of
Psychology, Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

NOVIKOVA YULIYA VLADIMIROVNA
student faculty of psychology and defectology,
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

ABSTRACT: the article presents the relevance of the problem of adequate self-esteem, a theoretical analysis of psychological and pedagogical literature on the problem of research and analysis of the data of the experimental study are carried out, the relationship between academic achievement and self-esteem of adolescents is confirmed.

KEYWORDS: adolescent, personality, self-esteem, academic achievement.

В настоящее время имеют огромную значимость проблемы становления регулятивных процессов, позволяющих человеку являться истинным субъектом своего поведения и деятельности, без помощи других устанавливать возможности развития, пути и средства их реализации. Важнейшее место среди факторов, которые дают начало развитию механизмов саморегуляции, занимает самооценка. Проблема самооценки человека является актуальной на сегодняшний день, поскольку она обеспечивает эффективность деятельности и общения, успешность адаптации как в социальной, так и учебной среде.

С точки зрения Л. И. Божович «самооценка представляет собой форму отражения человеком самого себя как особого объекта познания, репрезентирующую принятые им ценности, личностные смыслы, является социальным образованием, функционирующим как компонент самосознания и

участвующим в саморегуляции» [1, с. 102].

Самооценка тесно связана с мотивацией достижения успеха. Учащиеся с мотивом стремления к успеху находятся в активном поиске соревновательных элементов в обучении, выбирают более сложные задачи, завышенные цели, подтверждая успехом свою самооценку; в своих действиях настойчивы и упорны, максимально действуют самостоятельно; стремятся получить высокую оценку от окружающих, эмоционально реагируя; оценивают себя реалистично, устойчиво [3].

Теоретический анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования показал, что самооценка – важнейший компонент самосознания, условие гармоничного взаимодействия как с самим собой, так и с другими людьми. Адекватная самооценка доставляет человеку нравственное и моральное удовлетворение.

В психологических источниках выделяются такие особенности подростковой самооценки как ситуативность, неустойчивость, подверженность внешним воздействиям в младшем подростковом возрасте, большая устойчивость и многогранность в старшем подростковом возрасте [4].

Становление самооценки подростков находится в зависимости от оценок окружающих: ближайшего круга друзей, одноклассников, авторитетных учителей и родителей. Более всего поддержка сверстников и понимание родителей влияют на самооценку подростка. Кроме того, особенности самооценки подростков связаны с личностными качествами. Если замечено, что подросток тревожен, неуверен в собственных действиях, стремится к уединению, обижается даже по пустякам, скорее всего, его самооценка занижена. Такие подростки плохо приспосабливаются к новым условиям. В процессе выполнения любого задания настроены пессимистично, находят для себя неразрешимые проблемы. Подростки с заниженной самооценкой очень часто отказываются от данных им простых и сложных поручений из-за страха не справиться. Они чаще всего переоценивают успехи других своих сверстников и не придают никакого значения своим собственным. Такая негативная самооценка подростка крайне губительна для гармоничного развития личности. При адекватной самооценке подросток верит в себя, хотя способен попросить о помощи, способен принимать решения, может признавать наличие ошибок в своей работе [2].

Выделяют следующие преобразования в самооценке подростка:

1) к старшему подростковому возрасту содержание самооценки углубляется, идет смена ориентира с учебы на собственные качества и взаимоотношения со сверстниками;

2) повышается критичность подростка к себе, у него появляется возможность обнаруживать как свои положительные, так и отрицательные качества;

3) снижается влияние родителей на самооценку и повышается влияние на нее сверстников;

4) самооценка оказывает воздействие на успешность деятельности и статус подростка в группе, регулирует процесс общения.

Проблема становления самооценки в подростковом возрасте рассматривалась в трудах Л. И. Божович, Л. С. Выготского, И. С. Кона, Р. Бернса, С. Л. Рубинштейна, Д. Б. Эльконина, А. И. Липкиной, Ф. Райса и др. К исследованию академической успеваемости подростков обращались отечественные ученые: И. С. Воронина, Д. А. Александров, И. А. Зимняя, Е. И. Исаев, О. Н. Молчанова, Д. А. Таров, Е. А. Сорокоумова и др.

Исследований по проблеме особенностей самооценки подростков с разной академической успеваемостью нами обнаружено не было, в то время как нам предоставляется важным изучение данного аспекта. Нами было выдвинуто предположение, что подростки с разной академической успеваемостью характеризуются разной самооценкой.

Для проверки выдвинутой гипотезы было проведено эмпирическое исследование на базе МБОУ «Комсомольская средняя общеобразовательная школа № 2» п. г. т. Комсомольский. В исследовании приняли 32 учащихся 8-го класса. Возраст испытуемых – 14–15 лет.

Для диагностики уровня самооценки подростков использовались методики «Самооценка» Дембо – Рубинштейн в модификации А. М. Прихожан и «Изучение общей самооценки» Г. Н. Казанцевой [5]. В ходе обработки результаты группировались по трем уровням: низкий (заниженный), адекватный, высокий (завышенный) уровни самооценки.

Данные подростков, полученные в ходе проведения методики «Самооценка» Дембо – Рубинштейн, представлены в таблице 1.

Таблица 1

**Данные подростков, полученные по методике «Самооценка»
Дембо – Рубинштейн**

Уровень успеваемости	Уровень самооценки		
	адекватный	завышенный	заниженный
Высокий	15,6 %	0	0
Средний	0	6,2 %	40,6 %
Низкий	0	28,1 %	6,2 %

Согласно данным таблицы 1, у большинства подростков с низким уровнем академической успеваемости (28,1 %) выявлен завышенный уровень самооценки. Подростки с завышенным уровнем самооценки имеют слишком высокое мнение о себе, своих талантах и способностях, в то время как реальные их возможности оказываются менее скромными.

У большинства учащихся со средним уровнем академической успеваемости (40,6 %) выявлен заниженный уровень развития самооценки. Такие подростки неуверенны в себе, робки и пассивны.

Подростки с высокой академической успеваемостью имеют адекватный уровень развития самооценки (15,6 %). Эти учащиеся уверены в себе, успешно ставят и достигают цели в любом виде деятельности, правильно соотносят свои возможности и способности, достаточно критически относятся к себе,

стремятся реально смотреть на свои неудачи и успехи.

Данные, полученные при проведении методики «Изучение общей самооценки» Г. Н. Казанцевой, представлены в таблице 2.

Таблица 2

Данные подростков, полученные по методике «Изучение общей самооценки» Г. Н. Казанцевой

Уровень успеваемости	Уровень самооценки		
	адекватный	низкий	высокий
Высокий	15,6 %	0	0
Средний	0	37,5 %	9,3 %
Низкий	0	6,2 %	31,2 %

По результатам таблицы 2 отметим, что у большинства подростков с низким уровнем академической успеваемости выявлен высокий уровень самооценки (31,2 %), хотя среди данной категории подростков есть и те, чья самооценка является низкой (6,2 %).

Большая часть подростков со средним уровнем академической успеваемости имеют низкий уровень самооценки (37,5 %), при этом высокий уровень отмечен у 9,3 % подростков.

У учащихся с высоким уровнем академической успеваемости выявлен адекватный уровень развития самооценки (15,6 %).

Таким образом, полученные результаты в ходе проведения методик «Самооценка» Дембо – Рубинштейн в модификации А. М. Прихожан и «Изучение общей самооценки» Г. Н. Казанцевой позволяют сделать вывод о том, что у 100 % подростков с высокой академической успеваемостью уровень самооценки адекватный. У подростков с низкой и средней академической успеваемостью, напротив, показатели уровня самооценки не являются адекватными – завышенный уровень самооценки обнаружен у 94 % подростков с низкой успеваемостью, а заниженным уровнем самооценки характеризуются 93% учащихся со средней успеваемостью, то есть у подростков с высокой академической успеваемостью выявлена адекватная самооценка, а у учащихся с низкой и средней академической успеваемостью – неадекватная.

Далее в процессе исследования показатели по шкалам самооценки и академической успеваемости были подвергнуты корреляционному анализу с помощью метода ранговой корреляции r_s Спирмена.

В результате математической обработки данных исследования была выявлена статистически достоверная обратная взаимосвязь на 5 %-ном уровне значимости ($r_s = -0,423$; $r_s = -0,363$) между изучаемыми показателями. Таким образом, увеличению одной переменной соответствует уменьшение другой переменной. Проанализировав результаты математической обработки, можно сделать вывод о том, что с увеличением показателя академической успеваемости снижается уровень самооценки подростков.

Таким образом, гипотеза нашего исследования относительно того, что

подростки с разной академической успеваемостью характеризуются разной самооценкой, получила свое подтверждение.

Своевременное осуществление профилактики и коррекция неадекватной самооценки подростков существенно повлияет на уровень их академической успеваемости и личностного развития в целом.

Список литературы

1. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – М. : Академия, 2008. – 326 с.
2. Герасимов, П. Е. Стимулирование позитивного самоотношения подростков в досуговой деятельности / П. Е. Герасимов // Гуманитарные науки и образование. – 2015. – № 3 (12). – С. 17–22.
3. Кочетков, Н. В. Мотивация к обучению в школе: основные подходы и исследования в отечественной науке / Н. В. Кочетков, М. Н. Расходчикова // Гуманитарные науки и образование. – 2019. – № 3 (10). – С.74–81.
4. Реан, А. А. Психология личности. Социализация, поведение, общение / А. А. Реан. – СПб. : Прайм–ЕВРОЗНАК, 2013. – 139 с.
5. Юрченко, Л. Г. Самооценка как фактор гармонизации личности подростка / Л. Г. Юрченко, А. Е. Абраменко // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. – 2016. – № 64. – С. 80–87.

[К содержанию](#)

УДК 37.015.3(045)
ББК 88.4

ОСОБЕННОСТИ ЗАСТЕНЧИВОСТИ ПОДРОСТКОВ С РАЗНОЙ АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСПЕВАЕМОСТЬЮ

КОНДРАТЬЕВА НАТАЛЬЯ ПАВЛОВНА

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия,
kondrateva-np@yandex.ru

ТЕРЕНТЬЕВА МАРИНА ВИТАЛЬЕВНА

студентка факультета психологии и дефектологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия,
marina.terenteva1999@mail.ru

АННОТАЦИЯ: в статье отмечается актуальность проблемы застенчивости, приводятся особенности застенчивости детей подросткового возраста, проводится анализ данных экспериментального исследования,

подтверждается наличие взаимосвязи между академической успеваемостью и застенчивостью подростков.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: застенчивость, подростковый возраст, академическая успеваемость, формирование личности.

FEATURES OF SHYNESS OF ADOLESCENTS WITH DIFFERENT ACADEMIC PERFORMANCE

KONDRATYEVA NATALIA PAVLOVNA

candidate of psychological Sciences, associate professor the Department of Psychology, Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

TERENTYEVA MARINA VITALEVNA

student faculty of psychology and defectology, Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

ABSTRACT: the article notes the relevance of the problem of shyness, presents the features of shyness of adolescent children, analyzes the data of an experimental study, confirms the relationship between academic performance and shyness of adolescents.

