
Наука и образование:

**актуальные психологические
проблемы и опыт решения**

**Сборник научных трудов по материалам
Международной научно-практической
конференции
«55-е Евсевьевские чтения»**

г. Саранск, 14–15 марта 2019 года

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

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

НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ЦЕНТР
«ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЕ»

НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ЛАБОРАТОРИЯ
«РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
ПЕДАГОГА И ПСИХОЛОГА В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ»

НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ: АКТУАЛЬНЫЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ И ОПЫТ РЕШЕНИЯ

Сборник научных трудов по материалам
Международной научно-практической конференции
«55-е Евсевьевские чтения»

г. Саранск, 14–15 марта 2019 года

САРАНСК 2019

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

ISBN 978-5-8156-1060-6

УДК 159.9(082)

ББК 88

Н 34

Редакционная коллегия:

Ю. В. Варданян, доктор педагогических наук, профессор (научный редактор); **Н. А. Вдовина**, кандидат психологических наук, доцент (ответственный за выпуск); **Т. А. Белова**, кандидат психологических наук, доцент; **Н. П. Кондратьева**, кандидат психологических наук, доцент; **П. В. Новиков**, кандидат психологических наук, доцент; **С. В. Сергунина**, кандидат психологических наук, доцент; **О. В. Фадеева**, кандидат педагогических наук, доцент; **Е. В. Царева**, кандидат философских наук, доцент

Рецензенты:

К. М. Романов, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии Национального исследовательского Мордовского государственного университета имени Н. П. Огарева;

Н. В. Рябова, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой специальной педагогики и медицинских основ дефектологии Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева

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

Н 34

Наука и образование: актуальные психологические проблемы и опыт решения [Электронный ресурс] : сб. науч. тр. по материалам Междунар. науч.-практ. конф. «55-е Евсевьевские чтения», 14–15 марта 2019 г. / под науч. ред. Ю. В. Варданян ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2019. – 1 электрон. опт. диск.

В сборнике представлены материалы научной школы для молодых ученых «Исследование и решение современных проблем творчества и психологической безопасности», секций «Социально-психологические проблемы современности» и «Психологическое сопровождение субъектов образования», организованных в рамках Международной научно-практической конференции «55-е Евсевьевские чтения», проходившей 14–15 марта 2019 года на базе Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева. Материалы отражают результаты научных исследований ученых, преподавателей, аспирантов, магистрантов и студентов.

Адресовано широкой аудитории читателей, заинтересованных в обсуждении актуальных проблем современной психологии.

УДК 159.9(082)

ББК 88

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

Минимальные системные требования

Тип компьютера, процессор, частота: IBM PC – совместимые
Оперативная память (RAM): 512 МБ **Необходимо на винчестере:** 100 Мб
Операционные системы: Microsoft Windows (XP, Vista, Windows 7, 8)
Видеосистема: 128 Мб
Акустическая система: Не требуется
Дополнительное оборудование: Не требуется
Дополнительные программные средства: Adobe Reader
Другое: Не требуется

Программное обеспечение, использованное для создания электронного научного издания	MS Word
Техническая подготовка материалов электронного научного издания	Вдовина Наталья Александровна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии
Лица, осуществляющие техническую обработку и подготовку материалов	Мадякина Татьяна Валерьевна, технический редактор редакционно-издательского центра
Дата размещения на сайте	–
Объем издания – в единицах измерения объема носителя, занятого цифровой информацией (байты, Кб, Мб)	1,72 Мб
Продолжительность звуковых и видеофрагментов (в мин.)	–
Комплектация издания (количество носителей, наличие сопроводительной документации)	1 CD-R, пластиковая бокс-коробка
Наименование и контактные данные юридического или физического лица, осуществившего запись на материальный носитель	Редакционно-издательский центр. Тел.: (8342) 33-93-06; e-mail: lmt@mordgpi.ru

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие

Научная школа для молодых ученых

ИССЛЕДОВАНИЕ И РЕШЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ПРОБЛЕМ ТВОРЧЕСТВА И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ

<u>Варданян Ю. В.,</u>	Создание креативной среды детской студии как условие развития творческого потенциала учащихся
<u>Кукса К. А.</u>	Значимость и содержание универсальных учебных действий
<u>Вдовина Н. А.,</u>	Особенности социально-коммуникативной компетентности обучающихся медицинского колледжа
<u>Макаева А. С.</u>	Исследование профессионального самоопределения старшеклассников
<u>Вдовина Н. А.,</u>	Психологический тренинг как технология развития саморегуляции старшеклассников
<u>Устькина С. А.</u>	Библиотерапия как технология снижения тревожности младших школьников
<u>Кондратьева Н. П.,</u>	Особенности профессионального самоопределения старшеклассников
<u>Касимкина Е. А.</u>	Социально-психологический тренинг как технология развития профессионального самоопределения старшеклассников
<u>Милкина Р. В.,</u>	Современные тенденции психологического консультирования родителей
<u>Савинова Т. В.</u>	Изучение прогностических компетенций будущих педагогов-психологов
<u>Пузанкова Е. В.,</u>	Изучение проявлений терпимости у будущих педагогов
<u>Вдовина Н. А.</u>	
<u>Савинова Т. В.,</u>	
<u>Якунина А. В.</u>	
<u>Сергунина С. В.,</u>	
<u>Кувшинова И. С.</u>	
<u>Трифонов А. С.</u>	
<u>Фадеева О. В.,</u>	
<u>Веряскина О. С.</u>	
<u>Фадеева О. В.,</u>	
<u>Радушкина К. С.</u>	

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОСТИ

<u>Белова Т. А.,</u>	Исследование ценностно-смысловых ориентаций юношества в структуре психологической культуры
<u>Чуманина Р. Д.</u>	Развитие антиаддиктивных ресурсов подростков средствами тренинга успеха
<u>Варданян Ю. В.,</u>	Исследование и развитие лидерских качеств подростков
<u>Шалмина А. Г.</u>	Подготовка студентов к инновационной педагогической деятельности
<u>Вдовина Н. А.,</u>	Технология профилактики синдрома эмоционального выгорания педагогов дошкольного образовательного учреждения
<u>Семочкина П. Ю.</u>	
<u>Горбунова А. Г.</u>	
<u>Дементьева М. С.</u>	

<u>Кечина М. А.</u>	Технологии конструктивного взаимодействия педагогов с подростками в условиях агрессивной виртуальной среды общения
<u>Конева И. А.</u>	Исследование детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих аутичных детей
<u>Кривоногова Е. Л.</u>	Психологические особенности решения учащимися интеллектуальных задач
<u>Новиков П. В.</u>	Развитие антиманипулятивных способов взаимодействия подростков средствами психологического тренинга
<u>Новиков П. В.</u>	
<u>Новикова Е. Е.</u>	
<u>Павленко Т. Ю.</u>	Психотехнологии развития антикоррупционной культуры подростков и старшекласников
<u>Царева Е. В.</u>	Игровой практикум как средство развития творческого мышления младших школьников
<u>Панкова С. В.</u>	Проектирование комплекса учебно-профессиональных заданий как способ повышения мотивации профессиональной деятельности будущего учителя физической культуры
<u>Поваляева Н. Г.</u>	Особенности развития мотивации профессиональной деятельности будущего учителя физической культуры
<u>Ошкина Т. С.</u>	Исследование склонности подростков к виктимному поведению
<u>Поваляева Н. Г.</u>	Особенности проявления волевой активности подростков
<u>Савинова Т. В.</u>	Снижение агрессивности младших подростков в процессе тренинговых занятий
<u>Варламова Ю. В.</u>	
<u>Царева Е. В.</u>	
<u>Новиченкова Н. А.</u>	
<u>Царева Е. В.</u>	
<u>Шляпкина Е. В.</u>	

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАНИЯ

<u>Белова Т. А.</u>	Проектная деятельность как средство развития логического мышления младших школьников
<u>Даняева А. Н.</u>	
<u>Миняйчева А. П.</u>	Опыт детско-родительских отношений как источник развития адекватности самооценки подростков
<u>Варданян Ю. В.</u>	Развитие критического мышления подростков в процессе интеллектуального тренинга
<u>Хохлова И. А.</u>	Психологический тренинг как средство развития профессиональной направленности старшекласников
<u>Кондратьева Н. П.</u>	Развитие смысловой памяти младших школьников в процессе психологического тренинга
<u>Жиркова Ю. А.</u>	Развитие логического мышления детей младшего школьного возраста во внеучебной деятельности
<u>Коверова Н. С.</u>	Особенности эмоциональной устойчивости подростков
<u>Кудашкина О. В.</u>	
<u>Сенина А. А.</u>	
<u>Кудашкина О. В.</u>	
<u>Сурдина А. Ю.</u>	
<u>Матюшкина Е. В.</u>	

[Паксюткина О. С.,
Кечина М. А.](#)

[Прокофьева Е. И.](#)

[Позорова Ю. С.](#)

[Савинова Т. В.,](#)

[Абрамова А. Н.](#)

[Савинова Т. В.,](#)

[Бакшеева А. Д.](#)

[Сергунина С. В.,](#)

[Мироновская Н. Г.](#)

[Храмцова Е. В.,](#)

[Чуманина Р. Д.](#)

[Царева Е. В.,](#)

[Тельнова И. А.](#)

[Царева Е. В.,](#)

[Цыганова Н. А.](#)

[Сведения об авторах](#)

Психолого-педагогическое сопровождение развития эмоционального интеллекта детей дошкольного возраста

Применение педагогом-психологом техник песочной графики и анимации в рамках проектной деятельности

Развитие самооценки младших школьников из семей с разными стилями воспитания

Развитие образа «Я» младшего школьника во внеурочной деятельности

Развитие стрессоустойчивости подростков в процессе подготовки к государственной итоговой аттестации

Развитие устойчивости внимания младших школьников

Особенности влияния структурных компонентов самосознания на творческий потенциал личности

Социально-психологический тренинг как средство развития эмпатии старших подростков

Развитие самооценки и уровня притязаний младших подростков во внеурочной деятельности

ПРЕДИСЛОВИЕ

14–15 марта 2019 года на базе ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» состоялась Международная научно-практическая конференция «55-е Евсевьевские чтения». В ходе работы конференции был рассмотрен широкий круг вопросов по естественным, техническим и гуманитарным отраслям научного знания и образовательной практики. В центре внимания стояли проблемы развития науки и образования в современном мире.

В сборнике представлены материалы работы научной школы для молодых ученых «Исследование и решение современных проблем творчества и психологической безопасности», секций «Социально-психологические проблемы современности» и «Психологическое сопровождение субъектов образования», организованных кафедрой психологии. В работе указанной школы и секций приняли участие ученые, преподаватели вузов, студенты, практические работники из различных городов России и Узбекистана (Белгород, Москва, Нижний Новгород, Самара, Саранск, Саров, Ташкент, Ульяновск и др.), что расширяет границы межрегионального и международного сотрудничества.

Разнообразие тематики представленных научных статей и проектов раскрывает специфику научного изучения и развития эффективных психологических условий организации профессиональной деятельности и профессиональных компетенций педагогических работников, технологий формирования антикоррупционной культуры и профилактики синдрома эмоционального выгорания. Положительный отклик вызвало обсуждение проблем и опыта развития готовности обучающихся к проектной деятельности, организации конструктивного взаимодействия и применения антиманипулятивных способов, гармонизации детско-родительских отношений. Особое внимание было уделено вопросам развития познавательной сферы обучающихся (критического мышления, смысловой памяти, устойчивости внимания и др.) и личностных особенностей (профессионального самоопределения, ценностных ориентаций, стрессоустойчивости, волевой активности, самооценки и уровня притязаний и др.).

Конференция позволила организовать взаимодействие между различными образовательными структурами, способствовала анализу состояния и тенденций развития психологии образования, установлению контактов между учеными и практиками с целью повышения эффективности современного психологического знания и решения актуальных проблем современной науки и образования.

Редколлегия

[В содержание](#)

НАУЧНАЯ ШКОЛА ДЛЯ МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ

ИССЛЕДОВАНИЕ И РЕШЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ПРОБЛЕМ ТВОРЧЕСТВА И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ

УДК 159.954(045)
ББК 88.45

СОЗДАНИЕ КРЕАТИВНОЙ СРЕДЫ ДЕТСКОЙ СТУДИИ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА УЧАЩИХСЯ

ВАРДАНЫЯН ЮЛИЯ ВЛАДИМИРОВНА

доктор педагогических наук, профессор,
зав. кафедрой психологии

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

julia_vardanyan@mail.ru

КУКСА КРИСТИНА АЛЕКСАНДРОВНА

аспирант II курса факультета психологии и дефектологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия,
зав. художественным отделением Детской школы искусств
закрытого административного территориального образования
Озерный Тверской области, Россия

kriste5791@mail.ru

Ключевые слова: детская студия, художественно-творческая деятельность, креативная среда, развитие творческого потенциала, психолого-педагогические условия.

Аннотация: В статье обоснована актуальность создания креативной среды детской студии, которая является одним из важнейших психолого-педагогических условий развития творческого потенциала учащихся в процессе организации их художественно-творческой деятельности. Авторы характеризуют опыт создания подобной креативной среды в Детской школе искусств на примере деятельности народного самодеятельного коллектива детской студии декоративно-прикладного и художественного творчества «Блестящие».

PRODUCTION OF CREATIVE ENVIRONMENT OF CHILDREN'S STUDIO AS A CONDITION FOR STUDENTS' CREATIVE POTENTIAL DEVELOPMENT

VARDANYAN YULIA VLADIMIROVNA

Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor,
Head of the Department of Psychology,
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

KUKSA KRISTINA ALEXANDROVNA

2nd year Post graduate Student, Department of Psychology and Defectology,
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia,
Head of Art Department of Children's Art School, closed administrative
territorial formation Ozerny, Tver region, Russia

Key words: children's studio, artistic and creative activity, creative environment, creative potential development, psychological and pedagogical conditions.

Abstract: The article substantiates the relevance of production of a children's studio creative environment, which is one of the most important psychological and pedagogical conditions for students' creative potential development in the process of organizing their artistic and creative activity. The authors characterize the experience of such a creative environment production in the Children's Art School on the example of the activity of the folk amateur group of the children's studio of decorative and applied creativity "Brilliant".

В национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года, а также в паспорте национального проекта «Образование» определена важность исследования и специальной организации образовательной среды таким образом, чтобы содействовать эффективности, доступности и социальной ориентации качественного образования, соответствующего современным требованиям инновационных преобразований. Следовательно, исследование психолого-педагогических условий развития образовательного пространства, среди которых особое место отводится созданию креативной среды, благоприятной для развития творческого потенциала личности, является перспективной задачей современного образования, требующей своевременного решения.

Интерес психолого-педагогической науки к проблемам творчества и создания условий развития творческого потенциала существенно возрос в конце XX – начале XXI в. Анализируя методологические проблемы психологии творчества в целом, Я. А. Пономарев [6] подчеркнул, что в перспективе ее развитие, вероятнее всего, будет связано с эволюцией типов знания, что полностью подтвердилось за последующую четверть века. Так, А. М. Матюшкин [5] развивает психологическое понимание творчества в связи с исследованием проблем разрешения проблемных ситуаций в рамках психологии мышления. Д. Б. Богоявленская [1] предлагает с позиции деятельностного подхода понимать творчество как развитие деятельности, которое происходит по инициативе ее субъекта.

Рассматривая развитие творческого потенциала в контексте деятельностного подхода, Д. И. Фельдштейн [7] уделяет особое внимание воспитанию личности в условиях коллективной среды. Выполнен ряд диссертационных исследований, в которых акцент смещен в сторону выявления особенностей творческого потенциала учащихся. Так, в работе Л. А. Даринской [4] определены гуманитарные основания его развития, в работе В. А. Варданяна [2] обоснована дидактическая система развития творческого потенциала в процессе изобразительной деятельности учащихся художественно-гуманитарной гимназии.

Реализация творческого потенциала приводит к возникновению особого свойства – креативности. В работе Ю. В. Варданян и О. С. Валуева показано, что «креативность рассматривается как целостное многомерное психическое новообразование, континуально интегрирующее в себе актуальную и потенциальную стороны» [3, с. 606], поэтому развитие креативности с помощью специальной системы тренинговых заданий приводит к изменению творческого потенциала, преобразуя его. Анализ показывает, что в настоящее время креативность в светском смысле этого слова в основном понимается как общая способность к творчеству, которая дает представление об инновационной направленности личности в целом, о ее творческих способностях и одаренности, выражаясь в различных формах ее активности, в том числе в учебно-творческой и продуктивно-созидательной деятельности.

Таким образом, различные аспекты психологических проблем креативности и творческого потенциала личности продолжают вызывать повышенный интерес ученых и практиков. Тем не менее особенности развития творческого потенциала учащихся в условиях креативной среды детской студии, действующей в системе дополнительного образования на базе Детской школы искусств, изучены в основном фрагментарно в контексте изучения других проблем, что усиливает актуальность этого исследования. Взгляды современных ученых указывают на то, что продуктивность творческой деятельности отстает от потенциальных возможностей обучающихся и они оказываются воплощенными в действительности лишь частично. Мы полагаем, что создание креативной развивающей среды, нацеленной на продуктивно-созидательную деятельность и активное коллективное взаимодействие во время творческого процесса, становится одним из важнейших психолого-педагогических условий развития творческого потенциала учащихся.

Рассмотрим опыт создания креативной среды в Детской школе искусств на примере деятельности народного самодеятельного коллектива детской студии декоративно-прикладного и художественного творчества «Блестящие». Креативная среда предусматривает присутствие субъекта творчества (роль которого играет детская студия декоративно-прикладного и художественного творчества), реализацию самого поэтапного процесса развивающей творческой деятельности и создание определенных психолого-педагогических условий ее осуществления. Для организации подобной среды в условиях указанной детской студии применяется подход, ориентированный на развитие индивидуальных качеств личности каждого участника процесса. Полноценному развитию творческой личности способствует коллективная образовательно-воспитательная среда, в которой тонко переплетаются принципы единства коллективного и индивидуального, учета особенностей детей. Роль организатора, несомненно, принадлежит педагогу, который объединяет общей идеей не только своих воспитанников, но и их родителей, создает атмосферу полного взаимодействия, структурирует в своем коллективе малые группы (с учетом их особенностей) в единое творческое объединение. При этом педагог, не навязывая своих условий, реализует позицию компетентного и авторитетного друга, советующего и помогающего в решении художественно-исполнительских и творческих задач, окружив воспитанников атмосферой психологического комфорта.

Условием развития творческого потенциала будет являться создание такой образовательной среды, которая способствует обучению членов студии продуктивно мыслить, самостоятельно ставить цели и задачи, находить креативные решения, формировать собственные взгляды, содействует полной реализации творческих способностей. Этому способствует использование инновационных психолого-педагогических технологий, стимулирующих творческую активность и саморазвитие, осуществление альтернативных педагогических идей, форм и методов, гибкость, цельность, вариативность и динамику в содержании учебных программ, дифференцированное обучение с учетом возрастных особенностей, интересов и способностей учащихся.

Учебная программа студии включает три блока: познавательный-развивающий, обучающий и практический. В данные блоки включены теоретические и практические занятия трех направлений:

1) изобразительное искусство и мировая художественная культура (изучение истории и теории изобразительного искусства на примере мировой художественной культуры; освоение материалов изобразительного искусства, изучение композиционных приемов, техник изображения, упражнения по закреплению знаний, умений и навыков; изобразительное художественное творчество);

2) декоративно-прикладное творчество, история костюма, дизайн, декорирование, технология кройки и шитья (теоретические знания по истории древнейшего декоративно-прикладного искусства, истории костюма; приобретение технологических навыков и умений в области кройки, шитья, декорирования одежды, обуви, аксессуаров; обучение основным техническим приемам дизайна; выполнение авторских эскизов, творческих проектов и разработок);

3) сценическое мастерство, театральное искусство и дефиле (аналогично первому и второму направлению включает процесс познания: от теории и упражнений на повторение и подражание до авторских постановок).

Таким образом, первые блоки способствуют интеллектуальному развитию, вторые основаны на сопряжении познавательной и репродуктивной деятельности и, наконец, третьи предполагают продуктивно-созидательную, творческую деятельность. Переходу от теории и репродуктивного усвоения художественного опыта к продуктивно-созидательной деятельности способствуют системный подход к организации процесса, полноценность творческой среды.

Опытные исследования показали, что эффективность усвоения такой учебной программы учащимися будет успешно реализована в том случае, если, помимо грамотно организованной обучающей среды, в учебно-творческий процесс встроена воспитательная среда, основанная на указанных выше принципах, направленная на благополучие, развитие, самореализацию и самоопределение личности в коллективе.

В основе формирования коллектива лежит одна общая идея или стратегия действия, которая притягивает единомышленников, объединяет общей целью и схожими интересами: желанием создавать красивые рисунки, украшать одежду или аксессуары, создавать неповторимые образы, участвовать с ними в конкурсах, творить красоту вокруг на радость себе и обществу. Например, подобная

идея выражена в девизе характеризуемой студии: «Украшим наш мир вместе!». Важно, чтобы учащиеся студии понимали, что для достижения намеченной цели необходимо всем членам коллектива овладеть определенной системой знаний, умений и навыков, освоить приемы и техники исполнительского мастерства, создавать и воплощать творческие замыслы, так как от работы каждого зависит конечный продукт деятельности.

Примером создания креативной развивающей и обучающей среды может являться проектный метод, основанный на постановке коллективной проблемы (создание новой тематической коллекции в определенном жанре, по заданным условиям), решаемой каждым участником индивидуально, но в конечном итоге предполагающей общее решение и совместный продукт. Проект студии может быть основан на методе обучения в сотрудничестве и интегрированном обучении. Он включает постановку проблемы, нахождение эвристическим путем ее предполагаемого решения, обсуждение путей решения творческих индивидуальных и коллективных задач, анализ собранной информации, детальную проработку эскизов с учетом всех технических тонкостей, выполнение моделей и практическое воплощение общего замысла, основанное на интегрированных знаниях в различных областях (истории искусства и костюма, изобразительном и декоративно-прикладном искусстве, дизайне, сценическом и театральном мастерстве, хореографии и т. д.). Завершением проекта являются показ, представление или выставка, которые привлекают внимание к нему и становятся доминантой обсуждения зрителями.

Креативная среда в формате детской студии дополняется системно-организованной внеклассной деятельностью, объединяющей всех участников коллектива решением какой-либо проблемы патриотической или духовной направленности. С девизом «Украшаем мир вместе!» члены детской студии продолжают заниматься творчеством в едином креативном пространстве: рисуют рисунками патриотической тематики серые стены и заборы ко Дню Победы и Дню города, реставрируют памятные места, изготавливают своими руками подарки для воспитанников детских домов, ветеранов войны и труда, военнослужащих, организуют благотворительные выступления, концерты и выставки, украшают городские и областные мероприятия, проводя духовно-просветительские конкурсы и выставки, и т. д. Наблюдая результаты деятельности своих детей, родители тоже с удовольствием погружаются в подобную среду, становясь полноценными участниками процесса, повышая мотивацию и творческую активность. Подобное взаимодействие положительно влияет на психологическое благополучие в коллективе, укрепляет связь семьи учащихся с учебным заведением и является условием для полноценного развития творческого потенциала личности.

Таким образом, креативная среда является важнейшим психолого-педагогическим условием развития творческого потенциала учащихся, раскрытия их индивидуальных возможностей, становления личности. Создание развивающей креативной среды в детской студии декоративно-прикладного и художественного творчества способствует развитию творческого потенциала учащихся, удовлетворяет их потребность в самопознании и творческой самоактуа-

лизации. Приобретенный творческий потенциал учащихся в дальнейшем актуализируется и реализуется в широком спектре эстетических, духовно-нравственных, познавательных отношений с окружающим миром (обществом, природой, сферой культуры и искусства), обеспечивая эффективность усвоения опыта художественно-творческой деятельности.

Список использованных источников

1. Богоявленская, Д. Б. Психология творчества в контексте теории деятельности / Д. Б. Богоявленская // Вопросы психологии. – 2013. – № 3. – С. 101–106.
2. Варданян, В. А. Развитие творческого потенциала учащихся художественно-гуманитарной гимназии в процессе изобразительной деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / В. А. Варданян. – Саранск, 1997. – 204 с.
3. Варданян, Ю. В. Развитие креативности в тренинговой группе как инновационная основа преобразования человеческого потенциала / Ю. В. Варданян, О. С. Валувев // В мире научных открытий. – 2014. – № 11–1 (59). – С. 601–615.
4. Даринская, Л. А. Гуманитарные основания развития творческого потенциала учащихся : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Л. А. Даринская. – СПб., 2006. – 428 с.
5. Матюшкин, А. М. Психология мышления. Мышление как разрешение проблемных ситуаций : учеб. пособие / А. М. Матюшкин. – М. : КДУ, 2009. – 190 с.
6. Пономарев Я. А. Психология творчества: перспективы развития / Я. А. Пономарев // Психологический журнал. – 1994. – Т. 15. – № 6. – С. 38–50.
7. Фельдштейн Д. И. Психология развития человека как личности : избр. тр. : в 2-х т. / Д. И. Фельдштейн. – М.; Воронеж, 2005. – Т. 2. – 456 с.

[В содержание](#)

УДК 159.9(045)
ББК 88.4

ЗНАЧИМОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ

ВДОВИНА НАТАЛЬЯ АЛЕКСАНДРОВНА

кандидат психологических наук, доцент,
кафедра психологии

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

natalex-15@yandex.ru

МАКАЕВА АННА АЛЕКСЕЕВНА

магистрант I курса факультета психологии и дефектологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

a-makaeva2013@yandex.ru

Ключевые слова: универсальные учебные действия, системно-деятельностный подход, саморазвитие, старший дошкольный возраст, учебная деятельность.

Аннотация: В статье рассматривается обоснование изучения универсальных учебных действий в дошкольном образовании, представлены характеристика и оценка уровня формирования личностных, регулятивных, познавательных и коммуникативных учебных действий.

THE SIGNIFICANCE AND CONTENT OF THE UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTIONS

VDOVINA NATALYA ALEXANDROVNA

candidate of psychological sciences, associate professor,
department of psychology,
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

МАКАЕВА АННА АЛЕКСЕЕВНА

1st year master student of the faculty of psychology and defectology,
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Key words: universal educational actions, system-activity approach, self-development, senior preschool age, educational activity.

Abstract: The article discusses the rationale for the study of universal educational activities in preschool education, the characteristic and assessment of the level of formation of personal, regulatory, cognitive and communicative educational actions are presented.

Новые образовательные стандарты в Российской Федерации ставят на первый план задачу обеспечения развития универсальных учебных действий, являющихся важной психологической составляющей фундамента системы образования.

Старший дошкольный возраст примечателен тем, что в это время формируются ключевые базовые основы мировосприятия ребенка, систематизируются его представления о морали, правилах и нормах поведения, понимание поведения среди других людей, происходит формирование Я-концепции. Очень часто сложно спрогнозировать результаты развития старших дошкольников в силу стихийности данного процесса, данная сложность на первый план выдвигает необходимость осуществлять целенаправленное исследование системы универсальных учебных действий в данном возрастном периоде.

Теоретико-методологическая основа разработки проблемы универсальных учебных действий осуществляется в рамках системно-деятельностного подхода, который разрабатывали отечественные психологи – Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин.

Значение системно-деятельностного подхода определяется психологической закономерностью процесса обучения. Так, Л. С. Выготским была предложена следующая закономерность: «развитие и усвоение знаний и умений происходит только в деятельности. Причем, чем активнее деятельность, тем успешнее этот процесс» [4, с. 34].

На основе ключевых тезисов в рамках системно-деятельностного подхода можно констатировать, что дети в процессе своей жизнедеятельности получают опыт, они обучаются, потом начинают сами выбирать цели и средства для осу-

ществления своей деятельности, причем они совершенствуют и развивают свои возможности (т. е. саморазвиваются).

Данный процесс обуславливает необходимость обеспечения развития детей в таком направлении, которое бы помогало ему дальше саморазвиваться. И в этом ключе большую важность приобретает учебная деятельность как способ, обеспечивающий непрерывное развитие ребенка.

Многие исследователи в области психологии отмечают взаимосвязь понятий «саморазвитие» и «учебная деятельность», причем отмечается субъективность последнего. Учебная деятельность рассматривается относительно системы развивающего обучения, в которой обучение, его содержание и методы ориентируются на закономерности развития. Данное понятие считают отличительной особенностью развивающего обучения, являющегося ядром развития детей в старшем дошкольном возрасте.

Согласно теории учебной деятельности, деятельность людей непременно связывается с творческими преобразованиями действительности, в связи с чем ребенок начинает усваивать знания в рамках осуществления учебной деятельности на «творческих началах». В соответствии с положениями системно-деятельностного подхода обеспечение развития личности осуществляется посредством формирования универсальных учебных действий.

Сам термин «универсальные учебные действия» (далее – УУД) понимается как умение учиться, т. е. способность субъектов к самосовершенствованию и саморазвитию при помощи активного и сознательного присвоения нового социального опыта [9].

Исходя из другого определения, УУД представляют такие взаимодействия ребенка в образовательном процессе, где дошкольники стремятся к самостоятельному усвоению материала и имеют возможность самим организовывать учебную деятельность. А. Г. Асмолов просит не забывать, что УУД являются прерогативой образовательного процесса [2, с. 10].

Н. В. Рябова, Е. А. Демидова, О. В. Терлецкая подчеркивают, что «... сегодня в организациях общего образования важно создать такие условия для обучения каждого ребенка, которые бы позволили ему освоить все виды УУД на доступном уровне. Это позволит выполнить функцию социализации, социальной реабилитации, «социального лифта», ибо от уровня и качества полученного образования зависит степень их социальной самостоятельности, уровень социальной адаптации, интеграции, степень личностной и гражданской самореализации, уровень и качество дальнейшей жизни» [8, с. 116].

Формирование УУД является способностью к самосовершенствованию и саморазвитию при помощи активного освоения социального опыта. УУД помогают самостоятельно освоить новые умения, навыки и знания, а также опыт деятельности.

Обобщая все вышесказанное, можно констатировать, что основу УУД составляют психологические процессы и механизм освоения новых знаний, а также построения целостной картины мира.

Предпосылки УУД необходимо рассматривать в контексте готовности ребенка к их освоению, в данном ключе готовность трактуется в качестве ак-

тивно-действенного состояния личности, установки на определенные формы поведения, мобилизации силы для достижения тех или иных задач. Готовность к действиям подразумевает наличие определенных знаний, навыков, умений. С точки зрения психологической науки, предпосылки готовности к УУД включают в себя осознание, желание добиться успехов, определение последовательности и способов действия.

Из научных источников группы исследователей (С. Е. Анфисова [1], И. В. Груздова [5], О. В. Дыбина [6] и др.) взаимодействие с дошкольниками происходит на основе умений, которые ребенок получил ранее в процессе обучения и воспитания. Умения могут не только выполнять функцию обыденных действий, но и дополняться новой, непривычной для ребенка деятельностью.

Имеющиеся умения можно выявить с помощью совокупности способов действий ребенка, они дают возможность приобрести дополнительные знания и сформировать навыки, которые в дальнейшем будут организовывать деятельность субъекта.

Старший дошкольный возраст сензитивен к раскрытию таких универсальных действий, о которых можно сказать, что ребенок выступает создателем своей судьбы и продолжает ее развивать на протяжении своей жизни. Культурный опыт, который ребенок получает еще в детстве, закладывает базу тех процессов, которые будут в дальнейшем характеризовать личность как саморазвивающуюся и безостановочно выполняющую функцию самовоспитания.

В составе основных видов УУД старшего дошкольного возраста можно выделить четыре блока [7].

1. *Личностные действия* проявляются в ценностно-смысловой сознательности детей (способность воспринимать события и поступки, принятые в обществе, ориентироваться в знаниях, установленных моральными нормами, направленность внимания на нравственное поведение), а также во взаимодействии на межличностном уровне и правильном распределении социальных ролей.

Относительно учебной деятельности выделяют три вида личностных действий:

- а) личностное: субъект самостоятельно обуславливает свою жизнь;
- б) смыслообразование: дошкольник должен понимать, что учебная деятельность неразрывно связана с мотивом, из этого следует, что учебная деятельность должна стать результатом стараний ребенка;
- в) нравственно-этическая ориентация: дополняется оценкой понимания материала и стоит на личностном моральном выборе. Мотивационные и когнитивные новообразования являются для личности оценивающими критериями ее деятельности.

2. *Регулятивные действия* представляют для детей построение своих учебных действий.

К ним относятся:

- а) целеполагание как средство к установке на обучение, базируется на сравнении приобретенных знаний у дошкольников и в будущем для изучения нового;

б) планирование – достижение целей на ориентацию окончательного результата, формирование плана и его постепенное выполнение;

в) прогнозирование – проигрывание планируемых результатов и степени развития учебных действий;

г) контроль представляет соотношение промежуточного и конечного результата с идеальной целью;

д) оценка – результат контроля, утверждение или отрицание достижения цели;

е) коррекция предполагает изменение способа и средств при столкновении с непредвиденными результатами; строится на основе достижений самим дошкольником, общении с друзьями, учителями;

ж) саморегуляция выступает возможностью контролировать силы и энергию к разрешению мотивационного конфликта, а также разрешение проблем произвольными волевыми усилиями.

3. Познавательные действия включают:

а) общеучебные универсальные действия:

– возможность вычленять и обрабатывать итоговый материал в процессе обучения;

– поиск необходимых источников с помощью компьютерных ресурсов;

– правильное построение речевых и письменных выражений;

– самонаблюдение и выбор действенных способов решения проблем;

– понимание и восприятие чтения, адекватная оценка прочитанного материала, прослушивание и запоминание ценной информации; способность ориентироваться в литературных стилях;

– решение ситуационных проблем, которые основываются на творческом и поисковом характере способов деятельности [3, с. 88].

В определенную группу УУД старших дошкольников входят знаково-символические действия:

– моделирование – способ изменять смысл предметов, в процессе которого осуществляется оптимальный поиск необходимых действий (пространственно-графических или знаково-символических);

– применение моделирования для положительных результатов учебной деятельности;

б) логические универсальные действия:

– анализ предметов, а также умение находить и вычленять существенное из несущественного;

– синтез и преобразование знаний для возможности в дальнейшем беспроблемно следовать обучению;

– поиск задач на сравнение и классификацию, которые субъект образовательного процесса может применять на практике;

– способность выполнять логические решения и возможность их обоснованно защитить;

– формулирование и апробация гипотез;

в) постановка и решение проблемы включают правильное формулирование проблем творческого и поискового характера.

4. *Коммуникативные действия* обуславливают социальную грамотность, умения слушать и слышать других участников в процессе взаимодействия, способность вести логически правильный разговор, принимать участие в совместном решении задач, реализовывать сплочение с ровесниками и организовывать плодотворную работу с участниками образовательного процесса.

К коммуникативным действиям относятся:

а) план реализации в учебном процессе группового сплочения посредством общения с другими участниками обучения;

б) постановка вопросов – активная совместная деятельность по поиску и обработке информации;

в) разрешение конфликтов – способность найти ключевые точки соприкосновения и успешность в их реализации;

г) способность с убедительной полнотой и точностью выражать мысленный поток размышлений с условием заданного, использование таких форм речи, которые дают возможность положительно защищать свою точку зрения.

Определяющим значением в развитии коммуникативной деятельности представляется образование у старших дошкольников склонности к совместной деятельности друг с другом, в этом заключается ключевой момент развития сферы сотрудничества [10, с. 87].

Универсальные учебные действия в системе развития личностных, регулятивных, познавательных, коммуникативных действий берут за основу совершенствование индивидуальных качеств. С психологической точки зрения, нормативное возрастное формирование затрагивает личностные и познавательные аспекты дошкольника. В учебной деятельности происходит освоение базовых знаний, которые в дальнейшем должны развиваться ребенком, тем временем учитель направляет и раскрывает зону ближайшего развития у детей, используя различные техники применения универсальных учебных действий.

Список использованных источников

1. Анфисова, С. Е. Реализация компетентностно-ориентированного подхода к образованию в условиях дошкольного учреждения : учеб.-метод. пособие / С. Е. Анфисова ; Тольяттинский гос. ун-т. – Тольятти : ТГУ, 2016. – 64 с.

2. Асмолов, А. Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли : пособие для учителя / А. Г. Асмолов. – М. : Просвещение, 2015. – 152 с.

3. Воровщиков, С. Г. Развитие универсальных учебных действий: внутришкольная система учебно-методического и управленческого сопровождения / С. Г. Воровщиков, Е. В. Орлова. – М. : Прометей, 2016. – 210 с.

4. Выготский, Л. С. Вопросы детской психологии / Л. С. Выготский. – 5-е изд. – М. : Академия, 2015. – 224 с.

5. Груздова, И. В. Настольная книга воспитателя и методиста детского сада / И. В. Груздова, Е. В. Котова, С. В. Кузнецова. – Ростов н/Д. : Феникс, 2015. – 383 с.

6. Дыбина, О. В. Педагогическая диагностика компетентностей дошкольников : пособие для воспитателей и учителей начальных классов. Для работы с детьми 5–7 лет / О. В. Дыбина. – М. : Мозаика-Синтез, 2015. – 130 с.

7. Мальгина, О. А. Формирование универсальных учебных действий у детей старшего дошкольного возраста как залог успешного школьного обучения [Электронный ре-

сурс] / О. А. Мальгина // Гуманитарные научные исследования. – 2016. – № 11. – Режим доступа : <http://human.snauka.ru/2013/11/4118>.

8. Рябова, Н. В. Мониторинг уровня сформированности универсальных учебных действий младших школьников / Н. В. Рябова, Е. А. Демидова, О. В. Терлецкая // Гуманитарные науки и образование. – 2018. – Т. 9. – № 3 (35). – С. 113–120.

9. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. – М. : Просвещение, 2015. – 48 с.

10. Цукерман, Г. А. Развитие учебной самостоятельности средствами школьного образования / Г. А. Цукерман, А. Л. Венгер // Психологическая наука и образование. – 2017. – № 4. – С. 77–90.

[В содержание](#)

УДК 159.9(045)

ББК 88.4

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ МЕДИЦИНСКОГО КОЛЛЕДЖА

ВДОВИНА НАТАЛЬЯ АЛЕКСАНДРОВНА

кандидат психологических наук, доцент,
кафедра психологии

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

natalex-15@yandex.ru

УСТЬКИНА СВЕТЛАНА АНАТОЛЬЕВНА

педагог-психолог ГБПОУ РМ «Саранский медицинский колледж»,
магистрант I курса факультета психологии и дефектологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

admantinta@mail.ru

Ключевые слова: компетенция, компетентность, социально-коммуникативная компетентность, медицинская сестра.

Аннотация: В статье рассматривается содержание понятий «компетенция», «компетентность», «социально-коммуникативная компетентность», «особенности социально-коммуникативной компетентности обучающихся медицинского колледжа».

PECULIARITIES OF SOCIAL AND COMMUNICATIVE COMPETENCE OF TRAINERS OF MEDICAL COLLEGE

VDOVINA NATALYA ALEXANDROVNA

candidate of psychological sciences, associate professor,
department of psychology,

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

USTKINA SVETLANA ANATOLYEVNA

educational psychologist of Saransk medical College,
1st year master student of the faculty of psychology and Defectology,
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Key words: competence, competence, social and communicative competence, nurse.

Abstract: The article deals with the content of the concept of competence, competence, social and communicative competence, features of social and communicative competence of students of medical College.

В рамках реформирования программ подготовки специалистов среднего звена за последнее десятилетие существенно изменился и статус работников, что способствовало изменению содержания профессиональной подготовки.

Изначально понятие «компетенция» противопоставлялось специальным профессиональным знаниям, умениям и навыкам. Компетенции рассматривались как универсальные и независимые составляющие успешной профессиональной деятельности. Таким образом, появилась проблема обучения компетенциям как ключ к успешному освоению профессии, которая заняла в образовании ведущее место.

Компетентностный подход начал свое становление как ответ на запрос о выработке конвертируемых общепонятных международных критериев результатов образования. Впервые термин «компетенция» в психологическом смысле был введен в обиход Н. Хомским в контексте психолингвистических исследований, противопоставляющим данное понятие термину «языковая активность» [10].

В своей работе «Компетентность в современном обществе» Дж. Равен впервые классифицирует виды компетентностей, трактуя данное понятие как жизненный успех в социально значимой области, как компоненты, взаимозаменяющие друг друга в модели эффективного поведения [8].

Публикация «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» повлекла за собой пересмотр оценок результатов образования и таких понятий, как «образованность», «общая культура», «воспитанность». Произошла смена понятий, ключевым из которых стало понятие «компетенции обучающихся», определяемое как целостная система универсальных умений, навыков и знаний, опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, определяющие современное качество содержания образования [6].

И. А. Зимняя рассматривает компетенцию как потенциальные, внутренние, скрытые новообразования психики, которые выявляются в компетенциях как актуальных проявлениях деятельности [2]. Под компетентностью в таком случае понимается как комплексный личностный ресурс, позволяющий эффективно взаимодействовать с окружением в различных областях и зависящий от необходимых для этого компетенций, т. е. компетентность всегда является актуальным проявлением соответствующих компетенций.

Компетенция в общем значении – это:

- круг вопросов, в которых кто-нибудь хорошо осведомлен;
- круг чьих-нибудь полномочий и прав.

Компетентный – это:

- знающий, осведомленный, авторитетный в какой-либо области;
- обладающий компетенцией [7].

Множество определений понятия «компетенции» сводит его к способности эффективно использовать знания, умения и практический опыт для успешной деятельности в профессии. Данную трактовку содержит Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования.

По Д. А. Иванову, компетенции имеют три основных класса:

- профессиональные (для конкретной профессиональной деятельности);
- надпрофессиональные (важные для эффективной работы в организации);
- ключевые (необходимые для успешного процесса социализации каждому члену общества) [3].

Профессиональные компетенции подразделяются на базовые (сквозные), которые востребованы во многих сферах профессиональной деятельности, и функциональные, имеющие ограничения применения рамками какой-либо профессии или специальности. Формирование профессиональной компетентности, источниками которой являются обучение и субъективный опыт, зависит от индивидуальных свойств личности. Основой компетентности с психологической точки зрения является готовность на постоянной основе повышать свою квалификацию, совершенствоваться как специалист, развиваться в профессиональной сфере.

Ключевые компетенции, такие как умение доводить дело до конца, увлеченность собственной деятельностью, организованность, умение планировать, коммуникативная адекватность и мн. др., ценятся практически везде и не имеют принадлежности к конкретной специальности.

Социально-психологическая компетентность рассматривается как совокупность коммуникативной, перцептивной (когнитивной) компетентностей и знаний закономерностей поведения людей, их взаимодействия [9]. По мнению Л. А. Петровской, в содержание данного понятия входят способность сопереживать (эмпатия), знания о способах ориентировки в различных ситуациях, владение вербальными и невербальными средствами общения. Перцептивная компетентность складывается из соответствия имеющихся картин мира, стереотипов личности научным картинам мира. Компетентность во взаимодействии выражается в знаниях о природе социальных влияний [1].

В обобщенном виде социально-психологическая компетентность включает готовность к профессиональной и трудовой деятельности; созданию семьи; выполнению гражданских функций; творческому отношению к деятельности; сохранению и укреплению своего физического, психического и социального здоровья; стремлению учиться всю жизнь [4].

Эмпатия в рамках социально-психологической компетентности особо значима, поскольку она оказывает влияние на когнитивную сферу, степень

проникновения в ситуацию, идентификацию. Она проявляется на макроуровне (политика); среднем уровне (социальные институты, общности); микроуровне (межличностное общение). Эмоциональное соучастие очень важно в процессе взаимодействия, поскольку оно помогает устанавливать психологический контакт, получать более полную и точную информацию в процессе ее сбора, внушать уверенность в компетентности медработника, в адекватности лечебно-диагностического процесса, вселять и поддерживать веру в выздоровление.

При реализации межличностного общения в условиях взаимоотношений и взаимодействия пациента и медицинского работника соприкасаются их психологические особенности. В данном контексте манера общения медицинской сестры определяется уровнем знаниевой подготовки в профессиональной деятельности и сформированностью социально-коммуникативной компетентности. Это позволяет не только выполнять лечебное взаимодействие, но и ориентироваться на личность собеседника, его эмоциональное состояние, ожидания от взаимодействия и, как следствие, психологический комфорт.

Социально-психологическую компетентность можно разделить на профессиональную и житейскую [5]. Житейская является результатом социализации, т. е. индивидуальной адаптации к конкретным условиям. Ее сформированность выгодна в любом обществе, так как в нем ценятся вежливая манера, культура общения, умение соответствовать принятым в конкретном обществе нормам и умение «чувствовать» собеседника в процессе взаимодействия.

В профессиональной деятельности медицинских сестер, как наиболее близкого к пациенту звена медицинских работников, некомпетентность способна нарушить диагностический и лечебный процесс и даже привести к нежелательным результатам.

Средний медицинский персонал лечебных учреждений нередко испытывает в своей профессиональной деятельности коммуникативные трудности, что обусловлено недостаточным уровнем сформированности социально-психологической компетентности. В норме она начинает формироваться уже в детском возрасте в ходе освоения системы общения. В состав понятия социально-психологической компетенции входят умение адекватно определять социальные роли; ориентировка в социальных ситуациях; идентификация личностных особенностей и эмоциональных состояний собеседника; выбор адекватных способов обращения с собеседником в конкретной ситуации и их реализация во взаимодействии; уровень развития рефлексии, эмпатии; умение поставить себя на место другого и др. В практической деятельности медицинским сестрам необходимо находить общий язык с разновозрастными пациентами, собирать анамнез жизни и болезни, проводить профилактическую работу, объяснять суть вмешательств и др. То есть на них ложится основная коммуникативная нагрузка, определяющая функционирование лечебного процесса как социальной системы, потому развитие социально-коммуникативной компетенции является приоритетной задачей практического обучения.

Социально-коммуникативная компетентность предполагает не только наличие психологических знаний в области общения и взаимодействия, но и сформированность навыков установления контакта, слушания и умения слышать, «чтения» невербального языка коммуникации, выстраивания беседы,

формулировки вопросов и др. Медицинской сестре также очень важно владеть собственными эмоциями и их невербальными проявлениями, способностью сохранять уверенность, самоконтроль.

От уровня развития социально-психологической компетенции зависит успешность профессионального становления обучающихся медицинского колледжа, поскольку он отражает мировоззренческие представления, определяет модель поведения в социуме и деятельности, акцентирует внимание на коммуникативной сфере. Составляющие социально-коммуникативной компетенции (коммуникативные навыки, перцептивная (когнитивная) сторона личности, знания в области поведения и взаимодействия) при выявлении на низком уровне сформированности могут быть развиты при организации соответствующих мероприятий. Поэтому так важно проводить своевременную диагностику на этапе профессионального становления и обучения, чтобы на данной ступени провести работу по развитию личностных качеств, оказывающих в будущем влияние на успешность выполнения функциональных обязанностей.

Список использованных источников

1. Володина, К. А. Роль социально-психологической компетентности / К. А. Володина // Психология в России и за рубежом : материалы III Междунар. науч. конф. – СПб. : Свое издательство, 2016. – С. 18–20.
2. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
3. Иванов, Д. А. Компетентности и компетентностный подход в современном образовании / Д. А. Иванов // Библиотека «Первого сентября». Серия «Воспитание. Образование. Педагогика». – 2007. – Вып. 6 (12). – М. : Чистые пруды, 2007. – 32 с.
4. Инявина, Е. В. К проблеме социально-психологической компетентности старшеклассников, воспитывающихся в учреждениях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей / Е. В. Инявина, Н. П. Кондратьева // Евсевьевские чтения. Серия: Наука и образование: актуальные психологические проблемы и опыт решения : сб. науч. тр. по материалам Междунар. науч.-практ. конф. с элементами научной школы для молодых ученых «53-и Евсевьевские чтения» / под науч. ред. Ю. В. Варданян ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2017. – С. 47–51.
5. Колычева, З. И. Социальная компетентность педагога в свете модернизации образования / З. И. Колычева // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2003. – № 6. – Т. 3. – С. 26–35.
6. О Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года: Приказ Министерства образования РФ от 11.02.02 № 393 // Вестник образования. – 2002. – № 6. – С. 10–40.
7. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка. 100 000 слов, терминов и выражений / С. И. Ожегов ; под общ. ред. Л. И. Скворцова. – 28-е изд., перераб. – М. : Мир и Образование, 2018. – 1375 с.
8. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. – М. : Когито-Центр, 2002. – 396 с.
9. Социальная психология : учебные материалы по курсу / сост. М. В. Сафонова, А. А. Стюгина ; Красноярск. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева. – Красноярск, 2007. – 68 с.
10. Хомский, Н. Язык и мышление / Н. Хомский. – М. : МГУ, 1972. – 126 с.

[В содержание](#)

УДК 159.9-053.6(045)
ББК 88.4

ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

КОНДРАТЬЕВА НАТАЛЬЯ ПАВЛОВНА

кандидат психологических наук, доцент,
кафедра психологии

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

kondrateva-np@yandex.ru

КАСИМКИНА ЕКАТЕРИНА АЛЕКСЕЕВНА

магистрант I курса факультета психологии и дефектологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

odinokova_ddp113@mail.ru

Ключевые слова: профессия, самоопределение, старшекласники, профессиональная мотивация, эксперимент, диагностика.

Аннотация: В статье актуализируется проблема изучения профессионального становления старшекласников. Осуществлены обзор литературы по теме исследования, постановка проблемы исследования, формулирование цели и методов исследования, а также интерпретация полученных результатов исследования профессионального самоопределения старшекласников.

A STUDY OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF SENIOR PUPILS

KONDRATYEVA NATALIA PAVLOVNA

candidate of psychological sciences, associate professor,
department of psychology,
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

KASIMKINA EKATERINA ALEKSEEVNA

1st year graduate student of the faculty of psychology and Defectology,
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Key words: profession, self-determination, high school students, professional motivation, experiment, diagnostics.

Abstract: The article actualizes the problem of studying the professional development of high school students. The review of literature on the research topic, formulation of the research problem, formulation of the research goal and methods, as well as the interpretation of the results of the study of professional self-determination of high school students.

В мире глобальных перемен самоопределение личности, в том числе и профессиональное, обретает значимость как одно из наиболее важных, принятых личностью решений. Финансовые изменения обусловили трансформацию от социоориентированного подхода к профессиональному самоопределению к личностно-направленному, предоставив значительную независимость молодым людям в подборе предстоящей профессиональной деятельности и ослабив зависимость от необходимости общества в кадрах. Изменяется концепция образования, осуществляются его гуманизация, гуманитаризация и демократизация. Прослеживается прогресс ценностных ориентиров и внешних условий, оказывающих большое влияние на профессиональное самоопределение школьников [4, с. 18].

Проблема профессионального самоопределения привлекала внимание как зарубежных, так и отечественных ученых. В зарубежной психологии представлены работы по профессиональному самоопределению, выполненные А. Адлером, Д. Бриджс, Р. Маклич, Д. Е. Сьюпером, Ф. Треде, З. Фрейдом, Дж. Холландом и рядом других ученых. В этих исследованиях профессиональное самоопределение рассматривается в рамках двух направлений: хронологические исследования профессионального развития и изучение индивидуальных характеристик, влияющих на профессиональное самоопределение. В отечественной психологии представлены работы по профессиональному самоопределению, выполненные Е. И. Головаха, Л. А. Головей, Е. А. Климовым, А. К. Марковой, С. Н. Пряжниковым, Ю. Е. Смирновой, С. В. Фроловой и рядом других ученых. Профессиональное самоопределение в трудах отечественных ученых и исследователей рассматривается как одна из составляющих частей личностного самоопределения, как непрерывающийся процесс, профессиональный выбор, обусловленный теми или иными факторами.

Важнейшими условиями самоопределения личности являются профессиональные ориентации. Развитие профессиональных ориентаций – это сложный процесс, который требует сложившейся ценностной системы, а также учета интересов профессионального сообщества и потенциальных возможностей человека [2, с. 76]. Процесс самоопределения совершается в сфере ценностей и основных индивидуальных смыслов как интенсивное самоопределение собственной позиции относительно общественно и морально важных норм и ценностей. Эта процедура неразделимо сопряжена с планированием и построением образов вероятного будущего, с профессиональным самоопределением, подбором специальности. Основные принципы эффективного профессионального самоопределения закладываются уже с раннего детства, когда начинают формироваться психические качества детей, оказывающие большое влияние на результативность их предстоящего профессионального и актуального выбора. Но главным этапом профессионального самоопределения является старший школьный возраст, основная задача которого состоит в постепенном создании у ученика старших классов внутренней готовности к сознательному и независимому построению, корректировке и реализации возможностей собственного развития, готовности анализировать себя, развивающегося во времени, и самостоятельно

обнаруживать личностно важные смыслы в конкретной профессиональной деятельности [3, с. 28].

Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования определяет требования к индивидуальным результатам освоения основной образовательной программы, одним из которых считается сознательный выбор и создание индивидуальной образовательной траектории на основе ориентировки в обществе профессий и профессиональных предпочтений с учетом стойких познавательных увлечений [1, с. 38]. Профессиональное самоопределение старшеклассников обусловлено возрастными новообразованиями (устремленность в будущее, взаимосвязь с личностным самоопределением, потребность и мотивированность в самоопределении; умение видеть психологическую перспективу; внутренняя позиция и целеполагание, способность принятия значимых решений), этапностью формирования (от первичного выбора профессии до формирования профессиональных намерений и первоначальной ориентировки), влиянием внутренних и внешних факторов (социокультурными условиями и личностными стимулами) [6; 7].

В современных условиях развития общества все более явно обозначается проблема профессионального самоопределения старшеклассников. Не сформировав у себе личностные свойства, требуемые для интеграции в общественную жизнедеятельность, предпочтения в выборе специальности, многие выпускники общеобразовательных организаций нередко становятся неспособными противодействовать давлению агрессивной общественной среды, становятся ее жертвами, пополняя круг асоциальных членов общества. Проблема профессионального самоопределения старшеклассников обусловлена несовпадением с потребностями современного рынка труда, поверхностным отношением школьников, отсутствием продуманности и информативности, крайней неустойчивостью среды, в которой они формируются. Удачно выбранная профессия повышает самоуважение и позитивное представление человека о себе, усиливает удовлетворенность жизнью [5, с. 158].

Анализ научных исследований и состояния проблемы в психологической литературе позволил выявить противоречие между необходимостью изучения особенностей профессионального самоопределения старшеклассников и недостаточной исследованностью данного феномена. Стремление найти пути решения указанного противоречия определило проведение экспериментального исследования.

Экспериментальной базой исследования явилось Муниципальное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 5» г. о. Саранск. В исследовании приняли участие 40 детей в возрасте 16–17 лет. Цель эксперимента – выявление особенностей профессионального самоопределения старшеклассников. Нами были использованы следующие методики, наиболее полно раскрывающие особенности профессионального самоопределения старшеклассников: «Дифференциально-диагностический опросник» (ДДО) (Е. А. Климов), «Мотивы выбора профессии» (С. С. Гриншпун).

По итогам обследования по методике «Дифференциально-диагностический опросник» (ДДО) (Е. А. Климов) обнаружилась направленность старшеклассников на пять видов профессий, согласно систематизации Е. А. Климова.

1. «Человек – природа» – у 12,5 % испытуемых. Представителей данных специальностей связывает одно весьма существенное свойство – любовь к природе. Однако любовь никак не созерцательная. Специалист вынужден не просто все понимать о живых организмах, но и предсказывать вероятные перемены в них и принимать меры. От человека необходимы активность и независимость в решении определенных проблем, внимательность, терпеливость и предусмотрительность. Человек, который работает в области «человек – природа», обязан быть спокойным и уравновешенным.

2. «Человек – техника» – у 20 % испытуемых. Отличительная черта технических объектов в том, что они, как правило, могут быть четко измерены по многим показателям. При их обработке, переустройстве, передвижении либо оценке от сотрудника требуются точность, четкость операций. Техника как объект труда предполагает обширные способности для новаторства, фантазии, творчества, по этой причине существенную роль обретает практическое мышление. Техническая фантазия, умение в мыслях объединять и разделять технические предметы и их части – значимые условия для успеха в этой сфере.

3. «Человек – человек» – у 30 % испытуемых. Основное содержание работы в профессиях типа «человек – человек» приближено ко взаимодействию между людьми. Свойства, необходимые для работы с людьми: стойкое, оптимальное душевное состояние в ходе деятельности с людьми, интерес в общении, умение в мыслях ставить себя на место другого лица, осознавать планы.

4. «Человек – знаковая техника, знаковый образ» – у 15 % испытуемых. Индивид принимает знак как символ реального предмета либо явления. По этой причине профессионалу, что работает со знаками, немаловажно обладать способностью, с одной стороны, отвлечься от физиологических, химических, автоматических качеств объектов, а с другой – представлять и принимать свойства реальных явлений либо предметов, стоящих за знаками.

5. «Человек – художественный образ» – у 22,5 % испытуемых. Основные требования, которые предъявляют профессии, сопряженные с изобразительной, мелодической, литературно-образной, актерско-театральной деятельностью человека, – наличие способности к искусствам, творческое воображение, образное мышление, талант, усердность.

По итогам обследования по методике «Мотивы выбора профессии» (С. С. Гриншпун) обнаружилось преобладание определенного мотива выбора профессии у старшеклассников: мотивы престижности профессии – у 52,5 % испытуемых – выбор социальной значимости профессии, выработанной обществом; мотивы материального благополучия – у 32,5 % испытуемых – стремление иметь высокооплачиваемую работу и постоянный заработок, получение денежного вознаграждения в ущерб удовлетворенности работой; мотивы делового характера – у 12,5 % испытуемых – интерес к выбираемой профессии и деятельности, с ней связанной, возможность самореализации и самосовершенствования, стремление получить высшее образование; мотивы творческой реализации в труде – у 2,5 % испытуемых – возможность быть оригинальным и неповторимым, получать удовлетворение от работы.

Таким образом, в старшем школьном возрасте активно осуществляется процесс профессионального самоопределения учащихся: происходит становление предрасположенности (склонности) школьников к конкретным видам профессий, собственных способностей в осуществлении конкретных умений, собственного настоящего, пережитого и сформированного в индивидуальном опыте эмоциональных взаимоотношений, ведущего вида мотивации при выборе профессии.

Список использованных источников

1. Бадашкеев, М. В. Психологические особенности личностно-профессионального самоопределения старшеклассников / М. В. Бадашкеев // Вестник КубГУ. – 2013. – № 10. – С. 37–39.
2. Вдовина, Н. А. Профессионально-ценностное развитие будущего педагога / Н. А. Вдовина // Гуманитарные науки и образование. – 2010. – № 4 (4). – С. 75–77.
3. Завгородняя, О. Н. Анализ склонностей и интересов подростков и их отношение к выбору профессии / О. Н. Завгородняя // Педагогические условия профессионального самоопределения старшеклассников на основе сетевого взаимодействия : сб. материалов концептуализации эффективного педагогического опыта региональной инновационной площадки / под ред. Т. В. Уткиной. – Челябинск : ЧИППКРО, 2017. – С. 27–32.
4. Овчинникова, М. Н. Стратегии самоопределения личности в условиях конкурентного рынка труда / М. Н. Овчинникова // Известия Уральского государственного университета. – 2007. – № 51. – С. 18–22.
5. Сергунина, С. В. Особенности профессионального самоопределения старшеклассников / С. В. Сергунина, И. В. Воронина // Евсевьевские чтения. Серия: Наука и образование: актуальные психологические проблемы и опыт решения : сб. науч. тр. по материалам Междунар. науч.-практ. конф. «54-е Евсевьевские чтения» / под науч. ред. Ю. В. Варданян. – Саранск, 2018. – С. 157–161.
6. Смирнова, Ю. Е. Психологические предпосылки профессионального самоопределения старшеклассников профильной школы : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Юлия Евгеньевна Смирнова ; СПб. гос. ун-т. – СПб., 2013. – 26 с.
7. Шайдуллин, Р. Б. Профессиональное самоопределение старшеклассников: проблемы / Р. Б. Шайдуллин // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2016. – № 4 (31). – С. 140–146.

[В содержание](#)

УДК 159.923-053.6(045)
ББК 88.37

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ КАК ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ САМОРЕГУЛЯЦИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

МИЛКИНА РАДМИЛА ВАСИЛЬЕВНА

педагог-психолог МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 13»,
магистрант II курса факультета психологии и дефектологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

radmila.milkina.94@mail.ru

САВИНОВА ТАТЬЯНА ВИКТОРОВНА

кандидат психологических наук, доцент,
кафедра психологии

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
stanya2610@yandex.ru

Ключевые слова: психологический тренинг, саморегуляция, старшеклассники, развитие саморегуляции.

Аннотация: Статья посвящена психологическому тренингу как технологии развития саморегуляции старшеклассников. Автором анализируются подходы к проблеме развития саморегуляции старшеклассников в процессе психологического тренинга, рассматриваются программы психологического тренинга, способствующие развитию саморегуляции старшеклассников.

PSYCHOLOGICAL TRAINING AS A TECHNOLOGY FOR DEVELOPING SELF-REGULATION OF HIGH SCHOOL STUDENTS

MILKINA RADMILA VASILIEVNA

educational psychologist of secondary school № 13,
undergraduate course II faculty of psychology and defectology,
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

SAVINOVA TATYANA VIKTOROVNA

candidate of psychological sciences, associate professor,
department of psychology,
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Key words: psychological training, self-regulation, high school students, the development of self-regulation.

Abstract: The article is devoted to psychological training as a technology for the development of self-regulation of high school students. The authors analyze the approaches to the problem of development of self-regulation of high school students in the process of psychological training, consider programs of psychological training that promote the development of self-regulation of high school students.

Одной из основ успешной учебной и профессиональной деятельности является саморегуляция, развитая на высоком уровне. В раннем юношеском возрасте данный аспект особенно важен, так как именно в это время происходит сдача экзаменов, выбор профессии, поступление в вузы, что связано со стрессом, волнением, повышенным и высоким уровнем тревожности и часто негативно влияет на личностное и познавательное развитие старшеклассника. Именно развитая саморегуляция способствует управлению своим состоянием, контролю над своими эмоциями, тревожностью, способностью стабилизироваться в стрессовой ситуации.

Саморегуляция – это сложный, преимущественно осознанный процесс, проявляющийся как способность личности самостоятельно управлять соб-

ственным поведением в соответствии с нравственными нормами и принципами, принятыми в обществе. Саморегуляция поведения – это необходимая основа в установлении взаимоотношений в социуме. Саморегуляция – это динамическая система взаимодействия личности с окружающей действительностью, существование которой (личности) направлено на достижение автономности, инициативности, ответственности [3].

Одной из эффективных технологий развития саморегуляции в старшем школьном возрасте является психологический тренинг.

По И. В. Вачкову, психологический тренинг – совокупность активных эмпирических методов психологии, направленных на формирование навыков самопознания и саморазвития [2].

Как отмечает Н. Л. Черникова, тренинг – это форма активного социально-психологического обучения, цель которого – развитие конкретных умений и навыков, а также расширение кругозора [6].

При проведении психологического тренинга со старшеклассниками необходимо учитывать особенности ранней юности:

- ведущая деятельность: учебно-профессиональная;
- основные новообразования: формирование собственного мировоззрения, нового уровня самосознания и др.;
- становление ценностно-смысловой саморегуляции, развитие осознанной саморегуляции;
- сниженный уровень самостоятельности, особенно выраженный при выборе профессии;
- подверженность мнению окружающих, конформность вследствие формирования ценностных ориентаций.

Психологический тренинг как технология развития саморегуляции важен для старшеклассников, так как юношам и девушкам, как и подросткам, необходимы окружение сверстников, работа в группе, эмоциональная поддержка, оценка, осмысление своих возможностей.

Нами было проанализировано несколько программ психологического тренинга, которые направлены на развитие самопознания, саморегуляции, уверенности в себе, снижение тревожности разных категорий участников.

Программа Л. Ф. Анн «Психологический тренинг с подростками». Основная цель – оказание помощи детям в самопознании, самоактуализации, развитии чувства собственного достоинства, преодолении неуверенности, страха.

Структура программы включает в себя 3 этапа.

1. Ориентировочный (5 занятий). Цель: эмоциональное сплочение группы.

2. Развивающий (25 занятий). Цели: актуализация и развитие процесса самопознания.

3. Закрепляющий (3 занятия). Цели: повышение самопонимания, закрепление полученного опыта [1].

Программа «Тренинг саморегуляции в рамках психологической подготовки к сдаче единого государственного экзамена «Свет во мне»» (Е. В. Салогуб).

Основные цели: развитие навыков саморегуляции, обучение приемам снятия эмоционального напряжения в стрессовой ситуации. Тренинг разделен на два блока.

1. Теоретический (разработка рекомендаций, которые направлены на развитие навыков эффективного поведения для подготовки к ЕГЭ, при сдаче экзамена и после него).

2. Практический (выполнение практических упражнений, цели которых – снятие эмоционального напряжения и развитие навыков эмоциональной и дыхательной саморегуляции) [5].

Программа тренинговых занятий Т. В. Савиновой, Р. В. Милкиной, направленная на развитие саморегуляции подростков, включает три блока.

1. Организационный блок (2 занятия) направлен на установление контакта между ведущим и участниками, информирование об основных темах, цели и задачах предстоящей работы.

2. Основной блок (3 занятия) направлен на развитие как общей саморегуляции, так и основных ее видов: дыхательной, эмоциональной, телесной и т. д. Также в данный блок включены упражнения, способствующие снижению тревожности, повышению самооценки; релаксационные техники.

3. Заключительный блок (1 занятие) направлен на подведение итогов [4].

Программа Е. А. Щербаковой «Тренинг психической саморегуляции». Основная цель: развитие навыков психической саморегуляции.

Структура программы психологического тренинга состоит из трех методических приемов.

1. Аутогенная релаксация (3 занятия). Цели: информирование об основных понятиях программы и данного этапа, обсуждение необходимости визуализации при проведении релаксации.

2. Аутогенная стимуляция (6 занятий). Цели: снятие напряжения, повышение работоспособности, освоение упражнений, которые направлены на развитие навыков телесной и дыхательной саморегуляции.

3. Релаксидеомоторная тренировка (1 занятие). Цель: формирование навыка визуализации в учебной (профессиональной) деятельности [8].

Программа Е. В. Широгиной «Саморегуляция как метод самопомощи в стрессовых ситуациях». Основная цель: обучение участников навыкам саморегуляции в стрессовых ситуациях. Структура программы психологического тренинга состоит из трех блоков.

1. Самодиагностика уровня стресса на телесном и эмоциональном уровнях.

2. Ознакомление с методами саморегуляции.

3. Обучение методам саморегуляции в стрессовых ситуациях [7].

В структуре программы психологического тренинга развития саморегуляции при подготовке к ЕГЭ отмечается необходимость обсуждения и проработывания навыков как общей саморегуляции, так и отдельных ее видов (дыхательной, телесной, эмоциональной).

Важно включение в структуру занятий программы психологического тренинга развития саморегуляции старшеклассников релаксационных техник, дыхательных техник, упражнений, направленных на:

- развитие адекватной самооценки;
- развитие навыков планирования (жизненных планов);
- развитие рефлексии;
- осознание, переосмысление своих способностей, возможностей;
- формирование образа будущего.

Также необходимо учитывать структуру занятий психологического тренинга:

- приветствие (создание рабочего настроения участников на работу в тренинге; проводится ритуал приветствия);
- разминка (эмоциональная разрядка, создание положительного настроения участников группы);
- основная часть (возможно психологическое просвещение участников тренинга по теме занятия; проведение практических упражнений, направленных на развитие саморегуляции, адекватной самооценки, регулятивных свойств личности и т. д.);
- рефлексия занятия (участники делятся впечатлениями о проведенных упражнениях, полученном опыте и т. д.);
- завершение (проводится ритуал прощания).

Использование психологического тренинга для развития саморегуляции старшеклассников является эффективным методом. Данная технология способствует развитию самосознания, рефлексии, снятию эмоционального и телесного напряжения, развитию адекватной самооценки.

Список использованных источников

1. Анн, Л. Ф. Психологический тренинг с подростками / Л. Ф. Анн. – СПб. : Питер, 2007. – 271 с.
2. Вачков, И. В. Психология тренинговой работы: содержательные, организационные и методические аспекты ведения тренинговой группы / И. В. Вачков. – М. : Эксмо, 2007. – 416 с.
3. Моросанова, В. И. Диагностика саморегуляции человека / В. И. Моросанова, И. Н. Бондаренко. – М. : Когито-Центр, 2015. – 304 с.
4. Савинова, Т. В. Развитие саморегуляции подростков в процессе тренинговых занятий / Т. Савинова, Р. В. Милкина // Евсевьевские чтения. Серия: Наука и образование: актуальные психологические проблемы и опыт решения : сб. науч. тр. по материалам Междунар. науч.-практ. конф. с элементами научной школы для молодых ученых «53-и Евсевьевские чтения» / под науч. ред. Ю. В. Вардамян ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2017. – С. 79–83.
5. Салогуб, Е. В. Тренинг саморегуляции в рамках психологической подготовки к сдаче ЕГЭ «Свет во мне» / Е. В. Салогуб // Амурский научный вестник. – 2016. – № 4. – С. 132–140.
6. Черникова, Н. А. Тренинг как способ развития личностной самоэффективности / Н. А. Черникова // Вестник ТГПУ. – 2013. – № 2. – С. 19–25.

7. Шигорина, Е. В. Программа «Саморегуляция как метод самопомощи в стрессовых ситуациях» / Е. В. Широгина // Система поддержания психического здоровья детей, пострадавших от катастрофы на Чернобыльской АЭС : науч.-метод. пособие / отв. ред. Л. А. Пергаменщик. – Гомель : Институт радиологии, 2014. – 156 с.

8. Щербакова, Е. А. Тренинг психической саморегуляции / Е. А. Щербакова. – Краснодар : Филиал Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия им. Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина», 2014. – 90 с.

[В содержание](#)

УДК 159.9: 028.02(045)

ББК 88.44

БИБЛИОТЕРАПИЯ КАК ТЕХНОЛОГИЯ СНИЖЕНИЯ ТРЕВОЖНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

ПУЗАНКОВА ЕКАТЕРИНА ВЯЧЕСЛАВОВНА

магистрант II курса факультета психологии и дефектологии,
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

puzankovaekaterina@yandex.ru

ВДОВИНА НАТАЛЬЯ АЛЕКСАНДРОВНА

кандидат психологических наук, доцент,
кафедра психологии

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

natalex-15@yandex.ru

Ключевые слова: тревожность, библиотерапия, технология, младшие школьники, сказкотерапия.

Аннотация: В статье приводятся характеристика и функции библиотерапии, рассматриваются отличия и сложности ее использования в работе с детьми младшего школьного возраста, возможности библиотерапии в снижении тревожности младших школьников.

BIBLIOTHERAPY AS TECHNOLOGY OF REDUCING ANXIETY IN PRIMARY YOUNGER STUDENTS

PUZANKOVA EKATERINA VYACHESLAVOVNA

2st year Graduate Student Department of Psychology and Defectology,
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

VDOVINA NATALYA ALEXANDROVNA

candidate of psychological sciences, associate professor,
department of psychology,

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Key words: anxiety, bibliotherapy, technology, younger students, skazkoterapiya.

Abstract: The article presents the characteristics and functions of bibliotherapy, discusses the differences and difficulties of its use in working with children of primary school age, the possibility of bibliotherapy in reducing anxiety of younger schoolchildren.

Повышенная тревожность является одной из наиболее распространенных проблем у современных детей. Тревожность – это негативное состояние, которое проявляется в сильном волнении и беспокойстве, ощущении угрозы, страхе, готовности воспринимать любое событие как опасное и неблагоприятное.

Тревожность рассматривается как личностная особенность и проявляется в склонности человека к постоянным переживаниям в различных сферах жизнедеятельности даже тогда, когда реальная ситуация к этому не располагает [10]. Многие отечественные и зарубежные исследователи указывают на то, что причины тревожности могут быть как на социальном, психологическом, так и на психофизиологическом уровне.

В младшем школьном возрасте проявление тревожности связано, прежде всего, с самым поступлением в школу: с новым коллективом, новым распорядком дня, новыми правилами и требованиями, а также с гармоничным сочетанием требований наиболее значимых для ребенка групп (семьи и школы), недостаточным уровнем интеллектуальной и физиологической зрелости. Психологическими причинами тревожности могут быть неадекватная самооценка и уровень притязаний, внутренний конфликт, неверный образ «Я», нечетко сформулированная цель, сложность выбора.

Многие отечественные ученые, такие как Б. И. Кочубей [7], Е. К. Лютова и Г. Б. Моница [9], А. М. Прихожан [10] и др., считают, что в младшем школьном возрасте можно и нужно снижать тревожность учащихся и делать это можно через повышение самооценки ребенка, внушая ему веру в свои возможности, через обучение навыкам снятия мышечного напряжения, умению контролировать себя в различных ситуациях.