KEYWORDS: shyness, teenage years, academic performance, personality formation.

Происходящие в подростковом возрасте изменения тела ребенка и его психических особенностей могут приводить к проявлениям неуверенности в себе, замкнутости, стеснительности, застенчивости. Застенчивость является скрытой личной проблемой. Для многих людей застенчивость – это беда, которая не дает им жить полноценной жизнью. Изучением проблемы застенчивости занимались такие отечественные и зарубежные ученые, как А. А. Реан, В. Н. Куницына, Л. Н. Галигузова, Ф. Зимбардо, Д. Изард, Ю. М. Орлов, М. Мид, Т. Л. Шишова и другие.

Застенчивость оказывает огромное влияние на межличностное взаимодействие, а также на процесс социализации и развития личности. Застенчивый человек проявляет стеснение при общении с другими людьми, ведет себя скованно при взаимодействии с ними. Последствиями застенчивости могут являться одиночество, неуспешность, необщительность и скрытность. Застенчивость является защитной реакцией человека, который боится критики и контакта с другими людьми. Такой человек не может настоять на своём, у него нет своего мнения, он не может сказать другим «нет». Обычно такими людьми манипулируют наглые и уверенные в себе люди [3].

Существует много причин появления застенчивости. Но главная причина ее возникновения – страх перед людьми. Появление застенчивости начинается в детстве и зависит от воспитания родителей, образовательных учреждений и социальной среды [5].

Наиболее сильно застенчивость выражена в подростковом возрасте, так как подростки подвержены острому реагированию на внешние раздражители. Поэтому данный феномен может привести подростка к замыканию в себе, депрессии. Важно, чтобы в подростковом периоде застенчивость не перерастала в патологическую. Для этого необходимо проводить работу, направленную на формирование мотивации достижения успеха. Важно создавать психологически безопасные условия для детей данного возраста, обучать их стратегиям поведения в различных жизненных ситуациях [4].

Подростковый возраст – этап, на котором происходит эмансипация детей от взрослых и группирование со сверстниками. В подростковом возрасте появляются различные социальные роли. Подростки впервые влюбляются. Все эти процессы связаны с общением, а успешность общения связана с феноменом застенчивости. От того, как личность пройдет этап подростничества (успешно или неуспешно), во многом будет зависеть ее будущее [1].

Застенчивые подростки имеют более низкий уровень самоуважения, уверенности в себе, самопринятия, интереса к себе, самопонимания и высокий уровень самообвинения. Это личностное качество свойственно больше девочкам, чем мальчикам.

Однако застенчивость имеет не только минусы, у нее есть положительные стороны. Она помогает самосовершенствоваться, положительно влияет на развитие индивидуальности и самостоятельности. Застенчивый человек отличается осмотрительностью и серьезностью. Застенчивость защищает от психоэмоциональной перегрузки высокорезактивных подростков.

Все подростки имеют свои индивидуальные особенности. Некоторые особенности индивидуальности подростков, в частности их склонность испытывать стеснение, могут вызывать трудности обучения. Как отмечает О. Б. Гилева, в этом возрасте дети, обладающие высокой академической успешностью, более тревожны по сравнению со сверстниками [2].

Застенчивость в процессе обучения подростков может стать препятствием к качественному усвоению материала: она может привести к высокому эмоциональному напряжению, что мешает развитию мышления и негативно влияет на память. Застенчивость может наносить ущерб психоэмоциональному здоровью подростков. Застенчивый ребёнок часто при выступлении перед классом испытывает стресс, который может привести к появлению школьных страхов.

С целью изучения и выявления особенностей застенчивости подростков с разной академической успеваемостью было проведено эмпирическое исследование, в котором приняли участие обучающиеся 8-х и 9-х классов МБОУ «Трускляйская средняя общеобразовательная школа» Рузаевского района Республики Мордовия в количестве 11 человек.

Для достижения цели исследования были отобраны методики: методика «Диагностика застенчивости» К. С. Чечулиной, «Шкала застенчивости из Фрайбургского личностного опросника FPI (форма В)». Также выявлялись особенности академической успеваемости подростков.

Соотнесение данных подростков, полученных в ходе проведения методики «Диагностика застенчивости» К. С. Чечулиной и показателей успеваемости, представлено в таблице 1.

Таблица 1

Соотнесение данных подростков, полученных по методике «Диагностика застенчивости» К. С. Чечулиной, и уровня успеваемости

Уровень успеваемости	Уровень застенчивости			
	чрезвычайно высокий	высокий	средний	низкий
низкий	0	0	9,1 %	18,2 %
средний	0	9,1 %	54,5 %	0
высокий	0	9,1 %	0	0

Согласно данным таблицы 1, подростки с низким уровнем академической успеваемости имеют различные уровни застенчивости: у 18,2 % обучающихся выявлен низкий уровень, у 9,1 % – средний.

У большей части подростков со средним уровнем академической успеваемости выявлен средний уровень застенчивости (54,5%), у 9,1% – высокий уровень.

Подростки с высоким уровнем академической успеваемости имеют высокий уровень застенчивости (9,1%).

Для выявления взаимосвязи показателей застенчивости и академической успеваемости подростков нами был использован коэффициент ранговой корреляции r_s Спирмена. В результате математической обработки данных исследования была выявлена статистически достоверная прямая взаимосвязь на 5 %-ном уровне значимости ($r_s = 0,64$) между изучаемыми показателями. Выявленная нами корреляция означает, что в выборке наблюдается такая закономерность: чем выше академическая успеваемость подростков, тем выше застенчивость.

Соотнесение данных, полученных в ходе проведения методики «Шкала застенчивости из Фрайбургского личностного опросника FPI (форма В)» и показателей успеваемости подростков, представлено в таблице 2.

Таблица 2

Соотнесение данных подростков, полученных по методике «Фрайбургский личностный опросник FPI (форма В, шкала застенчивости)», и уровня успеваемости

Уровень успеваемости	Уровень застенчивости		
	высокий	средний	низкий
низкий	0	27,3 %	0

средний	9,1 %	45,4 %	9,1 %
высокий	9,1 %	0	0

Согласно данным таблицы 2, подростки с низким уровнем академической успеваемости имеют средний уровень застенчивости – 27,3%.

Подростки со средним уровнем академической успеваемости имеют различные уровни застенчивости: у 9,1% – высокий уровень, у 9,1% – низкий. У большей части подростков со средним уровнем академической успеваемости выявлен средний уровень застенчивости (45,4%).

Подростки с высоким уровнем академической успеваемости имеют высокий уровень застенчивости (9,1%).

Для выявления взаимосвязи показателей застенчивости и академической успеваемости подростков нами также был использован коэффициент ранговой корреляции r_s Спирмена. В результате математической обработки данных исследования была выявлена статистически достоверная прямая взаимосвязь на 5 %-ном уровне значимости ($r_s = 0,69$) между изучаемыми показателями, т. е. чем выше академическая успеваемость, тем выше уровень застенчивости подростков.

Таким образом, результаты экспериментального исследования показали, что большая часть подростков имеет средний уровень застенчивости. Для учащихся с высокой академической успеваемостью характерен высокий уровень застенчивости. Для подростков со средней академической успеваемостью характерен и высокий, и средний, и низкий уровень застенчивости. Для учащихся с низкой успеваемостью характерен низкий и средний уровни застенчивости. Следовательно, подростки с разной академической успеваемостью характеризуются разным уровнем застенчивости, между данными показателями существует статистически значимая прямая взаимосвязь, которая требует дальнейшего изучения и объяснения, а для снижения проявлений застенчивости у подростков необходимо осуществлять работу, направленную на повышение уверенности детей в себе.

Список литературы

1. Бубнова, А. В. Психологические особенности застенчивости на этапе подростничества / А. В. Бубнова // Неделя науки : материалы науч.-практ. конф. с международным участием, 02–07 декабря 2013 г. / под ред. П. М. Касьяника ; Институт гуманитарного образования СПбГПУ. – СПб., 2014. – С. 258–260.
2. Гилева, О. Б. Психофизиологические предикторы успешности учебной деятельности школьников : дис. ... д-ра биол. наук / Гилева Ольга Борисовна ; СО РАМН. – Екатеринбург, 2013. – 274 с.
3. Гридасова, А. А. Проблема застенчивости в подростковом возрасте / А. А. Гридасова // Молодежь и кооперация: инновации и творчество : материалы Междунар. студ. науч. конф., 4–5 апр. 2016 г. / отв. ред. М. С. Лужин ; БУКЭП. – Белгород, 2016. – С. 253–254.
4. Лежнева, Е. А. Мотивационное обеспечение психологической безопасности подростка в процессе развития стратегии достижения успеха / Е. А. Лежнева // Гуманитарные науки и образование. – 2014. – № 4 (20). – С. 46–50.

5. Уткина, И. М. Феномен застенчивости как предмет психолого-педагогического исследования в отечественной и зарубежной психологии / И. М. Уткина // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. – 2018. – № 1. – С. 52–62.

[К содержанию](#)

УДК 37.015.3 (045)

ББК 88.41

ПСИХОПРОФИЛАКТИКА ШКОЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

СУХАРЕВА НАДЕЖДА ФЕДОРОВНА

кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной и
прикладной психологии

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени
М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

nadezhda-sukhareva@yandex.ru

ЖЕЛТЕНКОВА ИРИНА ДМИТРИЕВНА

студентка факультета психологии и дефектологии

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М.
Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

izheltenkova@mail.ru

АННОТАЦИЯ: в статье рассматривается актуальная для современной психологии проблема – изучение особенностей формирования школьной тревожности у подростков, а также необходимость разработки эффективных методик профилактики и коррекции школьной тревожности. В организации психопрофилактической и психокоррекционной работы с группой тревожных подростков наиболее продуктивной является форма тренинговых занятий с использованием игровых упражнений.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: тревога, школьная тревожность, эмоциональные особенности, эмоциональные свойства, подростковый возраст.

PSYCHOPROPHYLAXIS OF SCHOOL ANXIETY IN THE ADOLESCENT

ZHELTENKOVA IRINA DMITRIEVNA

student of the faculty of the psychology and defectology
Mordovian State Pedagogical

Institute named after M. E. Evseviev, Saransk, Russia

izheltenkova@mail.ru

SUKHAREVA NADEZHDA FYODOROVNA
candidate of psychological sciences, associate professor
Department of Special and Applied Psychology,
Mordovian State Pedagogical
Institute named after M. E. Evseviev, Saransk, Russia
nadezhda-sukhareva@yandex.ru

ABSTRACT: the article considers a problem that is relevant for modern psychology – the study of the characteristics of the formation of school anxiety in adolescents, as well as the need to develop effective methods for the prevention and correction of school anxiety. In organizing psycho-preventive and psycho-correctional work with a group of anxious children, the most productive is the form of training sessions using game exercises.