Одной из эффективных технологий по снижению тревожности выступает библиотерапия [3; 4; 5; 6; 8]. Библиотерапия – это психотерапевтический метод, использующий литературу как форму коррекции психического состояния пациента. Это лечение с помощью книги. Пациент ассоциирует себя с героем произведения и ситуациями, в которые он попадает. Все чувства и переживания героя становятся личными переживаниями пациента. Таким образом, вскрываются неразрешенные конфликты и проблемы, пациент получает осознание их причин, находит пути решения [3, с. 54].

В работе с детьми младшего школьного возраста библиотерапия имеет свои отличия и сложности, связанные с небольшим опытом, кратковременным, произвольным вниманием, небольшим словарным запасом, слабым развитием устной речи. С этой группой детей целесообразно использовать небольшие рассказы, аудио- и видеоматериалы, сказки [8].

Благодаря библиотерапии происходит развитие самосознания ребенка, усваиваются нормы, правила, модели поведения, дети учатся выстраивать взаимоотношения с людьми, получать знания об окружающем мире. Она также

способствует снятию напряжения и уменьшению чувства тревоги, успокаивает, вызывает положительные эмоции, настраивает на гармонию с самим собой и окружающими, внушает уверенность в себе, развивает различные виды чувствительности: зрительную, слуховую, обонятельную, вкусовую, тактильную и кинестетическую [6, с. 252].

С помощью библиотерапии могут осуществляться психологическая профилактика, консультирование, психологическая поддержка и реабилитация, социально-психологическое обучение.

Иллюстрированные книги дают ребенку возможность понять, что его желания, чувства, действия – часть процесса его развития. Рисунки вызывают у детей как негативные, так и позитивные реакции. Однако чем больше в книге иллюстраций, тем она интереснее для детей, чем они крупнее, тем больше она вызывает интерес. Иллюстрация с главным героем, «притягивающим глаз», привлекает больше внимания.

Э. М. Александровская, Ю. Н. Дрешер отмечают, что основной составляющей библиотерапевтической методики, оказывающей эффективное корректирующее воздействие, является творческое воплощение чувств, желаний, возникших в результате прочитанного, инсценирование текста, создание рисунков к книге, додумывание судьбы героев и т. д. Благодаря этому методу пополняются чувства юного читателя, словесный ряд преобразуется в зрительный и слуховой. Младшие школьники, прочитав или прослушав книгу, лучше всего отзываются, когда их просят нарисовать картинку персонажей, место действия героев, изобразить содержание, собрать коллажи [1, с. 32].

Очень важны также беседы с четко продуманными вопросами. Беседы о книгах с детьми – это чтение с комментариями, главной целью которых является помощь в восприятии содержания, понимании главной мысли автора. Во время беседы необходимо задавать вопросы, которые могли бы заставить школьников выразить личное отношение к прочитанному: «О чем книга?», «Понравилась ли тебе книга? Почему?», «Кто является положительным героем?», «Кто является отрицательным героем?», «Почему герой так поступил?», «А как бы сделал ты?», «Почему книга называется именно так?» и т. д.

Полагаем, что эффективными в снижении тревожности младших школьников смогут оказаться такие упражнения, как «Сказочная шкатулка» (позволяет выявить положительные черты личности, развивать коммуникативные навыки), «За что меня любит мама... папа... сестра... и т. д.» (утверждение положительной самооценки, налаживание детско-родительских отношений), «Закончи предложение» (изучение своего эмоционального состояния, снижение психоэмоционального напряжения, развитие способности чувствовать настроение и сопереживать другим), «Превращения» (осознание своего эмоционального состояния, снижение психоэмоционального напряжения), «Неоконченные предложения» (освобождение от отрицательных эмоций, развитие социального доверия, повышение уверенности в себе, повышение значимости в глазах окружающих) и др.

Одним из важных направлений в библиотерапевтической работе с младшими школьниками является терапия творчеством. Работая с детьми, необхо-

димо применять сказки, которые позволяют мягко и ненавязчиво воздействовать на ребенка, при этом решая различные задачи. Содержание сказок передает детям жизненный опыт, которого им пока не хватает, но в будущем он может обязательно пригодиться [2].

Для того, чтобы помочь расслабиться, снять напряжение, уменьшить чувство тревоги, более всего подходят медитативные сказки, которые успокаивают и дают положительные эмоции, настраивают на гармонию с самим собой и окружающими, внушают уверенность в себе, способствуют развитию различных видов чувствительности. Медитативные сказки можно рассказывать сами по себе, а также при воспроизведении тихой, спокойной музыки. В таких произведениях чаще всего нет законченного сюжета, также нет конфликтов и персонажей (за исключением самого ребенка). Как правило, к таким сказкам относятся сказки-путешествия и сказки-описания. Прослушивание медитативной сказки позволяет детям отвлечься и отдохнуть от выполнения заданий, служит источником положительных эмоций, снимает накопившееся напряжение [11, с. 54].

Сказкотерапия оказывает благоприятное воздействие на детей, а такой способ, как «перевираание» сказок, когда старая сказка рассказывается по-новому, добавляются забавные неправильности, а дети это узнают и исправляют, очень привлекает детей, утверждает у них уверенность в себе, так как они знают сказку и с легкостью исправляют неточности. Большой интерес для детей представляет совместное сочинение новой истории: «Рассказ с эпитетами», метод незаконченных историй «Что было бы, если ...?», когда они сами придумывают заключение любой сказки, больше всего детей привлекают самые неожиданные и невероятные окончания [4, с. 60].

Свойство детской психики – отождествлять себя с положительным героем. Такая особенность помогает перенимать положительные модели поведения, что облегчает задачу психолога. Почти каждый ребенок склонен размышлять над поведением героя и оценивать собственное поведение. Тем не менее дети иногда не видят грани между добром и злом в силу своего возраста. Задача психолога – с помощью детских произведений познакомить ребенка с этими понятиями. Маленькие дети очень часто не осознают связи между поступком и его последствиями. Благодаря библиотерапии ребенок учится видеть эту связь, учится ответственности.

В заключение хотелось бы отметить, что библиотерапия занимает свое достойное место в целостном психологическом процессе. Разработка данного метода и его применение требуют высокой творческой активности и компетентных знаний педагога-психолога.

Список использованных источников

1. Александровская, Э. М. Социально-психологические критерии адаптации к школе / Э. М. Александровская, Ю. Н. Дрешер // Школа и психическое здоровье учащихся. – М. : Медицина. – 2013. – С. 32–43.
2. Андреев, В. И. Педагогика : учебный курс для творческого саморазвития / В. И. Андреев, Н. В. Тимушкина, Ю. А. Талагаева. – 2-е изд. – Казань : Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.

3. Башкирова, Е. Н. Библиотерапия – продуктивный метод преодоления страхов у детей / Е. Н. Башкирова // Воспитание школьников. – 2011. – № 7. – С. 54–57.
4. Бережная, М. Сказкотерапия как воспитательная система / М. Бережная // Искусство в школе. – 2008. – № 2. – С. 60–62.
5. Вдовина, Н. А. Библиотерапия как эффективное средство снижения тревожности младших школьников / Н. А. Вдовина, Е. В. Пузанкова // Евсевьевские чтения. Серия: Наука и образование: актуальные психологические проблемы и опыт решения : сб. науч. тр. по материалам Междунар. науч.-практ. конф. «54-е Евсевьевские чтения» / под науч. ред. Ю. В. Варданян. – Саранск, 2018. – С. 22–25.
6. Дрешер, Ю. Н. Библиотерапия: теория и практика / Ю. Н. Дрешер. – СПб. : Профессия, 2008. – 272 с.
7. Кочубей, Б. И. Лики и маски тревоги / Б. И. Кочубей, Е. В. Новикова // Воспитание школьников. – 2012. – № 6. – С. 34–41.
8. Кузнецова, И. Библиотерапия – путь к гармонизации личности / И. Кузнецова // АиФ. Новая библиотека. – 2004. – № 2. – С. 38–39.
9. Лютова, Е. К. Шпаргалка для взрослых: психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми / Е. К. Лютова, Г. Б. Моница. – М. : Генезис, 2011. – 192 с.
10. Прихожан, А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика / А. М. Прихожан. – Воронеж : НПО МОДЭК, 2010. – 304 с.
11. Ткачева, Т. Е. Медитативные сказки для взрослых и детей. Медитативные сказки / Т. Е. Ткачева. – Ростов н/Д. : Феникс, 2014. – 94 с.

[В содержание](#)

УДК 159.923(045)
ББК 88.37

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

САВИНОВА ТАТЬЯНА ВИКТОРОВНА

кандидат психологических наук, доцент,
кафедра психологии

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

stanya2610@yandex.ru

ЯКУНИНА АННА ВАСИЛЬЕВНА

магистрант I курса факультета психологии и дефектологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

anyayakunina29@yandex.ru

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, старший школьный возраст, мотивы выбора профессии, профессиональная идентичность, типы профессий.

Аннотация: В статье рассматриваются теоретические подходы к проблеме профессионального самоопределения, а также представлены результаты эмпирического исследования, направленного на изучение профессионального самоопределения старшеклассников.

FEATURES OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF HIGH SCHOOL STUDENTS

SAVINOVA TATYANA VIKTOROVNA

candidate of psychological sciences, associate professor,
department of psychology,
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

YAKUNINA ANNA VASILYEVNA

1st year master student of the faculty of psychology and defectology,
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Key words: professional self-determination, senior school age, motives for choosing a profession, professional identity, types of profession.

Abstract: The article discusses theoretical approaches to the problem of professional self-determination, and also presents the results of an empirical study aimed at studying the professional self-determination of high school students.

На сегодняшний день проблема профессионального самоопределения является одной из наиболее актуальных в системе образования. Современное общество с активно развивающимся миром профессий требует от человека осведомленности в различных научных областях, соответствия условиям рынка труда, высокой профессиональной квалификации, способности постоянно развиваться и самосовершенствоваться. Именно поэтому в настоящее время огромная роль отводится системе образования, которая должна сформировать все необходимые условия для успешного профессионального самоопределения старшеклассников.

В жизни каждого человека наступает такой период, когда необходимо определиться с выбором своей будущей профессии. Выбор профессии – это самый важный этап в жизни детей старшего школьного возраста. Однако сам процесс профессионального самоопределения личности довольно долгий и сложный. Это обусловлено тем, что существуют разнообразные категории детей, отличающиеся по своему характеру, темпераменту, интересам и потребностям, поэтому и процесс формирования их установок, мотивов и убеждений довольно разный.

Так, одни дети достаточно быстро определяются с выбором своей будущей профессии. С раннего детства мечтая стать врачом, учителем или строителем, они твердо идут к достижению своей цели и, как правило, не меняют принятых решений.

Другие дети за время от своего детства до старшего школьного возраста постоянно меняют свои предпочтения. Сначала их может привлечь одна профессия, потом – совершенно другая, и такая частая смена позиций в большин-

стве случаев приводит к тому, что человек, твердо не определившись в своих намерениях, делает неправильный выбор. Позднее обучение по выбранной специальности становится для него неинтересным и не доставляет ему удовольствия.

Существует еще один тип детей, на которых большое влияние оказывает семья. Здесь школьник выбирает ту профессию, на которой настаивают родители, как правило, зачастую они не учитывают интересов своих детей.

И еще одна категория – это дети, которые не беспокоятся о своей будущей профессии. Такие дети обычно характеризуются плохой успеваемостью по общеобразовательным предметам, плохим поведением и несложившимися жизненными установками.

Для того, чтобы помочь детям такого типа, а также способствовать дальнейшему формированию состоявшихся жизненных позиций у школьников другой категории, нужно создать все необходимые для этого условия. Ведь от того, насколько у старшеклассников будут сформированы жизненные планы, зависят их дальнейшая самореализация и успешность их будущей профессиональной деятельности. В этом большую роль играет школа, а именно педагоги и психологи образовательного учреждения, одним из направлений деятельности которых, является развитие у старшеклассников профессионального самоопределения.

В настоящее время существует огромное количество психолого-педагогических работ, в которых можно найти разнообразные материалы по исследованию профессионального самоопределения старшеклассников. Большой вклад в разработку и развитие данного понятия внесли такие ученые, как Л. И. Божович [1], Э. Ф. Зеер [4], Е. А. Климов [5], А. К. Маркова [6], Н. С. Прыжников [8], Н. А. Хаймовская [10], Г. И. Хорват [11] и мн. др.

Например, Л. И. Божович связывает профессиональное самоопределение с дальнейшими жизненными целями и перспективами. Она выделяет несколько этапов становления личности, на которых происходит постоянная смена желаний и предпочтений относительно будущей профессии в связи с теми или иными факторами [1, с. 216].

Особый интерес также вызывает определение, которое дает А. К. Маркова: «Профессиональное самоопределение – это осознание человеком своей роли в обществе, где выработаны определенные критерии профессионализма. Причем это осознание может быть довольно-таки разным. Например, один человек считает, что основным критерием профессионализма является получение специального образования, другой человек понимает под этим творческий подход и развитие себя как личности» [6, с. 61].

Е. А. Климов говорит о профессиональном самоопределении как о многогранном процессе, под которым понимается и определение конкретных пределов своих возможностей, и проявление психического развития, а также активный поиск своих способностей, формирование себя как человека, полезного для общества [5, с. 19].

Н. С. Пряжников, в свою очередь, акцентирует внимание на связи профессионального самоопределения с потребностью человека в самореализации и предлагает свою модель профессионального развития личности. В ней он выделяет такие важные элементы, как ценностно-нравственный принцип самоопределения, социально-экономическая ситуация, постановка жизненных целей, а также преодоление препятствий, встречающихся на пути к достижению цели [8, с. 87].

Э. Ф. Зеер в своих работах уделяет большое внимание профессиональному самоопределению с точки зрения его продолжительности. По его мнению, профессиональное самоопределение – это осознание своего места в обществе, нахождение смысла в профессиональной деятельности, которое начинается не на ступени окончания школы, а еще в дошкольном возрасте в сюжетно-ролевых играх, затем в младшем школьном возрасте в познавательной деятельности, в подростковом возрасте в склонностях к тем или иным учебным предметам, в старшем школьном возрасте становится центральным психологическим новообразованием и продолжается до пожилого возраста, до момента ухода из профессиональной деятельности [4, с. 6].

В работах этих и многих других исследователей можно найти не только теоретический материал, описывающий процесс становления личностных и профессиональных позиций старшеклассников, но и огромное количество различных приемов, форм и методов работы, помогающих раскрыть определенные профессиональные способности и возможности старшеклассников, выявить мотивы их профессионального выбора, а также определить свою профессиональную деятельность.

Для того, чтобы изучить уровень развития профессионального самоопределения старшеклассников, нами было проведено эмпирическое исследование, которое осуществлялось на базе МБОУ «Мамолаевская СОШ» Ковылкинского района Республики Мордовия. В этом исследовании приняли участие учащиеся 11 класса данного общеобразовательного учреждения.

Для проведения исследования ними были выбраны следующие диагностические методики: «Изучение статусов профессиональной идентичности» А. А. Азбель; «Дифференциально-диагностический опросник (ДДО)» Е. А. Климова; «Мотивы выбора профессии» С. С. Гриншпуна [3].

С помощью методики «Изучение статусов профессиональной идентичности», разработанной А. А. Азбель, мы определили уровень профессиональной идентичности старшеклассников. В ходе анализа результатов методики выяснилось, что большинство учащихся имеют неопределенную профессиональную идентичность (50 %), сформированная профессиональная идентичность и мораторий выявлены у 25 % испытуемых. Навязанная профессиональная идентичность, т. е. выбор, сделанный не самим старшеклассником, а его родителями, составляет 12,5 %.

Методика «Дифференциально-диагностический опросник (ДДО)» Е. А. Климова направлена на определение предрасположенности старшеклассников к тем или иным типам профессий. Согласно полученным данным,

наиболее предпочтительными оказались такие типы профессий, как человек – природа (37,5 %), человек – человек (25 %), менее предпочтительными оказались такие типы профессий, как человек – техника (12,5 %), человек – художественный образ (12,5 %) и человек – знаковая система (12,5 %).

С помощью методики «Мотивы выбора профессии» С. С. Гриншпуна мы выявили основные мотивы выбора той или иной профессии. Анализ результатов показал, что при выборе профессии старшеклассники, как правило, ориентируются на мотив престижности работы (37,5 %), т. е. для них важно, насколько она востребована в обществе, а также на мотив творческой реализации (37,5 %), так как в дальнейшей профессиональной деятельности они хотели бы развивать свой творческий потенциал. Также некоторые школьники руководствуются материальными составляющими профессии (12,5 %) и мотивом делового характера (12,5 %).

Таким образом, профессиональное самоопределение – это процесс нахождения личностью своего места в профессиональном мире, в результате которого происходит самореализация человека и как личности, и как профессионала своего дела. Но, как показывают результаты исследования, не все старшеклассники способны однозначно определиться с выбором будущей профессии, что может быть обусловлено различными трудностями и препятствиями, встречающимся на пути к профессиональному самоопределению. Поэтому для преодоления этих трудностей, формирования знаний и представлений учащихся о мире профессий, формирования умений и навыков, необходимых для выбора профессиональной деятельности и для дальнейшей самореализации, в настоящее время особую актуальность приобретает использование специалистами, работающими со старшеклассниками, имеющихся в психологии и педагогике различных технологий и методов, направленных на развитие профессионального самоопределения, а также разработка собственных оригинальных приемов работы с данной категорией учащихся.

Список использованных источников

1. Божович, Л. И. Проблемы формирования личности / Л. И. Божович. – М. : Просвещение, 1995. – 345 с.
2. Головей, Л. А. Профессиональное развитие личности: начало пути (эмпирическое исследование) / Л. А. Головей, М. В. Данилова, Л. В. Рыкман [и др.]. – СПб. : Нестор-История, 2015. – 336 с.
3. Диагностика профессионального самоопределения : учеб.-метод. пособие : в 2-х ч. Ч 1. / сост. Я. С. Сунцова. – Ижевск : Удмуртский университет, 2009. – 112 с.
4. Зеер, Э. Ф. Психология профессионального самоопределения в ранней юности / Э. Ф. Зеер, О. А. Рудей. – М. : Изд-во Московского психолого-социального института ; Воронеж : МОДЕК, 2008. – 456 с.
5. Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. – М. : Академия, 2012. – 304 с.
6. Маркова, А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Знание, 1996. – 308 с.

7. Прыкина Л. В. Проблемы профессионального самоопределения старшеклассников / Л. В. Прыкина, Л. Б. Осипова // Вестник Челябинского государственного университета. – 2015. – № 9. – С. 118–124.

8. Пряжников Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение / Н. С. Пряжников. – М. : Академия, 2008. – 320 с.

9. Пряжников, Н. С. Методы ориентировки в психологических «пространствах» самоопределения / Н. С. Пряжников // Национальный психологический журнал. – 2017. – № 3 (27). – С. 144–150.

10. Хаймовская, Н. А. Социально-психологические аспекты профессионального самоопределения в современном обществе / Н. А. Хаймовская, А. Л. Бочарова // Психологическая наука и образование. – 2016. – № 1. – С. 105–113.

11. Хорват, Г. И. Организация профессионального самоопределения в школе / Г. И. Хорват, О. В. Бибикина // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 26. – С. 241–245.

[В содержание](#)

УДК 37.015.3(045)

ББК 88.4

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ КАК ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

СЕРГУНИНА СВЕТЛАНА ВАЛЕНТИНОВНА

кандидат психологических наук, доцент,
кафедра психологии,

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

s-sergunina@rambler.ru

КУВШИНОВА ИРИНА СЕРГЕЕВНА

педагог-психолог

МОУ «Светлогорская средняя школа»

Шатковского района Нижегородской области,
магистрант II курса факультета психологии и дефектологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

irinavoronina17@yandex.ru

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, социально-психологический тренинг, технология развития, старшеклассники.

Аннотация: В статье обоснована актуальность проблемы развития профессионального самоопределения старшеклассников. Авторами представлены результаты эмпирического исследования особенностей профессионального самоопределения современных старшеклассников и программа его развития в процессе социально-психологического тренинга.

SOCIO-PSYCHOLOGICAL TRAINING AS A TECHNOLOGY OF DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF SENIOR PUPILS

SERGUNINA SVETLANA VALENTINOVNA

candidate of psychological sciences, associate professor,
department of psychology,
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

KUVSHINOVA IRINA SERGEEVNA

pedagog-psychologist,
Svetlogorsk secondary school,
Shatkovsky district of the Nizhny Novgorod region,
undergraduate II course of the faculty of psychology and defectology,
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Key words: professional self-determination, socio-psychological training, technology development, high school students.

Abstract: The article substantiates the urgency of the problem of the development of professional self-determination of high school students. The authors presented the results of an empirical study of the features of professional self-determination of modern high school students, and a program for its development in the process of social and psychological training.

Проблема профессионального самоопределения современных старшеклассников привлекает внимание исследователей. От правильного выбора профессии, как утверждают ученые, зависят успешность жизнедеятельности человека, его психофизиологическое здоровье. Профессия определяет положение в обществе, статус, образ жизни.

Профессиональное самоопределение личности охватывает значительный период жизни. Его эффективность зависит от согласованности психологических возможностей человека с содержанием и требованиями профессиональной деятельности. Многие современные старшеклассники затрудняются с выбором профессии; часто при выборе опираются на существующие в обществе стереотипы; имеют недостаточные знания о профессиях и своих личностных особенностях; не связывают выбор профессии со своими возможностями и потребностями рынка труда [3; 4; 6].

Исходя из этого, исследователи отмечают важность осуществления целенаправленной работы по развитию профессионального самоопределения старшеклассников. Одной из эффективных технологий развития является социально-психологический тренинг [2]. Его преимущества в том, что при проведении занятий отмечается высокая интенсивность работоспособности, возможность экспериментирования, получения обратной связи и поддержки. Тренинг позволяет создать условия для самопознания старшеклассника, овладения им своим поведением, оценки своих возможностей и перспектив развития тех или иных качеств.

Как отмечает Г. А. Цукерман, в процессе тренинговых занятий у старшеклассников, помимо увеличения активности, возрастают мотивы самоопределения и самосовершенствования, т. е. старшеклассники начинают осознавать значение знаний для получения будущей профессии и желают получить развитие определенных навыков в процессе обучения; возрастают мотивы долга и ответственности перед обществом [5, с. 40].

Таким образом, социально-психологический тренинг можно рассматривать как технологию развития профессионального самоопределения старшеклассников с целью самопознания и правильной оценки своих внутренних ресурсов, формирования образа будущей профессиональной деятельности, активизации самостоятельного осознанного выбора профессии.

Нами было проведено экспериментальное исследование с целью выявления особенностей профессионального самоопределения современных старшеклассников. В нем приняли участие 22 учащихся МОУ «Шатковская средняя школа» Нижегородской области, р. п. Шатки. Средний возраст испытуемых – 15–17 лет. В ходе исследования был подобран комплекс диагностических методик, включающий «Дифференциально-диагностический опросник» Е. А. Климова [1, с. 15], позволяющий определить склонность старшеклассников к различным типам профессий; методика изучения профессиональной направленности (Дж. Холланд, модификация А. А. Азбель) [1, с. 36] и методика «Семь качеств личности» (Р. Кеттелл, модификация А. Г. Грецова), определяющая наиболее выраженные качества личности [1, с. 55].

Рассмотрим результаты исследования склонности старшеклассников к работе с определенными предметами труда в соответствии с классификацией типов профессий Е. А. Климова («Дифференциально-диагностический опросник»). Среди участников эмпирического исследования нет тех, кто имеют ярко выраженную склонность к тому или иному типу профессии. Выраженную склонность к одному типу профессий демонстрируют 27 % старшеклассников и это профессии «человек – художественный образ» и «человек – человек». 36 % школьников проявляют выраженную склонность не к одному, а к нескольким типам профессий (двум-трем). Большинство учащихся старших классов (95 %) проявляют склонность на среднем уровне, причем одновременно к нескольким типам профессий (от двух до четырех). У 82 % учащихся склонность не выражена к одному или нескольким типам профессий, и 55 % респондентов отвергают работу с тем или иным предметом труда. Можно предположить, что старшеклассники однозначно еще не определились с выбором будущей профессии.

Данные, полученные в ходе изучения профессиональных интересов и предпочтений старшеклассников по методике Дж. Холланда (модификация А. А. Азбель), демонстрируют, что у 55 % старшеклассников преобладает «предприимчивый» тип личности, для которого характерна направленность на руководство людьми и бизнесом. «Артистический» тип, ориентированный на творчество, характерен для 32 % школьников. «Реалистический» тип личности выражен у 27 % испытуемых. Им свойственна ориентация на настоящее, на создание материальных вещей, обслуживание технологических процессов и технических устройств. «Социальный» тип личности у 14 % учащихся, они актив-

ны, обладают социальными умениями, нуждаются в контактах. В данной выборке испытуемых не представлены «интеллектуальный» и «конвенциональный» типы личности. Также у двух учащихся одинаковое количество баллов по двум типам личности.

По результатам методики «Семь качеств личности» (Р. Кеттелл, модификация А. Г. Грецова) по шкале «замкнутость – общительность» 36 % респондентов имеют низкие показатели, 64 % старшеклассников – высокие. По шкале «эмоциональная неустойчивость – устойчивость» 27 % учащихся имеют низкие показатели и 73 % – высокие. Результаты по шкале «склонность к подчинению – к доминированию» показали, что 73 % респондентов имеют низкие показатели, высокие показатели у 27 % старшеклассников. По шкале «сдержанность – экспрессивность» для 77 % учащихся старших классов характерны низкие показатели, высокие выражены у 23 % школьников. Шкала «робость – смелость»: половина респондентов (50 %) имеют низкие показатели и вторая половина старшеклассников (50 %) – высокие. По шкале «доверчивость – подозрительность» низкие показатели у 55 % учащихся, высокие показатели имеют 45 % респондентов. Шкала «уверенность в себе – тревожность»: 59 % старшеклассников имеют низкие показатели и высокие показатели выражены у 41 % респондентов.

Сравнив результаты методик между собой, можно констатировать, что у многих старшеклассников, участвующих в исследовании, склонность к тому или иному типу профессии противоречит выраженному профессиональному типу и личностным качествам. Например, только 9 % старшеклассников с выраженным «социальным» типом личности, обладающие социальными, коммуникативными умениями, проявляют склонность к профессии типа «человек – человек»; лишь 4 % учащихся, проявляющих «реалистический» тип личности (ориентация на создание материальных вещей, обслуживание технологических процессов и технических устройств), имеют склонность к профессии типа «человек – техника». Так, учащиеся, склонные к типу профессий «человек – человек», замкнуты и эмоционально неустойчивы. Многие старшеклассники, выбирающие профессии типа «человек – искусство», замкнуты, сдержаны и тревожны. Таким образом, у учащихся круг профессиональных интересов неустойчив, они имеют недостаточные знания о профессиях и своих личностных особенностях.

Полученные результаты доказывают необходимость разработки программы социально-психологического тренинга, направленного на развитие профессионального самоопределения старшеклассников.

Основные задачи программы: научить старшеклассников адекватно оценивать собственные интересы, цели, способности, возможности; ориентироваться в мире профессий; соотносить требования профессии со своими интересами, склонностями и способностями; способствовать развитию самостоятельности обучающихся в принятии решения о профессиональном выборе; составлять личный профессиональный план и аргументировать свой выбор.

Программа развития профессионального самоопределения состоит из трех содержательных блоков.

1. «Что я знаю о себе и своих возможностях». Данный блок включает комплекс заданий, направленных на самопознание своих внутренних ресурсов и принятие себя.

2. «Что я знаю о профессиях». В ходе занятий этого блока происходит формирование представлений о современном мире профессий.

3. «Мой выбор». На занятиях формируется умение соотнести свои личностные особенности с выбираемым типом профессии; отрабатывается навык построения профессиональной перспективы.

Структура каждого занятия в тренинге включает: 1) ритуал приветствия, он позволяет создать атмосферу группового доверия и принятия; 2) разминка – воздействие на эмоциональное состояние старшеклассников, уровень их активности; 3) основная часть занятия – совокупность психотехнических упражнений и приемов, направленных на решение задач данного занятия; 4) рефлексия занятия – оценка занятия.

Ожидаемые результаты тренинга: расширение знаний старшеклассников о мире профессий; понимание места профессии в социально-экономической структуре общества, ее существенных сторон (предмет, средства, условия труда и др.); интерес к самопознанию, способствующий лучшему пониманию своих возможностей и способностей; умение ориентироваться при выборе профессии на свои способности, склонности; способность соотнести свои индивидуально-личностные особенности с требованиями профессии.

Мы считаем, что реализация тренинга будет способствовать развитию профессионального самоопределения старшеклассников. Данное предположение будет проверено нами в ходе следующего этапа эмпирического исследования.

Список использованных источников

1. Диагностика профессионального самоопределения : учеб.-метод. пособие / сост. Я. С. Сунцова. – Ижевск : Удмуртский ун-т, 2009. – 112 с.

2. Каргин, М. И. Динамика профессионального самоопределения старшеклассников в процессе психологического тренинга / М. И. Каргин // Интеграция науки и образования в XXI веке: психология, педагогика, дефектология [Электронный ресурс] : сб. науч. тр. по материалам Междунар. науч.-практ. конф. «Интеграция науки и образования в XXI веке: психология, педагогика, дефектология», 1 декабря 2017 г. / отв. ред. Н. В. Рябова ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2017. – 1 электрон. опт. диск.

3. Медведева, Т. Н. Проблемы профессионального самоопределения современных старшеклассников / Т. Н. Медведева // Психолог. – 2013. – № 1. – С. 183–195.

4. Сергунина, С. В. Особенности профессионального самоопределения старшеклассников / С. В. Сергунина, И. С. Воронина // Евсевьевские чтения. Серия: Наука и образование: актуальные психологические проблемы и опыт решения : сб. науч. тр. по материалам Междунар. науч.-практ. конф. «54-е Евсевьевские чтения» / под науч. ред. Ю. В. Варданян. – Саранск, 2018. – С. 157–161.

5. Цукерман, Г. А. Обучение учебному сотрудничеству / Г. А. Цукерман, Н. В. Елизарова // Вопросы психологии. – 1993. – № 2. – С. 35–43.

6. Чистякова, С. Н. Системная организация педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в условиях социально-экономических перемен // Казанский педагогический журнал. – 2017. – № 1 (120). – С. 7–15.

[В содержание](#)

УДК 159.983(045)
ББК 88.492

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ РОДИТЕЛЕЙ

ТРИФОНОВ АНДРЕЙ СЕРГЕЕВИЧ

аспирант I курса кафедры психологии,
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
andrewtrifonov.s@yandex.ru

Ключевые слова: психологическое консультирование, родители, перспективы развития, перспективы развития психологического консультирования, психологическое консультирование родителей, тенденции психологического консультирования.

Аннотация: В статье рассматриваются современные тенденции, которым подвержена такая форма взаимодействия родителей и психологов, как психологическое консультирование родителей. Раскрываются основные категории родителей, с которыми в профессиональных рамках взаимодействует психолог, а также анализируются перспективы развития психологического консультирования родителей.

MODERN TRENDS OF PSYCHOLOGICAL ADVICE OF PARENTS

TRIFONOV ANDREY SERGEEVICH

Postgraduate student of the first course of the department of psychology,
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Key words: psychological counseling, parents, development prospects, perspectives of psychological counseling, psychological counseling of parents, trends in psychological counseling.

Abstract: The article presents current trends in which there are such forms of interaction between parents and psychologists, such as psychological counseling of parents. The main categories of parents are revealed, and prospects for the development of psychological counseling for parents are analyzed.

Самая популярная модель взаимодействия психолога и родителя в рамках психологического консультирования – это беседа, но достаточно ли одной лишь беседы? Согласно исследованиям фонда общественного мнения, работающая женщина в сутки уделяет воспитанию собственного ребенка не более 16 минут. Подобный результат лишь еще раз подтверждает, что внимание, которое необходимо уделить вопросу консультирования родителей подростков, в действительности велико.

Рассмотрим самые очевидные категории родителей. Первая категория – включенный, заинтересованный родитель. Такой родитель полностью погружен в проблемы, возникающие у ребенка как на фоне учебной деятельности, так и на фоне межличностных отношений. Выявить таких родителей можно с помощью выделения типичных проблем, с которыми встречаются их дети. Так, ученик, который входит в новую ступень школьного образования, переходя из чет-

вертого в пятый класс, сталкивается с сильным стрессом. Причин для этого стресса может быть великое множество, начиная от смены привычной обстановки класса и заканчивая сменой состава класса или сменой классного руководителя. По этой причине чаще всего исследование уровня тревожности учащихся проводится именно в пятом классе. Другим примером может послужить возникновение стресса на фоне подготовки школьников к сдаче единых государственных экзаменов. Оба примера призваны продемонстрировать ситуации, в которых родитель может выступить в качестве активного участника. Заинтересованные родители не преминут обратиться к школьному психологу за консультацией. Стоит особо подчеркнуть, что, получив рекомендации психолога, родитель добросовестно и в полной мере будет стараться им следовать, ведь, как упоминалось ранее, такой родитель заинтересован и включен в работу по обеспечению психологического благополучия собственного ребенка.

Одним из средств повышения психологической культуры родителей может стать их психологическое сопровождение во взаимоотношении с детьми. В своем исследовании по повышению уровня осведомленности и психологической культуры Л. А. Забродина пишет о позитивных переменах. Группа испытуемых на исходе эксперимента показала рост и переосмысление своих отношений с детьми, формирование сензитивности у родителей по отношению к переживаниям их детей, приобретение навыков эффективной коммуникации. Подобную форму работы можно рассматривать и как психологическое консультирование, и как психологическое просвещение. В этой работе мы стараемся говорить о психологическом консультировании, но важно помнить о принципе системности [5].

Следующая и во многом противоположная категория родителей, о которой стоит упомянуть, – индифферентные родители. Они, в свою очередь, демонстрируют еще некоторое разделение. Часть из них относится к родителям, которые полностью полагаются на работу школы в вопросах воспитания и обучения, перекладывая ответственность с себя. Другая часть – это родители, которые никоим образом не реагируют на переживания своих детей, агрессивно пресекают излишнюю эмоциональность и остаются в стороне от проблем ребенка. Не секрет, что такое поведение можно объяснить как культурными, так и социоэкономическими особенностями. Большое количество таких людей могут составлять маргинальные слои населения, занимающиеся малооплачиваемой работой, а также употребляющие алкоголь. Нельзя заявить, что только эти люди составляют целую категорию индифферентных родителей, тем не менее даже сам контакт с представителями именно этих групп оказывает влияние на социокультурный и социоэкономический уровень остальных. Как следствие, минимальное, насколько это можно представить, взаимодействие с образовательным учреждением в целом и его специалистами в частности. Под специалистами в данном случае подразумевается не только педагогический состав, но особенно выделяется именно психологическая служба [1].

Для того, чтобы повысить социокультурный уровень, применяются различные программы и проекты по взаимодействию с родителями. Эти проекты

носят различные названия, но, как правило, руководствуются одинаковыми целями – создать условия для формирования партнерского взаимодействия между семьей и школой. В рамках подобного взаимодействия представляется возможным как повысить уровень осведомленности и психологических компетенций родителей, так и изменить подход и взгляд на проблему потребности подростков в общении с собственными родителями. Согласно данным, полученным в исследовании А. В. Демьяновой, 29 % опрошенных подростков обладают доверительными отношениями с родителями: эти дети открыто обсуждают с ними свои проблемы. Интересны другие цифры: результаты проведения методики «Потребность в общении» О. П. Елисеевой показывают, что 84 % опрошенных подростков обладают средним уровнем потребности в общении. Эти цифры демонстрируют нам ситуацию, при которой явно прослеживается необходимость в организации психологом просветительской и консультативной работы с родителями подростков. К сожалению, такая потребность не прослеживается у родителей, относящихся к категории индифферентных по отношению к проблемам собственного ребенка [2].

Продолжая тему потребности родителей в получении помощи со стороны психолога, стоит обратить внимание на исследование Центра психолого-педагогической помощи, реабилитации и коррекции «На Таганке». На вопрос «Обращались ли Вы за помощью к психологу» 77 % респондентов ответили «нет». Эта информация иллюстрирует современную ситуацию работы психолога. Лишь 23 % родителей осознают потребность в консультации с психологом. Кроме того, эти 23 % принимают активное участие в жизни собственного ребенка и демонстрируют психологические компетенции, которые недоступны остальным родителям. Эта особенность поднимает вопрос о том, каким образом сформировать потребность родителей во взаимодействии с психологом, в частности, в психологическом консультировании. Стоит особо подчеркнуть, что мы говорим о всех категориях родителей в целом и не разделяем их на категории родителей с детьми-инвалидами или ограниченными возможностями здоровья – эта тема стоит отдельного, глубокого и скрупулезного исследования.