KEYWORDS: anxiety, school anxiety, emotional characteristics, emotional properties, adolescence.

Наиважнейшей личностной сферой человека является ее эмоциональная составляющая, которая на протяжении всей жизни постоянно изменяется. Существенные трансформации в эмоциональной жизни детей наблюдаются в процессе обучения в школе, у них постепенно формируется умение владеть своими эмоциями. Эмоциональные проявления делятся на эмоциональные особенности и эмоциональные личностные свойства. Возбудимость, аффективность, ритм и сила эмоциональных реакций, эмоциональный тонус – это все эмоциональные особенности. Эмоциональность, отзывчивость, впечатлительность, тревожность – это эмоциональные свойства личности [1].

Свойство человека приходить в состояние сильного беспокойства, испытывать тревогу и страх в различных ситуациях называется тревожностью. Очень важно своевременно выявить уровень тревожности школьника и предложить нужную коррекционную программу [2]. К тому же недостаточное исследование тревожности у детей младшего и среднего школьного возраста приводят к тому, что невозможно эффективно изучить ее влияние на развитие личности ребенка и результаты его деятельности.

Проблему тревожности затрагивали в своих работах многие ученые как в отечественной психологии (Н. А. Аминов, В. Н. Азаров, В. М. Астапов, В. К. Вилюнас, О. Г. Мельниченко), так и за рубежом (Ч. Д. Спилбергер, Р. Б. Кетелл, Е. Н. Левит, Д. А. Тейлор).

К сожалению, число тревожных детей постоянно увеличивается, так отмечают большинство авторов. Такие дети отличаются повышенным беспокойством, раздражительностью, неуверенностью в себе. Поэтому очень важно выявить уровень тревожности на ранней стадии своего проявления, чтобы была возможность своевременно провести психопрофилактическую и психокоррекционную работу [3].

Основной целью исследования является изучение теоретических и практических проблем психопрофилактики школьной тревожности, а также разработка методических рекомендаций ее реализации.

В ходе исследования использовались следующие методы.

1. Теоретический анализ психолого-педагогической, методической и учебной литературы.

2. Констатирующий эксперимент, в ходе которого использовались эмпирические методики:

– тест школьной тревожности Филлипса;

– методика диагностики эмоционального отношения к учению в средних и старших классах Ч. Д. Спилбергера в модификации А. Д. Андреевой.

3. Формирующий эксперимент.

4. Психопрофилактическая работа.

Исследование проводилось в три этапа в течение трех учебных месяцев на базе МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 9» в г. Лобня Московской области. В формирующем эксперименте принимали участие учащиеся 8-х классов. Общее количество испытуемых 46 человек: 8 «а» класс (22 человека: из них 13 девочек, 9 мальчиков), 8 «б» класс (24 человека: из них 11 девочек, 13 мальчиков). Возраст исследуемых учащихся – 13-14 лет.

I этап – диагностический. Проведение констатирующей диагностики по выявлению уровня тревожности школьников по «Тесту школьной тревожности» Филлипса и методике диагностики эмоционального отношения к учению в средних и старших классах в модификации А.Д. Андреевой. Далее проводилось формирование групп детей высоко тревожных и тревожных на среднем уровне, нуждающихся в психопрофилактике и психокоррекции.

II этап – профилактический. Проведение психопрофилактической работы разного содержания в двух группах для последующей оценки эффективности предлагаемых организационных форм профилактики школьной тревожности.

III этап – постдиагностический, аналитический. Оценка эффективности проведенной психопрофилактической работы посредством сопоставления результатов первичной диагностики с данными повторной диагностики по тем же методикам. Количественный анализ проделанной работы.

Остановимся подробнее на организационных формах психопрофилактики. В группе учащихся 8 «а» класса, нуждающихся в профилактике, реализовывалась работа по следующим направлениям:

1. Просвещение родителей в области психологии. Родителям отводится главная роль в профилактике тревожности своего ребенка и ее преодоления. Основная задача школьного психолога заключается в помощи родителям принять и осознать это. В процессе обучения рассматриваются конкретные способы преодоления тревожности у детей, оказание помощи подросткам в овладении средствами преодоления тревожности (проводится консультирование как групповое, так и индивидуальное).

2. Психологическое просвещение педагогов. Педагоги должны соблюдать главный принцип – общего уважения к ребенку как личности в профилактике и преодолении тревожности.

3. Работа с учащимися: беседы, объяснение. Нужно учить детей адекватно принимать действительность, не проявлять тревогу по поводу

событий, которые еще не произошли. Уметь признавать право на ошибку. Научить школьников проводить рефлекссию и т. д.

Во второй группе учащихся из 8 «б» класса, нуждающихся в профилактике школьной тревожности, реализовывалась тренинговая программа, состоящая из занятий, включающих игровые моменты.

Исследование показало, что девять учащихся 8 «а» класса (40,9%) показали нормальный уровень школьной тревожности. У семерых (31,8%) выявлен повышенный уровень тревожности. У шестерых (27,3%) – высокий уровень школьной тревожности. 13 человек, имеющие повышенный и высокий уровни школьной тревожности, составили первую группу для проведения психопрофилактики. Распределение учащихся по уровням школьной тревожности представлено на рисунке 1.

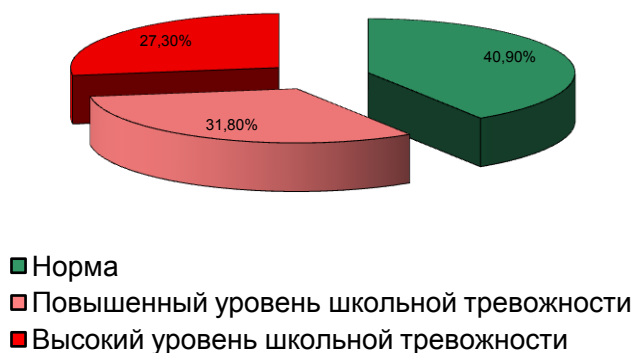


Рисунок 1 - Диаграмма распределения учащихся 8 «а» класса по уровням школьной тревожности

Диагностический срез, проведенный в 8 «б» классе, показал аналогичную картину в распределении уровней школьной тревожности. Десять учащихся из двадцати четырех (41,7%) показали нормальный уровень школьной тревожности. 14 учащихся составили группу № 2 для психопрофилактики, поскольку имели повышенный (41,7%) или высокий уровень школьной тревожности (16,6%).

Распределение учащихся по уровням школьной тревожности представлено на рисунке 2.

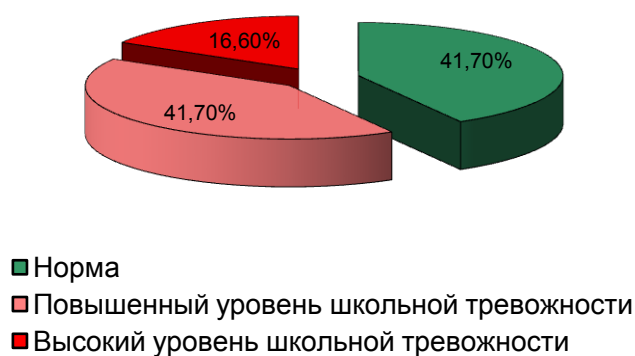


Рисунок 1 - Диаграмма распределения учащихся 8 «б» класса по уровням школьной тревожности

Учащиеся, вошедшие в состав двух психопрофилактических групп, были диагностированы на предмет эмоционального отношения к учению. Мы предположили, что повышенный уровень школьной тревожности создает неблагоприятный эмоциональный фон, что проявляется в повышении уровня негативных эмоциональных переживаний.

Действительно, по методике А. Д. Андреевой в экспериментальных группах восьмиклассников не оказалось ни одного человека с низким уровнем тревожности и, соответственно, низким уровнем негативных эмоциональных переживаний. Информация по данному срезу представлена в таблице 1.

Таблица 1

Распределение учащихся экспериментальных групп по уровням тревожности и негативных эмоциональных переживаний

Экспериментальная группа	Уровень Тр			Уровень НЭП		
	Выс.	Сред.	Низ.	Выс.	Сред.	Низ.
Группа №1 (13 чел. из 8 «а»)	38,5%	61,5%	-	53,8%	46,2%	-
Группа №2 (14 чел. из 8 «б»)	64,3%	35,7%	-	85,7%	14,3%	-
Суммарный показатель	51,8%	48,2%	-	70,45%	29,6%	-

На II этапе была проведена психопрофилактическая работа разного содержания в двух группах для оценки эффективности предлагаемых организационных форм профилактики школьной тревожности. В группе № 1 (8 «а») реализовывалась работа по следующим направлениям: психологическое просвещение родителей, которое реализовывалось на тематических родительских собраниях; психологическое просвещение педагогов (работа на семинаре); индивидуальные беседы с учащимися.

В группе № 2 (8 «б») был проведен цикл тренинговых занятий с использованием игр. Занятия проводились на протяжении 3-х месяцев один раз

в неделю (в четверг) во второй половине дня в кабинете педагога-психолога. Продолжительность занятия – 1 час. Начало занятия содержит представление ведущего и подачу информации о встрече. Беседа по теме включала в себя диалог на заданную тему («Мой день в школе», «Уверенное и неуверенное поведение», «Описание чувств и эмоций»). Работа по теме на каждом занятии была различной (занятие «Могу-хочу» – направлено на актуализацию своих возможностей, занятие «Хвасталки» было направлено на формирование положительного отношения к себе, занятие «Чувства в незнакомой ситуации» – направлено на выяснение причин беспокойства новизны и определение времени привыкания). Завершение занятия сопровождалось релаксацией, предназначенной для снятия напряжения и рефлексией, направленной на закрепление положительных эмоций.

На III этапе нами было проведено повторное тестирование учащихся экспериментальных выборок с помощью «Теста школьной тревожности» Филлипса и опросника «Эмоциональное отношение к учению» А. Д. Андреевой с целью выявления эффективности проведенной психопрофилактической работы.

По результатам проведенного тестирования видно, что показатели тревожности большинства детей после проведения профилактических мероприятий стали соответствовать норме.

О целесообразности использования тренингового варианта психопрофилактики школьной тревожности свидетельствуют и результаты опросника по выявлению эмоционального отношения к учению. Данные диагностики по итогам тренинговых встреч показывают снижение тревожного эмоционального фона и уровня негативных эмоциональных переживаний. Психопрофилактика с включением игровой деятельности является наиболее эффективной в работе с подростками. Сводная таблица с данными эмоционального отношения к учению приведена ниже.