Чтобы сформировать потребность, следует четко понимать, каковы рамки и какие особенности развития детей в контексте педагогической психологии требуют особого внимания. Для этого и необходимо развивать психологические компетенции всех родителей без исключения, а в нашем случае – родителей подростков.

В конце 80-х – начале 90-х годов XX в. И. В. Дубровиной был проведен практический эксперимент по внедрению в школу психолога. Эксперимент имел большой успех и благодаря этому в школах появилась ставка психолога. Кому, как не школьному психологу, чаще всего выпадает случай консультировать родителей подростков. Продолжая эту тему, стоит коснуться вопроса о психологической службе. Психологическая служба своим появлением создала необходимый импульс для взаимодействия родителей и психолога, в том числе и за пределами учебного заведения [4].

Консультативная работа небольшая, но в то же время довольно ощутимая с точки зрения результата. С момента появления психологической службы прошло уже 30 лет, тем не менее порой можно слышать некоторые отголоски стереотипов: «психолог = врач-психиатр». Как бы то ни было, мы можем с уверенностью утверждать, что на данном этапе развития психологического консультирования родителей существует некая потребность, которую необходимо удовлетворить. Потребность эта выражается как с образовательной стороны (практикующий школьный психолог несет ответственность за психологическое благополучие школьников), так и со стороны воспитательной (с помощью психологического консультирования родителей появляется некоторая возможность воздействовать на эмоциональный фон и настрой, в том числе и ребенка, здесь мы говорим о саморегуляции [3]).

На данный момент для того, чтобы повысить включенность родителя в ход обучения и, как следствие, воспитания, а также повысить уровень осведомленности о состоянии ребенка, созданы различные информационные порталы. Здесь речь идет об электронных журналах, сайтах школы, где педагогами и психологами ведется учет как успехов, так и неудач в учебной деятельности. Это результат работы национального проекта Российской Федерации «Образование». Вся эта информация находится в доступе родителей, и они могут пользоваться ею в режиме онлайн. Это большой шаг вперед, ведь подобная форма помогает осуществлять более полный контроль за учебной деятельностью ребенка. Однако неудачи в учебной деятельности не всегда правильно трактуются родителями, следствием чего становится отсутствие взаимопонимания и нарушение межличностных отношений в семье. Учитывая, что на школьном портале очень часто можно встретить несколько страниц очень полезной и лаконичной информации о всех возрастных периодизациях, которые были представлены педагогом-психологом этой образовательной организации, лишь единицы пользуются этими знаниями и опытом, который призван помочь и облегчить их отношения. Кроме того, одним из шагов на встречу взаимодействию родителей и школы являются большие городские родительские собрания, которые, кстати, с учетом информационных возможностей современного мира проходят и в онлайн формате.

Каков следующий шаг развития психологического консультирования? Каким оно станет в век высоких технологий, которые невозможно игнорировать, когда надиктованные тенденции, в том числе и в образовании, призывают современного психолога использовать эти самые технологии? Сейчас существуют множество различных форм использования информационных технологий: от презентации на родительском собрании, которая потом доступна каждому из родителей, до онлайн-консультирования. Для примера можно использовать групповой чат в мессенджерах. Практически у каждого на данный момент есть один из десятков мессенджеров, в котором можно с легкостью задать вопрос и получить краткий ответ практически мгновенно. Есть тут и свои большие минусы: удовлетворив один запрос публично, можно столкнуться с волнениями и породить десятки запросов в ту же минуту. Можно использовать

и другую форму – посты в социальных сетях. Это должен быть исключительно злободневный и легко усваиваемый материал, который можно еженедельно предлагать родителям и всем остальным интересующимся людям. Здесь тоже есть свои подводные камни: как и в случае с мессенджерами и общим чатом, здесь мы рискуем конфиденциальностью. Кроме того, комментарии могут вызвать полемику. Еще один вид взаимодействия – онлайн-консультирование. Это может быть как онлайн-курс на одной из платформ, призванный повысить психологические компетенции родителей подростков, так и прямое общение в режиме онлайн. Какой из вышеперечисленных видов взаимодействия станет наиболее продуктивным и полезным? А быть может, продуктивности можно будет добиться, только используя системный подход в практическом применении всех этих видов? Это еще только предстоит выяснить.

Как бы то ни было, на сегодняшний день психологическое сообщество находится на стадии проектирования наиболее продуктивного способа взаимодействия с родителями. Конечно, это не значит, что способы, применяемые сейчас, не продуктивны, отнюдь, они проверены годами. Но и это, в свою очередь, не значит, что нужно остановиться на этом и руководствоваться материалами прошлых лет.

Список использованных источников

1. Акимова, Г. Е. Как помочь своему ребенку : справочник по повышению родительской компетенции / Г. Е. Акимова. – Екатеринбург : У-Фактория, 2006. – 368 с.
2. Демьянова, А. В. Потребность в общении у подростков 16–18 лет с родителями / А. В. Демьянова // Вестник МГОУ. – 2000. – № 4. – С. 111–114.
3. Дубровина, И. В. Формирование личности в переходный период от подросткового к юношескому возрасту / И. В. Дубровина. – М. : Педагогика, 1987. – 184 с.
4. Дубровина, И. В. Психологическая служба в современном образовании / И. В. Дубровина. – СПб. : Питер, 2009. – 400 с.
5. Забродина, Л. А. Психологическое сопровождение родителей во взаимоотношениях с детьми / Л. А. Забродина // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2009. – № 4–1. – С. 103–108.

[В содержание](#)

УДК159.923(045)
ББК 88.37

ИЗУЧЕНИЕ ПРОГНОСТИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ

ФАДЕЕВА ОЛЬГА ВАЛЕНТИНОВНА

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

ofadeeva71@yandex.ru

ВЕРЯСКИНА ОЛЬГА СЕРГЕЕВНА
магистрант I курса факультета психологии и дефектологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
veryaskina-olga@yandex.ru

Ключевые слова: профессиональная компетентность, прогностические компетенции, будущие педагоги-психологи.

Аннотация: В данной статье представлены результаты экспериментального исследования уровня владения прогностическими компетенциями будущими педагогами-психологами.

THE STUDY OF PROGNOSTIC COMPETENCE FUTURE TEACHERS-PSYCHOLOGISTS

FADEEVA OLGA VALENTINOVNA
candidate of pedagogical sciences, associate professor,
department of psychology,
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

VERYASKINA OLGA SERGEEVNA
2st year graduate student, department of psychology and defectology,
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Key words: prognostic competencies, future teachers-psychologists.

Abstract: This article presents the results of an experimental study of the level of predictive competence of future teachers-psychologists.

Актуальность исследования обусловлена введением таких нормативных документов, как Профессиональный стандарт педагога-психолога, который определяет ряд трудовых функций, представленных в виде необходимых знаний, умений. Этот документ, с одной стороны, регламентирует профессиональную деятельность педагога-психолога, а с другой – выступает основой для развития прогностических компетенций будущих педагогов-психологов.

Рассмотрим дефиниции понятия «прогностическая компетенция»:

– «вид профессиональной компетенции, определяющие требования к освоению того или иного компонента содержания профессиональной подготовки к прогностической деятельности (когнитивного, деятельностного, рефлексивно-ценностного), выражаются в теоретико-методологической, профессионально-практической и рефлексивно-ценностной компетенциях» [3, с. 10];

– результат образования, при котором уровень подготовленности обучаемого, определяемый его знаниями, умениями, навыками прогнозирования качества деятельности, позволяет осуществлять действия по постановке цели, составлению плана, проектированию будущей деятельности, необходимые для реализации трудовых функций педагога; владеть знаниями о процессе прогнозирования, направленными на дифференциацию получаемой информации, тща-

тельный ее анализ, определение тенденций ее изменения; способствовать развитию своих потенциальных возможностей, прогнозировать пути их совершенствования, определяя, таким образом, успешность в профессиональной деятельности [5];

– система «профессиональных интегративных моделирующих, планирующих и конструирующих действий, позволяющих педагогу-психологу проектировать образовательное пространство» [2].

На современном этапе имеется ряд психолого-педагогических исследований, связанных с изучением прогностических умений, способностей и компетенций.

В исследовании М. Ю. Краевой рассматривается уровневая динамика прогностических способностей студентов-психологов: от умения прогнозировать на основе отношений к умению составлять прогноз на основе знания; более высокий уровень – это прогнозирование с учетом обратной связи, коррекции результатов деятельности [4].

Особенности проявления прогностической способности у студентов экстравертов и интровертов описаны в работе М. С. Ионовой [1]. Учет этих индивидуально-личностных особенностей студентов позволит нам выстраивать дифференцированный образовательный маршрут по развитию прогностических компетенций.

Педагогу-психологу необходимо уметь осуществлять проектирование образовательной среды и проектирование индивидуального образовательного маршрута обучающегося, а качество проектирования детского развития, как отмечает О. В. Киселева, зависит от уровня прогностической компетенции [2].

В работе А. Ф. Присяжной представлен комплекс ключевых (информационно-прогностическая, операционально-прогностическая, оценочно-прогностическая), базовых (целевая прогностическая, плано-прогностическая, программно-прогностическая, проектно-прогностическая и организационно-прогностическая), специальных, а также частно-профессиональных прогностических компетенций, опираясь на которые, автор раскрывает задачи классного руководителя [5].

Исходя из понимания профессиональной компетентности педагога-психолога, представленного в работе Ю. В. Варданян, мы рассматриваем в структуре прогностической компетенции педагога-психолога когнитивную, эмоционально-регулятивную и поведенческую подструктуры, интегрирующие в сознании студента в виде образа «Я-профессионал». В этом образе дифференцируются такие компоненты, как «Я – субъект профессиональной компетентности», «Моя профессиональная деятельность» и «Образованность моего воспитанника».

На первом этапе мы предложили студентам оценить уровень сформированности профессиональных компетенций, представленных в ФГОС направления подготовки Психолого-педагогического образования, на данный момент обучения – образ «Я-реальный». Далее им было необходимо выстроить прогноз относительно развития данных компетенций в образе «Я – будущий субъект профессиональной компетентности». Такая логика позволила нам решить сле-

дующие задачи: не только определить уровень самооценки профессиональных компетенций, но и выявить слабо сформированные компетенции, по мнению студентов. Это позволит выстроить их дальнейший образовательный маршрут.

Третий этап предполагал выявление корреляционной зависимости между образами «Я-реальный» и «Я-будущий».

Эмпирическое исследование было проведено на базе МГПИ имени М. Е. Евсевьева. Всего в исследовании приняло участие 35 студентов 2 курса факультета психологии и дефектологии.

Исходя из понимания компетенции как «совокупности взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним» [7, с. 13], мы представили каждую профессиональную компетенцию в знаниях и умениях (дескрипторах). Студентам необходимо оценить свой уровень владения каждым дескриптором на данный момент от 0 до 3 баллов. Всего для самооценки было предложено 6 общих профессиональных компетенций, представленных в Федеральном государственном образовательном стандарте (направление подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование). Каждая компетенция была представлена 10 дескрипторами.

Для удобства математической обработки данных баллы были переведены в звезды: 0–60 – низкий уровень; 61–120 – средний уровень; 121–180 – высокий уровень.

Приведем пример представления компетенции «Готовность использовать методы диагностики развития, общения, деятельности детей разных возрастов» (ОПК-3) [6] в дескрипторах.

Данная компетенция содержит следующие дескрипторы. *Знаю*: закономерности психического развития детей разных возрастов; этапы организации психологического обследования; основные подходы к диагностике психологического развития на разных возрастных этапах; методы диагностики познавательного и аффективно-эмоционального развития; методы диагностики общения; методы диагностики ведущих видов деятельности на каждом возрастном этапе; этапы составления психологического заключения. *Умею*: формулировать психодиагностическую гипотезу; подбирать методы и методики диагностики, адекватные поставленной задаче; применять методы диагностики для определения уровней психического развития детей; обрабатывать и интерпретировать полученные данные с помощью количественных методов; составлять психологическое заключение; выстраивать предварительный прогноз относительно результатов возрастного развития; формулировать психодиагностическое заключение.

При самооценке сформированности компетенций (по направлению подготовки Психолого-педагогическое образование, профилю Психология в образовании и социальной сфере) образа «Я-реальный» выявлено: высокий уровень характерен для 8 студентов, что составляет 23 %, средний – 14 человек (40 %), низкий – 13 (37 %).

В рамках образа «Я – субъект профессиональной компетентности» мы предположили, что будущему педагогу-психологу необходимо владеть всеми вышеперечисленными дескрипторами на высоком уровне, т. е. иметь по 3 балла по каждому дескриптору.

Средняя корреляционная зависимость ($r = 0,5$) между образами «Я-реальный» и «Я – будущий субъект профессиональной компетентности» обнаружена на 5%-м уровне статистической значимости. Это свидетельствует о том, что студенты имеют большой потенциал для развития собственных профессиональных компетенций относительно образа «Я – субъект профессиональной компетентности» и важно на этом этапе помочь им выстроить свой индивидуальный образовательный маршрут, т. е. спрогнозировать его.

Владение прогностическими компетенциями позволяет педагогу-психологу прогнозировать и успешно преодолевать трудности в профессиональной деятельности, способствует выбору траектории непрерывного образования, содействует продвижению к профессионализму.

Список используемых источников

1. Ионова, М. С. Возможности развития прогностической способности у студентов-первокурсников с экстравертным и интровертным типом направленности личности [Электронный ресурс] / М. С. Ионова, С. И. Баляев // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 3. – Режим доступа : <https://science-education.ru>
2. Киселева, О. В. Развитие прогностической компетенции педагога-психолога в структуре проектировочной деятельности [Электронный ресурс] / О. В. Киселева // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. – 2009. – № 4. – С. 29–33. – Режим доступа : <https://elibrary.ru>.
3. Корнилова, К. В. Формирование прогностической компетентности будущих специалистов дошкольного образовательного учреждения в вузе : дис. ... канд. психол. наук / К. В. Корнилова. – Магнитогорск, 2009. – 22 с.
4. Краева, М. Ю. Динамика прогностических способностей у студентов психологов в образовательном процессе вуза : дис. ... канд. психол. наук / Марина Юрьевна Краева. – Астрахань, 1999. – 205 с.
5. Присяжная, А. Ф. Прогностическая компетентность преподавателей и обучаемых [Электронный ресурс] / А. Ф. Присяжная. – М. : Научная цифровая библиотека PORTALUS.RU. – 30 октября, 2007. – Режим доступа : <https://portalus.ru/modules/shkola/rus>.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт: направление подготовки 44.03.02 психолого-педагогическое образование [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://nvsu.ru/svedenfiles/standarts/25-44.03.02.pdf>.
7. Хуторской, А. В. Компетентностный подход в обучении : науч.-метод. пособие / А. В. Хуторской. – М. : Эйдос, 2013. – 73 с.

[В содержание](#)

УДК 159.923(045)
ББК 88.37

ИЗУЧЕНИЕ ПРОЯВЛЕНИЙ ТЕРПИМОСТИ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

ФАДЕЕВА ОЛЬГА ВАЛЕНТИНОВНА

кандидат педагогических наук, доцент,
кафедра психологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
ofadeeva71@yandex.ru

РАДУШКИНА КРИСТИНА СЕРГЕЕВНА

магистрант II курса факультета психологии и дефектологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия,
педагог-психолог
МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 86», г. Ульяновск, Россия

Ключевые слова: толерантность, терпимость, будущий педагог, терпимое отношение, ребенок.

Аннотация: В статье представлены результаты эмпирического исследования проявлений терпимости будущих педагогов к детям.

THE STUDY OF THE MANIFESTATIONS OF TOLERANCE OF FUTURE TEACHERS

FADEEVA OLGA VALENTINOVNA

candidate of pedagogical sciences, associate professor,
department of psychology,
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

RADUSHKINA KRISTINA SERGEEVNA

2st year graduate student, department of psychology and Defectology,
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia,
Educational psychologist at secondary school № 86, Ulyanovsk, Russia

Key words: tolerance, future teacher, tolerant attitude, child.

Abstract: The article presents the results of an empirical study of the manifestations of tolerance of future teachers to children.

Одним из важных вопросов в сфере высшего образования является формирование профессиональных компетенций. Анализ общепрофессиональных и профессиональных компетенций ФГОС ВО направления Педагогическое образование, а также соотнесение компетенций с требованиями Профессионального стандарта педагога указывают на значимость в подготовке будущего педагога овладения коммуникативными компетенциями. В их группе заслуженное место

может занимать специальная компетенция «способность проявлять толерантное отношение к субъектам образовательного процесса».

В психолого-педагогических работах даются разные трактовки понятия толерантности. Так, А. Г. Асмолов и др. отмечают, что понятие «терпимость» ассоциируется с пассивным принятием окружающей реальности, в то время как толерантность – это проявление активной жизненной позиции, предполагающей защиту прав любого человека и отношение к проявлениям нетерпимости как к недопустимым [1, с. 8].

Понимание толерантности «как терпимости, идущей от чувства собственного достоинства, уважения себя и другого, великодушия на равных», представлено в работе М. С. Миримановой [5, с. 15].

Для изучения толерантности В. Ясвин предлагает использовать следующую систему координат: активное принятие другого как «сотрудничество» с ним, активное непринятие как проявление агрессивности по отношению к иному; пассивное принятие – проявление симпатии, пассивное непринятие как терпимость [8].

В работе Н. В. Недорезовой дается классификация толерантности старшеклассников, проявляемой в межличностном общении, посредством описания терпимых / нетерпимых поведенческие намерений относительно собеседника [7].

Таким образом, можно констатировать, что терпимость выступает одной из характеристик проявления толерантности.

В исследовании Е. Ю. Клепцовой, посвященном психологическим условиям формирования терпимого отношения педагогов к детям, терпимость рассматривается как «интегральное свойство личности, в котором выражается ее отношение к миру в целом, вещам, предметам, другим людям, их взглядам, к себе, актуализирующееся в ситуациях несовпадения взглядов, мнений, оценок, верований, поведения людей и проявляющееся в повышении сензитивности к объекту за счет задействования механизмов принятия (понимание, эмпатия, асертивность) и терпения (выдержка, самообладание, самоконтроль)» [4, с. 4].

Педагог, обладающий терпимостью, способен спокойно реагировать на внешний вид, качества личности, поведение ребенка, которые у других людей могут вызывать раздражение; способен принимать детей с их индивидуально своеобразными, неповторимыми качествами; осознавать, что подлежит изменению, а что следует оставить неизменным. При необходимости оказания влияния с целью изменения педагогу необходимо выстроить тактику взаимодействия, избегая психологического насилия и манипулирования относительно личности ребенка.

Важными факторами проявления терпимости являются следующие аспекты: 1) понимание педагогом мотивов, факторов, условий, являющихся причинами раздражающего поведения ребенка; 2) проявление интернального локуса контроля, т. е., испытывая нетерпимость в отношении того или иного ребенка, педагог не обвиняет самого ребенка и его родителей, которые якобы бездействовали, а пытается различными психолого-педагогическими средствами решать проблемы, взаимодействуя с ребенком и его родителями.

Нетерпимость в отношении к ребенку со стороны педагогов чаще всего проявляется при несоблюдении ребенком требований, предъявляемых педагогом. Это провоцирует скрытые, а иногда и открытые формы проявления агрессии и враждебного отношения. Следовательно, педагог осознанно, а иногда и не осознавая в полной мере, будет отказывать «неудобному» ребенку в его принятии и стремиться изменить его поведение.

Показатели проявления педагогом нетерпимости к детям: не учитывает и не принимает индивидуальные особенности ребенка; в основе оценки поведения и характеристик детей лежат собственные представления (чаще всего стереотипы); стремление к перевоспитанию детей средствами манипулирования; стремление подогнать ребенка под удобный шаблон; негибкое поведение, неумение приспосабливаться к поведению и интересам других.

Эмпатия и требовательность к ребенку являются, по мнению А. В. Зимбули, основой проявления терпимого отношения между педагогом и детьми [3]. Е. Ю. Клепцова считает необходимым включить в этот перечень еще одну составляющую – принятие ребенка. Компонент принятия / непринятия учеников выступает главным в трехмерной модели пространства педагогического труда, разработанной И. Вачковым [2].

В зависимости от позиции, занимаемой педагогом в процессе психолого-педагогического взаимодействия, Е. Ю. Клепцова выделяет следующие формы: терпимое отношение («снисхождение», «сотрудничество», «уступчивость»); толерантное отношение («высокомерие», «терпеливость», «беспомощность»); нетерпимое отношение («пренебрежение», «отстраненность», «импульсивность»). В зависимости от преобладающей формы выражения отношения выделяются типы терпимых, толерантных и нетерпимых педагогов [4, с. 8].

С целью определения терпимого / нетерпимого отношения к детям со студентами факультета педагогического и художественного образования, профиля «Дошкольное образование. Начальное образование» провели методику «Дети глазами воспитателя» (авторы Е. В. Бодрова и В. М. Слуцкий). Был представлен список качеств детей, с помощью которого составлен обобщенный образ «Ребенок, в котором я вижу личность», «Ребенок, который меня раздражает», «Ребенок такой, как все», «Ребенок, который отличается от других».

Студентам было предложено заполнить таблицу, расставив баллы от -3 (если это качество совсем не выражено) до $+3$ (если это качество представлено у ребенка в максимальной степени). Используя метод корреляции Пирсона, мы выявляли взаимосвязь между этими образами. Выявлено, что между образами «Ребенок, в котором я вижу личность» и «Ребенок такой, как все» корреляция равна $0,7$. Это свидетельствует о том, что у студентов преобладает ориентация на «среднего» ребенка, некий обезличенный стандарт.

В то же время выявлена сильная корреляция ($0,76$) между образами «Ребенок, который меня раздражает» и «Ребенок, который отличается от других». То есть нетерпимость будущих педагогов проецируется на детей, которые не соответствуют их представлениям о «среднестатистическом» ребенке.

Ответы студентов свидетельствовали о том, что дети, проявляющие какое-либо личностное своеобразие в поведении, требуют повышенного внимания к себе, отвлекают от группы детей, иногда приводят своим поведением к

педагогическому бессилию. Это свидетельствует о низком уровне сформированности терпимости как характеристики коммуникативной компетенции.

С целью формирования терпимого отношения будущих педагогов к детям в рамках изучения курса «Детская практическая психология» был предложен ряд заданий. Например, в работе Н. Н. Михайловой и С. М. Юсфина [6] познакомиться с описанием тактик педагогической поддержки ребенка и выполнить задания на самопознание: «Проведите самонаблюдение с целью определения собственной зоны «принятия – неприятия» другого человека. Объясните, от каких факторов или условий зависит изменение ее границ».

Как отмечают авторы, «опыт смены позиции «педагогического требования» как доминирующей в педагогической практике на позицию «педагогической поддержки» поможет студенту строить подлинно гуманные отношения с ребенком, являющиеся непременным условием развития гражданских и демократических отношений в классе и школе, т. е. в той среде, в которой ребенок-школьник проводит большую часть времени» [6, с. 4].

Проявляя терпимое отношение к ребенку, родителям, педагогу, необходимо выстроить подходящую стратегию и тактику взаимодействия в образовательном пространстве. Овладение будущими педагогами компетенциями, связанными с проявлением толерантного и терпимого отношения, способствует воспитанию соответствующих качеств у детей.

Список использованных источников

1. Асмолов, А. Г. О смыслах понятия «Толерантность» / А. Г. Асмолов, Г. У. Солдатова, Л. А. Шайгерова // Век толерантности. Научно-публицистический вестник. – 2001. – № 1. – С. 8–19.
2. Вачков, И. В. Такие разные учителя или новая типология педагогов / И. В. Вачков // Школьный психолог. – 2000. – № 3. – С. 8–9.
3. Зимбули, А. Е. Почему терпимость и какая терпимость / А. Е. Зимбули // Вестник СпбГУ. – 1996. – № 3. – С. 8–9.
4. Клепцова, Е. Ю. Психологические условия формирования терпимого отношения педагогов к детям : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Елена Юрьевна Клепцова. – Курск, 2001. – 17 с.
5. Мириманова, М. С. Толерантность как профессионально важное качество воспитателя дошкольного образовательного учреждения / М. С. Мириманова // Экспертиза психологической безопасности образовательной среды. – М. : Экон-Информ, 2009. – № 5. – С. 13–25.
6. Михайлова, Н. Н. Педагогика поддержки : учеб.-метод. пособие / Н. Н. Михайлова, С. М. Юсфин. – М. : МИРОС, 2001. – 208 с.
7. Недорезова, Н. В. Толерантность в межличностном общении старшеклассников : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Наталья Владимировна Недорезова. – М., 2005. – 26 с.
8. Ясвин, В. А. Экспертное исследование толерантности старшеклассников к различным социально-возрастным категориям / В. А. Ясвин // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Психология. Философия. Педагогика. – 2016. – Т. 16. – Вып. 2. – С. 203–210.

[В содержание](#)

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОСТИ

УДК 159.923(045)

ББК 88.37

ИССЛЕДОВАНИЕ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ЮНОШЕСТВА В СТРУКТУРЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

БЕЛОВА ТАТЬЯНА АЛЕКСАНДРОВНА

кандидат психологических наук, доцент,
кафедра психологии

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

tabelova79@yandex.ru

ЧУМАНИНА РАИСА ДМИТРИЕВНА

кандидат психологических наук, доцент,
кафедра психологии

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

chumaninard@mail.ru

Ключевые слова: психологическая культура, юношеский возраст, ценностные ориентации, ценностно-смысловые ориентации личности.

Аннотация: В статье отражены результаты исследования ценностных и смысло-жизненных ориентаций юношества и определены основные условия их развития.

RESEARCH OF VALUE-VALUABLE ORIENTATIONS OF YOUTH IN THE STRUCTURE OF PSYCHOLOGICAL CULTURE

BELOVA TATYANA ALEXANDROVNA

candidate of Psychology, Associate Professor,
Department of Psychology,

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

CHUMANINA RAISA DMITRIEVNA

candidate of Psychology, Associate Professor,
Department of Psychology,

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Key words: psychological culture, adolescence, value orientations, value-semantic orientations of the individual.

Abstract: The article reflects the results of a study of the value and meaning-life orientations of young people and identifies the main conditions for their development.

В настоящее время приобретает все большее значение проблема ценностных и смысложизненных ориентаций в структуре психологической культуры человека. Ценностные ориентации выступают регуляторами деятельности; определяют подход индивида к миру, к себе, к окружающим; придают смысл и направленность личностным позициям, поведению и поступкам человека. От ценностных ориентаций зависят успех в профессиональной сфере, отношение к жизни, целям и средствам удовлетворения этих целей, а также культура человека в целом.

Благоприятным периодом для развития ценностных и смысложизненных ориентаций является юношеский возраст. На данном возрастном этапе предоставляется возможность для обретения необходимой устойчивости ценностных ориентаций. В широком социальном аспекте юношество является той активной частью населения, которая в перспективе станет основной в общественном плане деятельности, и ее ценности способны определить ценности общества в будущем. В связи с этим особенно актуальным становится изучение ценностных и смысловых ориентаций современного юношества, что и явилось целью нашего исследования.

Теоретическую основу исследования составили научные положения, раскрывающие понимание и структурно-содержательное наполнение феномена психологической культуры (А. Г. Асмолов [2], Л. Д. Демина [4], Л. С. Колмогорова [5], К. М. Романов [8], В. В. Семикин [10] и др.); подходы к изучению ценностей, ценностных и смысложизненных ориентаций (В. В. Акамов, Т. И. Шукшина [1], Ф. Е. Василюк [3], Д. А. Леонтьев [7], Д. И. Фельдштейн [11], V. E. Frankl [15], P. R. Abramson [12], A. Bardi [13], R. M. Benish-Weisman [14], R. Fischer [16], Sh. H. Schwartz [17] и др.); особенностей и возможностей их развития в юношеском возрасте (К. В. Истомина [8], О. В. Кудашкина [6], Е. П. Савруцкая [9] и др.).

Так, К. М. Романов рассматривает психологическую культуру как системное личностное образование человека, позволяющее ориентироваться в окружающих людях, воздействовать на других, осуществлять понимание себя и других. Он отмечает, что психологическая культура дает возможность человеку решать различные жизненные проблемы, возникающие в процессе общения и предметной деятельности [8].

Л. Д. Демина рассматривает психологическую культуру как ведущий компонент включения человека в социальную жизнь общества, отмечая, что психологическая культура способствует успешной адаптации и саморазвитию человека, формированию жизненных планов и перспектив [4].

По мнению Л. С. Колмогоровой, психологическая культура является частью базовой культуры человека. Ее составными компонентами являются психологическая грамотность и компетентность понимания внутреннего мира другого человека и самого себя, ценностные ориентации, интересы, мировоззрение [5].

В. В. Семикин характеризует психологическую культуру как интегральное образование человека, включающее в себя мотивационные, эмоциональ-

ные, интеллектуальные, рефлексивные, регулятивные психологические свойства [10].

Таким образом, психологическая культура – это системное личностное образование, являющееся частью базовой культуры человека и включающее в себя психологическую грамотность и компетентность, ценностные смыслы, рефлексию, творческий подход к собственной деятельности и жизни.

Одним из основных в структуре психологической культуры является ценностно-смысловой компонент, включающий в себя ценностные и смысложизненные ориентации личности.

Анализируя трактовки учеными ценностных ориентаций личности, следует подчеркнуть, что ценности чаще всего рассматриваются как представления о жизненных целях, средствах их достижения, нормах собственного поведения, которые опираются на исторический опыт конкретного народа, смысл культуры всего человечества. Такого рода ориентиры существуют в сознании каждого человека, с ними соотносятся поступки и действия личности.

Интересным представляется определение ценностных ориентаций Д. И. Фельдштейна, который считает, что они выступают как состояние готовности личности сознательно определять свое местоположение во времени и пространстве, выбирать собственный стиль поведения. В данном определении отражен динамический характер, функции и значение ценностей в развитии личности [11].

Многие ученые считают, что ценности являются базой формирования системы личностных смыслов. V. E. Frankl отмечает, что человек обретает смысл жизни, переживая определенные ценности [15]. Ф. Е. Василюк рассматривает смысл как пограничное состояние, в котором сходятся жизненные ценности и возможности их реализации [3]. Д. А. Леонтьев обращает внимание на взаимосвязанный характер процесса формирования личностных смыслов и ценностных ориентаций, подчеркивая, что ценностные ориентации являются как источниками, так и носителями значимых для человека смыслов [7].

Особое значение юношеского возраста для формирования ценностной структуры определяется специфической ситуацией развития. Именно в юношестве важнейшей становится потребность в определении личностных ценностей, приоритетов и смысла жизни.

В целом проведенный обзор подтверждает, что в исследованиях проблемы ценностных и смысложизненных ориентаций выявлены спорные моменты, а также «белые пятна», что повышает актуальность и перспективность поиска новых обоснованных решений.

Для исследования особенностей ценностных и смысложизненных ориентаций юношества использовались метод анкетирования, качественный и количественный анализ полученных данных. В качестве основного диагностического конструкта были использованы следующие методики: «Ценностные ориентации» М. Рокича и «Смысложизненные ориентации» Д. А. Леонтьева.

Эмпирическое исследование включало в себя:

- 1) исследование ценностных ориентаций юношества;
- 2) изучение содержания смысложизненных ориентаций испытуемых.

Участниками исследования явились студенты Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева в количестве 60 человек в возрасте от 18 до 20 лет, что соответствует юношескому периоду.

Анализ ранжирования терминальных ценностей, выявленного с помощью методики «Ценностные ориентации» М. Рокича, свидетельствует о том, что наиболее значимыми ценностями для юношества являются здоровье (65 %), материально обеспеченная и счастливая семейная жизнь (63,3 % и 58,3 %), активная учебная деятельность (61,6 %), свобода (56,6 %). Наименее значимыми в этот возрастной период оказались общественное признание (26,6 %), жизненная мудрость (23,3 %), красота природы и искусства (20 %), счастье других (16,3 %).

Такие ценности, как интересная работа, продуктивная жизнь, творчество и развлечения, крайне редко выбираются в первую очередь. Можно предположить, что под влиянием общественно-экономической ситуации юноши стремятся иметь высокооплачиваемую работу любого характера, чтобы материально обеспечить себя и свою семью, интерес к работе, творчество уходят на второй план.

Полученные данные по инструментальным ценностям свидетельствуют, что ведущую позицию занимают образованность (56,6 %), независимость (51,6 %), жизнерадостность (45 %), самоконтроль (43,3 %). Предположительно испытуемые данной выборки считают, что эти качества являются главными факторами, обеспечивающими жизненный успех. Промежуточное положение занимают исполнительность (25 %), ответственность (23,3 %), терпимость (15 %). Наименее значимые качества: высокие запросы (5 %), нетерпимость к недостаткам в себе и других (6,6 %), эффективность в делах (8,3 %), твердая воля (10 %).

В ходе обобщения данных диагностики ценностных ориентаций юношества были выявлены определенные закономерности, указывающие на возможность группировки ценностей по различным основаниям. В группе терминальных ценностей выделились два блока: 1 – ценности личной жизни, 2 – самоутверждения. В группе инструментальных также два блока: 1 – самоутверждения, 2 – свободы.

Формирование ценностно-смысловых ориентаций представляет собой длительный и динамичный процесс. Их осознание порождает ценностные представления, а на основе ценностных представлений создаются ценностные ориентации, которые и представляют собой осознаваемую часть системы личностных смыслов. Современные юноши и девушки идентифицируют себя с таким образом жизни, где явно доминирует личное благополучие: здоровье, материально обеспеченная жизнь, активная учебная деятельность, счастливая семейная жизнь, образованность, жизнерадостность, независимость, самоконтроль.

Сопоставляя данные проведенного исследования с показателями исследований, проведенных 20–30 лет назад, можно отметить наличие существенных различий в ценностях юношества. Раньше на первое место выходили ценности: иметь интересную, любимую работу, пользоваться уважением окружающих и

только 1–3 % юношей считали, что главное в жизни – это достижение собственного благополучия.

Для изучения содержания смысложизненных ориентаций, уровня осмысленности жизни в юношестве была применена методика «Смысложизненные ориентации» Д. А. Леонтьева. Рассмотрим данные, которые были получены в результате проведения методики:

1) шкала «Цели в жизни»: 27 % испытуемых живут сегодняшним днем и не имеют конкретных целей на будущее, 49 % респондентов обладают в жизни истинными целями и осознают пути их достижения, 24 % юношества характеризуются завышенными целями в жизни;

2) шкала «Процесс жизни»: 24 % респондентов чувствуют неудовлетворенность своей жизнью, 46 % испытуемых живут сегодняшним днем, 30 % респондентов воспринимают свою жизнь как увлекательную, эмоциональную и наполненную смыслом;

3) шкала «Результативность жизни»: 32 % опрошенных удовлетворены своей жизнью, 39 % считают, что у них все хорошее в прошлом, 29 % юношества не удовлетворены прожитой частью жизни;

4) шкала «Локус контроля – Я»: 24 % испытуемых считают себя сильными личностями, которые владеют необходимой свободой выбора, 30 % опрошенных не верят в способность держать под контролем события собственной жизни, не имеют ясных целей и представлений о смысле жизни, 46 % юношества не владеют свободой выбора, не полностью осмыслили цели своей жизни;

5) шкала «Локус контроля – жизнь»: 32 % испытуемых считают, что они контролируют свою жизнь, свободно принимают решения и реализуют их в жизни, 20 % опрошенных считают, что жизнь человека неподвластна контролю, и бесполезно загадывать что-то на будущее, 48 % респондентов считают, что невозможно полагаться на судьбу и подчиняться воздействию внешних факторов.

Таким образом, результаты исследования по методике Д. А. Леонтьева «Смысложизненные ориентации» свидетельствуют о том, что в целом юношество удовлетворено своей жизнью и воспринимает ее интересной и эмоционально насыщенной, имеет определенные цели в будущем. Однако есть респонденты, которые не способны контролировать свою жизнь, самостоятельно принимать решения и воплощать их в жизнь. По нашему мнению, это связано с социальной ситуацией развития в юношеском возрасте. Юноши строят грандиозные планы на будущее, пытаются найти свое место в жизни, но при этом очень часто у них возникает чувство беспокойства по поводу своего будущего в связи с нестабильностью социально-экономической ситуации в обществе, неуверенностью в себе и своих возможностях.