Таблица 2

Сопоставление распределения уровней тревожности

Экспериментальная выборка	Уровень тревожности до психопрофилактики			Уровень тревожности после психопрофилактики		
	Высок.	Сред.	Низкий	Высок.	Сред.	Низкий
Группа №1 (13 человек из 8 «а»)	38,5%	61,5%	-	23,1%	76,9%	-
Группа №2 (14 человек из 8 «б»)	64,3%	35,7%	-	14,3%	42,9%	42,9%

Таблица 3

Сопоставление распределения уровней негативных эмоциональных переживаний

Экспериментальная выборка	Уровень НЭП до психопрофилактики			Уровень НЭП после психопрофилактики		
	Высок.	Сред.	Низкий	Высок.	Сред.	Низкий

Группа №1 (13 человек из 8 «а»)	53,8%	46,2%	-	53,8%	46,2%	-
Группа №2 (14 человек из 8 «б»)	85,7%	14,3%	-	28,6%	28,6%	42,9%

Одной из важных проблем в современной психологии является тревожность. Человек на протяжении всей жизни испытывает негативные эмоции, но именно тревожность занимает особое место, так как она зачастую может привести к снижению работоспособности и трудностям в общении. Школьная тревожность является одной из наиболее распространенных проблем, с которыми сталкивается школьный психолог. Изучение изменений, происходящих у подростков имеет особое значение, поскольку этот период жизни называют временем рождения личности. В младших классах ребенок является еще типичным школьником и поэтому школьная тревожность может стать чертой характера и темперамента. Исходя из результатов исследования можно сделать следующие выводы:

1) значительная часть подростков нуждаются в профилактике их эмоционального состояния;

2) восьмиклассники отзывчивы на организационное вмешательство со стороны взрослых с целью психопрофилактики негативных проявлений развития эмоциональной сферы и ее психокоррекции;

3) наиболее эффективным является способ психопрофилактики, включающий игровую деятельность на тренинговых занятиях.

Список литературы

1. Габдреева, Г. Ш. Основные аспекты проблемы тревожности в психологии / Г. Ш. Габдреева // Тонус. – 2000. – № 5. – С. 118–123.
2. Кочубей, Б. И. Эмоциональная устойчивость школьника / Б. И. Кочубей, Е. В. Новикова. – М. : Знание, 1988. – 80 с.
3. Прихожан, А. М. Причины, профилактика и преодоление школьной тревожности / А. М. Прихожан // Психологическая наука и образование. – 1998. – № 2. – С. 11–18.

[К содержанию](#)

УДК 159.9:343.95 (045)

ББК 88.47

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОЙ СРЕДЫ ОБЩЕНИЯ В УЧРЕЖДЕНИЯХ УГОЛОВНО- ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ

СУХАРЕВА НАДЕЖДА ФЕДОРОВНА

кандидат психологических наук, доцент кафедры
специальной и прикладной психологии,

Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия
nadezhda-sukhareva@yandex.ru

КУДАШЕВА ЕКАТЕРИНА АЛЕКСАНДРОВНА
магистрант факультета психологии и дефектологии,
Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия,
katya.kudasheva.1996@mail.ru

АННОТАЦИЯ: статья посвящена проблеме психологического проектирования толерантной среды общения в учреждениях уголовно-исполнительной системы; в работе представлены результаты формирующего эксперимента по развитию толерантности в общении сотрудников ФСИН России по Республике Мордовия.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: психологическое проектирование; толерантная среда; уголовно-исполнительная система; сотрудники УИС.

PSYCHOLOGICAL DESIGN OF TOLERANT COMMUNICATION ENVIRONMENT IN CRIMINAL-EXECUTIVE SYSTEM INSTITUTIONS

SUKHAREVA NADEZHDA FEDOROVNA
candidate of psychological sciences, associate professor of the department of special and applied psychology, Mordovian state pedagogical institute named after M. E. Evseyev, Saransk, Russia
nadezhda-sukhareva@yandex.ru

KUDASHEVA EKATERINA ALEKSANDROVNA
undergraduate of psychology and defectology
Mordovian state pedagogical institute named after M. E. Evseyev, Saransk, Russia
katya.kudasheva.1996@mail.ru

ABSTRACT: the article is devoted to the problem of psychological design of a tolerant communication environment in institutions of the penal system; The paper presents the results of a formative experiment on the development of tolerance in communication between employees of the Federal Penitentiary Service of Russia in the Republic of Mordovia.

KEYWORDS: psychological design; tolerant environment; criminal-Executive system; employees of the penitentiary system.

Одной из важнейших задач уголовно-исполнительной системы РФ является обеспечение охраны прав и законных интересов лиц, осужденных к лишению свободы, и лиц, содержащихся под стражей. Обеспечение правопорядка в учреждениях, производящих исполнение уголовных наказаний

в виде лишения свободы, и в следственных изоляторах требует от сотрудников УИС (оперативного отдела, службы охраны, отдела безопасности, службы обеспечения) установки на толерантное поведение, в том числе в процессе взаимоотношений с осужденными.

Проблема установки на толерантное поведение в общении достаточно хорошо разработана и представлена в трудах В. В. Бойко. В юридической психологии отдельные вопросы, касающиеся толерантности / интолерантности сотрудников правоохранительных органов, поднимаются в работах И. А. Папкина, В. М. Позднякова, В. Н. Смирнова, Д. В. Сочивко, А. И. Ушатикова и др. Отмечается значимость толерантности в процессе оптимизации труда сотрудников и успешности их профессиональной деятельности. В то же время проблема развития установки на толерантное поведение кадрового состава УИС системно не изучалась.

Зачастую данным специалистам приходится взаимодействовать с самым разным контингентом, обладающим своеобразными индивидуально-психологическими особенностями, разным уровнем образования и общей культуры, принадлежащим к разным этническим и социальным группам. Коммуникативная толерантность демонстрирует, в какой степени сотрудник УИС переносит субъективно нежелательные, неприемлемые для него индивидуальные особенности осужденных, его отрицательные качества, чуждые стили поведения и стереотипы мышления [2]. По понятным причинам осужденные могут вызывать разные чувства, в том числе – негативные, но персонал УИС должен уметь справляться с ними, и в этом помогает серьезная психологическая подготовка.

Поэтому психологическое проектирование толерантной среды общения является необходимым в условиях профессиональной деятельности сотрудников УИС.

Психологическое проектирование – это разработка системы социальных, педагогических, психологических мероприятий для создания психологически безопасной развивающей среды [5].

С целью проектирования толерантной среды общения среди сотрудников ФСИН было организовано и проведено эмпирическое исследование и разработана программа тренинга.

Далее обратимся к анализу полученных результатов. На первом этапе нашей работы использована методика «Эмпатический потенциал» И. М. Юсупова. Полученные результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1

**Показатели общего уровня эмпатии сотрудников
(«Эмпатический потенциал» И. М. Юсупова)**

Показатель	Уровень				
	очень высокий	высокий	средний	низкий	очень низкий
эмпатия сотрудников	-	50% (10чел.)	40 % (8 чел.)	10% (2 чел.)	-

Как видно из таблицы 1, у большей части сотрудников 50 % (10 чел.) выявлен высокий уровень эмпатии, у 40 % (8 чел.) отмечен средний уровень и у 5 % (1 чел.) – низкий уровень эмпатии. Сотрудников с очень высоким и очень низким уровнем эмпатии не выявлено. Результаты свидетельствуют о наличии у сотрудников уголовно-исполнительной системы позитивной системы отношений к другим, направленности на партнера по общению, наличие умения прочувствовать позицию другого.

На втором этапе была проведена методика «Общий уровень коммуникативной толерантности» В. В. Бойко. Полученные результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2

Показатели общего уровня коммуникативной толерантности сотрудников по методике «Общий уровень коммуникативной толерантности» В. В. Бойко

Показатель	Уровень			Полное неприятие окружающих
	высокий	средний	низкий	
Коммуникативная толерантность	50 % (10 чел.)	35 % (7 чел.)	15 % (3 чел.)	-

Согласно данным таблицы 2, у большей части сотрудников – 50 % (10 чел.) – отмечен высокий уровень коммуникативной толерантности, у 35 % (7 чел.) – средний уровень, это говорит о том, что сотрудники уголовно-исполнительной системы достаточно уравновешены и совместимы с очень разными людьми. Низкий уровень коммуникативной толерантности выявлен у 15 % (3 чел.). Сотрудников с полным неприятием окружающих не выявлено.

На третьем этапе была проведена методика на изучение коммуникативных и организаторских способностей сотрудников. Результаты представлены в таблице 3.

Таблица 3

Показатели уровня коммуникативных и организаторских склонностей по методике КОС

Уровень	Показатели	
	Организаторские склонности	Коммуникативные склонности
Низкий	15 % (3 чел.)	20 % (4 чел.)
Ниже среднего	20 % (4 чел.)	20 % (4 чел.)
Средний	35 % (7 чел.)	40 % (8 чел.)
Высокий	30 % (6 чел.)	20 % (4 чел.)
Очень высокий	-	-

Как видно из таблицы 3, для большей части сотрудников – 35 % (7 чел.) – характерен средний уровень организаторских склонностей и для 40 % (8 чел.) – средний уровень коммуникативных склонностей. Высокий, ниже среднего и низкий уровни коммуникативных склонностей характерны для одинакового количества человек – 20 % (4 чел.). Очень высокого уровня организаторских и коммуникативных склонностей у сотрудников выявлено не было.

Сопоставительный анализ результатов трех проведенных методик позволяет говорить о необходимости целенаправленной работы по развитию толерантной среды общения у сотрудников уголовно-исполнительной системы.

В качестве одной из наиболее эффективных психолого-педагогических технологий развития толерантной среды общения у сотрудников ФСИН России мы рассматриваем психологический тренинг. Далее предлагаем разработанную нами программу тренинга, направленного на развитие толерантной среды общения у сотрудников уголовно-исполнительной системы.

Комплекс рассчитан на 11 занятий, примерное время проведения одного занятия – 60–90 минут. Занятия проводятся 2 раза в неделю. Тренинг рассчитан на сотрудников уголовно-исполнительной системы, количество участников не более 10 человек.

Цель программы: развитие толерантной среды общения у сотрудников уголовно-исполнительной системы.

Основные задачи тренинговой программы.

1. Формирование эмпатии к различным социальным группам, обучение техникам активного слушания.

2. Развитие терпимости во взаимодействии с окружающими.

3. Снижение эмоционального напряжения и тревожности.

4. Развитие коммуникативных навыков, способствующих толерантному поведению в общении.

Структура тренинговой программы включает в себя вводную, основную и заключительную части.

Цель вводной части заключается в настройке группы на совместную работу, установлении эмоционального контакта между участниками. Основная часть направлена на установление доброжелательных отношений, проигрывание различных ситуаций, связанных с толерантными отношениями, развитие эмпатии и др. В заключительной части предполагается создание чувства принадлежности к группе, закрепление положительных эмоций от работы в группе.

Эффективность реализованной программы проверялась с помощью контрольного среза посредством диагностических методик, использованных на констатирующем этапе исследования.

На контрольном этапе опытно-экспериментальной работы определялась динамика развития коммуникативной толерантности. Полученные результаты легли в основу определения результативности программы на формирующем этапе исследования.

Выявление динамики у сотрудников ФСИН происходило путем

использования тех же диагностических методик, что и на констатирующем этапе исследования. Процедура применения диагностических методик на контрольном и констатирующем этапах опытно-экспериментальной работы была аналогична.

Результаты развития общего уровня эмпатии у сотрудников УИС по методике «Эмпатический потенциал» И. М. Юсупова приведены в таблице 4.

Таблица 4

Результаты развития общего уровня эмпатии у сотрудников УИС по методике «Эмпатический потенциал» И. М. Юсупова

Показатель	Констатирующий эксперимент			Контрольный эксперимент		
	уровень			уровень		
	низкий	средний	высокий	низкий	средний	высокий
эмпатия	20 % (2 чел.)	80% (8 чел)	-	-	50 % (5 чел.)	50% (5 чел.)

Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного экспериментов свидетельствуют об эффективности проведенной нами формирующей работы. Отмечена положительная динамика в уровне развития эмпатии у сотрудников УИС данной выборки. Так, на 50 % увеличилось количество сотрудников использующих эмпатию на высоком уровне. Также, на первом этапе диагностики отмечен низкий уровень эмпатии (выявлен у 20 % испытуемых), результаты контрольного среза не показали низкого уровня развития эмпатии.

Результаты развития коммуникативной толерантности сотрудников по методике «Общий уровень коммуникативной толерантности» В. В. Бойко до и после формирующего эксперимента представлены в таблице 5.

Таблица 5

Результаты развития коммуникативной толерантности сотрудников КГи ЭГ по методике «Общий уровень коммуникативной толерантности» В. В. Бойко

Показатель	Констатирующий эксперимент			Контрольный эксперимент		
	уровень			уровень		
	низкий	средний	высокий	низкий	средний	высокий
Коммуникативная толерантность	30 % (3 чел.)	70 % (7 чел)	-	-	40 % (4 чел.)	60 % (6 чел.)

Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного экспериментов свидетельствуют об эффективности проведенной нами формирующей работы. Отмечена положительная динамика в уровне развития коммуникативной толерантности у сотрудников УИС данной выборки. Так, на 60 % увеличилось количество сотрудников, использующих коммуникативную толерантность на высоком уровне.

Результаты развития коммуникативных и организаторских склонностей по методике КОС до и после формирующего эксперимента представлены в

таблице 6.

Таблица 6

**Результаты развития коммуникативных и организаторских склонностей
КГ и ЭГ по методике КОС**

Показатель	Констатирующий эксперимент				Контрольный эксперимент			
	уровень				уровень			
	низкий	ниже среднего	средний	высокий	низкий	ниже среднего	средний	высокий
Организаторские склонности	30 % (3 чел.)	40 % (4 чел.)	30 % (3 чел.)	-	-	-	60 % (6 чел.)	40 % (4 чел.)
Коммуникативные склонности	40% (4 чел.)	40% (4 чел.)	20 % (2 чел.)	-	-	-	50 % (5 чел.)	50 % (5 чел.)

В ходе сравнительного анализа отмечена положительная динамика в уровне развития коммуникативных и организаторских склонностей у сотрудников УИС данной выборки. Так, на 40% увеличилось количество сотрудников, использующих организаторские склонности на высоком уровне и на 50 %, использующих коммуникативные склонности на высоком уровне.

Таким образом, полученные результаты позволяют констатировать наличие качественных различий в показателях коммуникативной толерантности сотрудников УИС до и после формирующего эксперимента. Мы вправе сделать вывод об эффективности разработанного нами тренинга, который положительно влияет на развитие толерантной среды общения в учреждениях уголовно-исполнительной системы. Сами сотрудники отмечают более высокий уровень терпимости к осужденным и членам их семей после участия в данной тренинговой программе.

Список литературы

1. Барановский, Н. А. Квалификационные требования к сотрудникам основных служб уголовно-исполнительной системы: методические рекомендации / Н. И. Барановский, В. М. Демин. – М. :НИИ ФСИН России, 2016. – 52 с.
2. Даниличева, Т. П. Коммуникативные навыки сотрудников УИС как фактор их успешного профессионального развития / Т. П. Даниличева // Актуальные проблемы социальной педагогики и акмеологии. – Тула, 2016. – С. 140–145.
3. Дебольский, М. Г. Проведение социально-психологических тренингов в уголовно-исполнительной системе / М. Г. Дебольский. – М., 1996. – 88 с.
4. Кочергина, Е. Ю. Современные дискуссии по проблеме толерантности / Е. Ю. Кочергина. – М. : МПСИ., 2003. – 67 с.
5. Сочивко, Д. В. Актуальные проблемы современной пенитенциарной психологии : монография / Д. В. Сочивко. – Рязань, 2013. – С. 147–171.

[К содержанию](#)

УДК 159.922.8 (045)
ББК 88.42

РАЗВИТИЕ САМОРЕГУЛЯЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

СУХАРЕВА НАДЕЖДА ФЕДОРОВНА

кандидат психологических наук, доцент
кафедры специальной и прикладной психологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт им. М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
nadezhda-sukhareva@yandex.ru

МАЛАХОВА МАРИНА КОНСТАНТИНОВНА

студентка факультета психологии и дефектологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
osad4aya.marina2010@yandex.ru

АННОТАЦИЯ: в статье рассмотрена актуальная проблема – развитие саморегуляции эмоционального состояния в юношеском возрасте. Показано, что у большинства юношей и девушек саморегуляция эмоциональных состояний находится на высоком и среднем уровнях развития. Высокий уровень саморегуляции характеризуется повышенным функционированием процесса планирования, внутренним спокойствием, самообладанием, низкой тревожностью, психической и эмоциональной устойчивостью личности и т.д. Регуляторная гибкость при среднем уровне развития саморегуляции занимает ведущую роль. Её сформированность позволяет корректировать сам процесс саморегуляции в соответствии с изменившимися условиями внешнего мира. При низком уровне саморегуляции эмоциональных состояний в юности наблюдается ослабление всех ее составляющих. Такие студенты эмоционально неустойчивы, постоянно находятся в состоянии тревожности и нуждаются во внешнем контроле.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: саморегуляция, эмоциональное состояние, юношеский возраст.

DEVELOPMENT OF SELF-REGULATION OF EMOTIONAL STATE AT YOUTH

SUKHAREVA NADEZHDA FYODOROVNA

candidate of psychological sciences, associate professor
Department of Special and Applied Psychology,
Mordovian State Pedagogical
Institute named after M. E. Evseviev, Saransk, Russia
nadezhda-sukhareva@yandex.ru

MALAKHOVA MARINA KONSTANTINOVNA
student of the faculty of psychology and defectology
Mordovian State Pedagogical
Institute named after M. E. Evseviev, Saransk, Russia
osad4aya.marina2010@yandex.ru

ANNOTATION: The article considers the actual problem – the development of self-regulation of the emotional state in adolescence. It is shown that in most boys and girls, self-regulation of emotional states is at a high and medium level of development. A high level of self-regulation is characterized by increased functioning of the planning process, inner calm, self-control, low anxiety, mental and emotional stability of the person, etc. Regulatory flexibility with an average level of development of self-regulation occupies a leading role. Its formation allows you to adjust the process of self-regulation in accordance with the changing conditions of the outside world. With a low level of self-regulation of emotional states in youth, weakening of all its components is observed. Such students are emotionally unstable, constantly in a state of anxiety and need external control.

KEYWORDS: self-regulation, emotional state, adolescence.

Проблема саморегуляции эмоционального состояния особенно актуальна для юношеского возраста. Это связано с тем, что в период юности происходят самые разные события: начиная от смены ведущей деятельности и заканчивая личными переживаниями, которые имеют связь с протекающей жизнью, с профессиональным и личностным становлением и т. д. Все это и многое другое держит юношей в состоянии эмоционального напряжения. Состояния, которые они испытывают, имеют как положительное, так и отрицательное воздействие на личность. Поэтому в данном возрасте важно уметь управлять своими эмоциями и чувствами, то есть осуществлять саморегуляцию эмоциональных состояний.

В рамках психологической науки вопросами феномена саморегуляции занимались многие ученые (Л. П. Гримак, А. В. Луньков, Я. Рейковский, С. В. Филина, Р. Холт и др.). На сегодняшний день определено содержание саморегуляции, обозначены ее пути, механизмы и многое другое.

Эмоциональные состояния играют одну из центральных ролей среди тех сил, которые определяют поступки человека и его внутреннюю жизнь. Эмоциональные состояния – это переживания человеком своего отношения к окружающей действительности и к самому себе в определенный момент времени, относительно типичные для данного человека. Эмоциональные состояния также понимаются как относительно устойчивые переживания. Они регулируются преимущественно эмоциональной сферой и охватывают эмоциональные реакции и отношения [3, с. 632].

В психологической литературе обозначены различные классификации эмоциональных состояний. Так, К. Мишуру предлагает рассматривать эмоциональные состояния с точки зрения двух подходов: категориального и

многомерного. Категориальный подход представляет собой сведение эмоциональных состояний по отношению к базовым эмоциям. Они считаются простейшими единицами, которые способны объединяться для образования сложных эмоциональных состояний. В рамках многомерного подхода выдвигается идея о том, что все эмоциональные состояния зависят от трех факторов: уровня активации, доминантности и валентности. Знак валентности дифференцирует эмоции, носящие приятный и неприятный характер. Например, радость распознается как эмоция с положительной валентностью, а горе – с отрицательной. Доминантность равняется степени контролируемости переживаемого эмоционального состояния, а за силу возбуждения, которое связано с переживаемой эмоцией, отвечает уровень активации [по 6].

Опираясь на многолетний опыт научного изучения человеческих эмоций, признается необходимость их рациональной регуляции. Например, Я. Рейковский считает, что эмоции ни в коем случае не должны брать верх над разумом человека. Так же он отмечает, что люди ещё не научились разумно управлять своими эмоциями [4].

Регулирование эмоциональных состояний необходимо для того, чтобы избежать межличностных конфликтов, достичь поставленных целей без препятствий, выраженных в негативных эмоциях и т.д.

В психологии саморегуляция понимается как психическое самовоздействие для целенаправленной регуляции всесторонней деятельности организма, его процессов, реакций и состояний [1].

Важно отметить, что с практической точки зрения саморегуляция во многом зависит от желания человека управлять собственными эмоциями, чувствами, переживаниями, и как следствие – поведением.

Ю. В. Щербатых была представлена одна из классификаций методов нейтрализации эмоциональных состояний. В зависимости от природы антистрессового воздействия, автор выделил следующие методы:

- 1) физические методы (баня, закаливание, водные процедуры и т. д.);
- 2) биохимические методы (фармакотерапия, фитотерапия, ароматерапия, использование БАД, наркотических веществ, витаминных комплексов и т. д.);
- 3) физиологические методы (массаж, мышечная релаксация, дыхательные техники, физические упражнения, спорт, танцы и т. д.);
- 4) психологические методы (аутотренинг, медитация, визуализация, развитие навыков целеполагания, совершенствование поведенческих навыков, групповая и индивидуальная психотерапия и т. д.) [5].