Поддерживая точку зрения А. Г. Асмолова, мы считаем, что при формировании ценностных ориентаций и смыслов современного юношества необходимо учитывать принцип деятельности опосредствования смысловых отношений, суть которого заключается в перемене социальной позиции. Это помо-

жет юношам переосмыслить свое отношение к действительности и сделать его более эффективным.

Значительный потенциал влияния на ценностные ориентации содержат в себе предметы гуманитарного цикла, личностные особенности педагога, приемы погружения в ценностную среду (моделирование специальных ситуаций), дискуссии (касающиеся нравственных проблем и отношений), решение проблемных ситуаций, тренинговые занятия. Целенаправленная организация такой работы будет не только совершенствовать ценностно-смысловую сферу личности, но и положительно влиять на уровень ее психологической культуры в целом.

В заключение можно сделать следующие выводы.

1. Психологическая культура – это динамичное системное личностное образование, являющееся частью базовой культуры человека и включающее в себя психологическую грамотность и компетентность, ценностные смыслы, рефлексивность, творческий подход к собственной деятельности и жизни.

2. Одним из основных в структуре психологической культуры является ценностно-смысловой компонент, включающий в себя ценностные и смысло-жизненные ориентации личности.

3. Эмпирическое исследование показало, что весьма значимыми ценностями для юношества являются здоровье, семья, свобода, самореализация. Это свидетельствует о наличии в их сознании ценностных ориентаций, личных приоритетов, жизненных ориентиров, направленных в первую очередь на самого себя.

4. В целом современное юношество удовлетворено своей жизнью и воспринимает ее достаточно интересной и эмоционально насыщенной, имеет определенные цели и перспективы, но у отдельных респондентов возникает чувство беспокойства по поводу своего будущего.

5. Условиями формирования ценностных ориентаций у юношества являются приоритет предметов гуманитарного цикла в процессе обучения, личностные особенности педагога, приемы погружения в ценностную среду (моделирование специальных ситуаций), дискуссии (касающиеся нравственных проблем и отношений), решение проблемных ситуаций, тренинговые занятия.

Список использованных источников

1. Акамов, В. В. Диагностика сформированности уровня развития ценностных основ профессионального самосознания студентов факультета физической культуры / В. В. Акамов, Т. И. Шукшина // Теория и практика физической культуры и спорта. – 2014. – № 8. – С. 22–25.
2. Асмолов, А. Г. Психология личности. Культурно-историческое понимание развития человека / А. Г. Асмолов. – М. : Смысл, 2007.
3. Василюк, Ф. Е. Психология переживания : монография / Ф. Е. Василюк. – М. : Смысл, 2006.
4. Демина, Л. Д. Психологическая культура личности: проблема становления и развития / Л. Д. Демина, Н. А. Лужбина // Сибирский социологический вестник. – 2003. – № 1. – С. 153–160.

5. Колмогорова, Л. С. Становление психологической культуры учащихся в условиях образования : монография / Л. С. Колмогорова. – Барнаул : АлтГПА, 2013.
6. Кудашкина, О. В. Психологическая модель развития мотивационно-ценностных ориентаций в образовательном процессе педагогического вуза / О. В. Кудашкина // Интеграция образования. – № 3. – С. 106–111.
7. Леонтьев, Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 2007.
8. Романов, К. М. Психологическая культура: проблемы и перспективы исследования / К. М. Романов // Психологическая культура человека: теория и практика : материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием, (27–28 февраля 2012 ; Саранск) / отв. ред. К. М. Романов. – Саранск, 2012. – С. 59–76.
9. Савруцкая, Е. П. Образование в системе факторов влияния на формирование ценностных ориентаций молодежи / Е. П. Савруцкая, Б. А. Жигалев, Т. И. Бикметова // Успехи современной науки и образования. – 2016. – № 12 (10). – С. 29–37.
10. Семикин, В. В. Психологическая культура в образовании человека : монография / В. В. Семикин. – СПб. : Союз, 2002.
11. Фельдштейн, Д. И. Психология развития человека как личности : избр. тр. : в 2-х т. Т. 1 / Д. И. Фельдштейн. – Воронеж : МОДЕК, 2005. – 566 с.
12. Abramson, P. R. (1992). Generation Replacement and Value Change in Eight West European Societies / P. R. Abramson, R. Inglehart // British Journal of Political Science. – 1992. – № 22. – С. 183–228.
13. Bardi, A. Personality Traits and Personal Values: A Meta-Analysis / A. Bardi // Personality and Social Psychology Review. – 2015. – № 19 (1). – С. 3–29.
14. Benish-Weisman, M. The interplay between values and aggression: longitudinal study / M. Benish-Weisman // Developmental Psychology. – 2015. – № 51 (5). – С. 677–687.
15. Frankl, V. E. Man's Search for Meaning / V. E. Frankl. – Boston : Beacon Press, 2006.
16. Fischer, R. Values: the dynamic nexus between biology, ecology and culture / R. Fischer // Current Opinion in Psychology. – 2016. – № 8. – С. 155–160.
17. Schwartz, Sh. H. Changes in Young Europeans' Values During the Global Financial Crisis / Sh. H. Schwartz // Social Psychological and Personality Science. – 2017. – № 9. – С. 1–32.

[В содержании](#)

УДК 159.9-053.6(045)

ББК 88.4

РАЗВИТИЕ АНТИАДДИКТИВНЫХ РЕСУРСОВ ПОДРОСТКОВ СРЕДСТВАМИ ТРЕНИНГА УСПЕХА

ВАРДАНЯН ЮЛИЯ ВЛАДИМИРОВНА

доктор педагогических наук, профессор,
зав. кафедрой психологии

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

julia_vardanyan@mail.ru

ШАЛМИНА АНАСТАСИЯ ГЕННАДЬЕВНА
студентка IV курса факультета психологии и дефектологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
shalmina.nastya@yandex.ru

Ключевые слова: аддиктивное поведение, антиаддиктивные ресурсы, успех, развитие, психологический тренинг.

Аннотация: В статье рассматривается проблема аддикции и аддиктивного поведения подростков. Представлены данные опытно-экспериментального исследования аддиктивной склонности подростков, их приверженности аддикции и аддиктивному поведению. Обоснована возможность позитивного влияния тренинга успеха на развитие антиаддиктивных ресурсов подростков.

DEVELOPMENT OF TEENAGERS' ANTI-ADDICTIVE RESOURCES BY MEANS OF SUCCESS TRAINING

VARDANYAN YULIA VLADIMIROVNA
Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor,
Head of the Department of Psychology,
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

SHALMINA ANASTASIYA GENNADYEVNA
4th year student, Department of Psychology and Defectology,
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Key words: addictive behavior, anti-addictive resources, success, development, psychological training.

Abstract: The article deals with the problem of addiction and addictive behavior of teenagers. The data of experimental study of addictive propensity of teenagers, their commitment to addiction and addictive behavior are presented. The possibility of a positive impact of success training on development of teenagers' anti-addictive resources is substantiated.

Развитие личности в современном мире совершается в условиях крупных напряженных нагрузок, обусловленных разными факторами. Разрушается классическая семейная структура, и в значительной степени утеряна эмоциональная, общественная и экономическая помощь за границами семьи. Это приводит к интенсивному нарастанию отчуждения и появлению потребности в уходе от реально имеющихся проблем и эмоционального дискомфорта. Наиболее часто уход от реальности исполняется при поддержке аддиктивных форм поведения, которые человек применяет для более комфортного снятия стрессового напряжения и решения индивидуальных проблем.

Подростковый возраст – это период динамичных биологических, психологических и поведенческих изменений. Подростковый возраст также связан с повышенным риском употребления психически активных веществ и проявления аддиктивных расстройств.

Слово «аддикция» происходит от английского addiction. Но корни этого слова – в латинском языке. В переводе с латинского языка addictus означает «преданный, обреченный, рабски обязанный, пристрастившийся». Первоначально сам термин в английском использовался как прилагательное и имел положительное значение, но со временем слово «аддикция» приобрело отрицательное значение особого типа форм поведения, обладающих деструктивностью и выражающихся «в стремлении к уходу от реальности посредством специального изменения своего психического состояния» [1, с. 23].

Аддикцией Н. Г. Сушко считает повышенный и значимый для человека интерес к чему-либо, действие которого блокирует любые другие способы реализации личности в деятельности. Этот излишний избирательный интерес, «тормозя формирование различных сторон личности, содержит в себе опасность развития зависимого поведения» [7, с. 388].

Характеризуя аддиктивное поведение, Д. В. Лазаренко указывает, что это трудное динамичное образование, имеющее особую структуру и включающее такой элемент, как «уход от действительности», который является важнейшим в данной структуре. С ним могут быть связаны такие элементы, как «обладание аддиктивным агентом», «изменение рассудка», «поддержание определенных эмоций» и ряд других, каждый из которых характеризуется тем, что «любой из них содействует формированию аддиктивного поведения» [6, с. 150].

Д. И. Ковалевская и Е. Ю. Федоренко констатируют, что первоначальные более ощутимые проявления аддиктивного поведения выявляются в подростковом возрасте. Это вызвано тем, что в подростковом возрасте усиливается стремление опробовать себя в разнообразных ситуациях и переживать настоящий риск: подросток старается ощутить пределы собственного «Я», пробует собственные возможности, находит разнообразные формы самовыражения, стремится без помощи других принять решение и присоединиться к жизни взрослых. В ходе подобных проверок у ребенка происходит формирование ценностей, но в то же время данные проверки могут быть базой для развития аддиктивного поведения [4].

Аналогичной позиции придерживается Т. В. Коваль и утверждает, что именно в этом возрасте наиболее вероятно возникновение аддиктивного поведения. К факторам повышенного риска, усиливающим эту вероятность в подростковом возрасте, отнесены такие психические характерные черты, как стремление к признанию со стороны сверстников, ориентация на их оценки, усиление неустойчивости настроения, возникновение категоричности высказываний и оценок, критичность по отношению к позициям окружающих, борьба с имеющимися авторитетами. Возникновение одной формы аддиктивного поведения усиливает возможность его вовлечения в другие формы, что значительно осложняет ситуацию [5].

В. В. Зарецкий и А. Н. Булатников считают, что необходимо внести определенные изменения в суть и содержание профилактической работы. Важно стремиться к развитию антиаддиктивных ресурсов, задействованность которых приведет к интенсивному запуску позитивного направления развития и саморазвития. Создание системы позитивной профилактики позиционируется ими

как направление работы, содержание которого не сводится к профилактике зависимости от психически активных веществ. Таким образом, изменена ориентация предлагаемой позитивной профилактики с патологии на потенциал здоровья, что призвано способствовать освоению имеющихся ресурсов психики, оказывать психологическую поддержку и помощь в самораскрытии и саморазвитии личности. При таком подходе профилактические мероприятия минимально освещают информацию, связанную с психически активными веществами, так как главным становится содействие процессу приобретения личностью опыта позитивной направленности, обеспечивающего ее полноценную жизнь в обществе [3].

Учитывая актуальность проблемы развития антиаддиктивных ресурсов подростков, мы провели исследование, направленное на выявление детей, склонных к аддикциям. В данном исследовании приняли участие старшие подростки в возрасте 14–15 лет, обучающиеся на базе МОУ «Гимназия № 12» г. о. Саранск. Были использованы следующие методики: опросник «Аддиктивная склонность» (В. А. Корзунин, В. В. Юсупов) [9] и «Интегрированный тест на выявление приверженности аддикции и аддиктивному поведению» (М. Н. Телепов, Н. Н. Телепова) [8].

Анализ данных, полученных с помощью опросника «Аддиктивная склонность», показывает, что у 26,7 % учащихся не был диагностирован риск зависимого поведения. Такие подростки были категорически против употребления психоактивных веществ, осознавали вред и ответственность за такое поведение. В их кругу общения отсутствовали лица, употребляющие психоактивные вещества. Среди испытуемых 42,2 % имели умеренно выраженный риск зависимого поведения. Каждый из подростков данной группы когда-либо употреблял психоактивные вещества, изменяющие их сознание, но смог отказаться от них. Они принимали принятые в обществе социальные нормы и правила поведения, считая свое поведение наиболее оптимальным, учитывали ответственность за проявление аддиктивного поведения. Подростки старались избегать компании, где употребляли психоактивные вещества. Среди испытуемых 31,1 % имели выраженные признаки склонности к зависимому поведению. Они считали нормой употребление психоактивных веществ, изменяющих их сознание, испытывали постоянное влечение к чему-то новому, экстремальному; для них основной мотив аддиктивного поведения – получение удовольствия.

Полученные данные диагностики склонности к аддиктивному поведению подростков по «Интегрированному тесту на выявление приверженности аддикции и аддиктивному поведению» показывают, что у 26,7 % учащихся не был диагностирован риск аддиктивного поведения. У таких подростков отсутствовала предрасположенность к употреблению психоактивных веществ и пагубным пристрастиям или стремление и интерес к ним. Они категорически порицали такое поведение. У 40 % испытуемых была диагностирована начальная стадия проявления аддиктивного поведения. Такие подростки стремились уйти от скуки и однообразия, искали приятные ощущения и необычные впечатления, но часто действовали бесконтрольно, необдуманно, под влиянием сиюминутного импульса, когда сдержанность, рассудительность, самоконтроль и здравый

смысл уступали место авантюризму и погоне за сомнительными удовольствиями, что повышало риск возникновения и закрепления склонности к аддиктивному поведению. Установлено, что они могли прекратить употребление психоактивных веществ самостоятельно. У 28,9 % испытуемых была диагностирована стадия развития аддиктивного поведения. Их приобщение к аддиктивному поведению было систематическим. Однако они на определенное время могли отказаться от приема психоактивных веществ, но, постепенно возвращаясь к ним, выбрали их как средство достижения эмоционального подъема, получения радости, состояния комфорта, проживания ситуации успеха. У 4,4 % испытуемых была диагностирована стадия интенсивного развития аддикции и деградации личности. В их жизни аддиктивное поведение было наиболее ярко выражено. Подростки не приравнивали свою аддиктивную склонность к чему-то плохому, считали это нормальным поведением.

Таким образом, в данной выборке лишь примерно четверть подростков обладают выраженными антиаддиктивными ресурсами, в то время как у остальных подростков выявлены разные формы и стадии риска развития аддиктивного поведения, что доказывает необходимость активной профилактической работы. В настоящее время все более эффективно развивается позитивная направленность профилактической работы, в том числе – в форме тренингов. Характеризуя профилактические и развивающие возможности тренинга успеха, Ю. В. Варданян и Е. А. Лежнева доказывают, что он обеспечивает «выявление и осознание жизненных ценностей, их значимости и развитие компетенции по их применению при ценностно-смысловой ориентации стратегии достижения жизненного успеха» [2, с. 82].

Учитывая это, в нашем опыте апробировано одно из возможных решений проблемы развития антиаддиктивных ресурсов подростков – использование в работе с ними психологического тренинга успеха. В результате его проведения произошло освоение подростками психологических понятий, обеспечивающих анализ своих личностных особенностей и рефлексии социально-психологических условий их успешной самореализации; развитие позитивной личностной установки на достижение успеха; развитие способности к целеполаганию и эффективному планированию будущего; развитие умений конструктивного разрешения деструктивных ситуаций; развитие адекватной самооценки. Это привело к стимулированию процессов личностного роста и созданию условий для самопознания, совершенствования, самопринятия; повышению нервно-психологической устойчивости; снижению риска закрепления и развития аддиктивного поведения. Таким образом, тренинг успеха стал эффективной формой позитивной профилактики аддиктивного поведения и способствовал развитию антиаддиктивных ресурсов подростков.

Список использованных источников

1. Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – М. : Прайм-Еврознак, 2003. – 672 с.
2. Варданян, Ю. В. Тренинг как средство развития мотивации достижения жизненного успеха подростков / Ю. В. Варданян, Е. А. Лежнева // Российский научный журнал. – 2012. – № 5 (30). – С. 78–83.

3. Зарецкий, В. В. Психическое здоровье: нормативное и аддиктивное поведение / В. В. Зарецкий, А. Н. Булатников // Профилактика зависимостей. – 2015. – № 1. – С. 1–14.
4. Ковалевская, Д. И. Риск аддиктивного поведения и трудности разрешения конфликта в подростковом возрасте [Электронный ресурс] / Д. И. Ковалевская, Е. Ю. Федоренко // Сибирский федеральный университет. – 2013. – Режим доступа : <http://conf.sfu-kras.ru/sites/mn2013/thesis/s113/s113-004.pdf>.
5. Коваль, Т. В. Особенности межличностных взаимодействий у подростков, склонных и не склонных к развитию компьютерной зависимости [Электронный ресурс] / Т. В. Коваль // Электронный журнал «Психологическая наука и образование». – 2012. – № 4. – Режим доступа : http://psyedu.ru/files/articles/psyedu_ru_2012_4_3149.pdf.
6. Лазаренко, Д. В. Психолого-педагогическая профилактика склонности к аддиктивному поведению студентов вуза : дис. ... канд. психол. наук / Дмитрий Витальевич Лазаренко ; Кемер. гос. ун-т. – Кемерово, 2016. – 201 с.
7. Сушко, Н. Г. Зависимое поведение как форма социально-психологической дезадаптации [Электронный ресурс] / Н. Г. Сушко // Электронное научное издание «Ученые заметки ТОГУ». – 2015. – Т. 6. – № 4. – С. 386–391. – Режим доступа : http://pnu.edu.ru/media/ejournal/articles-2015/TGU_6_211.pdf.
8. Телепов, М. Н. Интегрированный тест на выявление приверженности аддикции и аддиктивному поведению : метод. рекомендации / М. Н. Телепов, Н. Н. Телепова. – Самара : СФ ГБОУ ВПО МГПУ, 2014. – 29 с.
9. Юсупов, В. В. Психологическая диагностика зависимого поведения : метод. пособие / В. В. Юсупов, В. А. Корзунин. – СПб. : Речь, 2007. – 210 с.

[В содержание](#)

УДК 159.9-053.6(045)
ББК 88.4

ИССЛЕДОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ ПОДРОСТКОВ

ВДОВИНА НАТАЛЬЯ АЛЕКСАНДРОВНА

кандидат психологических наук, доцент,
кафедра психологии

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

natalex-15@yandex.ru

СЕМОЧКИНА ПОЛИНА ЮРЬЕВНА

студентка IV курса факультета психологии и дефектологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

polina2797@yandex.ru

Ключевые слова: лидер, лидерские качества, подростковый возраст, психологический тренинг.

Аннотация: В статье рассматриваются вопросы, связанные с характеристикой лидера и проявлением лидерских качеств в подростковом возрасте, приведены данные опытно-

экспериментального исследования лидерских качеств подростков, предложена программа развития лидерских качеств подростков в процессе психологического тренинга.

STUDY AND THE DEVELOPMENT OF LEADERSHIP SKILLS TEENS

VDOVINA NATALYA ALEXANDROVNA

candidate of psychological Sciences, associate Professor,
department of psychology,
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

SEMOCHKINA POLINA YURIEVNA

4th year student of the faculty of psychology and defectology,
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Key words: leader, leadership skills, adolescence, psychological training.

Abstract: The article deals with the issues related to the characteristics of the leader and the manifestation of leadership qualities in adolescence, the data of experimental research of leadership qualities of adolescents, the program of development of leadership qualities of adolescents in the process of psychological training.

В современном обществе активно происходят процессы преобразования в различных сферах деятельности. Все эти изменения приводят к тому, что к человеку стали предъявляться повышенные требования, возникла потребность в компетентных и деятельных членах общества, которые способны повести за собой, мобильных, готовых своевременно принимать решения, совершать осознанный выбор. Поэтому формирование и развитие лидерских качеств личности становится объектом исследования многих ученых [2; 3; 4; 5].

Лидер, подчеркивает М. Кипнис, – это выделяющийся член группы, тот, за кем хочется идти; тот, который настолько заметен и харизматичен, что, безусловно, все ему следуют; имеющий максимально большое влияние на окружение; человек, способный преобразовать ситуацию на пользу себе и другим; тот, чьи качества управленца, администратора, организатора проявлены в большей, чем у других, степени [4].

Б. Д. Парыгин отмечает, что лидер имеет большой авторитет в группе, отличный от авторитета руководителя. Им становится человек, которого члены группы сами выбирают и признают и который, со своей стороны, изъявляет желание им стать [5].

Лидерские качества представляют собой совокупность индивидуально-личностных свойств, которые обеспечивают выполнение лидерских функций. Согласно О. В. Евтихову, перечень этих качеств зависит от социальных, демографических особенностей группы, специфики решаемых задач, особенностей профессионального взаимодействия и др. [2].

В работе Н. А. Вдовиной, Г. А. Жутиной подчеркивается, что для того, чтобы подготовить ребенка к жизни в современном обществе, быть ответственным за себя и других, полноценно использовать свои возможности в дальней-

шем, уже начиная с подросткового возраста необходимо помочь ему достичь определенного уровня зрелости, который и определит его потребность развить в себе лидерские качества и занять активную жизненную позицию [1, с. 111].

На основе анализа психолого-педагогической литературы по заявленной выше проблеме нами был разработан и проведен констатирующий эксперимент на базе МОУ «Гимназия № 12» г. о. Саранск. В исследовании приняли участие 43 подростка.

Цель исследования заключалась в выявлении особенностей лидерских качеств подростков.

В ходе исследования были использованы следующие методики: «Я – лидер» А. Н. Лутошкина; «Диагностика лидерских способностей» Е. Жарикова, Е. Крушельницкого.

С помощью теста «Я – лидер» А. Н. Лутошкина мы исследовали лидерские способности подростков. Анализ данных свидетельствует о том, что по типу лидерских качеств «Умение управлять собой» доминирует средний уровень – 51,2 %; высокий уровень – у 27,9 %; у 20,9 % – низкий уровень. По типу лидерских качеств «Осознание цели» 65,1 % испытуемых имеют средний уровень; у 23,3 % – высокий уровень; 11,6 % – низкий уровень. Анализируя тип «Умение решать проблемы», выявили, что для 48,8 % учащихся характерен средний уровень; высокий уровень – у 34,9 %; низкий уровень – у 16,3 %. По типу лидерских качеств «Наличие творческого подхода» средний уровень отмечен у 39,5 % подростков; низкий уровень – у 18,6 %; высокий уровень – у 41,9 %.

С помощью методики «Диагностика лидерских способностей» Е. Жарикова, Е. Крушельницкого нами выявлялся уровень способности быть лидером. Анализ данных свидетельствует о том, что у испытуемых доминирует средний уровень способности быть лидером – 51,2 %; у 25,6 % подростков выявлен низкий уровень; высокий уровень характерен для 18,6 % испытуемых; у 4,6 % учащихся выявлена склонность к диктату.

Таким образом, большинство подростков, принимавших участие в исследовании, имели низкий или средний уровень лидерских качеств.

С целью развития лидерских качеств подростков нами была разработана и реализована программа психологического тренинга. В программе приняли участие 15 подростков МОУ «Гимназия № 12» г. о. Саранск, имеющих низкий и средний уровни развития лидерских качеств.

При разработке программы развития лидерских качеств мы опирались на положения, выдвинутые С. В. Сергуниной:

1) эффективным средством развития лидерских качеств является социально-психологический тренинг. В ходе тренинга приобретается лидерский опыт, который в дальнейшем переносится в реальную жизнь;

2) успешность развития лидерских качеств зависит от имеющихся научных разработок в психологии лидерства; подбора участников тренинга с учетом их лидерского потенциала; создания в образовательном процессе условий для проявления лидерства [6, с. 287].

Задачи тренинга:

- формирование у детей теоретических и практических знаний, умений, навыков, необходимых для социальной адаптации и успешной деятельности в обществе;
- формирование способности к рефлексии, самооценке;
- приобретение навыков лидерского поведения через коллективную деятельность;
- формирование способностей к принятию решений и готовности брать на себя инициативу и ответственность;
- формирование умения строить жизненные планы и корректировать ценностные ориентации;
- развитие творческих и организаторских способностей учащихся;
- развитие умений и потребности в познании других людей, гуманистического отношения к ним.

Каждое занятие включало ритуал приветствия, основную часть, рефлексию, ритуал прощания. Всего было проведено 12 занятий. Средняя продолжительность одного занятия составляет 60 минут. Занятия проводились 2 раза в неделю во второй половине дня, после основной учебной нагрузки.

В ходе реализации тренинга нами использовались различные методы: игровые упражнения, дискуссии, мозговой штурм, ролевые и деловые игры, релаксационные упражнения и т. д.

Тематический план тренинга развития лидерских качеств

Тема 1. Искусство самопрезентации.

Цели: познакомить ребят с понятием «имидж»; научить презентовать себя.

Тема 2. Внешние проявления лидера.

Цели: сформировать и развить собственный уникальный имидж; развить способность смотреть в глаза другим людям.

Тема 3. Лидер и его команда.

Цель: способствовать созданию позитивного эмоционального единства группы.

Тема 4. Уровни развития команды.

Цель: изучить уровни становления коллектива (команды).

Тема 5. Портрет лидера.

Цель: исследовать групповой портрет лидера.

Тема 6. Лидер в общении.

Цели: научить межличностному общению, развить способность убедительного выступления.

Тема 7. Я – лидер!

Цель: реализовать полученные знания в различных игровых моментах.

Тема 8. Чемодан лидера.

Цель: научить применять полученные знания в различных ситуационных игровых моментах.

На занятиях были использованы следующие игры и упражнения.

Упражнение «Восточный рынок».

Цель: помочь участникам лучше узнать друг друга, сократить дистанцию в общении.

Упражнение «Лицо».

Цель: понять свою внешность поможет взгляд на себя как бы со стороны.

Упражнение «Квадрат».

Цель: прочувствовать каждого участника группы.

Упражнение «Коллаж».

Цели: сплотить коллектив и поближе узнать каждого участника группы.

Упражнение «Самый-самый».

Цели: поупражняться в необычном способе взаимооценки и получения обратной связи; содействовать переходу от обычной формы мышления к необычной, безоценочной.

Упражнение-игра «Кораблекрушение на луне».

Цель: научить эффективному поведению для достижения согласия при решении групповой задачи.

Упражнение «Карусель».

Цели: сформировать навыки быстрого реагирования при вступлении в контакты; развивать эмпатию и рефлексивность в процессе обучения.

С целью определения эффективности разработанной тренинговой программы развития лидерских качеств подростков был проведен контрольный эксперимент. Были повторно изучены исследуемые характеристики с помощью методик, которые использовались на констатирующем этапе исследования.

После проведения формирующего эксперимента выявлено, что средним уровнем обладают 60 % испытуемых (произошло увеличение на 33,4 %), низкий уровень выражен у 20 % подростков (произошло снижение на 40 %), высокий уровень выявлен у 20 % детей подросткового возраста (на констатирующем этапе данный уровень выявлен не был). Сравнив полученные результаты с результатами констатирующего этапа, следует отметить, что уровень развития лидерских качеств подростков изменился с низкого на более высокий. Полученные эмпирические значения с помощью Т-критерия Вилкоксона являются статистически достоверными на одно- и пятипроцентном уровнях значимости.

Таким образом, результаты контрольного этапа эксперимента показывают позитивные сдвиги в развитии лидерских качеств подростков и позволяют сделать вывод о том, что предложенная программа психологического тренинга развития лидерских качеств является эффективной.

Список использованных источников

1. Вдовина, Н. А. Развитие лидерского потенциала подростков в условиях детского оздоровительного лагеря / Н. А. Вдовина, Г. А. Жутина // Евсевьевские чтения. Серия: Наука и образование: актуальные психологические проблемы и опыт решения : сб. тр. по материалам Междунар. науч.-практ. конф. с элементами научной школы для молодых ученых «51-е Евсевьевские чтения», посвященной 70-летию Победы в Великой Отечественной войне / под науч. ред. Ю. В. Варданян. – 2015. – С. 110–115.

2. Евтихов, О. В. Стратегии и приемы лидерства: теория и практика / О. В. Евтихов. – СПб. : Речь, 2007. – 238 с.
3. Ильин, В. А. Психология лидерства / В. А. Ильин. – М. : Юрайт, 2015. – 311 с.
4. Кипнис, М. Тренинг лидерства / М. Кипнис. – 2-е изд., стер. – М. : Ось-89, 2006. – 144 с
5. Парыгин, Б. Д. Руководство и лидерство / Б. Д. Парыгин. – СПб. : Питер, 2003. – 325 с.
6. Сергунина, С. В. Развитие лидерских качеств подростков в процессе психологического тренинга / С. В. Сергунина // Интеграция науки и образования в XXI веке: психология, педагогика, дефектология. – 2016. – С. 284–288.

[В содержание](#)

УДК 159.9(045)
ББК 88.4

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К ИННОВАЦИОННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

ГОРБУНОВА АЛИНА ГЕННАДЬЕВНА

помощник проректора по инновационному развитию
ФГБОУ ВО «Российский технологический
университет МИРЭА», г. Москва, Россия

alinenochka@mail.ru

Ключевые слова: профессиональное развитие, компетентность, мотивационная сфера, профессиональное мышление, психологическая подготовка, психодиагностика.

Аннотация: В статье рассматривается проблема профессиональной подготовки выпускников вуза. Показана важная роль мотивации и интеллекта в профессиональном обучении. Акцентируется внимание на повышении уровня психологической подготовки будущих педагогов. Выделена проблема целостной диагностики уровня профессионального развития будущих педагогов.

TRAINING STUDENTS FOR INNOVATION TEACHING ACTIVITIES

GORBUNOVA ALINA GENNADYEVNA

assistant Vice-Rector for Innovative Development,
Russian Technological University MIREA, Moscow, Russia

Key words: professional development, competence, motivation, professional thinking, psychological training, psychodiagnostics.

Abstract: The article deals with the problem of professional training of graduates of the university. The important role of motivation and intelligence in vocational training is shown. The attention is focused on increasing the level of psychological training of future teachers. The problem of a holistic diagnosis of the level of professional development of future teachers is highlighted.

Динамичное изменение современного общества ориентирует школьное и вузовское образование на личностное развитие учащихся. Насущная тенденция вузовского образования – профессиональная подготовка выпускника вуза, способного ориентироваться и действовать в условиях неопределенности, решать творческие задачи, требующие нестандартных подходов. Профессиональная деятельность любого специалиста в современных условиях требует, прежде всего, способности к саморазвитию, самообучению, самостоятельному обновлению знаний, умений и навыков.

Особые требования предъявляются к будущим педагогическим кадрам. Профессия педагога относится к группе профессий «человек – человек» и требует высокой специальной и психолого-педагогической подготовки студентов, требования к профессиональной подготовке будущих педагогов постоянно возрастают и усложняются.

Обучение, воспитание, формирование личности подрастающего поколения в современном быстро меняющемся, динамичном мире – сверхсложная задача. Изменяется общество, меняется и личность как общественное явление. В новых условиях необходимо по-новому воспринимать образование и относиться к нему. За последние 20 лет появилось новое «цифровое поколение» молодежи, для подготовки которого требуются кардинальные изменения в процессах обучения и воспитания. Изменение технологии подготовки будущих педагогов в вузе, применение инновационных методов обучения и воспитания – актуальные задачи, стоящие перед образованием сегодня.

На современном этапе развития общества именно модернизация и инновации в образовании, здравоохранении, сельском хозяйстве, промышленности определяют новое качество жизни человека. Педагогическая практика также не может обойтись при подготовке специалистов без современных, инновационных технологий. Сегодня профессиональное развитие будущего специалиста связывают с формированием компетентности и развитием соответствующих компетенций [5]. Компетентности формируются не только в процессе обучения в школе и вузе, но и под воздействием семьи и культуры в целом. Компетентностный подход нацелен на изменение личности обучающегося и, прежде всего, развитие мотивационной сферы и формирование нового типа мышления.

Важную роль в профессиональном становлении личности студентов – будущих педагогов играет учебно-профессиональная мотивация [2]. Согласно закону Йеркса – Додсона эффективность учебной (трудовой, спортивной и др.) деятельности зависит от мотивации, ее силы. Формирование мотивации – это трудоемкая психологическая задача. Любая деятельность человека побуждается несколькими мотивами, но среди них есть главный мотив более высокого уровня, который и определяет поведение человека, заставляет его заниматься конкретной деятельностью, изменять себя, самосовершенствоваться. Формирование новой мотивации у студентов связано с процессом изменения личности самого студента. Если вчера человек не мыслил инновационно, то на основании чего сегодня он должен начать мыслить по-новому, учиться по-новому, работать по-новому, более продуктивно и производить в несколько раз больше, чем делал раньше? Только внутренние психологические изменения личности, свя-

занные с процессом формирования соответствующих мотивов могут дать такие кардинальные изменения. Это одна из первостепенных задач образовательного процесса.

Повышение активности обучающихся в учебно-профессиональной деятельности, формирование внутренней мотивации, осознание себя как будущего профессионала – задача образовательного учреждения, связанная с развитием личности обучающихся как субъектов деятельности и общения.

В процессе профессиональной подготовки студентов недостаточно просто сформировать необходимую мотивацию, нужно еще научить учащихся мыслить по-новому, инновационно, а для этого необходимо создать особые психолого-педагогические условия.

Развитие интеллектуального компонента личности, который является неотъемлемой составляющей профессионализма, связано с развитием рефлексивных способностей обучающихся. Рефлексия является важным новообразованием в структуре личности, которое оказывает существенное влияние на интеллектуальное и личностное поведение. Учебные и профессиональные задачи включают в себя различные условия, которые необходимо учитывать в процессе решения обучающемуся, если он желает не допустить ошибку. Эти условия могут быть разной сложности и количества, явными или неявными, завуалированными или очевидными, привнесенными извне дополнительно. Способность рассматривать все важные условия, сопровождающие решение задачи, есть способность рефлексировать [3]. Многие исследователи считают ее фундаментальной способностью личности. В психологической литературе рефлексии посвящено огромное количество исследований, в которых она выступает как личностное качество, как мыслительная способность, как механизм межличностного восприятия. Целенаправленное развитие рефлексии открывает огромные возможности в плане личностного и профессионального развития человека. В своем развитии профессиональное мышление представлено несколькими уровнями: аналитическим, планирующим, рефлексивным. Развитость педагогического мышления выражается в его рефлексивности.

Психологические исследования показывают, что учебно-профессиональная подготовка студентов не в полной мере ориентирована на формирование познавательной активности обучающихся, их интеллектуальное и творческое развитие. Интеллектуальные и творческие способности проявляются наиболее ярко тогда, когда человек сталкивается с новой нестандартной задачей, проблемой. Как правило, на предметных занятиях учащиеся демонстрируют учебные навыки и умения, которые формируются при многократном решении однотипных задач. Хорошим критерием оценки интеллектуальных способностей является решение непредметных, нестандартных, творческих задач, для чего нужны развитые интеллектуальные способности: анализ, абстрагирование, рефлексия, гибкость, планирование [3].

Насущные проблемы интеллектуального развития учащихся заставляют исследователей и практиков образовательной системы более активно внедрять идеи осуществления целенаправленного психологического развития обучающихся. К ним относятся развивающие технологии инновационного обучения

[5]. С другой стороны, значимая задача педагогической практики при внедрении развивающих программ и инновационных методик обучения – исследование изменений, происходящих в интеллектуальной, мотивационной и других сферах личности студентов. Принцип системного подхода к изучению психики человека гласит, что все психические феномены взаимосвязаны и обуславливают друг друга. Причем количественные и качественные изменения, совершающиеся в отдельных психических состояниях, приводят к преобразованиям во всех структурах психики. Поэтому перед преподавателем, включенным в инновационную деятельность, стоят задачи, во-первых, подбора (или конструирования) адекватных методик исследования соответствующих новообразований личности и, во-вторых, организации периодической диагностики результатов обучающих воздействий на учащихся и коррекции их учебно-профессиональной деятельности. Проблема диагностики целостного уровня профессионального развития выпускника требует создания новых диагностических инструментов, позволяющих «измерять» все составляющие личности, включая операциональную, а также способность использования полученных знаний, умений и навыков в соответствующей практической области.

Психологическая подготовка будущего педагога вместе с мотивационной и интеллектуальной является еще одной важной составляющей профессионализма [1; 4]. Основной целью психологической подготовки студентов является формирование их психологической культуры как целостного личностного образования. Анализ психологических исследований показывает, что психологическая культура как сложное системное образование личности включает в себя несколько взаимосвязанных компонентов, которые необходимо формировать и в учебной, и в профессиональной деятельности.

Современная педагогическая практика показывает, что задача формирования психологической подготовки будущих педагогов в вузе остается актуальной и до конца не решенной по многим причинам [1].