В юношеском возрасте наблюдается особенно активное развитие эмоциональной сферы личности. Так, Э. Якобсон считает, что юность является «критическим» возрастом, так как в это время закладываются основы всей эмоциональной жизни человека, которые впоследствии станут фундаментом его эмоциональности в зрелые годы [7].

А. В. Кучменко отмечает уменьшение содержания аффективных реакций в юности. Также он подчёркивает, что в этот период эмоциональная жизнь является интенсивной, но при этом она протекает более стабильно и менее бурно. Это говорит о том, что юноши и девушки в сравнении с подростками,

независимо от типа своей нервной системы, значительно сдержаннее и уравновешеннее [по 2].

В юности саморегуляция эмоциональных состояний помогает человеку подстраиваться под условия его жизни и изменения различных обстоятельств окружающего мира. Помимо этого она поддерживает психическую активность его деятельности, а также предоставляет сознательную организацию и коррекцию его действий.

Таким образом, можно прийти к выводу, что на сегодняшний день остается по-прежнему актуальным вопрос об особенностях саморегуляции эмоционального состояния личности в юношеском возрасте.

Целью планируемого исследования является изучение особенностей саморегуляции эмоционального состояния в юношеском возрасте. В соответствии с целью был подобран следующий диагностический инструментарий: методика «Самооценка эмоциональных состояний» А. Уэссмана и Д. Рикса, опросник «Стиль саморегуляции поведения – 98» (ССП-98) В. И. Моросановой и Е. М. Коноз.

В исследовании приняли участие студенты 3 курса МГПИ в возрасте 20-22-х лет. Полученные результаты по методике «Самооценка эмоциональных состояний» А. Уэссмана и Д. Рикса представлены в таблице 1.

Таблица 1

Показатели самооценки эмоциональных состояний в юношеском возрасте (методика «Самооценка эмоциональных состояний»), в %

Уровни самооценки	И1		И2		И3		И4		И5	
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
Высокий (7 – 10)	11	50	9	40,9	13	59,1	11	50	11	50
Средний (5 – 6)	8	36,4	11	50	8	36,4	9	40,9	9	40,9
Низкий (1 – 4)	3	13,6	2	9,1	1	4,5	2	9,1	2	9,1

Примечание: И1 – «Спокойствие – тревожность». И2 – «Энергичность – усталость». И3 – «Приподнятость – подавленность». И4 – «Чувство уверенности в себе – чувство беспомощности». И5 – Суммарная (по четырем шкалам) оценка состояния: И1 + И2 + И3 + И4.

Таким образом, можно сделать вывод, что у одиннадцати человек (50%) наблюдается высокая самооценка эмоциональных состояний, у девяти (40,9%) – адекватный средний уровень самооценки. Также, судя по полученным показателям, у этого количества студентов отмечается наиболее яркая степень выраженности эмоций. Лишь у двух испытуемых (9,1%) самооценка эмоциональных состояний особенно низкая. Результативные данные говорят о том, что юноши и девушки обладают высоким или средним уровнем самооценки своих эмоциональных состояний, благодаря чему они могут адекватно регулировать свои эмоции в конкретных ситуациях. Саморегуляция в

юношеском возрасте является наиважнейшим процессом, так как она стабилизирует работоспособность и восстанавливает эмоциональный фон личности. Низкий уровень самооценки эмоциональных состояний в юности встречается довольно-таки редко.

Для определения общего уровня саморегуляции и выяснения уровня сформированности различных регуляторных процессов использован опросник «Стиль саморегуляции поведения – 98» (ССП-98) В. И. Моросановой и Е. М. Коноз (результаты см. в табл. 2).

Таблица 2

Показатели сформированности основных структурных компонентов саморегуляции (ССП-98) В. И. Моросановой и Е. М. Коноз, %

Уровень	Планирование		Моделирование		Программирование		Самостоятельность		Гибкость		Оценивание результатов		Общий уровень саморегуляции	
	Число	Процент	Число	Процент	Число	Процент	Число	Процент	Число	Процент	Число	Процент	Число	Процент
Высокий	8	36,4	6	27,3	3	13,6	8	36,3	10	45,4	2	9,1	4	18,2
Средний	10	45,4	12	54,5	17	77,3	14	63,7	9	40,1	15	68,2	15	68,2
Низкий	4	18,2	4	18,2	2	9,1	0	0	3	13,5	5	22,7	3	13,6

Из данных таблицы следует, что у большинства испытуемых (68,2%) основные регуляторные процессы, такие как планирование, моделирование, программирование, оценка результатов, гибкость и самостоятельность, находятся на среднем уровне развития. Этот результат доказывает, что юноши и девушки умеют адекватно реагировать на различные изменения условий жизни, а также гибко под них подстраиваться. При этом у них в значительной степени представлено осознанное отношение к постановке и достижению цели.

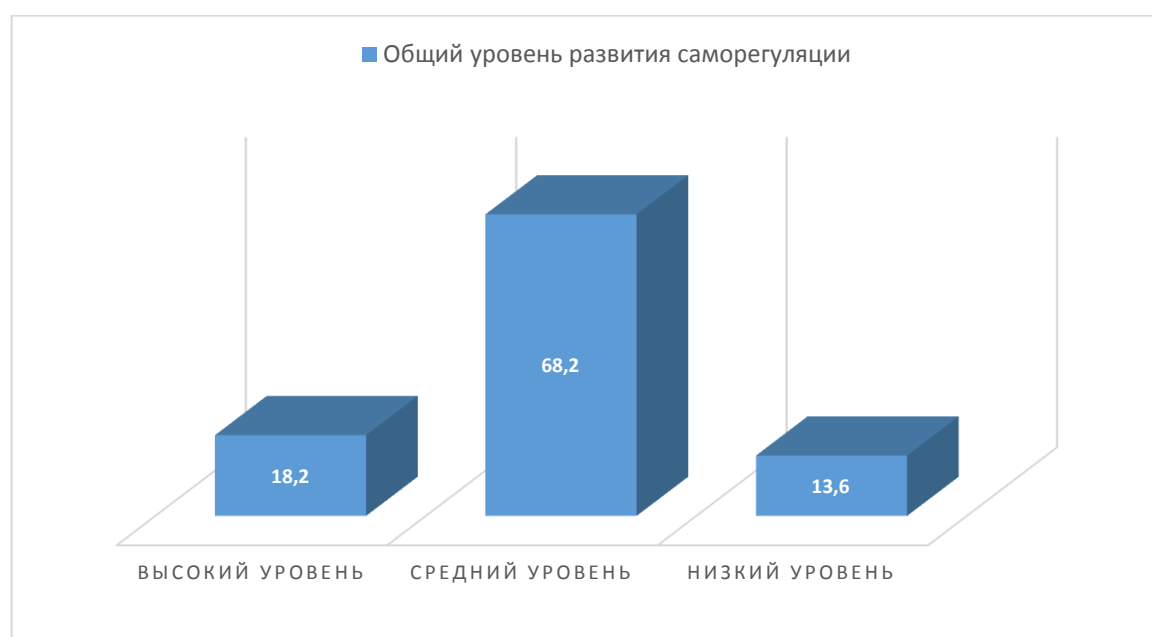


Рисунок 1 – Наглядное сравнение развития саморегуляции эмоциональных состояний у студентов, %

Таким образом, можно сделать вывод о том, что саморегуляция эмоциональных состояний в юношеском возрасте развита на высоком и среднем уровнях. При высоком уровне саморегуляции отмечается повышенное функционирование процесса планирования, внутреннее спокойствие, самообладание, низкая тревожность, психическая и эмоциональная устойчивость личности и т. д. Регуляторная гибкость при среднем уровне развития саморегуляции занимает ведущую роль. Её сформированность позволяет корректировать сам процесс саморегуляции в соответствии с изменившимися условиями внешнего мира. Это свойство способствует устранению отрицательного воздействия фрустрации и эмоциональной неустойчивости личности на регуляторные процессы. При низком уровне саморегуляции эмоциональных состояний в юношеском возрасте наблюдается ослабление всех ее составляющих. Такие студенты эмоционально неустойчивы, постоянно находятся в состоянии тревожности и нуждаются во внешнем контроле.

Список литературы

1. Гримак, Л. П. Резервы человеческой психики / Л. П. Гримак. – М. : Наука, 1989. – 285 с.
2. Кон, И. С. Психология юношеского возраста: Проблемы формирования личности : учеб. пособие / И. С. Кон. – М. : Просвещение, 1979. – 175 с.
3. Реан, А. А. Психология человека от рождения до смерти / А. А. Реан. – СПб : Психологическая энциклопедия, 2002. – 656 с.
4. Рейковский, Я. Экспериментальная психология эмоций / Я. Рейковский ; пер. с пол. и вступ. статья В. К. Вилюнаса ; общ. ред. О.В. Овчинниковой. – М. : Прогресс, 1979. – 392 с.
5. Щербатых, Ю. В. Психология стресса и методы коррекции / Ю. В. Щербатых. – СПб : Питер, 2006. – 256 с.
6. Экман, П. Психология эмоций. Я знаю, что ты чувствуешь / П. Экман. – СПб : Питер, 2010. – 319 с.
7. Якобсон, Э. Вы должны расслабиться / Э. Якобсон. – Чикаго : Чикагский университет, 1934. – 307 с.

[К содержанию](#)

УДК 159.922.6-0,53.6 (045)
ББК 88.37

ОСОБЕННОСТИ САМООЦЕНКИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

ЯШКОВА АКСАНА НИКОЛАЕВНА

кандидат психологических наук, доцент,
зав. кафедрой специальной и прикладной психологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия,
yashkovaan@mail.ru

ГОЛУБЕВА ЕКАТЕРИНА ВАЛЕРЬЕВНА

Студентка факультета психологии и дефектологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия,
catya.uspeh@yandex.ru

АННОТАЦИЯ: в статье рассматриваются вопросы понимания самооценки, факторов её развития и особенностей проявления в младшем школьном возрасте, а также описываются результаты эмпирического исследования уровня развития самооценки у детей младшего школьного возраста.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: самооценка, младший школьник, самосознание.

FEATURES OF SELF-ASSESSMENT OF YOUNGER STUDENTS

YASHKOVA AKSANA NIKOLAEVNA

Candidate of Psychological Sciences, Dotsent
Department of Special and Applied Psychology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia
yashkovaan@mail.ru

GOLUBEVA EKATERINA VALERIEVNA

Student faculty of psychology and defectology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia
catya.uspeh@yandex.ru

ABSTRACT: the article discusses the issues of understanding self-esteem, factors of its development and characteristics of manifestation in primary school age, and also describes the results of an empirical study of the level of development of self-esteem in children of primary school age.

KEYWORDS: self-esteem, primary school student, self-awareness.

Самооценка – это структурное образование личности – компонент самосознания, основу которого составляют личностные смыслы и система ценностей, участвующие в процессе самооценивания. В отечественной психологии можно условно выделить два направления в изучении самооценки.

Представители (А. И. Липкина [2], [3]) первого направления в своих работах рассматривают самооценку как проекцию осознаваемых качеств на внутренний эталон, формирующийся во взаимодействии с социальной средой и под влиянием оценок окружающих. В рамках этого направления самооценка устанавливается с учётом построения и оценки образов «идеального Я» и «реального Я», выступая как интегральная оценка себя, где в единстве представлено личное, социальное и предметно-деятельностное содержание.

Представители (Л. И. Божович [1], М. И. Лисина [4]) второго направления считают, что основной задачей в исследовании самооценки должно быть

изучение ее структурно-динамических элементов. Они выделяют когнитивный и эмоциональный компонент в ее структуре и утверждают, что на каждом этапе онтогенеза самооценка обогащается новым содержанием и изменяется в зависимости от вида ведущей деятельности и социальной ситуации развития человека в детстве.

Становление самооценки как проявление произвольной психической деятельности связано, с одной стороны, с усилением процессов самосознания, с другой – с их свертыванием и автоматизацией. Кроме этого, развитие самооценки подчинено естественным механизмам возникновения и изменения высших форм психики в процессе онтогенеза, а также зависит от условий воспитания, обучения и в целом развития личности.

Отметим, что процесс формирования единой (общей) самооценки, синтезированной из многих частных самооценок, неравномерно распределен во времени. По своему внутреннему составу самооценка сложна не только потому, что она многоаспектная и включает различные содержательные компоненты, но и потому, что эти компоненты могут отличаться различными уровнями развития и осознанности. Наличие уровней осознанности самооценки и ее отдельных компонентов связано с тем, что результаты самопознания и самоотношения, на основе которых она вырабатывается, могут иметь разную степень развития.

Исследователи (Л. И. Божович [1], М. И. Лисина [4] и др.) сходятся во мнении о том, что самооценка является динамическим образованием, которое постоянно изменяется и совершенствуется. Это объясняется тем, что процесс установления самооценки не может быть конечным, так как личность человека постоянно развивается и совершенствуется, периодически меняются ее представления и понятия о себе.

Рассматривая развитие самооценки в младшем школьном возрасте, сталкиваемся с тем, что это сложный период социализации. Ребёнок вступает на тропу школьной жизни, а это набор оценочных ситуаций, которые позволяют самооценке быть неустойчивой в этот период и зависимой от успешности учебной деятельности [6], [7].

Употребляя термин «оценки», имеется в виду не отметки за ученические работы. Отметок может и не быть. Но сама деятельность и поведение учащихся постоянно оцениваются со стороны, как учителей, так и одноклассников [5].

Младшие школьники еще очень слабо дифференцируют со стороны оценку своей личности и оценку своей деятельности, поэтому отрицательный отзыв о своей работе они принимают как личностную оценку. Неудивительно, что плохую отметку дети в начальной школе всегда воспринимают как несправедливость, недооценка их знаний. Подобные переживания формируют и насыщают эмоциональный компонент самооценки, который, к сожалению, ещё не подкрепляется когнитивным компонентом.

Изучить уровень развития самооценки у младших школьников решили и мы, организовав пилотное эмпирическое исследование. Для этого подобрали следующие диагностические методики: методика определения эмоционального уровня самооценки и методика «Лесенка».

Исследование проводится на базе одной из средних общеобразовательных школ города Саранска. Контингентом были учащиеся второго класса в количестве 20 человек.

Итак, результаты определения эмоционального уровня самооценки у младших школьников представлены на рисунке 1.

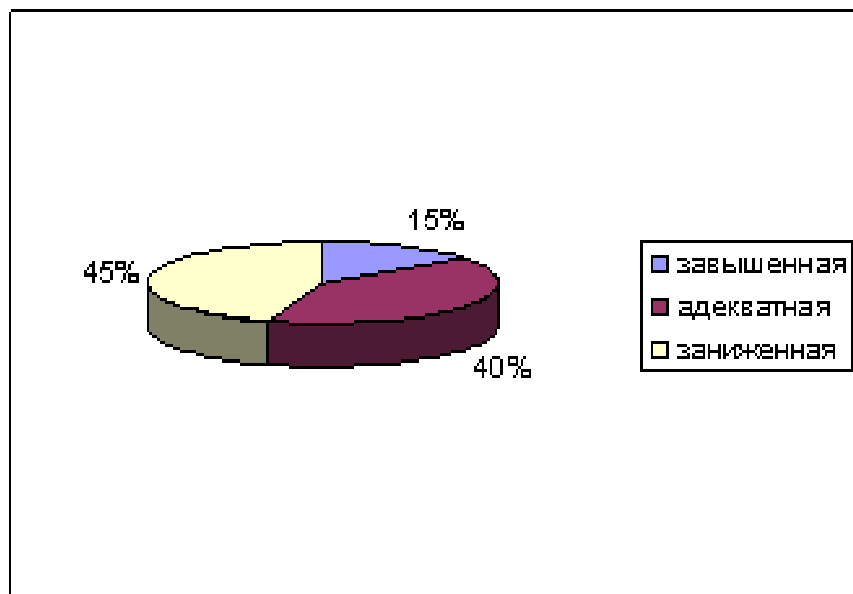


Рисунок 1. Результаты исследования эмоционального уровня самооценки у школьников младшего возраста

Анализ рисунка 1 показывает, что 15% учеников младшего школьного возраста имеют завышенный уровень самооценки, а значит такие дети имеют тенденцию переоценивать свои возможности; 40% учеников – дети с адекватной степенью самооценки, которые характеризуются выбором задач соответственно своему уровню возможностей; 45% учащихся – это дети с заниженной самооценкой, неуверенные в себе, от любого дела не ожидают успеха.

Результаты диагностики уровня развития самооценки по методике «Лесенка» представлены на рисунке 2.

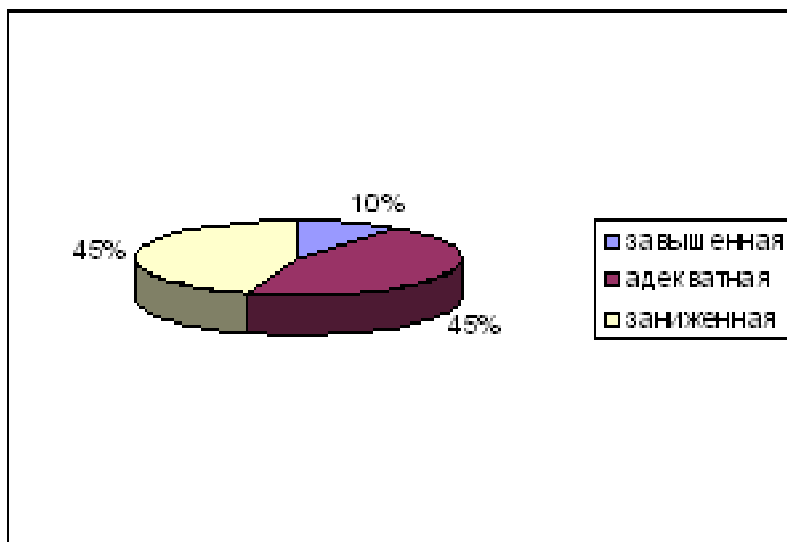


Рисунок 2. Результаты исследования особенностей самооценки младшего школьника по методике «Лесенка»

По рисунку 2 видно, что 10% учеников имеют адекватный уровень самооценки, а значит имеют способность объективно оценивать себя в жизненных ситуациях; 45% учащихся имеют завышенный уровень самооценки, то есть такие дети считают, что его мнение важно, что они больше знают; 45% испытуемых показали заниженный уровень самооценки и считают себя неудачниками.

Результаты эмпирического исследования самооценки у учащихся младшего школьного возраста показали, что есть дети с адекватной самооценкой, принимаю, а есть дети с заниженной самооценкой, которые демонстрируют не уверенность в своих решениях и желание не показывать активность. Меньшую долю составляют младшие школьники с завышенной самооценкой, что делает их поведение открытым, целенаправленным, с ориентацией на успех.

Экспериментально была изучена самооценка у детей младшего школьного возраста. Результаты этого исследования показали, что у данных школьников обнаружили все уровни развития самооценки: адекватная устойчивая, завышенная и заниженная. Такой разброс данных указывает на неустойчивость и изменчивость самооценка в младшем школьном, что требует внешнего контроля и ситуаций адекватного оценивания детей в учебной деятельности.

Список литературы

1. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович . – М. : Просвещение, 2009. – 380 с.
2. Липкина, А. И. Критичность и самооценка в учебной деятельности / А. И. Липкина, Л. А. Рыбак. – М. : Просвещение, 2009. – 304 с.
3. Липкина, А. И. Самооценка школьника / А. И. Липкина. – М. : Просвещение, 2014. – 167 с.
4. Лисина, М. И. Психология самосознания у дошкольника / М. И. Лисина, А.И. Сильвестру. – Кишинев : Штиинца, 1983. – 123 с.

5. Матюхина, М. В. Психология младшего школьника / М. В. Матюхина. – М. : Просвещение, 2012. – 216 с.
6. Фомина, Л. Ю. Что влияет на формирование самооценки младших школьников / Л. Ю. Фомина // Начальная школа плюс до и после. – 2018. – № 5. – С. 44-45.
7. Яшкова, А. Н. Кризисы возрастного развития и психологическое здоровье в детском возрасте / А. Н. Яшкова // Ученые записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы. – 2012. – Т. 18. – № 2. – С. 95-100.

[К содержанию](#)

УДК 88.37
УДК 159.923(045)

ДИАГНОСТИКА ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ У СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

ЯШКОВА АКСАНА НИКОЛАЕВНА

кандидат психологических наук, доцент кафедры
специальной и прикладной психологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия,
yashkovaan@mail.ru

ТУМАЙКИНА АНАСТАСИЯ АНАТОЛЬЕВНА

студентка факультета психологии и дефектологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия,
Atymaykina06@mail.ru

АННОТАЦИЯ: в данной статье рассматриваются вопросы понимания эмоциональных состояний, в особенности депрессивных состояний и состояния фрустрации, у студенческой молодежи, а также представлены результаты пилотного эмпирического исследования.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: эмоциональные состояния; студенты; депрессивные состояния; состояние фрустрации.

DIAGNOSTIC OF EMOTIONAL STATES AMONG STUDENTS

YASHKOVA AKSANA NIKOLAEVNA

candidate of Psychological Sciences, Associate Professor
Department of Special and Applied Psychology
Mordovian State Pedagogical Institute , Saransk, Russia,
yashkovaan@mail.ru

TUMAYKINA ANASTASIA ANATOLIEVNA
student of the faculty of psychology and defectology
Mordovian State Pedagogical Institute , Saransk, Russia,
Atymaykina06@mail.ru

ABSTRACT: This article discusses issues of understanding emotional states, depressive states, and frustration states among students, and also presents the results of an empirical study.