К основным компонентам психологической подготовки будущих педагогов относятся следующие: первый компонент включает в себя базовые психологические понятия, умения и навыки, которые приобретаются при изучении дисциплины «Психология», включающей в себя общую, возрастную, социальную и педагогическую отрасли. Основная цель – формирование научной системы психологических понятий. Это фундамент психологических знаний, на котором строится понимание сущности личности ребенка (учащегося).

Психологическая техника – второй компонент, он включает систему психологических навыков, умений, приемов, действий (вербальных и невербальных), которые используются в деятельности (профессиональной и бытовой) и которые направлены на получение оптимального психологического взаимодействия с другим человеком или группой. К этой важной группе личностных образований относятся особенности речи, интонации, мимики, жестов, походки и др.

Следующий компонент – нравственно-психологическая подготовленность студентов. Он включает в себя сформированность моральных знаний, ценностей, идеалов, привычек нравственного поведения в учебной и професси-

ональной деятельности, профессионально-важных качеств – патриотизма, гражданственности, дисциплинированности, ответственности, трудолюбия, неконфликтности, стремления к сотрудничеству и др.

Особым компонентом психологической подготовленности является профессионально-психологическая подготовленность будущего педагога. Данный компонент включает знание психологических особенностей педагогической деятельности, педагогического коллектива; умение усматривать психологический аспект в различных учебных ситуациях, способность отбирать психологические приемы и действия, повышающие эффективность решения типовых и нестандартных учебных и профессиональных задач; умение определять психологические пути профессионального развития своей личности и др.

Все компоненты психологической подготовленности взаимосвязаны между собой и взаимообусловлены. Отсутствие или низкое развитие одной из составляющих психологической подготовки напрямую влияет на профессиональное становление педагога [1].

Таким образом, в заключение необходимо отметить, быстро изменяющиеся социальные условия, в которых происходит процесс социализации подрастающего поколения, постоянно повышают требования к подготовке педагогических кадров. Сегодня обществу нужен педагог нового типа, способный быстро адаптироваться к новым условиям, владеющий современными образовательными технологиями и непрерывно занимающийся саморазвитием и самообразованием.

Список использованных источников

1. Кевбрин, Б. Ф. Психологическая подготовка студентов как основа профессионализма будущих специалистов / Б. Ф. Кевбрин, П. В. Новиков // Интеграция образования. – 2015. – Т. 19. – № 1. – С. 53–59.
2. Мешков, Н. И. Мотивационная сфера обучающихся высшей школы / Н. И. Мешков, А. Н. Яшкова // Гуманитарные науки и образование. – 2018. – № 2 (9). – С. 92–98.
3. Новиков, П. В. Рефлексия как фундаментальная способность учащихся / П. В. Новиков // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 15 – С. 1216–1220.
4. Царева, Е. В. Психологическая подготовка студентов к волонтерской деятельности в рамках дополнительного образования / Е. В. Царева, П. В. Новиков // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология : сб. статей. – Ялта : РИО ГПА, 2016. – Вып. 53. – Ч. 8. – С. 252–258.
5. Шукшина, Т. И. Поэтапно-градуированные учебные задания в формировании учебно-познавательной компетенции бакалавров педагогического образования / Т. И. Шукшина, Т. В. Татьяна, Ю. А. Евсеева // Гуманитарные науки и образование. – 2018. – № 2 (9). – С. 121–127.

[В содержание](#)

УДК 159.9: 370(045)
ББК 88.40

ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФИЛАКТИКИ СИНДРОМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

ДЕМЕНТЬЕВА МАРИЯ СЕРГЕЕВНА

педагог-психолог

МБДОУ «Ромодановский детский сад комбинированного вида»,
Республика Мордовия, Ромодановский район, Ромоданово, Россия
ms_psychologist_2018@mail.ru

Ключевые слова: синдром эмоционального выгорания, фазы и симптомы синдрома эмоционального выгорания, технология профилактики синдрома эмоционального выгорания, педагоги дошкольного образовательного учреждения.

Аннотация: В статье представлены результаты диагностики синдрома эмоционального выгорания педагогов дошкольного образовательного учреждения. Предложена технология работы педагога-психолога с педагогами дошкольного образовательного учреждения по профилактике синдрома эмоционального выгорания.

TECHNOLOGY OF PREVENTION SYNDROME OF EMOTIONAL BURNOUT TEACHERS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION

DEMENTIEVA MARIA SERGEYEVNA

educational psychologist,

Romodanovsky kindergarten of the combined type,
Republic of Mordovia, Romodanovsky district, Romodanovo, Russia

Key words: syndrome of emotional burnout, phases and symptoms of syndrome of emotional burnout, technology of prevention syndrome of emotional burnout, teachers of preschool educational institution.

Abstract: The article presents the results of diagnosis of syndrome of emotional burnout teachers of preschool educational institution. The technology of work educational psychologist with teachers of preschool educational institution for the prevention syndrome of emotional burnout is proposed.

На современном этапе модернизации образования предъявляются высокие требования к педагогам дошкольных образовательных учреждений относительно реализации ими педагогической деятельности. Вместе с этим особое внимание уделяется личности современного педагога, требования к которой непрерывно повышаются [3; 4; 5]. Обозначенные обстоятельства способствуют формированию синдрома эмоционального выгорания у педагогов дошкольных образовательных учреждений.

Первоначально понятие «синдром эмоционального выгорания» было введено в психологию американским психиатром Г. Фрейденбергером и характе-

ризовалось как нарастающее эмоциональное истощение, влекущее за собой личностные изменения в сфере общения с людьми. В настоящее время наиболее распространенной и содержательной, на наш взгляд, является концепция эмоционального выгорания, разработанная В. В. Бойко [1].

Согласно позиции В. В. Бойко, под эмоциональным выгоранием следует понимать «выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций в ответ на избранные психотравмирующие воздействия» [1, с. 235].

Развитие синдрома эмоционального выгорания зависит от различных внешних (условия материальной среды, содержание работы и социально-психологические условия деятельности) и внутренних (индивидуально-психологические особенности личности и выполнение ею профессиональной деятельности) факторов и проявляется в группе физиологических (на уровне функционирования организма), социально-психологических (на уровне эмоционально-волевой сферы личности) и поведенческих (на уровне поведенческих реакций) симптомов. Наиболее подвержены эмоциональному выгоранию специалисты социальных профессий, регулярно взаимодействующие с широким кругом людей, в том числе педагоги дошкольных образовательных учреждений [1; 6].

С целью выявления ведущих симптомов и доминирующей фазы синдрома эмоционального выгорания педагогов МБДОУ «Ромодановский детский сад комбинированного вида» мы провели эмпирическое исследование, в котором приняли участие 22 педагога детского сада с педагогическим стажем работы более десяти лет. Исследование осуществлялось посредством использования методики «Диагностика уровня эмоционального выгорания» В. В. Бойко [1].

Согласно полученным в ходе диагностики данным, выявлено, что среди складывающихся симптомов синдрома эмоционального выгорания педагогов дошкольного образовательного учреждения ведущими являются «психосоматические и психовегетативные нарушения» и «неадекватное избирательное эмоциональное реагирование» – 54,5 % и 50 % соответственно (симптом «редукция профессиональных обязанностей» – 36,4 %; симптомы «эмоционально-нравственная дезориентация» и «эмоциональный дефицит» – по 27,3 % соответственно; симптом «расширение сферы экономии эмоций» – 22,7 %; симптом «переживание психотравмирующих обстоятельств» – 18,2 %; симптомы «эмоциональная отстраненность» и «личностная отстраненность» – по 13,6 %; симптомы «неудовлетворенность собой» и «тревога и депрессия» – по 9,1 %). Среди сложившихся симптомов синдрома эмоционального выгорания педагогов детского сада ведущим является симптом «переживание психотравмирующих обстоятельств» – 22,7 % (симптом «тревога и депрессия» – 18,2 %; симптомы «расширение сферы экономии эмоций» и «психосоматические и психовегетативные нарушения» – по 13,6 %). Среди доминирующих симптомов синдрома эмоционального выгорания педагогов дошкольного образовательного учреждения ведущими являются симптомы «расширение сферы экономии эмоций» и «редукция профессиональных обязанностей» – по 13,6 % (симптомы «переживание психотравмирующих обстоятельств», «тревога и депрессия», «эмоцио-

нально-нравственная дезориентация», «психосоматические и психовегетативные нарушения» – по 4,5 %). У большинства педагогов детского сада (54,5 %) фазы синдрома эмоционального выгорания не сформированы. У 13,6 % педагогов дошкольного образовательного учреждения фазы синдрома эмоционального выгорания находятся на стадии формирования (фазы «напряжение» и «резистенция»), а у 9,1 % – на стадии формирования в фазе «истощение». У 9,1 % педагогического коллектива сформирована фаза синдрома эмоционального выгорания – «резистенция».

Таким образом, ведущими симптомами синдрома эмоционального выгорания педагогов детского сада являются «психосоматические и психовегетативные нарушения», «неадекватное избирательное эмоциональное реагирование», «переживание психотравмирующих обстоятельств», «расширение сферы экономии эмоций» и «редукция профессиональных обязанностей». Это свидетельствует о следующем: педагоги осознают психотравмирующие факторы своей профессиональной деятельности и испытывают тревожное напряжение в связи с трудностью либо невозможностью их изменения; у педагогов выражено ограничение эмоциональной отдачи, сокращение общения в ходе рабочих контактов, которое переносится на взаимодействие с близким кругом людей; на фоне трудностей, связанных с профессиональной деятельностью, у педагогов развиваются проблемы со здоровьем. Вместе с этим у большинства педагогов дошкольного образовательного учреждения фазы синдрома эмоционального выгорания не сформированы.

Для профилактики синдрома эмоционального выгорания педагогов дошкольного образовательного учреждения нами разработана технология работы педагога-психолога, которая реализуется в настоящее время в МБДОУ «Ромодановский детский сад комбинированного вида».

В понимании технологии мы придерживаемся наиболее широкого определения данного понятия: «Технология – способ осуществления деятельности на основе ее рационального расчленения на процедуры и операции с их последующей координацией и выбора оптимальных средств и методов их выполнения» [2, с. 6]. Согласно представленной дефиниции термина «технология», технология работы педагога-психолога с педагогами дошкольного образовательного учреждения по профилактике синдрома эмоционального выгорания может быть следующей.

1-й этап – диагностико-консультативный (диагностика синдрома эмоционального выгорания педагогов; ознакомление педагогов с результатами диагностики, предоставление им соответствующих психолого-педагогических рекомендаций);

2-й этап – профилактический (создание условий для повышения психологической грамотности и компетентности педагогов в области решения проблемы эмоционального выгорания на организуемых тренингах, семинарах-практикумах и иных формах мероприятий с обязательным сочетанием мотивационного, когнитивного и поведенческого компонентов в содержательном аспекте деятельности [6]);

3-й этап – оценочный (оценка эффективности реализованной работы по профилактике синдрома эмоционального выгорания педагогов посредством проведения повторной диагностики и консультации, обратной связи).

Результаты диагностики синдрома эмоционального выгорания педагогов дошкольного образовательного учреждения были представлены нами выше. С предоставленными педагогам детского сада психолого-педагогическими рекомендациями читатели данной статьи могут ознакомиться на официальном сайте МБДОУ «Ромодановский детский сад комбинированного вида» в разделе «Психологическая служба».

В целях профилактики синдрома эмоционального выгорания педагогов в МБДОУ «Ромодановский детский сад комбинированного вида» были организованы и проведены следующие мероприятия.

1. Групповой обучающий тренинг «Ресурсы и опора». Задачами данного тренинга выступили:

1) ознакомление педагогов с понятиями «ресурс» и «опора» в контексте проблемы профилактики синдрома эмоционального выгорания;

2) развитие у педагогов умения определять и различать, навыка применять собственные ресурсы и опоры для предупреждения возникновения или преодоления развития синдрома эмоционального выгорания;

3) развитие у педагогов навыка вызывать позитивные ресурсные состояния для эмоциональной разгрузки и преодоления психотравмирующих событий.

Для решения поставленных задач, а также создания условий для благоприятной эмоциональной атмосферы на тренинге, его мотивационной составляющей были реализованы следующие авторские упражнения: «Поприветствуем друг друга словами или действиями», «Письмо самому себе», «Мои желания», «Ресурсные состояния», «Что я теперь буду делать по-новому», в основе которых лежали техники гештальт-терапии.

2. Семинар-практикум «Создание ситуации профессионального успеха при подготовке и в ходе проведения открытых мероприятий педагогами ДОУ». Среди задач семинара-практикума были выделены следующие:

1) выявить актуальность проблемы создания ситуации профессионального успеха при подготовке и в ходе проведения открытых мероприятий педагогами;

2) обсудить теоретические аспекты вопроса создания ситуации профессионального успеха при подготовке и в процессе проведения открытых мероприятий педагогами;

3) обозначить и практически проработать технологию создания ситуации профессионального успеха в условиях организации и реализации открытых мероприятий педагогами. Данный семинар-практикум разработан в преддверии проведения районного семинара, на котором педагоги детского сада должны были поделиться своим педагогическим мастерством, демонстрируя технологии работы с детьми и родителями, а также с целью нивелирования одного из симптомов синдрома эмоционального выгорания – «неудовлетворенность собой» (упражнение «Уверенная позиция»).

Работа с педагогами МБДОУ «Ромодановский детский сад комбинированного вида» по профилактике синдрома эмоционального выгорания продолжается.

Список использованных источников

1. Бойко, В. В. Психоэнергетика / В. В. Бойко – СПб. : Питер, 2008. – 416 с.
2. Овчарова, Р. В. Практическая психология образования : учеб. пособие / Р. В. Овчарова. – М. : Академия, 2003. – 448 с.
3. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://rg.ru/2013/12/18/pedagog-dok.html> (дата обращения: 23.02.2019 г.).
4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования от 17 октября 2013 г. № 1155 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html> (дата обращения: 23.02.2019 г.).
5. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html> (дата обращения: 23.02.2019 г.).
6. Шинкарева, С. А. Модель профилактики профессиональной деформации личности педагога дошкольной образовательной организации / С. А. Шинкарева // Инновационная наука. – 2016. – № 2. – С. 160–162.

[В содержание](#)

УДК 159.9(045)

ББК 88.5

ТЕХНОЛОГИИ КОНСТРУКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГОВ С ПОДРОСТКАМИ В УСЛОВИЯХ АГРЕССИВНОЙ ВИРТУАЛЬНОЙ СРЕДЫ ОБЩЕНИЯ

КЕЧИНА МАРИНА АЛЕКСАНДРОВНА

старший преподаватель,

кафедра психологии

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический

институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

kechina30@mail.ru

Ключевые слова: психологическая профилактика, педагог, студент, интернет-аддикции, психологическая безопасность, социальные сети, виртуальная среда общения.

Аннотация: Данная статья посвящена проблеме организации конструктивного взаимодействия педагогов с подростками в условиях агрессивной виртуальной среды. Представлены экспериментальные данные изучения коммуникативной сферы будущих педагогов, описана структура психопрофилактической программы «Учимся понимать друг друга», выделены технологии организации работы с интернет-зависимыми подростками.

TECHNOLOGY CONSTRUCTIVE INTERACTION OF THE TEACHERS WITH ADOLESCENTS IN AGGRESSIVE VIRTUAL COMMUNICATION ENVIRONMENT

KECHINA MARINA ALEXANDROVNA

senior lecturer,
department of psychology,
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Key words: psychological prevention, teacher, student, Internet addiction, psychological security, social networks, virtual communication environment.

Abstract: This article is devoted to the problem of the organization of constructive interaction of teachers with teenagers in an aggressive virtual environment. Experimental data of the study of the communicative sphere of future teachers are presented, the structure of the psychoprophylactic program "Learning to understand each other" is described, the technologies of the organization of work with Internet-dependent adolescents are highlighted.

В настоящее время наиболее актуальной проблемой в практической психологии является разработка и реализация технологий конструктивного взаимодействия педагогов с подростками в условиях агрессивной виртуальной среды общения. Значительное количество подростков, зарегистрированных в таких социальных сетях, как «ВКонтакте», «Одноклассники», «Instagram», могут испытывать негативное влияние на их психологическом здоровье, так как у большинства подростков, посещающих эти сайты, высок риск развития интернет-зависимости. Подростки, молодежь часами и сутками сидят за компьютером, играют в различные агрессивные компьютерные игры дома или в специальных игровых клубах и, как следствие этого, совершают правонарушения (например, кража денег на игры и т. д.), погибают (чаще всего в качестве основной причины выступает разрыв сосудов мозга от эмоционального напряжения). Для некоторых подростков социальные сети стали инструментом для самовыражения, сбора комментариев и лайков, подростки охотно демонстрируют опасные прыжки, ведут видеоблоги с опасных объектов, снимают и выкладывают сцены насилия над сверстниками и животными). Таким образом, речь идет уже о целом цифровом поколении.

Кроме того, необходимо заметить, что педагоги, работающие с подростками, достаточно встревожены и обеспокоены вопросом, как выявить интернет-зависимых, взаимодействовать с ними, выстроить позитивное межличностное взаимодействие в классе, организовать профилактическую и реабилитационную работу в образовательной организации. Отметим, что «цифровой разрыв» вызывает недопонимание и отчуждение между поколениями, при котором взрослые не могут помочь подросткам в осознанном, безопасном освоении и использовании информационных технологий [6]. Актуальной проблемой современных подростков является саморазрушающее поведение, связанное с нанесением ущерба собственной жизни [1], под влиянием неких «сетевых администраторов», которые преследуют свои криминальные цели при помощи шантажа, запугивания, манипулирования.

Отметим, что в структуре профессиональной подготовки педагогов значительное место отводится формированию профилактических компетенций, направленных на овладение технологиями коммуникативной компетентности, информационной культуры, проектирования психологически безопасного и комфортного образовательного пространства.

Уровень сформированности компетенций педагогов в решении практико-ориентированных задач необходимо оценить с помощью тестов, включающих открытые задания и задания с реальными или приближенными к реальным ситуациями [7]. При проектировании таких ситуаций задания к ним должны содержать не только методическую направленность, но и психологическую составляющую, связанную с оценкой эффективности коммуникации с подростками.

Коммуникативная компетентность педагога является значимой профессиональной характеристикой, от которой зависят персональный успех и личная удовлетворенность [5]. Чрезмерное использование Интернета и современных IT-технологий трансформирует и дегуманизирует личность, которая не в силах восстановить уже освоенные ценности, нормы и роли в полном объеме [4]. В связи с этим огромную роль играет то, насколько педагог способен заметить изменения в общении и поведении подростка, выстроить с ним конструктивное общение и принятие совместного решения возникшей ситуации.

Существуют некоторые психологические характеристики личностной сферы, присущие большинству интернет-зависимых подростков: эмоциональная холодность во взаимоотношениях с близким окружением, неадекватная самооценка, агрессивность [3]. Наиболее распространенными формами виртуальных игр таких подростков являются «суицидальные квесты» [2], или так называемый «сетевой суицид», опасные «selfi», криминальные интернет-группы.

С целью исследования виктимного поведения студентов МГПИ им. М. Е. Евсевьева направления подготовки «Педагогическое образование», профиля «Физическая культура. Безопасность жизнедеятельности» в рамках изучения дисциплины «Основы психологической безопасности субъекта образования» нами была разработана и реализована психопрофилактическая программа «Учимся понимать друг друга», основной задачей которой является формирование конструктивных способов взаимодействия с подростками в условиях агрессивной виртуальной среды общения. Количество занятий программы – 14, проводились по 2 часа в неделю. Продолжительность занятия – от 40 до 60 минут. В исследовании принимало участие 16 студентов.

Профилактическая программа состоит из 4 блоков: организационный (исследование коммуникативной агрессивности и коммуникативного контроля будущих педагогов, формирование тренинговой группы, обсуждение правил и принципов работы), информационный (показ и обсуждение видеоматериалов, касающихся проблемы возникновения и формирования интернет-зависимости), развивающий («Тренинг коммуникативной компетентности», «Тренинг коммуникативного контроля», «Тренинг информационно-психологической безопасности», проведение мастер-класса «Психология виртуального киберпространства», «Как противостоять манипуляциям в интернет-среде», «Психология ки-

бербезопасности», семинары-практикумы «Арт-терапия и современное киберпространство», «Информационно-коммуникативная компетентность педагога», «Психология интернет-зависимой личности» и т. д.), заключительный (обсуждение итогов программы). После реализации программы нами был проведен контрольный этап эксперимента, содержащий повторную диагностику коммуникативной агрессивности и коммуникативного контроля студентов.

Первоначально нами была использована методика «Диагностика интегральных форм коммуникативной агрессивности [9]. Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1

Показатели интегральных форм коммуникативной агрессивности на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Уровни интегральных форм коммуникативной агрессивности студентов	Показатели интегральных форм коммуникативной агрессивности студентов			
	констатирующий этап		контрольный этап	
	абс.	%	абс.	%
Отсутствие или очень низкий уровень агрессии	1	6,3	1	6,3
Невысокий уровень агрессии	2	12,5	2	12,5
Средний уровень агрессии	7	43,7	10	62,5
Повышенный уровень агрессии	6	37,5	3	18,7
Очень высокий уровень агрессии	–	–	–	–

Результаты таблицы 1 свидетельствуют о том, что после проведения профилактической программы снизилось количество студентов с повышенным уровнем коммуникативной агрессивности на 18,8 %, со средним уровнем количество студентов увеличилось на 18,8 %.

Исходя из этого, необходимо отметить, что после реализации программы у значительной части студентов сформирована способность к эффективному обмену информацией, принятию партнера по общению, выстраиванию позитивного диалога в решении возникающих проблем.

Затем нами была использована методика «Диагностика коммуникативного контроля» (В. Бойко) [9]. Результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2

Показатели коммуникативного контроля студентов на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Уровни коммуникативного контроля студентов	Показатели коммуникативного контроля студентов			
	констатирующий этап		контрольный этап	
	абс.	%	абс.	%
Высокий	3	18,7	4	25
Средний	7	43,8	9	56,3
Низкий	6	37,5	3	18,7

Результаты таблицы 2 показывают, что после реализации профилактической программы увеличилось количество студентов с высоким уровнем коммуникативного контроля на 6,3 %, со средним уровнем количество студентов уменьшилось на 12,7 %, с низким уровнем количество студентов уменьшилось на 18,8 %. Исходя из этого, необходимо отметить, что после реализации программы для большинства студентов характерен высокий и средний уровень коммуникативного контроля, что выражается в управлении выражениями эмоций, понимании и принятии других в межличностном общении.

Таким образом, контрольный эксперимент показал результаты, свидетельствующие о позитивных изменениях в развитии коммуникативной компетентности будущих педагогов, которая будет способствовать выстраиванию конструктивного взаимодействия с подростками в условиях виртуальной среды общения о том, что они овладели способами преодоления угроз информационно-психологической безопасности, технологиями проектирования профилактической работы подростков в условиях образовательной организации.

Список использованных источников

1. Баева, И. А. Психологическая безопасность образовательной структуры в структуре комплексной безопасности образовательной организации / И. А. Баева // Казанский педагогический журнал. – 2017. – № 6 (125). – С. 12–18.
2. Бычкова, А. М. Доведение до самоубийства посредством использования интернет-технологий: социально-психологические, криминологические и уголовно-правовые аспекты / А. М. Бычкова, Э. Л. Раднаева // Психолого-педагогические исследования. – 2017. – Т. 9 – № 2. – С. 145–165.
3. Зарецкая, О. В. Компьютерная и интернет-зависимость: анализ и систематизация подходов к проблеме / О. В. Зарецкая // Психолого-педагогические исследования. – 2017. – Т. 9 – № 2. – С. 145–165.
4. Клейберг, Ю. А. Десоциализация личности и Интернет в контексте психологии девиантного поведения / Ю. А. Клейберг // Бюллетень науки и практики. – 2016. – Т. 3. – № 2. – С. 224–228.
5. Кондратьева, Н. П. Развитие коммуникативной компетентности педагогов общеобразовательной организации / Н. П. Кондратьева // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 57 (6). – С. 348–355.
6. Солдатова, Г. У. «Цифровая» ситуация развития межпоколенческих отношений: разрыв и взаимодействие между подростками и родителями в Интернете / Г. У. Солдатова, Е. И. Рассказова // Мир психологии. – 2017. – № 1 (89). – С. 134–143.
7. Сергунина, С. В. Оценка качества обучения бакалавров по направлению подготовки Психолого-педагогическое образование / С. В. Сергунина, О. В. Фадеева // Гуманитарные науки и образование. – 2014. – № 4 (20). – С. 63–66.
8. Фетискин, Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М. : Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 490 с.

[В содержание](#)

УДК 159.9: 316.6(045)
ББК 88.5

ИССЛЕДОВАНИЕ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В СЕМЬЯХ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ АУТИЧНЫХ ДЕТЕЙ

КОНЕВА ИРИНА АЛЕКСЕЕВНА

кандидат психологических наук, доцент,
кафедра специальной педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический
университет имени К. Минина», г. Н. Новгород, Россия
konvia@mail.ru

КРИВОНОГОВА ЕВГЕНИЯ ЛЬВОВНА

магистрант,
кафедра специальной педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический
университет имени К. Минина», г. Н. Новгород, Россия
evgeniay.nnov@yandex.ru

Ключевые слова: детско-родительские отношения, семейное воспитание, родительские установки, дети-инвалиды.

Аннотация: Семья – важнейший социальный институт, формирующий личность человека на протяжении всей его жизни. В статье рассмотрены вопросы особенностей семейного влияния, освещена проблематика взаимоотношений родителей и детей, имеющих расстройства аутистического спектра. Результаты проведенного исследования специфики взаимоотношений родителей и детей подтвердили исходную гипотезу о том, что родители детей с расстройствами аутистического спектра склонны к депрессивным состояниям, эмоциональному отвержению своего ребенка, в семьях нарушена конструктивная воспитательная связь. Эти факторы осложняют процесс социализации детей с расстройствами аутистического спектра.

STUDY OF PARENT-CHILD RELATIONSHIPS IN FAMILIES RAISING AUTISTIC CHILDREN

KONEVA IRINA ALEKSEEVNA

candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
department of special pedagogy and psychology,
Minin University, N. Novgorod, Russia

KRIVONOGOVA EVGENIYA LVOVNA

undergraduate department of special pedagogy and psychology,
Minin University, N. Novgorod, Russia

Key words: child-parent relations, family education, parent settings, disable children.

Abstract: The family is the most important social institution that forms a person's personality throughout his life. The article deals with the features of family influence, highlights the problems

of relations between parents and children with autism spectrum disorders. The results of the study of the specifics of the relationship between parents and children confirmed the original hypothesis that parents of children with autism spectrum disorders are prone to depression, emotional rejection of their child, in families, a constructive educational relationship is broken. These factors complicate the process of socialization of children with autism spectrum disorders.

Существенную роль в развитии личности на любом ее возрастном этапе играет семья. С момента появления ребенка на свет семья формирует социальную ситуацию вокруг него, через систему взаимоотношений «ребенок – родитель» способствует его развитию и формирует ключевые новообразования, соответствующие возрасту [5, с. 39]. Для маленького ребенка весь мир ограничен семьей: она и есть его мир, в котором он существует, познает окружающие его предметы и явления, а также учится испытывать и распознавать человеческие чувства и эмоции [2, с. 244]. Некоторая депривация в этой части человеческих взаимоотношений отражается негативным образом на самочувствии и самоощущении ребенка, на формировании его личности и, как результат, на благополучии конкретной семьи и всего общества в целом как совокупности отдельно взятых семей [1, с. 57]. На разных исторических витках отношение к институту семьи как главенствующему в воспитании детей было разнообразно. Исторической многовековой модели традиционного патриархата, где власть устроена по жесткому авторитарному половозрастному принципу, пары предпочитают модель, основанную на индивидуальном родительстве, в центре которой находится ребенок, с одной стороны, или модель полного одиночества людей – с другой.

Исследователи отмечают, что технический прогресс, рост и ускорение информационных потоков, а вместе с ними и всей жизни в целом, увеличение потребностей и одновременное предоставление больших возможностей для их удовлетворения, улучшение качества жизни и расширение многообразия средств связи лишь отдаляют людей друг от друга, подпитывают развитие равнодушия, отчуждения. Но позитивным моментом современной жизни все же является желание пар создавать семьи, при этом число детей в одной семье в среднем перестает быть равным одному.

Но все чаще и чаще в семьях стали появляться дети-инвалиды по разным группам заболеваний. С последующим развитием цивилизационных (а это не всегда связано с экологичностью и природосообразностью) процессов эта тенденция будет только нарастать. Ранее в русском языке слово «инвалид» имело романтично-героическую окраску: это человек – заслуженный воин, отдавший свое здоровье за веру и Отчизну. Во Франции начиная с 1606 года оно употреблялось для обозначения военных ветеранов и несло в себе уважение и почет. Профессиональное сообщество понимает под инвалидностью такие нарушения функционирования организма, которые приводят к ограничению жизнедеятельности. В современном обществе термин трансформировался в «клеймо», в негативном ключе подчеркивающее, что человек-инвалид не такой, как все, он автоматически проигрывает по ряду показателей, он просто хуже. И если свою инвалидность взрослые люди воспринимают как стечение обстоятельств, то ин-

валидность ребенка – это наказание, испытание. При появлении ребенка с расстройствами аутистического спектра меняется функционирование всей семьи, оказывается сильнейшее психологическое воздействие на состояние родителей по отдельности, а также изменяются все виды внутрисемейных отношений. В. В. Ткачева подчеркивает, что особенности психологических переживаний родителей являются следствием рождения и необходимости более тщательного и внимательного воспитания ребенка с проблемами в развитии [6, с. 120]. На сегодняшний день установлено, что появление особенного ребенка в семье и процесс его воспитания вызывают у родителей целый комплекс негативных переживаний и эмоций, которые в целом можно назвать «родительский стресс» [2, с. 248]. Многие исследователи в своих трудах отмечали, что такие виды негативных эмоций и реакций, как тревожность, агрессия, напряженность, различные формы депрессии, чаще присущи родителям детей с отклонениями в развитии в сравнении с родителями обычных детей. Чувство вины, гнева, разочарования и обиды и наиболее выраженное чувство отчаяния – вот тот спектр эмоций, который родители испытывают каждодневно. В своей монографии М. П. Краузе писал, что «чувства вины и стыда, родительский гнев и отрицание – это обычные чувства, которые испытывают родители в случае появления в семье особенного ребенка» [4, с. 137]; автор назвал их «типичными эмоциональными проблемами».

Рассматривая семью как основу психологического благополучия ребенка, мы отталкиваемся от того, что: 1) существуют «нормальные» и «деструктивные» детско-родительские отношения; 2) для полноценного и благополучного развития ребенка необходим соответствующий позитивный микроклимат детско-родительских отношений (ДРО) и гармонизация воспитания ребенка под влиянием семьи. Помимо стиля общения с ребенком, важным моментом является наличие эмоциональной связи между родителями и детьми. Характер эмоциональной связи отражает показатель некой психологической дистанции: принятие – непринятие, интерес к личности ребенка – безразличие, привязанность – отвержение. Именно эмоциональная связь определяет авторитетную позицию родителя по отношению к ребенку. А характер этой связи выступает основой развития детско-родительских отношений [3, с. 1527].

В проведенном нами исследовании особенностей детско-родительских отношений приняли участие 10 родителей детей с РАС и 10 родителей детей с нормой психического развития (НПР). Результаты проведенного исследования детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей с РАС, отчетливо доказывают их качественное своеобразие и имеющиеся отличия от таковых в семьях, воспитывающих детей с НПР. В первой группе более половины родителей (58 %) не прошли стадии полноценного принятия ребенка и испытывают эмоциональное отвержение к нему. Эта особенность приводит к инфантилизации ребенка: неверию в его силы и возможности (65 % родителей детей с РАС имеют такую установку относительно своего ребенка). Иная картина отмечается в группе родителей детей с НПР. Лишь малая их часть (7 %) эмоционально отвергает ребенка, и также немногочисленная группа родителей (28 %) считает, что их дети – маленькие неудачники.

Результаты проведенного исследования демонстрируют показатель снижения психологической симбиотической связи в детско-родительских отношениях в первой группе. Лишь незначительная часть (15 %) родителей детей с РАС имеет психологическую симбиотическую связь со своим ребенком, во второй группе родителей таковых 52 %. Выявлена прямая взаимосвязь между шкалами симбиоза и кооперации в первой группе: чем более развита симбиотическая связь между родителем и ребенком, тем сильнее кооперация. Также анализ результатов родителей детей с НПП показал положительную корреляцию между фиксацией на неудачах и контролем детей в детско-родительских отношениях: чем больше родители фиксируются на неудачах ребенка, тем больше осуществляют контроль, предоставляя меньше самостоятельности и ответственности ребенку, что, в свою очередь, ведет к его инфантилизации. Неожиданными оказались результаты по шкале «кооперация», в ходе статистической обработки значимых различий по этим показателям между группами родителей не выявлено. Можно говорить о том, что и родители детей с РАС, и родители детей с НПП демонстрируют взаимодействие со своими детьми, заинтересованы в делах и планах ребенка, стараются во всем помогать ему. В ходе исследования была установлена положительная корреляция во второй группе родителей между отношением к неудачам, кооперацией и симбиозом. При высокой фиксации на неудачах ребенка больше проявляются симбиотичность и кооперация. Исследуя дополнительные параметры (мотивация родителей в воспитании на успех или избегание неудач, уровень депрессии), мы математически доказали, что в первой группе мотивация успеха отрицательно коррелирует с отношением к неудачам и уровнем депрессивности.

Таким образом, мотивация родителей на успешность ребенка снижает уровень депрессии и повышает уверенность родителей в возможностях ребенка. Данные, полученные эмпирическим путем, согласуются с теоретическими представлениями о специфике детско-родительских отношений в семьях, имеющих аутичного ребенка.

Проведенное исследование позволяет констатировать, что в семьях, воспитывающих ребенка с РАС, отмечается более низкий уровень симбиотической связи между ребенком и родителями по сравнению с семьями, воспитывающими нормотипичных детей.

Таким образом, подтверждаются теоретические данные о большей склонности к депрессиям родителей, воспитывающих ребенка с РАС. В семьях, воспитывающих детей с РАС, более выражено эмоциональное отвержение ребенка, находящееся в прямой корреляционной зависимости от его инфантилизации, по сравнению с семьями, воспитывающими детей без особенностей развития.

Список использованных источников

1. Галасюк, И. Н. Проблема психологической травматизации членов семьи инвалида / И. Н. Галасюк // Вестник Московского государственного областного университета. – 2011. – № 1. – С. 54–60.

2. Истратова, О. Н. Семейное неблагополучие как социально-психологическая проблема / О. Н. Истратова // Известия ЮФУ. – 2013. – № 10. – С. 242–249.
3. Конева, И. А. Ориентация на личностное развитие детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивном образовании / И. А. Конева, Н. В. Карпушкина // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2015. – № 12–8. – С. 1526–1528.
4. Краузе, М. П. Дети с нарушениями развития: психологическая помощь родителям / М. П. Краузе. – М. : Академия, 2006. – 199 с.
5. Маркова, М. В. О разработке комплексной системы медико-психологической реабилитации семей, воспитывающих ребенка с нарушением психического развития / М. В. Маркова, Т. Г. Ветрила // Журнал психиатрии и медицинской психологии. – 2009. – № 2 (22). – С. 38–45.
6. Ткачева, В. В. Семья ребенка с отклонениями в развитии: диагностика и консультирование / В. В. Ткачева. – М. : Книголюб, 2007. – 144 с.

[В содержание](#)

УДК 159.9(045)
ББК 88.4

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РЕШЕНИЯ УЧАЩИМИСЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ ЗАДАЧ

НОВИКОВ ПЕТР ВАСИЛЬЕВИЧ

кандидат психологических наук, доцент,
кафедра психологии

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

pet68713266@yandex.ru

Ключевые слова: интеллектуальные способности учащихся; мышление; мыслительные действия; обобщение, виды обобщения.

Аннотация: В статье рассматриваются особенности решения дошкольниками и младшими школьниками интеллектуальных задач. Дана характеристика мыслительной способности обобщения, описаны уровни ее проявления. Показана динамика мыслительных операций при решении интеллектуальных задач в дошкольном и младшем школьном возрасте.

PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF STUDENTS SOLVE INTELLECTUAL TASKS

NOVIKOV PETER VASILIEVICH

candidate of psychological sciences, associate professor,
department of pedagogics

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Key words: intellectual abilities of students; thinking; mental actions; generalization, types of generalization

Abstract: The article discusses the features of the solution of preschool children and younger students of intellectual tasks. The characteristic of the mental abilities of generalization is given, the levels of its manifestation are described. The dynamics of mental operations in solving intellectual problems in preschool and primary school age is shown.

Ориентация на ключевой стратегический приоритет непрерывного образования – формирование умения учиться становится основанием преемственности разных ступеней образовательной системы [5]. Все это предъявляет повышенные требования к дошкольной подготовке первоклассника, актуализирует проблемы школьной зрелости, подготовки детей к переходу в школу, их готовности к систематическому обучению.

Выделяют ряд противоречий, кардинально мешающих развитию системы дошкольной подготовки детей к обучению в школе. Во-первых, между объективно обусловленным повышением требований к дошкольной подготовке поступающих в первый класс и ростом числа детей, не готовых к школе. Во-вторых, между ориентацией образования на непрерывность и отсутствием сопряженности систем дошкольного и начального школьного образования в требованиях, содержании, технологиях [1].

Основная задача педагогической практики на современном этапе – формирование у детей дошкольного возраста предпосылок универсальных учебных действий, познания и освоения мира, что составляет цель и основной результат образования; обеспечение преемственности дошкольного и начального образования. У будущего первоклассника необходимо формировать предпосылки личностных, регулятивных, познавательных, коммуникативных универсальных учебных действий [4].

Мы более подробно остановимся на предпосылках познавательного компонента УУД и, прежде всего, мыслительных действиях. Хорошо известно, что высокий уровень мышления дает обучающимся возможность хорошо ориентироваться в стремительном потоке нарастающей и разнообразной информации. Начиная с первого класса особое внимание надо обратить на развитие мыслительных способностей детей еще и потому, что именно мышление в младшем школьном возрасте начинает определять развитие других познавательных процессов. Под его влиянием происходит интеллектуализация памяти, восприятия, внимания. Важными новообразованиями в этом возрасте являются произвольная смысловая память, анализирующее восприятие, в конце возраста появляется синтезирующее восприятие и должны сформироваться основные логические операции. Однако развитие мыслительных действий младших школьников должно начинаться не на пустом месте. В дошкольном детстве ведущим видом мышления у детей является наглядно-образное мышление. В конце дошкольного возраста уже должны быть заложены предпосылки логического мышления, дети должны уметь выполнять логические операции: обобщать и классифицировать предметы, выделять в них существенные свойства и признаки, осуществлять сериацию, устанавливать аналогии, совершать знаково-символические действия, анализ, синтез и др.

Для выявления особенностей мыслительных действий старших дошкольников – будущих первоклассников и младших школьников первого и второго класса мы сконструировали задание по аналогии с методикой «четвертый лишний». Методика представлена в невербальной форме, состоит из одного тренировочного примера и пяти основных заданий. Вначале ребенок решает тренировочный пример, чтобы понять смысл задания. Потом решает основные пять задач. Ему дается следующая инструкция: «В каждом из пяти заданий одна фигура лишняя. Внимательно рассмотри задание, определи, какая фигура лишняя, и объясни, почему она является лишней». Бланк с заданиями представлен на рисунке 1.

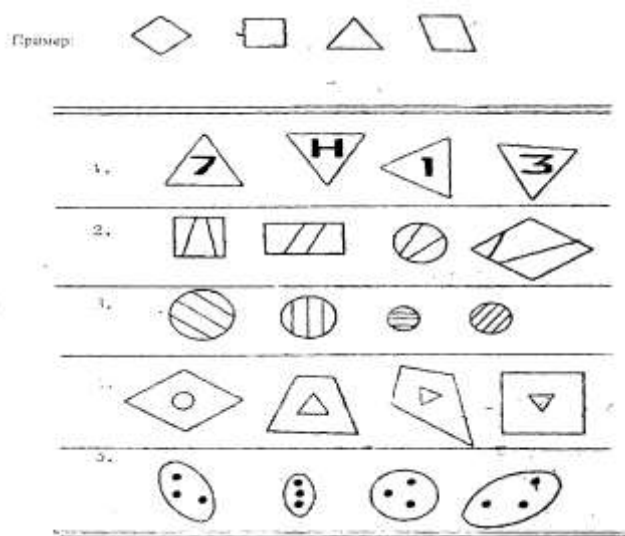


Рис. 1. Бланк с логическими задачами в невербальной форме

Каждое задание содержит четыре геометрические фигуры разной формы и величины. В саму фигуру вписаны различные знаки (буквы, цифры, точки, полосы, фигуры). Решение этих задач требует, прежде всего, проявления мыслительной способности обобщения, которая тесно взаимосвязана с другими мыслительными действиями: анализом, сравнением, абстрагированием, классификацией.

В нашем исследовании приняли участие более 100 детей (30 детей старшего дошкольного возраста (6,5–7 лет), 43 учащихся первых классов и 30 учащихся второго класса). В таблице 1 приведены номера задач и количество детей (в процентном соотношении), правильно решивших задачи.

Таблица 1

Количество детей, правильно решивших задачи

Группа	Номера задач				
	1	2	3	4	5
Дошкольники	86,0 %	76,7 %	0 %	60,0 %	43,3 %
1 класс	88,7 %	81,4 %	34,9 %	90,7 %	65,1 %
2 класс	96,6 %	75,7 %	48,2 %	82,2 %	41,3 %

Анализ процесса решения детьми предложенных задач показал следующие особенности действий детей. Решение первой задачи не вызвало затруднений у детей. Дети легко объединяли цифры и исключали букву («буква не подходит, это все цифры»). Решение второй задачи вызвало у детей определенные затруднения. Дети, которые не смогли ее решить, в первую очередь обращали внимание на вторую фигуру («здесь линии идут прямо, ровно») или на четвертую фигуру («она самая большая», «линии здесь расходятся сильно, не как у других (показывают руками)»). Наибольшее затруднение при решении вызвала задача № 3. Дошкольники не смогли ее решить. В первом классе только третья часть учащихся, а во втором примерно половина детей справились с этой задачей. Внимание основной части дошкольников и младших школьников привлекал маленький кружок («он маленький», «самый маленький и полоски у него лежат, а у других по-другому (показывают, как)»).

Четвертую задачу дети решали более успешно. Среди дошкольников справились более 50 % детей, среди учащихся первого класса – 90 %, а второго класса более 80 % детей решили задачу и правильно обосновали ответ. Дети, давшие неправильный ответ, выделяли третью фигуру («она острая, не как другие; длиннее всех; она как бы падает, а другие стоят или лежат (показывают)») или указывали на четвертую фигуру («это квадрат; у нее стороны равны, не как у других; треугольник внутри смотрит вниз, а там по-другому (показывают)»).

Пятую задачу более успешно решили учащиеся первого класса (65 %), а среди дошкольников и второклассников, справившихся с задачей, было чуть более 40 %. Дети, давшие неправильный ответ, выбирали в основном вторую фигуру: маленький овал с точками, расположенными в ряд. Причем внимание большинства детей привлекали именно точки («здесь точки в ряд; точки стоят прямо, а там не так; точки, как палочка прямая, а у других не так»).

Таким образом, наблюдение за решением детьми задач показало низкий уровень развития основных мыслительных действий. Слабое развитие анализа не позволило детям в достаточной степени проанализировать фигуру, выделить части, из которых она состоит (например, в третьей задаче количество полосок в круге). Неспособность обобщать не позволила выделить в фигурах главные отличительные признаки. Обобщение как базовая мыслительная способность может осуществляться на двух уровнях [3]. Первый уровень обобщения элементарный, когда объединение сходных предметов производится по внешним, несущественным признакам (формальное обобщение). Элементарные обобщения совершаются на основе сравнений. Второй уровень обобщения высший, когда в группе предметов и явлений выделяются существенные, наиболее общие признаки. Это уровень содержательного обобщения. В процессе содержательного обобщения происходит выделение наиболее существенного и общего в предметах и явлениях. Такое обобщение осуществляется на основе абстрагирования, отвлечения от несущественных, случайных признаков.

У детей функционирует элементарный уровень обобщения. На этом уровне дети только сравнивают фигуры: больше – меньше, широкая – узкая, стоит – лежит и т. д. Непосредственное восприятие и впечатления определяют действия и решения детей. Незрелость основных мыслительных действий

приводит к тому, что дети начинают обобщать яркие, необычные, бросающиеся в глаза признаки или особенности предметов, которые не являются существенными (размер сильно выделяется, симметричность, необычность формы и др.). Когда человек совершает операцию обобщения, он объединяет предметы и явления вместе на базе их существенных и наиболее общих признаков.

В наиболее полной форме обобщение представлено в понятии. Понятие – одна из форм логического мышления, является высшим уровнем обобщения [3]. Необходимо различать житейские и научные понятия. Дети, поступающие в школу, владеют житейскими понятиями, которые сформировались стихийно. В школе учащиеся начинают знакомиться с научными понятиями. При усвоении понятий учащиеся отвлекаются от внешних, ярких, случайных свойств и признаков предметов и выделяют их главные, существенные свойства. Формирование научных понятий будет происходить более эффективно при соответствующем развитии интеллектуальной сферы и, прежде всего, мыслительных действий. В самой учебной деятельности действие обобщения, как правило, проявляется в правилах и определениях.

Большинство учащихся младших классов не умеют выделять главные, существенные признаки и свойства объектов и предметов. Незрелость мыслительных действий анализа, абстрагирования, сравнения приводит к тому, что у детей внимание и восприятие управляют мышлением. Дети выделяют яркие, необычные, бросающиеся в глаза признаки или особенности предметов, которые не являются существенными, и на их основе производят обобщение.

В заключение подведем некоторые итоги.

1. В образовательных учреждениях существует сильная загруженность на занятиях дошкольников и младших школьников большим количеством упражнений, направленных на выработку разных учебных умений и навыков, которые не вызывают познавательной, интеллектуальной активности и интереса детей.

2. Само школьное обучение дает недостаточную нагрузку на интеллектуальную деятельность детей, в большей степени загружает память, подталкивает к механическому запоминанию материала, которое становится в 3–4 классах характерным явлением.

3. На этапе дошкольного и младшего школьного возраста необходимы специальные занятия, целенаправленно развивающие основные мыслительные действия детей [2].

4. В педагогической практике доказана возможность более раннего формирования научных понятий у детей в условиях специально организованного обучения по сравнению с их стихийным формированием.

Список использованных источников

1. Лучникова, А. А. Об особенностях интеллектуального развития младших школьников / А. А. Лучникова, Е. А. Никитина // Международный информационно-аналитический журнал «Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык». – 2016. – № 2 (09). – С. 35–41.

2. Новиков, П. В. Творческие задания как средство активизации познавательной активности учащихся / П. В. Новиков // Международный научно-исследовательский журнал. International research journal. – 2017. – № 3 (57). – Ч. 1. – С. 122–125.

3. Психология. Словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. доп. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.

4. Рябова, Н. В. Мониторинг уровня сформированности универсальных учебных действий младших школьников / Н. В. Рябова, Е. А. Демидова, О. В. Терлецкая // Гуманитарные науки и образование. – 2018. – Т. 9. – № 3. – С. 113–120.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утвержден приказом Минобрнауки России от 6 октября 2009 г. № 373, в ред. приказов от 26 ноября 2010 г. № 1241, от 22 сентября 2011 г. № 2357) [Электронный ресурс]. – 2011. – Режим доступа : <http://минобрнауки.рф/документы/922>

[В содержание](#)

УДК159.9: 316.6(045)

ББК 88.5

РАЗВИТИЕ АНТИМАНИПУЛЯТИВНЫХ СПОСОБОВ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПОДРОСТКОВ СРЕДСТВАМИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА

НОВИКОВ ПЕТР ВАСИЛЬЕВИЧ

кандидат психологических наук, доцент,
кафедра психологии

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

pet68713266@yandex.ru

НОВИКОВА ЕКАТЕРИНА ЕВГЕНЬЕВНА

студентка IV курса факультета психологии и дефектологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

katanovikova48@gmail.com

Ключевые слова: общение; манипуляция; виды манипулирования; отличительные черты; причины и приемы манипулирования; способы противостояния манипулированию, психологический тренинг.

Аннотация: В статье рассмотрены психологические особенности манипулирования, показан его психологический смысл, выделены отличительные признаки, рассмотрены виды манипулирования. Особое внимание уделено способам противодействия манипуляциям средствами тренинга среди подростков, предложены приемы противодействия манипуляциям.

THE DEVELOPMENT OF ANTI-MANIPULATIVE METHODS OF INTERACTION OF ADOLESCENTS BY MEANS OF PSYCHOLOGICAL TRAINING

NOVIKOV PETER VASILIEVICH

candidate of psychological sciences, associate professor,
department of pedagogics,
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

NOVIKOVA EKATERINA EVGENYEVNA

4th year student of the faculty of psychology and defectology,
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Key words: communication; manipulation; types of manipulation; distinctive features; reasons for manipulation; manipulation techniques; ways of confrontation, training.

Abstract: The article describes the psychological features of manipulation, shows its psychological meaning, identifies distinctive signs, and discusses the types of manipulation. Particular attention is paid to ways to counter the manipulation of training tools among adolescents, suggested methods of countering manipulation.

Существуют различные способы управления человеком (или группой). Первый способ открытый, явный, когда человек, оказывающий давление, не скрывает своего намерения заставить другого делать то, что он хочет. Вторым способом скрытый, «невидимый», при котором насильственное давление на человека маскируется. Манипулирование как способ воздействия на человека относится ко второму.

Проблема манипулирования людьми всегда интересовала и исследователей, и практиков (политиков, руководителей, бизнесменов и др.). Сегодня тема психологического воздействия очень востребована и насущна. Психологическое и информационное воздействие является главным фактором, влияющим на формирование личности молодых людей.

Перед психологами и педагогами стоят сложные образовательные задачи, связанные с поиском и разработкой новых форм индивидуальной и групповой деятельности, которые бы способствовали формированию у подрастающего поколения высокого уровня социально-психологической адаптации, способности противостоять манипулятивным воздействиям, наносящим ущерб формирующейся личности.

В силу сложности данного явления существует множество определений манипулирования. Обобщая различные толкования этого феномена (Э. Берн, В. М. Бехтерев; Е. Л. Доценко; В. В. Знаков, С. Г. Кара-Мурза и др.), можно описать манипулирование людьми следующим образом: преднамеренное и скрытое побуждение другого человека к принятию решений и выполнению действий [1; 2].

Главная цель манипулирования – скрывая свои истинные намерения, заставить другого человека совершать определенные действия, менять свои представления и мнения, одновременно сохраняя у него иллюзию самостоятельности.

сти принимаемых решений или действий. Основным признаком манипулирования – получение выгоды для себя за счет другого, не осознающего это.

Особенно большой вред манипулирование может нанести процессу формирования личности в подростковом возрасте. Все исследователи считают подростковый период важным этапом жизни, во многом определяющим дальнейшее личностное развитие человека.

Ведущей деятельностью у подростков является общение, оказывающее огромное влияние на личность подростка. С одной стороны, для подростка характерна потребность самоутвердиться, усиленное стремление к общению со сверстниками, а с другой – несформированность коммуникативных умений и навыков конструктивного диалога, низкая психологическая культура, слабое развитие способности достигать взаимопонимания и сотрудничать с партнерами для достижения общих целей. Такое противоречие приводит к напряженности в межличностных отношениях, вынуждает подростков использовать неконструктивные, манипулятивные способы воздействия на других.

Как показывает практика, отношения, построенные на манипуляциях, не являются долгосрочными и экологичными в психологическом смысле. Манипуляции не оправданы в нравственном и в экономическом смысле. Кроме того, попытка контролировать всех и управлять всеми довольно утомительна и бесперспективна. Психическая напряженность приводит к напряженности соматической, за которой следуют болезни. И минутная радость от побед едва ли их компенсирует [5, с. 116].

В педагогической практике широко применяются активные методы обучения с целью оптимизации личностного развития и поведения подростков. Психологический тренинг как один из популярных и востребованных методов активно применяется в школьной практике и является эффективным средством повышения психологической культуры подростков, развития антиманипулятивных способов взаимодействия. В процессе обучения в рамках психологического тренинга участники в безопасной игровой обстановке отрабатывают способы защиты, осознают собственные манипуляции, а также имеют бесценную возможность получить обратную связь от остальных участников.

В нашем исследовании на первом этапе мы поставили цель выявить особенности манипуляций у подростков и уровень развития склонности к манипуляциям. С целью исследования исходного уровня развития манипулятивных способов взаимодействия подростков были применены стандартные психодиагностические методики: «Диагностика манипулятивного отношения» (по шкале Банта); «Склонность к воспроизведению негативных эмоциональных инграмм» (В. В. Бойко); «Методика измерения уровня макиавеллизма личности» (мак-шкала) [2, с. 17].

В констатирующем эксперименте приняли участие подростки в количестве 30 человек (МБОУ «СОШ № 1 им. Б. А. Прозорова» г. Никольска Пензенской области, возраст – 13–14 лет). Анализ результатов констатирующего эксперимента показал, что большинство испытуемых обладают средним показателем с тенденцией к высокому уровню развития манипулятивного отношения

(43 %), некоторой склонностью к манипулированию (66 %) и высоким уровнем развития макиавеллизма (60 %).

На основании полученных экспериментальных данных была разработана программа психологического тренинга, направленного на развитие способов противодействия манипулятивному воздействию. Цели программы – распознавание и нейтрализация манипулятивного воздействия, овладение ассертивным поведением, формирование антиманипулятивных способов взаимодействия подростков, личностный рост участников тренинга [1, с. 234].

Экспериментальную группу составили подростки в количестве 14 человек, показавшие наиболее высокие результаты по уровню развития манипулятивного поведения.

Программа состояла из 14 занятий. Средняя продолжительность одного занятия составляла 1 час. Занятия проводились 2 раза в неделю. По завершении тренингового цикла была проведена диагностика с целью изучения влияния психологического тренинга на формирование антиманипулятивных способов взаимодействия у подростков. Были повторно проведены психодиагностические методики, используемые на констатирующем этапе исследования.

По методике «Диагностика манипулятивного отношения» (по шкале Банта) на контрольном этапе исследования нами выявлено, что результаты испытуемых значительно изменились. Увеличилось количество подростков со средним показателем с тенденцией к низкому (с 20 % до 50 %) и с низким показателем (с 7 % до 36 %) манипулятивного отношения. Снизилось количество человек с высоким показателем (с 27 % до 7 %) и со средним показателем с тенденцией к высокому уровню развития манипулятивного отношения (с 46 % до 7 %).

По методике «Склонность к воспроизведению негативных эмоциональных инграмм» (В. В. Бойко) после развивающих занятий экспериментальные показатели подростков также изменились. Значительно выше стали показатели по шкалам «не склонен к манипулированию» (с 3 % до 36 %), «есть некоторая склонность к манипулированию» (с 66 % до 57 %). Значительно ниже стали показатели по шкале «склонен к манипулированию» (с 57 % до 7 %).

По результатам «Методики измерения уровня макиавеллизма личности» (мак-шкала) данные испытуемых экспериментальной группы на контрольном этапе исследования значительно изменились. Увеличилось количество человек с низким уровнем макиавеллизма – 86 %. Также можно отметить, что сократилось число подростков с высоким уровнем развития макиавеллизма (со 100 % до 14 %).

В процессе психологического тренинга подросткам были даны конкретные рекомендации с реальными примерами из практики. В качестве примера приведем некоторые из них.

Во-первых, осознавать собственные чувства и потребности [3, с. 97]. К примеру, подросток говорит о том, что его друзья имеют большую возможность весело проводить время, чем он. При этом он многозначительно замолкает и выжидательно смотрит на вас. Он пытается вызвать у вас чувство вины и вывести из состояния эмоционального равновесия. Прежде всего, постарайтесь

«не заводиться». Не торопитесь сразу отвечать. Сделайте ответный ход: «У тебя, есть какое-то предложение?». Или спросите прямо: «В связи с чем ты об этом говоришь?» Как правило, манипулятор, понимающий, что он раскрыт, тут же переводит разговор на другую тему или отмалчивается.

Во-вторых, испытав на себе роль жертвы манипуляции, в очередной раз будьте настороже. Не связывайте себя обещаниями, не торопитесь с ответом, задавайте уточняющие вопросы, отложите принятие решения. Будьте внимательны к фразам, произнесенным безразличным тоном или в конце разговора, когда вы уже думаете о другом и бдительность понижена.

На практике часто встречается «манипуляция услугой» или обещанием услуги. Вас могут попросить о том, что для вас обременительно или явно невыгодно, только потому, что вы находитесь в своеобразном долгу. Сразу оговаривайте стоимость услуги или избавьтесь от чувства долга, зависимости. Вам это сделать будет несложно, если вы сами оказываете услуги людям просто так, а не для того, чтобы потом оказывать на них давление в собственных целях.

В-третьих, для противодействия манипулированию важно уметь распознавать обман, ложь. Для этого достаточно дать понять вашему партнеру, что вы видите его уловки и не собираетесь идти у него на поводу, что вы относитесь к этому с юмором. Постарайтесь сделать это деликатно. Как правило, манипуляторы не любят обсуждать эту тему. Если вы достаточно близки и не боитесь обидеть человека, скажите ему прямо, что вы чувствуете и думаете по этому поводу. Это может быть больно, зато эффективно.

Как правило, манипуляция теряет свою силу сразу, как только она становится заметна. Научитесь распознавать, когда вами пытаются манипулировать. Вы это поймете по собственным негативным ощущениям.

В-четвертых, распознаванию манипулирования поможет знание особенностей невербального поведения людей. С помощью невербального компонента передается в 5–8 раз больше информации, чем с помощью слов, и это, естественно, используется манипулятором. Лгущий человек выдает себя рядом признаков, в частности невербальных: люди ведут себя иначе, чем обычно [4, с. 166]

В-пятых, научитесь игнорировать манипуляции. Это самый безболезненный и эффективный вариант. Прощайте людям их слабости, их желание манипулировать вами. Улыбнитесь и переведите разговор на другую тему. Как только вы перестанете реагировать на манипуляции, вами перестанут и манипулировать.

Таким образом, анализ результатов проведенной экспериментальной работы показал увеличение количества подростков со средними и низкими показателями к манипулятивному взаимодействию, а также значительное снижение показателей с высоким уровнем манипулятивного отношения к другим.

Список использованных источников

1. Доценко, Е. Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита / Е. Л. Доценко. – М. : Изд-во МГУ, 1997. – 344 с.
2. Знаков, В. В. Макиавеллизм: психологическое свойство личности и методика его исследования / В. В. Знаков // Психологический журнал. – 2014. – Т. 21. – № 5. – С. 16–22.

3. Фромм, Э. Бегство от свободы / Э. Фромм. – М. : Прогресс, 1989. – С. 144.
4. Хлопков, К. А. Манипулятивные технологии в современном информационном обществе / К. А. Хлопков // Молодой ученый. – 2009. – № 3. – С. 165–168.
5. Шостром, Э. Анти-Карнеги, или человек-манипулятор / Э. Шостром. – Минск : 1992. – 128 с.

[В содержание](#)

УДК 159.9-053.6(045)
ББК 88.4

ПСИХОТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ АНТИКОРРУПЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ ПОДРОСТКОВ И СТАРШЕКЛАССНИКОВ

ПАВЛЕНКО ТАТЬЯНА ЮРЬЕВНА

педагог школы № 10 (им. А. С. Пушкина),
г. Ташкент, Шайхантаурский район, Республика Узбекистан
docent69@bk.ru

ЦАРЕВА ЕЛЕНА ВИКТОРОВНА

кандидат философских наук, доцент,
кафедра психологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
docent69@bk.ru

Ключевые слова: антикоррупционная культура, антикоррупционное поведение, психотехнологии, развитие, подростки, старшеклассники.

Аннотация: В статье проанализированы возможности психологических технологий для эффективного развития антикоррупционной культуры подростков и старшеклассников с целью профилактики коррупционного поведения.

PSYCHOTECHNOLOGIES DEVELOPMENT OF AN ANTI-CORRUPTION CULTURE OF TEENAGERS AND HIGH SCHOOL STUDENTS

PAVLENKO TATIANA YURIEVNA

teacher of school No. 10 (A. S. Pushkina),
Tashkent, Shayxontohir district, Republic of Uzbekistan

TSAREVA ELENA VIKTOROVNA

candidate of philosophical sciences, associate professor,
department of psychology,
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Key words: anti-corruption culture, anti-corruption behavior, psychotechnologies, development, teens, seniors.

Abstract: The article analyses the possible psychological technologies for effective development of an anti-corruption culture of teenagers and high school students with the aim of preventing corrupt behavior.

Отечественными и зарубежными авторами в научной литературе коррупция рассматривается под различными углами зрения: как исторический или социально-правовой феномен, как общенациональная проблема и угроза экономической безопасности государства и т. д.

Как психологическая проблема коррупция изучается сравнительно недавно. Можно выделить несколько направлений исследований, например: психологические особенности субъектов – участников коррупционных отношений, мотивы коррупционного поведения (А. Л. Журавлев [2] и др.), методы противодействия коррупции (Ю. М. Антонян [1]), социально-психологические факторы склонности к коррупционному поведению (С. В. Алексеев, А. В. Юревич и др.).

Так как коррупционное поведение является одним из видов социального поведения [4], оно зависит от ценностных ориентаций и установок личности, морально-нравственных норм регуляции поведения, некоторых качеств, присущих личности (склонность к агрессии, отсутствие жалости, эгоцентризм), которые способствуют формированию низкой антикоррупционной устойчивости и склонности к коррупционному поведению.

Таким образом, коррупция и коррупционное поведение имеют негативные последствия как для общества в целом, так и для человека. Они разрушают психологическое ядро личности, ее ведущие нравственно-этические ценности.

Поэтому борьбу с коррупцией важно осуществлять и психологическими методами, направленными на формирование антикоррупционной культуры и антикоррупционного сознания. Действенными в этом плане могут быть диагностические методы (наблюдение, опрос, диагностика отдельных свойств личности), коррекционно-развивающие методы (тренинги, игровые методы и т. д.), методы профилактики [7].

Мы полагаем, что формирование антикоррупционной культуры должно быть целостным, непрерывным, последовательным и дифференцированным к разным возрастным группам обучающихся.

Подросткам необходимо усвоить знания о том, как научиться распознавать коррупцию, как аргументировать свой выбор, демонстрируя возможности снижения уровня коррупции. Поэтому необходимо достаточное внимание уделить развитию ценностных ориентаций школьников.

При этом важно, чтобы при формировании антикоррупционной культуры основной акцент был сделан не на том, чтобы как можно больше знать, а на том, чтобы уметь более точно оценивать.

В рамках диагностической деятельности подросткам могут быть предложены анкеты: «Что такое коррупция», «Мое отношение к коррупции». Педагог-психолог может провести диагностику эгоцентризма, который, согласно мнению некоторых исследователей, является фактором предрасположенности к коррупционному поведению. Для выявления детей «группы риска» и дополни-

тельной работы с ними может быть проведена диагностика по выявлению зависимого поведения, диагностика девиантного поведения.

В рамках развивающей деятельности эффективным будет проведение тренинга развития ценностных ориентаций или отдельных игр-упражнений, которые можно включать в содержание тех или иных развивающих или внеурочных мероприятий.

Например, *упражнение «Мои проблемы»*.

Цель: развитие умения определять и оценивать проблемы.

Ход упражнения. Учащиеся пишут на отдельных листах бумаги ответ на вопрос: «Какие качества мне в себе не нравятся?». Листки складываются в общую кучку. Затем каждый произвольно берет любой листок (листы не подписаны) и пытается решить обозначенную проблему, найти выход из нее. При обсуждении оцениваются правильность понимания проблемы и эффективность ее решения.

При анализе необходимо выяснить, что вызвало трудности, смогли ли учащиеся найти решение проблем.

Упражнение «Демонстратор».

Цель: развитие умения определять типы людей при уподоблении им.

Ход упражнения. Учащиеся разыгрывают ситуации из литературных произведений, мультфильмов с представлением разных качеств и ценностей персонажей (людей).

Будут полезны игры на дальнейшее сплочение группы, так как они способствуют развитию собственной значимости, помогают преодолевать замкнутость и пассивность, формируют способы речевой коммуникации, развивают способность анализировать свое поведение, сравнивая его с общепринятыми нормами [7]. Например, «Говорящие вещи» (подростки рассказывают о себе от имени вещей: ботинок, шкафа, зубной щетки и т. д.); «Угадайка» (водящий должен угадать, по какому признаку другие поделились на группы); «Кто я?» (ученикам необходимо определить конкретного человека по мини-сочинению о себе).

При организации профилактической работы следует обратить внимание на групповые виды деятельности (имитационные и деловые игры), учитывающие стереотипы общественной жизни. В таких воспитательных мероприятиях обучающиеся учатся видеть ситуации, благоприятствующие коррупции, выявлять этические отклонения и правонарушения в обыденной жизни, а также искать возможности для их устранения.

Например, *деловая игра «Создание команды президента»*.

Ход игры. Методом жеребьевки выбираются 6–7 детей – президенты компаний. Им необходимо набрать помощников (за 25–30 минут). В команде помощников семь человек с соответствующим титулом (первый, второй и т. д.). В соответствии с титулом помощники получают заработную плату от 70 000 рублей, 60 000 рублей и т. д. Через 25–30 минут каждый президент компании представляет и обосновывает свой выбор (по какой причине он назначил данного человека именно на эту должность). О культуре подбора специалистов свидетельствует наличие оценки деловых качеств. Опора на личную симпатию

при выборе помощника может свидетельствовать о возможном проявлении коррупционных склонностей. Поэтому в процессе обсуждения данной игры важно провести анализ причин подбора советников. Задача педагога – убедить подростков в отказе от практики подбора специалистов только на основе личных отношений и взяточничества.

Н. М. Мавлиевой разработан тренинг с подростками «Противодействие коррупции», который направлен на выявление проблем, связанных с риском формирования коррупции, на развитие противодействия взяточничеству. Приведем примеры игр-упражнений.

«Спорные утверждения»

Цели: информирование подростков по проблеме, формирование собственных взглядов на проблему.

Ход игры. Участникам необходимо определить свою точку зрения относительно предъявленных утверждений и обосновать ее.

«Ассоциации»

Цели: определение уровня знаний подростков по проблеме коррупции.

Ход игры. Участникам необходимо написать свои ассоциации к словам «деньги», «взятка», «коррупция». Затем все ассоциации суммируются [3].

Для формирования антикоррупционной культуры подростков можно использовать классные часы, которые целесообразнее проводить в форме дискуссий, позволяющих более объемно рассмотреть ситуацию и выбрать оптимальные варианты ее решения.

Проведение всех вышеперечисленных мероприятий и соблюдение условий их реализации способствуют развитию личности гражданина, обладающей знаниями об опасности, которую представляет собой коррупция для общества и государства, личности, воспринимающей коррупционные проявления как нарушение своих гражданских прав и готовой эти права защищать.

Главной задачей в работе со старшеклассниками (от 14 до 18 лет) должно стать развитие у них *антикоррупционного правосознания, готовности к антикоррупционному поведению.*

Особое внимание необходимо обращать на осознанное принятие решений и их защиту в процессе взаимодействия с окружающими, становление нравственной позиции и отрицание коррупционных действий. Осуществляя психолого-педагогическое сопровождение формирования антикоррупционной культуры старшеклассников, необходимо использовать такие формы работы, как дискуссия, деловые, имитационные игры, проектная деятельность, которые способствуют выработке антикоррупционного поведения. Развитию рефлексии и критического мышления старшеклассников будут способствовать кейс-технологии. Суть кейс-технологий заключается в осмыслении, критическом анализе и решении конкретных проблем. Кейс – это описание ситуации, в которой содержится некоторая проблема, требующая разрешения.

Базой для определения личной позиции и антикоррупционного поведения становятся знания, полученные при изучении теоретического курса «Обществознание» [6].

Для старшеклассников можно предложить игры и упражнения, направленные на формирование готовности к антикоррупционному поведению.

Упражнение «Да – нет»

Цель: развитие способности определять, от чего зависит выбор ответа в сложных ситуациях.

Ход упражнения. Учащимся делается какое-либо предложение (например, «Давайте сегодня сбежим с последнего урока»), на которое им необходимо одновременно выразить свою позицию – «да» или «нет».

При обсуждении необходимо выяснить, от чего зависит выбор ответа и как можно определить ситуации, на которые надо сказать «нет».

Упражнение «Отказ»

Цель: развитие навыков аргументированного отказа в ситуации выбора.

Ход упражнения. Учащимся по подгруппам необходимо придумать как можно больше аргументов для отказа в сложной ситуации выбора и проиграть ее.

Одной из эффективных форм профилактики коррупционного поведения для старшеклассников может стать проектная деятельность, так как сознание формируется именно в деятельности.

Примерные темы проектов

1. «Крылатые выражения на тему коррупции».
2. «Роль СМИ в борьбе с коррупцией».
3. «Конфликт интересов».
4. «Коррупция в литературных произведениях».
5. «Изображение коррупции в сказках».

Подобные проекты старшеклассники могут подготовить для учащихся младших классов.

Таким образом, к завершению курса общеобразовательной школы при необходимом педагогическом обеспечении и психолого-педагогическом сопровождении у школьников формируется антикоррупционная культура (представление о коррупции, ее проявлениях, мерах ответственности, устойчивое невосприятие феномена коррупции).

Список использованных источников

1. Антонян, Ю. М. Криминология. Избранные лекции / Ю. М. Антонян. – М. : Логос, 2004. – 448 с.
2. Журавлев, А. Л. Психологические факторы коррупции / А. Л. Журавлев, А. В. Юревич // Прикладная юридическая психология. – 2012. – № 1. – С. 8–21.
3. Мавлиева, М. Н. Тренинг с подростками «Противодействие коррупции» / М. Н. Мавлиева // Справочник педагога-психолога. – 2014. – № 5. – С. 73–77.
4. Профилактика экстремизма в молодежной среде : учеб. пособ. для вузов / А. В. Мартыненко, С. С. Еремина, Н. А. Милешина [и др.] / под. общ. ред. А. В. Мартыненко. – М. : Юрайт, 2017. – 221 с.
5. Хаванова, И. С. Исследование феномена коррупции в рамках психологии [Электронный ресурс] / И. С. Хасанова // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии : сб. ст. по матер. LVI–LVII междунар. науч.-практ. конф. № 9–10 (56). – Новосибирск : СибАК, 2015. – Режим доступа : <https://sibac.info/conf/pedagog/lvi/43030>

6. Царева, Е. В. Развитие толерантности подростков и старшеклассников на уроках и во внеурочной деятельности / Е. В. Царева, Ю. А. Гуревичева. – Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 58–3. – С. 368–371.

7. Чиркина, С. Е. Основы формирования психологически безопасной образовательной среды : учеб.-метод. пособие / С. Е. Чиркина, Р. А. Ахметов, К. С. Бажин, Е. В. Царева. – Казань : Брик, 2015. – 136 с.

[В содержание](#)

УДК 159.954(045)

ББК 88.45

ИГРОВОЙ ПРАКТИКУМ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

ПАНКОВА СВЕТЛАНА ВЛАДИМИРОВНА

студентка IV курса факультета психологии и дефектологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

Ключевые слова: творческое мышление, младшие школьники, игровой практикум, творческая деятельность, развитие.

Аннотация: В статье рассматриваются возможности игрового практикума как средства развития творческого мышления младших школьников.

THE GAMING WORKSHOP AS A MEANS OF PROMOTING CREATIVE THINKING OF JUNIOR HIGH SCHOOL STUDENTS

PANKOVA SVETLANA VLADIMIROVNA

4th year student of the faculty of psychology and defectology,
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Key words: creative thinking, younger students, gaming workshop, creative activities, development.

Abstract: This article discusses the possibilities of game workshop as a means of promoting creative thinking of junior high school students.

В настоящее время проблема творческого мышления рассматривается на практическом и теоретическом уровне. Именно творческое мышление раскрывает для человека новые возможности, позволяя мыслить самостоятельно, решать задачи, которые не всегда видят люди с несформированным, непродуктивным мышлением.

Развитие творческого мышления стало предметом исследований З. В. Борисенко [2], В. Е. Вацуры [3], Е. А. Вяхиревой [4], П. Я. Гальперина [5], Дж. П. Гилфорда [6] и др.

Вместе с тем анализ научных источников дает нам право предположить, что:

- во многих исследованиях наблюдается или отождествление творчества и творческого мышления, или их соотнесение;
- отсутствует единая концепция творческого мышления, представленная в виде системы;
- трактовка творческого мышления осуществляется на основе разных принципов.