KEYWORDS: emotional states; student; depressive states; state of frustration.

В процессе эволюции животного мира появилась особая форма проявления отражательной функции мозга – эмоции. На протяжении всей жизни человек испытывает различные эмоциональные состояния. Под этими состояниями понимаются психические состояния, которые возникают в процессе жизнедеятельности личности и определяют не только уровень информационно-энергетического обмена, но и направленность поведения. Существует множество эмоциональных состояний, какие – то приносят душевное удовлетворение человеку, а какие – то угнетают.

Многие ученые, такие как П. К. Анохин [2], С. Л. Рубинштейн [12], М. С. Лебединский [10] изучали эмоциональные состояния личности, но, не смотря на не малое количество трудов, данная тема остается актуальной. Наибольшее количество эмоций человек испытывает в юношеском возрасте, это время как раз приходится на студенческую жизнь.

Особую актуальность приобретает проблема изучения депрессивных состояний и состояния фрустрации у студенческой молодежи. О сущности депрессии в своих работах писали многие исследователи. К примеру, А. Т. Бек [4], А. М. Вейн [6], Т. Г. Вознесенская [6], О. П. Ветроградова [7], Н. А. Смирнова [13]. С их точки зрения, депрессия – это психическое расстройство, признаками которого являются пониженное настроение и уменьшение или потеря способности получать удовольствие от всего, в том числе и от жизни. Депрессивное расстройство – это серьезное болезненное состояние, которое понижает трудоспособность, приносит страдания, как самому больному, так и его близкому окружению.

Каждый день студентам приходится справляться с множеством трудностей, нести ответственность за свои действия, жить взрослую жизнь, где все зависит только от них. Некоторым это дается нелегко, такие люди находятся в зоне риска и наиболее подвержены депрессивным состояниям. Многие считают, что депрессия это просто, когда человек грустит, плачет, надевает одежду мрачных цветов, но они ошибаются. Но депрессия – это постоянное чувство беспомощности, когда человек совершенно не чувствует никаких эмоций, дни для него становятся раздражающими помехами, с которыми он должен сталкиваться. В таком состоянии многие пытаются забыться алкоголем, курением или вовсе пролежать целый день глядя в потолок. Далек не каждый студент сможет отличить подлинную депрессию от

обыкновенного спада настроения, которое было вызвано сиюминутной неприятностью [8].

Для тех, кто осознает, что он подвергся состоянию депрессии и что с таким состоянием нельзя идти по жизни, каждый день становится борьбой за счастливую жизнь. При состоянии истинной депрессии студент чувствует постоянную усталость, повышенную утомляемость, ему бывает трудно сконцентрироваться на информации разнопланового характера, у него ухудшается сон, становится нестабильным артериальное давление, возникают вегетативные расстройства.

Существует два вида депрессивных состояний: экзогенное, когда расстройство спровоцировано внешним раздражителем и эндогенное, когда депрессия вызвана внутренними переживаниями человека. Депрессию не стоит недооценивать, это гораздо более сложный процесс, чем просто плохое настроение, не стоит заниматься самодиагностикой и самолечением, для этого существуют профессионалы, которые найдут подход к каждому человеку в зависимости от степени и тяжести проявления депрессии [2].

Фрустрация же представляет собой психическое состояние, появляющееся в результате невозможности удовлетворения тех или иных потребностей и желаний. Существует множество теорий, которые рассматривают состояние фрустрации, например, теории Д. Долларда [1], Н. Е. Миллера [1], Р. Баркера [3], Н. Левитова [11],

Не смотря на большое количество знаний в данной теме, фрустрация все еще остается не до конца изученным вопросом. Это эмоциональное состояние, которое проявляется в таких эмоциях как, гнев, злость, печаль, тревога, чувство вины и досады. Студенты испытывают переживания, которые вызваны трудностями, которые он не может преодолеть на пути к своей цели или в процессе решения каких – либо задач. Эта невозможность достигнуть своих желаний приводит к разочарованию, отчаянию, раздражению, негодованию или вовсе к отказу от намеченных целей.

Данное состояние вызывают следующие причины: нехватка знаний, потеря работоспособности, нехватка денежных средств, внутренние, социальные конфликты. Ф. Е. Василюк [5] относит фрустрацию к экстремальным жизненным ситуациям, наряду со стрессом, конфликтом и кризисом, считая, что если возникает фрустрация, то есть невозможность удовлетворить потребность, вся жизнь оказывается под угрозой, поэтому подобная ситуация равносильна кризису. Студенты наиболее подвержены такому состоянию, так как они находятся на этапе выбора жизненного пути, за ними стоит выбор хорошо учиться или пустить все на самотек и выбор успешной работы, а не возможность достигнуть этих целей приводит к общему нежеланию саморазвития. Однако для кого – то фрустрация может сыграть и положительную роль, так как человек растет и развивается тогда, когда научается преодолевать трудности [5].

С целью изучения депрессивных состояний и состояния фрустрации у студенческой молодежи было проведено пилотное эмпирическое исследование, в котором приняли участие 20 человек юношеского возраста. Были

использованы такие диагностические методики как, «Определение уровня депрессии» (Т. И. Балашова) и «Экспресс – диагностика уровня личностной фрустрации» (В. В. Бойко) [9].

Эмпирические данные представлены в таблицах 1 и 2.

Таблица 1

Результаты изучения уровня депрессии у студенческой молодежи

Уровень депрессии	Количество человек
Состояние без депрессии	18 (90 %)
Легкая депрессия ситуативного или невротического генеза	2 (10%)
Субдепрессивное состояние или замаскированная депрессия	–
Истинное депрессивное состояние	–

Таблица 2

Результаты диагностики уровня личностной фрустрации у студенческой молодежи

Уровень личностной фрустрации	Количество человек
Низкий уровень фрустрации	14 (70 %)
Устойчивая тенденция к фрустрации	6 (30 %)
Очень высокий уровень фрустрации	–

По таблице 1 видно, что испытуемых на уровень депрессии можно сделать вывод, что большинство находится в состоянии без депрессии (90 %), что не может не радовать. Лишь у 10 % студентов есть тенденция к депрессивным переживаниям. Для студенческой молодежи особенно важно находиться в положительном расположении духа, так как каждый день они решают проблемы и задачи получения образования.

Но, все же не значит, что если у студента нет депрессии, он не испытывает сложности в учебе, стресс и не переживает по каким либо причинам. Важно уметь сделать эмоциональную разгрузку, для того, чтобы состояние стресса не перешло в глубокую депрессию. Однако, у двух человек из опрошенных был выявлен легкий уровень депрессии ситуативного или невротического генеза. Легкая депрессия ситуативного или невротического генеза – кратковременное нарушение психической и физической деятельности личности, вызываемое сильным стрессом, резкой перегрузкой, внутренними и внешними конфликтами. Важно приступить к лечению данного уровня депрессии до тех пор, пока она не перешла в более сложные формы. Хорошими методами для снятия легкого уровня депрессии является массаж, прогулки на свежем воздухе, правильный режим сна, йога, ароматерапия, медитация. При своевременной диагностике патологического процесса лечение приводит к полному выздоровлению личности и позволяет вернуться к радостям жизни.

По результатам уровня личностной фрустрации (таблица 2) у большинства студентов низкий уровень (70 %). Это говорит о том, что большинство из них довольны тем, что они имеют. Низкий уровень не говорит о полном отсутствии фрустрации, так как каждый человек хоть раз в жизни огорчался из-за того, что у него не получалось достичь какой либо цели.

У 6 человек (30 %) по результатам исследования была выявлена устойчивая тенденция к фрустрации. Такие люди не недостаточно психологически гибкие, чтобы приспособливаться к ударам судьбы. Они переживают, когда у них не получается достигнуть цели или решить какие – либо задачи. Для профилактики данного уровня личностной фрустрации необходимо желание понять то, что не стоит заикливаться на какой – то одной цели, нужно здраво оценивать свои возможности на пути к ее достижению, чтобы не разочароваться в случае промаха. Свободное отношение к ситуациям фрустрации совсем не говорит о несерьезности, отсутствии воли и целеустремленности. Ведь воля это преодоление трудностей, которые связаны с осознанным выбором человека, контроль над своими желаниями, целями и поступками, умение управлять ими. А в состоянии истинной фрустрации человек как раз и утрачивает власть над собой.

Таким образом, эмпирическое исследование показывает, что современное студенчество имеет благоприятную эмоциональную сферу, склонен к радужному восприятию жизни и удовлетворительно чувствует себя в окружающей среде.

Список литературы

1. Dollard J., Miller N.E., Doob L.M. et al. Frustration and aggression. New Haven, CT: Yale University Press, 1939.
2. Анохин, П. К. Эмоции / П. К. Анохин // под ред. В. К. Виллюнаса, Ю. Б. Гиппенрейтер. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 288 с.
3. Баркер, Р. Эффект фрустрации в когнитивной среде / Р. Баркер. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 2004. – 185 с.
4. Бек, А. Т. Когнитивная терапия депрессии / А. Т. Бек. – СПб. : Питер, 2003. – 100 с.
5. Василюк, Ф. Е. Психология переживания / Ф. Е. Василюк. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 200 с.
6. Вейн, А. М. Депрессия в неврологической практике / А. М. Вейн, Т. Г. Вознесенская. – М. : МИА, 2007. – 197 с.
7. Ветроградова, О. П. Депрессия: психопатология, патогенез / О. П. Ветроградова. – М. : МГУ, 1980. – 192 с.
8. Дементьева, Е. В. Предэкзаменационный стресс у школьников и студентов: причины, проявления, последствия, пути преодоления / Е. В. Дементьева, А. А. Орлова // Актуальные проблемы и перспективы развития современной психологии [Электронный ресурс]: сборник научных трудов по материалам V Всероссийской научно-практической интернет-конференции «Актуальные проблемы и перспективы развития современной психологии», 12 ноября 2015 г., г. Саранск / под ред. А. Н. Яшковой ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2015. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).
9. Ильин, Е. П. Эмоции и чувства / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2001. – 784 с.

10. Лебединский, М. С. Введение в медицинскую психологию / М. С. Лебединский, В. Н. Мясищев. – Л. : Л – Медицина, 1966. – 430 с.
11. Левитов, Н. Д. Фрустрация как один из видов психических состояний / Н. Д. Левитов // Вопросы психологии. – 1967. – № 6. – С. 15.
12. Рубинштейн, Л. С. Основы общей психологии / Л. С. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 1946. – 720 с.
13. Смирнова, Н. А. Теоретические аспекты изучения депрессии в психологии / Н. А. Смирнова // Психология: традиции и инновации: материалы III Междунар. науч. конф. – Самара. : Издательство АСГАРД, 2018. – С. 10.

[К содержанию](#)