Творческое мышление понимается, например, в качестве предпосылки научной деятельности, как собственно интеллектуальная деятельность, как способность удивляться и познавать, способность к продуктивному мышлению.

Дж. П. Гилфорд выделил четыре особенности творческого мышления.

1. Необычность, оригинальность, интеллектуальная новизна.
2. Семантическая гибкость (возможность нового использования объекта).
3. Адаптивная гибкость (изменение восприятия объекта).
4. Продуктивность формулирования новых идей [6].

Основными характеристиками творческого мышления, согласно отечественным психологам, являются креативное видение проблемы, способность мыслить за пределами своих границ, использование нетрадиционных способов мышления. Таким образом, главная уникальность творческого мышления как когнитивной системы – это способность рассуждать над проблемами разного характера, ставить прямые взаимосвязи, выяснять противоречия, искать способы разрешения на стадии, анализировать возможные способы решений [3; 10].

Творческое мышление понимается нами как мышление, с помощью которого можно взглянуть на окружающую действительность с иной точки зрения. Оно открывает новые знания.

Мы полагаем, что важно акцентировать внимание на том, что когнитивная суть творческого мышления выступает наиболее продуктивной и целесообразной, так как при более обширной трактовке уточняются термины «творческое мышление», «продуктивное мышление» и «креативность», наблюдается неточность в определении понятий, отсутствует возможность выделять в мышлении процессуальные и личностные компоненты.

Способность к творческому мышлению формируется постепенно в процессе развития ребенка, отмечают Г. Н. Мусс [7], Н. В. Семенов [8], Э. Ш. Чорман [11] и др.

Период младшего школьного возраста благоприятный и значимый для раскрытия и формирования креативного потенциала человека, так как в данном возрасте закладываются основы творческой и образовательной траектории, психологическая основа продуктивной деятельности, создается совокупность ценностей, свойств, возможностей, нужд личности, лежащих в основе ее творческого отношения к действительности. Формировать заложенную в каждом ребенке креативность, развивать у него важные для этого качества, значит, создавать психолого-педагогические условия, способствующие этому процессу.

В арсенале профессиональных средств педагога-психолога должны присутствовать методы активизации творческого мышления учащихся. Известные сегодня инструментальные и личностные методы способны существенно повысить эффективность творческого процесса за счет оптимизации реализуемого

способа деятельности и усиления личностной составляющей творчества. Наиболее успешно развивает творческое мышление младших школьников игровой практикум.

Данная технология не только позволяет развить творческое мышление, необходимые умения и навыки, но и способствует созданию условий для развития личности младшего школьника в целом.

Для игрового практикума характерна эмоциональная приподнятость. Играющие испытывают положительные эмоции удовольствия, восторга, радости, которые необходимы для творческой деятельности. А коллективная или групповая форма организации игры обеспечивает действие эффекта «взаимозаражения» – передачи от одного игрока к другим эмоций азарта, увлеченности. Игра также снимает все ограничения (за исключением правил игры) с действий учащихся и таким образом стимулирует мотивацию творчества, созидания [1].

Творческую деятельность учащихся в процессе игры необходимо организовывать в соответствии со следующими принципами:

- доступности (подбор заданий с учетом возможностей учащихся);
- преемственности (использование определенной последовательности постепенно усложняющихся заданий);
- творческого обучения (самостоятельное открытие учащимися способа выполнения задания);
- творческого сотрудничества (использование коллективной и групповой формы творческой деятельности);
- обратной связи (организация рефлексии творческой деятельности) [1].

В рамках обозначенной проблемы нами проведено эмпирическое исследование на базе МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 8» г. о. Саранск, целями которого стали теоретическое обоснование и экспериментальная апробация программы игрового практикума, направленного на развитие творческого мышления младших школьников. В исследовании принимали участие дети младшего школьного возраста – 44 человека.

Для диагностики творческого мышления младших школьников мы использовали следующие методики:

- «Тест дивергентности мышления» (задачи Гилфорда), направленный на изучение особенностей творческого мышления младших школьников [9];
- методика исследования особенностей воображения на основе теста Торренса «Неполные фигуры», позволяющая изучить особенности развития творческого воображения детей [9];
- «Опросник креативности» (Джонсон, в модификации Е. Туник), также позволяющий диагностировать уровень развития творческого мышления респондентов [9].

Анализ данных диагностики на констатирующем этапе показал, что для большинства младших школьников (55 %) характерен средний уровень развития творческого мышления, а для 30 % – низкий уровень.

На основе полученных данных нами был разработан и реализован игровой практикум по развитию творческого мышления младших школьников. Его апробация должна содействовать развитию способности участников находить

новые нестандартные решения задач; развитию коммуникативных связей внутри группы; осознанию и преодолению барьеров для проявления и развития творческого мышления; формированию навыков и умений управления творческим процессом.

В программу было включено 15 человек с низким уровнем развития творческого мышления.

Игровой практикум проводился 2 раза в неделю. Продолжительность занятия-игры составляла 45 минут. Всего было проведено 10 занятий.

Каждое занятие включало в себя цель, ритуал приветствия, основную часть (психологическая игра), рефлексии, ритуал прощания.

Технологию подготовки и использования игр можно представить в виде следующего алгоритма:

- постановка цели и задачи игры (цель работы, осознанная в ходе анализа вопроса, определяющая всю стратегию игры);

- выбор вида игры, которая более подходит для решения поставленной цели (важно учитывать индивидуальные особенности учеников, опыт участия, уровень доверия друг другу и психологу и мн. др.);

- создание сюжетной картины, постановка цели, разработка этапов игры (используются сюжеты как минимум трех типов: волшебные, метафорические и реальные);

- заполнение этапов игры содержанием, которое позволяет достичь поставленной цели (каждая его строчка – результат согласования капризного и своенравного сюжета и профессиональных целей психолога);

- выбор конкретных игровых приемов (создание игровых ситуаций; введение элементов соревнования; интригующей обстановки и др.).

Приведем несколько игр в качестве примера.

Игра «Стоп-кадр»

Цели: развить навыки экспрессии; дать участникам возможность взглянуть на мир по-новому.

Содержание. Задача участников – хаотично перемещаться по комнате. Как только ведущий хлопнет в ладоши, участники останавливаются и демонстрируют с помощью мимики и пантомимики слово, названное ведущим. Данную игру можно повторять несколько раз, желательно фиксировать при этом демонстрацию слов.

Игра «Применение предметов»

Цель: развить творческий интеллект.

Содержание. За определенное время участникам нужно найти и записать наибольшее число применений для любого выбранного ведущим предмета (обувной шнурок, пуговица, фантик и др.).

Игра «Необычный рисунок»

Цель: помочь осознать барьеры проявления креативности.

Содержание. Участники рисуют на листе бумаги произвольный рисунок, затем передают его соседу, которому необходимо дорисовать еще что-то, развивая сюжет в любом направлении.

Целью контрольного этапа исследования стало определение эффективности разработанного нами игрового практикума для развития творческого мышления младших школьников.

Полученные данные повторной диагностики свидетельствуют о положительной динамике творческого мышления у 47 % младших школьников экспериментальной группы. Ими были освоены знания, касающиеся творческого мышления, дети научились находить нестандартные решения, осознали барьеры творчества. Все это способствовало развитию творческого мышления участников игрового практикума. Обнаружено, что существуют статистические различия на 0,05%-м уровне между показателями творческого мышления младших школьников экспериментальной группы (Т-критерий Вилкоксона) на констатирующем и контрольном этапах.

Список использованных источников

1. Азарова, Т. В. Практикум по психологическим играм с детьми и подростками / Т. В. Азарова, О. И. Барчук, Т. В. Беглова [и др.] ; под ред. М. Р. Битяновой. – СПб. : Питер, 2008. – 304 с.
2. Борисенко, З. В. Анализ категорий творческого мышления младших школьников / З. В. Борисенко // Ломоносовские чтения. – 2017. – С. 108–109.
3. Вацура, В. Е. Методы развития творческого мышления младших школьников / В. Е. Вацура // Научно-методический электронный журнал концепт. – 2014. – № 17. – С. 46–53.
4. Вяхирева, Е. А. Развитие творческого мышления младших школьников в процессе личностно-ориентированного обучения / Е. А. Вяхирева. – М. : МЦНТИ, 1998. – 253 с.
5. Гальперин, П. Я. Воспитание систематического мышления в процессе решения малых творческих задач / П. Я. Гальперин, В. Л. Данилова // Вопросы психологии. – 1980. – № 1. – С. 23–26.
6. Гилфорд, Дж. П. Три стороны мышления / Дж. П. Гилфорд // Психология мышления. – М. : Прогресс, 1965. – С. 175–191.
7. Мусс, Г. Н. Теоретические аспекты проблемы развития творческого мышления младшего школьника / Г. Н. Мусс // Проблемы внедрения результатов инновационных разработок. – 2017. – С. 154–157.
8. Семенов, Н. В. Развитие креативности младших школьников в условиях проектной деятельности / Н. В. Семенов // Социально-психологические вызовы современного общества. Проблемы. Перспективы. Пути развития. – 2017. – С. 278–284.
9. Фетискин, Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – 2-е изд., доп. – М. : Психотерапия, 2009. – 544 с.
10. Царева, Е. В. Развитие дивергентного мышления младших подростков во внеурочной деятельности / Е. В. Царева, Т. Ю. Павленко // Евсевьевские чтения. Серия: Наука и образование: актуальные психологические проблемы и опыт решения : сб. науч. тр. по материалам Междунар. науч.-практ. конф. «54-е Евсевьевские чтения» / под науч. ред. Ю. В. Варданян. – 2018. – С. 102–106.
11. Чорман, Э. Ш. Психолого-педагогическая проблема развития творческого мышления младших школьников / Э. Ш. Чорман // Перспективы развития науки и образования. – 2017. – С. 11–14.

[В содержание](#)

УДК 159.9–057,8(045)
ББК 88.4

**ПРОЕКТИРОВАНИЕ КОМПЛЕКСА УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ
ЗАДАНИЙ КАК СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО
УЧИТЕЛЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ**

ПОВАЛЯЕВА НИНА ГРИГОРЬЕВНА

ассистент,
кафедра психологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
Nina4114@rambler.ru

ОШКИНА ТАТЬЯНА СЕРГЕЕВНА

педагог-психолог
МГБОУ «Школа-интернат № 89», г. Ульяновск, Россия
Shelovek.13@mail.ru

Ключевые слова: учебно-профессиональная деятельность, мотивация, мотив, профессиональная мотивация.

Аннотация: В статье представлены данные проектирования комплекса учебно-профессиональных заданий на развитие мотивации профессиональной деятельности будущего учителя физической культуры. Подробно описаны учебно-профессиональные задания, их цель и задачи.

**DESIGNING THE COMPLEX OF EDUCATIONAL
AND PROFESSIONAL TASKS AS A WAY TO INCREASE
THE MOTIVATION OF THE PROFESSIONAL ACTIVITY
OF THE FUTURE TEACHER OF PHYSICAL CULTURE**

POVALYAEVA NINA GRIGORIEVNA

assistant,
department of psychology,
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

OSHKINA TATYANA SERGEEVNA

educational psychologist,
Boarding School № 89, Ulyanovsk, Russia

Key words: educational and professional activity, motivation, motivation, professional motivation.

Abstract: The article presents a set of educational and professional tasks for the development of motivation of professional activity of the future teacher of physical culture. This article similarly describes the educational and professional tasks, their purpose and objectives.

В новых социально-экономических условиях, происходящих в нашем обществе, проблема становления высококвалифицированных специалистов приобретает большое значение. В современном мире повышается ценность и значимость образования, постоянно возрастают требования к качеству подготовки выпускника с высшим профессиональным образованием, требуется педагог-профессионал, способный самостоятельно принимать решения, нести за них ответственность, готовый к творчеству и поиску чего-то нового, т. е. социально активная личность [2].

На этапе проведенного констатирующего эксперимента было выявлено, что большинство студентов-первокурсников, принявших участие в исследовании, характеризуются слабовыраженной или невыраженной мотивацией выбора профессии учителя физической культуры. В связи с этим необходимо проведение целенаправленной работы по развитию мотивов профессиональной деятельности студентов – будущих учителей физической культуры [4].

При реализации учебно-профессиональных заданий происходит освоение студентами особенностей развития мотивации и психологических условий их учета в предстоящей профессиональной деятельности в процессе решения следующих задач:

- познакомить студентов с объектом и предметом психологии профессиональной мотивации;
- дать общее представление о теоретико-методологических и технологических проблемах современной психологии мотивации;
- сформировать четкое представление об уровне теоретической разработанности проблем профессиональной мотивации.

Курс изучения психологии включает в себя серию учебно-практических заданий, направленных на изучение особенностей профессиональной мотивации студентов и ее развитие.

На этапе формирующего эксперимента была разработана и апробирована программа, включающая систему учебно-профессиональных заданий, инициирующих развитие мотивов профессиональной деятельности будущего учителя физической культуры, которая реализуется в процессе освоения психологии. Идея, которую мы реализуем в процессе обучения, – усвоение психологических знаний через призму выбранной профессии.

Предлагаемые учебно-профессиональные задания содержательно соотношены с изучаемым модулем и имеют определенную последовательность предъявления: 1) задания на привлечение внимания студентов к проблеме мотивации профессиональной деятельности; 2) задания, позволяющие выявить особенности собственной профессиональной мотивации; 3) задания на проектирование индивидуальной стратегии формирования профессиональной мотивации; 4) задания, способствующие развитию профессиональных мотивов.

Первая группа заданий ориентирована на овладение теоретическим материалом по проблеме мотивации профессиональной деятельности и осмысление своих мотивов, мотивов других людей; освоение знаний посредством изучения результатов научных исследований, анализа собственного опыта, опыта других людей. Вторая группа заданий представлена набором диагностических мето-

дик, с помощью которых студенты изучают собственные мотивы профессиональной деятельности. Третья группа учебно-профессиональных заданий направлена на формирование у студентов умения самостоятельно выстраивать собственную линию развития профессиональной мотивации с опорой на результаты, полученные в ходе диагностики. Четвертая группа заданий предполагает использование методов активного взаимодействия в совместной деятельности: групповые дискуссии, ролевые и деловые игры, анализ ситуаций, моделирование ситуаций и др.

Учебно-профессиональные задания направлены на знакомство с особенностями профессиональной мотивации; формирование умения осознавать собственные мотивы выбора профессии учителя физической культуры; развитие интереса к предстоящей профессиональной деятельности, положительного отношения к ней; реальных представлений о будущей профессии, способах овладения ею; на развитие способности студента соотнести выбранную профессию со своими целями, личностными особенностями, основными ценностями; на развитие стремления к самосовершенствованию, самореализации; развитие мотивов достижения; на закрепление в поведении знаний, умений, компетенций.

Практически каждое учебное занятие по курсу «Психология» включает учебно-профессиональное задание, направленное на развитие профессиональной мотивации, а также особое внимание уделяется организации самостоятельной работы студентов (самостоятельное систематическое пополнение своих знаний и совершенствование умений при решении профессиональных задач).

Раскроем содержание некоторых упражнений.

1) «Оптимист, пессимист, шут».

Цели: создание целостного отношения студента к проблемным ситуациям, которые могут возникнуть в будущей профессиональной деятельности, получение опыта рассмотрения данного рода проблем с разных углов зрения.

1. Предлагаем каждому описать на предложенных листках в нескольких предложениях ситуацию, вызывающую у вас стрессовое состояние, сильные эмоциональные переживания, негативные эмоции, либо такую ситуацию, которую вы затрудняетесь принять на данный момент времени. Написанная история не должна содержать никаких эмоциональных описаний – только факты и действия.

2. Далее предлагаю сдать ваши листки с написанными вами историями для дальнейшей нашей работы (возможна анонимность).

3. Зачитать группе все подобранные варианты негативных стрессовых ситуаций, и группа выбирает 4–5 наиболее типичных, имеющих определенную значимость для всех.

4. Разделиться всем членам группы на четыре подгруппы и каждой подгруппе раздать по одной истории. Задания следующего характера: надо наполнить каждую историю эмоциональным содержанием – например, пессимистичным (для 1-й подгруппы), оптимистичным (для 2-й подгруппы) и шутовским (для 3-й подгруппы). То есть постараться досочинить предложенную нами историю и дополнить ее какими-либо деталями, свойственными «Пессимисту», «Оптимисту» или «Шуту».

5. Далее от имени этих персонажей каждая подгруппа зачитывает свою придуманную эмоциональную версию стрессовых событий.

6. После того, как зачитаны все предложенные ситуации и высказаны все возможные варианты отношения к ним, необходимо обсудить результаты игры и ту реальную помощь, которую получил для себя каждый участник группы.

2) «Я своими глазами и глазами других».

Цель: привлечение внимания студентов к общению в предстоящей профессиональной деятельности.

Инструкция: «Предлагаю вам написать мини-сочинение про свои возможности в профессиональной деятельности, мини-сочинение про одного из товарищей, потом общим обсуждением разобрать каждое сочинение».

3) «Объявление».

Цель: формирование интереса студентов к предстоящей педагогической деятельности.

Каждому участнику предлагается написать небольшое объявление в газету «О своей секции». Объявления студентов собираются «в шапку». Далее ведущий зачитывает объявления. Задача группы – отгадать автора.

4) «Лестница разрешения конфликтов».

Цель: нахождение пути выхода из конфликтных ситуаций.

Инструкция: «Придумайте конфликтную ситуацию, требующую разрешения (можно из собственного опыта), затем нарисуйте лестницу из 5 лесенок и на каждой лесенке предложите пути выхода из конфликтной ситуации».

Для развития мотивации профессиональной деятельности требуется создание как условий, так и необходимых дисциплин, именно разработка нашего комплекса учебно-профессиональных заданий способствует повышению мотивации профессиональной деятельности и дальнейшему ее развитию.

Список использованных источников

1. Бакшаева, Н. А. Психология мотивации студентов : учеб. пособие для вузов / Н. А. Бакшаева, А. А. Вербицкий. – 2-е изд., стер. – М. : Юрайт, 2019. – 170 с.

2. Вербицкий, А. А. Формирование познавательной и профессиональной мотивации студентов / А. А. Вербицкий. – М. : Академия, 2014. – 162 с.

3. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2014. – 890 с.

4. Чаткина, С. Н. Исследование мотивации профессиональной деятельности будущего педагога-тренера / С. Н. Чаткина, Н. Г. Шамонина // Евсевьевские чтения. Серия: Наука и образование: актуальные психологические проблемы и опыт решения : сб. тр. по материалам Междунар. науч.-практ. конф. с элементами научной школы для молодых ученых «51-е Евсевьевские чтения», посвященной 70-летию Победы в Великой Отечественной войне / под науч. ред. Ю. В. Варданян. – 2015. – С. 106–109.

5. Челнокова, Е. А. Формирование мотивации студентов к занятиям физической культурой и спортом в высшей школе / Е. А. Челнокова, Н. Ф. Агаев, З. И. Тюмасева // Вестник Мининского университета. – 2018. – № 1. – С. 146–151.

[В содержание](#)

УДК 159.9: 796(045)
ББК 88.43

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

ПОВАЛЯЕВА НИНА ГРИГОРЬЕВНА

ассистент,

кафедра психологии

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

Nina4114@rambler.ru

Ключевые слова: мотив, мотивация, профессиональная мотивация, профессиональная деятельность, будущий учитель физической культуры.

Аннотация: В статье описаны особенности развития мотивации профессиональной деятельности, также представлены результаты исследования мотивации профессиональной деятельности будущего учителя физической культуры. В ходе эмпирического исследования было выявлено, что у значительной части испытуемых преобладают внешние положительные мотивы, у меньшей части – внутренние мотивы.

FEATURES OF DEVELOPMENT OF MOTIVATION OF PROFESSIONAL ACTIVITY OF THE FUTURE TEACHER OF PHYSICAL CULTURE

POVALYAEVA NINA GRIGORIEVNA

assistant,

department of psychology,

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Key words: motive, motivation, professional motivation, professional activity, future teacher of physical culture.

Abstract: The article describes the features of the development of motivation of professional activity, as well as the results of the study of motivation of professional activity of the future teacher of physical culture. In the course of empirical research it was found that a significant part of the subjects, dominated by external positive motives, a smaller part – internal motives.

Мотивация профессиональной деятельности является актуальной в исследованиях как зарубежных, так и отечественных ученых, поскольку ей принадлежит ведущая роль в профессиональном становлении личности. Целенаправленное развитие профессиональной мотивации студентов является одной из важных задач высшего профессионального образования [7].

Изучением проблемы мотивации занимались В. Г. Асеев, А. А. Вербицкий, Е. П. Ильин, М. Г. Колодезникова, Н. И. Мешков, Н. С. Пряжников, Н. В. Самоукина, Х. Хекхаузен, В. Д. Шадриков и др.

Как показал анализ психолого-педагогической литературы, есть много работ, в которых рассматривается проблема мотивации, однако публикаций, в которых раскрываются особенности мотивации профессиональной деятельно-

сти будущего учителя физической культуры и ее развитие, недостаточно. Важность развития мотивации профессиональной деятельности будущего учителя физической культуры, а также недостаточная разработанность этой проблемы обусловили выбор темы исследования.

Также было выявлено, что нет единого мнения в определении мотивации профессиональной направленности. Чаще всего профессиональная мотивация рассматривается как проявление общей направленности личности к профессиональному самоопределению, которая приобретает при этом неповторимые особенности; как свойство личности, характеризующее отношение человека к выбранной профессии, оказывающее воздействие на подготовку и успешность профессиональной деятельности [1]. Ее значимость для современной психологии связана с анализом источников активности человека, побудительных сил его деятельности, поведения. Понимаемая как источник активности и одновременно как система побудителей любой деятельности мотивация изучается в самых разных аспектах, в силу чего она трактуется авторами по-разному. Исследователи определяют ее как один конкретный мотив; как единую систему мотивов; как особую сферу, включающую в себя потребности, мотивы, цели, интересы в их сложном переплетении и взаимодействии.

В настоящее время наиболее продуктивным считается подход к определению профессиональной направленности, утверждающий активность самого субъекта [3].

Необходимое условие развития мотивации профессиональной деятельности состоит в возникновении избирательно-положительного отношения человека к профессии или к отдельной ее стороне. Профессиональная подготовка, профессиональное обучение открывают качественно новый этап в становлении профессиональной направленности личности на основе ее преобразования.

Определение профессиональной мотивация личности трактуется как процесс стимулирования себя и других людей к достижению определенных профессиональных успехов в плане деятельности. Кроме того, мотивация профессиональной деятельности может выступать как действия конкретных побуждений, которые обуславливают выбор профессии и продолжительное выполнение обязанностей, связанных с ней.

Таким образом, кроме своей основной функции – функции побуждения, мотивы имеют еще и функцию смыслообразования.

Таковыми мотивами могут выступать престиж выбранной профессии, высокая заработная плата, близкое расположение места учебы от дома и т. д. Все эти мотивы не всегда являются нужными, а главное, правильными для будущего самоопределения.

С целью изучения профессиональной мотивации будущего учителя физической культуры нами было проведено экспериментально-психологическое исследование.

На этапе проведенного эксперимента было выявлено, что большинство студентов-первокурсников, принявших участие в исследовании, характеризуются слабовыраженной или невыраженной мотивацией выбора профессии учителя физической культуры. В связи с этим необходимо проведение целенаправ-

ленной работы по развитию мотивов профессиональной деятельности студентов – будущих учителей физической культуры.

Эмпирическое исследование проводилось на базе Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева. В исследовании приняли участие 24 студента I курса факультета физической культуры. В исследовании были использованы следующие методики: «Мотивация профессиональной деятельности» К. Замфир в модификации А. А. Реана и «Мотивы выбора профессии» Р. В. Овчаровой.

На основании полученных в ходе исследования результатов определяется мотивационный комплекс личности – соотношение между собой трех видов мотивации: внутренней мотивации (ВМ), внешней положительной (ВПМ), внешней отрицательной мотивации (ВОМ) и показатели отдельных видов мотивации.

Таким образом, к наилучшим, оптимальным мотивационным комплексам следует относить следующие два типа сочетаний: $ВМ > ВПМ > ВОМ$ и $ВМ = ВПМ > ВОМ$. Наихудшим мотивационным комплексом является тип $ВОМ > ВПМ > ВМ$. Любые другие полученные сочетания являются промежуточными с точки зрения их эффективности.

Рассмотрим результаты исследования мотивации профессиональной деятельности студентов по методике К. Замфира в модификации А. А. Реана.

Выбирая между наилучшим, оптимальным и наихудшим типами соотношений, меньшее количество студентов выбрали оптимальный комплекс, представленный сочетаниями: $ВМ > ВПМ > ВОМ$ – 8,3 % студентов и $ВМ = ВПМ > ВОМ$ – 4,2 % студентов. Эти результаты свидетельствуют о том, что студенты с представленными мотивационными комплексами вовлекаются в эту деятельность ради нее самой, а не для достижения каких-либо внешних наград.

Наихудшие мотивационные комплексы представлены следующим соотношением: $ВОМ > ВМ > ВПМ$ – 25 % студентов; $ВМ > ВОМ = ВПМ$ – 12,5 % студентов; $ВМ = ВОМ = ВПМ$ – 20,8 % студентов. Полученные в ходе исследования данные говорят о безразличном, а вероятно, и негативном отношении к процессу обучения в целом. Для таких студентов главной ценностью является не получение профессиональных знаний, умений, навыков, а конечный итог их обучения в вузе, т. е. получение диплома.

Результаты исследования были обобщены, и тем самым выявлен преобладающий вид мотивации профессиональной деятельности. Согласно полученным данным, у 37,5 % студентов преобладает внешняя профессиональная мотивация. Обучаемые с внешней профессиональной мотивацией не получают удовлетворения от преодоления трудностей при решении каких-либо учебных задач. Поэтому они выбирают более простые задания и выполняют только то, что необходимо для получения подкрепления (оценки). Отсутствие внутреннего стимула способствует росту напряженности, уменьшению спонтанности, что оказывает подавляющее действие на креативность обучаемого, в то время как наличие внутренних побуждений способствует проявлению непосредственности, оригинальности, росту креативности и творчества.

Ведущая внешняя мотивация выявлена у 20,8 % студентов. Внешняя отрицательная мотивация преобладает у 12,5 % студентов. Равное соотношение внутренней мотивации и внешней положительной мотивации имеют 24 % студентов. Также в результате проведенного исследования было выявлено, что равное соотношение внутренней мотивации, внешней положительной и внешней отрицательной мотивации характерно для 4,2 % студентов.

Далее рассмотрим результаты полученных данных по методике «Мотивы выбора профессии» (Р. В. Овчарова).

Полученные данные свидетельствуют о том, что преобладающими мотивами выбора профессии являются внешние положительные – 45,8 % , внешние отрицательные мотивы характерны для 25 % студентов, у 16,6 % студентов преобладают внутренние социально значимые мотивы, и внутренние индивидуально значимые мотивы выявлены у 8,3 % студентов.

Тем самым, сравнив результаты проведенных методик, следует отметить, что у большинства испытуемых преобладают внешние мотивы, что, в свою очередь, не является эффективным в рамках профессионального самоопределения. Только небольшая часть первокурсников ориентирована на сферу работы, связанную с выбором профессии.

Идея, которую мы реализуем в процессе обучения, – усвоение психологических знаний через призму выбранной профессии. Одним из вариантов развития мотивации профессиональной деятельности студентов является разработка учебно-профессиональных заданий, содержательно соотношенных с изучаемым модулем и имеющих определенную последовательность предъявления: 1) задания на привлечение внимания студентов к проблеме мотивации профессиональной деятельности; 2) задания, позволяющие выявить особенности собственной профессиональной мотивации; 3) задания на проектирование индивидуальной стратегии формирования профессиональной мотивации; 4) задания, способствующие развитию профессиональных мотивов.

Исходя из полученных данных, следует сделать вывод о необходимости целенаправленной работы по формированию мотивации профессиональной деятельности будущих учителей физической культуры.

Список использованных источников

1. Бакшаева, Н. А. Психология мотивации студентов : учеб. пособие для вузов / Н. А. Бакшаева, А. А. Вербицкий. – 2-е изд., стер. – М. : Юрайт, 2019. – 170 с.
2. Войтко, В. Т. Влияние уровня самооценки школьников на их мотивацию [Электронный ресурс] / В. Т. Войтко // Психология, социология и педагогика. – 2018. – № 2. – Режим доступа : <http://psychology.snauka.ru/2018/02/8510>.
3. Воробьева, М. А. Связь мотивации учебной деятельности с самоорганизацией деятельности у студентов / М. А. Воробьева // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 6. – С. 86–91.
4. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2014. – 890 с.
5. Чаткина, С. Н. Исследование мотивации профессиональной деятельности будущего педагога-тренера / С. Н. Чаткина, Н. Г. Шамонина // Евсевьевские чтения. Серия: Наука и образование: актуальные психологические проблемы и опыт решения : сб. тр. по материалам Междунар. науч.-практ. конф. с элементами научной школы для молодых ученых «51-е Ев-

севьевские чтения», посвященной 70-летию Победы в Великой Отечественной войне / под науч. ред. Ю. В. Варданян. – 2015. – С. 106–109.

6. Челнокова, Е. А. Формирование мотивации студентов к занятиям физической культурой и спортом в высшей школе / Е. А. Челнокова, Н. Ф. Агаев, З. И. Тюмасаева // Вестник Мининского университета. – 2018. – № 1. – С. 146–151.

[В содержание](#)

УДК 159.9: 316.6-053.6(045)

ББК 88.5

ИССЛЕДОВАНИЕ СКЛОННОСТИ ПОДРОСТКОВ К ВИКТИМНОМУ ПОВЕДЕНИЮ

САВИНОВА ТАТЬЯНА ВИКТОРОВНА

кандидат психологических наук, доцент,
кафедра психологии

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

stanya2610@yandex.ru

ВАРЛАМОВА ЮЛИЯ ВАЛЕРЬЕВНА

студентка V курса факультета психологии и дефектологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

yulya.varlamova.95@inbox.ru

Ключевые слова: виктимность, склонность к виктимному поведению, подростки, жизнестойкость, самоуважение.

Аннотация: В данной статье рассмотрена проблема склонности подростков к виктимному поведению. Проанализированы подходы к проблеме виктимного поведения, выделены причины и особенности виктимного поведения в подростковом возрасте, представлены результаты экспериментального исследования склонности подростков к виктимному поведению.

STUDY OF ADHESIVATION OF ADOLESCENTS TO VICTIMATE BEHAVIOR

SAVINOVA TATYANA VIKTOROVNA

candidate of psychological sciences, associate professor,
department of psychology,
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

VARLAMOVA YULIA VALEREVNA

5th year student of the faculty of psychology and defectology,
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Key words: victimization, propensity to victim behavior, adolescents, resilience, self-esteem.

Abstract: This article deals with the problem of adolescents' propensity to victim behavior. The approaches to the problem of victimization behavior are analyzed, the causes and characteristics of victimization behavior during adolescence are highlighted, the results of an experimental study of the tendency of adolescents to victimization behavior are presented.

В последнее время в России отмечается увеличение количества людей, склонных к виктимному поведению, что вызывает обеспокоенность со стороны психологов, педагогов, правоохранительных органов, социальных работников, социологов и т. д. Проблема изучения виктимного поведения нашла отражение в работах О. О. Андронниковой [1], Я. И. Гостунской [2], И. Г. Малкиной-Пых [3], В. И. Полубинского [4], В. А. Тулякова [5], Л. В. Франка [6] и др.

Теоретический анализ литературы показал, что ученые дают неоднозначные определения виктимного поведения. Так, родоначальник виктимологии Л. В. Франк рассматривает виктимное поведение через категорию виктимности. Им выделены и охарактеризованы потенциальная и реализованная формы виктимности [6].

На взаимосвязь виктимного поведения с внутренними качествами индивида указывает В. И. Полубинский [4].

Иная точка зрения представлена в исследованиях В. А. Тулякова. Он рассматривает категорию «виктимность», оперируя понятием «безопасное поведение», и определяет ее как отклонение от норм безопасного поведения. По мнению автора, на развитие виктимности оказывает влияние целый ряд факторов: социальные, представляющие собой поведенческие отклонения от норм индивидуальной и социальной безопасности; психические, например, патологическая виктимность и страх перед преступностью; моральные, включающие виктимные внутриличностные конфликты [5].

Я. И. Гостунская рассматривает девиантную виктимность как устойчивое свойство личности. Она выражается в дезадаптивности жертвы неблагоприятных субъективных и объективных факторов социализации, проявляется в различных формах отклоняющегося виктимного поведения [2].

Несмотря на то, что среди ученых нет единого мнения в определении виктимного поведения, многие исследователи склоняются к тому, что виктимное поведение представляет собой результат влияния неблагоприятной (деформированной) социальной среды, социального окружения. В связи с этим в группе риска находятся дети подросткового возраста, которые особенно восприимчивы к пагубным влияниям социальной среды.

И. Г. Малкина-Пых, изучая проблему виктимного поведения в подростковом возрасте, отмечает, что подростки входят в группу риска, и выделяет ряд факторов, обуславливающих данное положение: высокий уровень эгоцентризма у подростков; желание упрямыться, не поддаваться нравоучениям со стороны взрослых; стремление к сопротивлению, «все делать наоборот»; проявлять противодействие по отношению к воспитательным авторитетам; неустойчивость и непредсказуемость характера, обострение отдельных черт характера; желание познать неизведанное, ощутить вкус риска; желание копировать пове-

дение и речь взрослых; желание оторваться от близких связей с семьей, быть более независимым, иметь свое мнение; низкий уровень развития нравственных убеждений; неумение адекватно реагировать и принять изменения в своей внешности, проявляющейся сексуальности; драматическое отношение к взаимоотношениям с противоположным полом; низкая критичность к отрицательному влиянию курения, алкоголя, наркотикам; проявление кризиса идентичности; преувеличение сложности проблем, с которыми сталкивается подросток; неадекватно низкая или завышенная самооценка, что препятствует реальной оценке событий; нежелание решать проблемы, уход от трудностей, боязнь ответственности; преобладание пассивных копинг-стратегий в преодолении стрессовых ситуаций [3].

В связи с вышесказанным важной является задача своевременного выявления подростков, склонных к той или иной форме виктимного поведения, а также профилактическая и коррекционная работа в данном направлении.

С целью изучения склонности к виктимному поведению подростков было проведено эмпирическое исследование, в котором приняли участие 32 учащихся 9 класса. Для реализации цели исследования использовались следующие методики: «Методика исследования склонности к виктимному поведению» (О. О. Андронникова), «Тест жизнестойкости» (С. Мадди, перевод и адаптация Д. А. Леонтьева, Е. И. Рассказова), «Шкала самоуважения» (М. Розенберг).

Данные «Методики исследования склонности к виктимному поведению» О. О. Андронниковой по шкале «агрессивное поведение» свидетельствуют о том, что для 9,4 % подростков характерен низкий уровень склонности к агрессивному виктимному поведению. 53,1 % подростков характеризуются средним уровнем склонности к агрессивному виктимному поведению. Высокий уровень склонности к агрессивному виктимному поведению свойственен для 37,5 % подростков. Они часто оказываются в ситуациях, которые представляют угрозу для жизни. Данное обстоятельство исследователи связывают с наличием внутренней предрасположенности и определенного способа решения ситуаций. Подростки способны проявлять агрессию и действовать спонтанно в определенных ситуациях.

По шкале «склонность к самоповреждающему и саморазрушающему поведению» низкий уровень имеют 40,6 % подростков. Средним уровнем склонности к самоповреждающему и саморазрушающему поведению характеризуются 50 % подростков, а 9,4 % испытуемых – высоким.

По шкале «склонность к гиперсоциальному поведению» низкий уровень имеют 31,2 % подростков. Средним уровнем склонности к гиперсоциальному поведению характеризуются 56,3 % подростков. Высокий уровень склонности к гиперсоциальному поведению свойственен для 12,5 % подростков. Эти подростки могут принести себя в жертву, вступая в конфликт с асоциальными людьми. Их поведение детерминировано положительными мотивами. Для них долг превыше всего, они стремятся проявлять положительное поведение, соответствующее социальным нормам.

Данные исследования по шкале «склонность к зависимому и беспомощному поведению» свидетельствуют о том, что низкий уровень имеют

12,5 % подростков. Средним уровнем развития склонности к зависимому и беспомощному поведению характеризуются 50 % подростков. Высокий уровень склонности к зависимому и беспомощному поведению выявлен у 37,5 % подростков. Для многих подростков характерна выученная беспомощность или отсутствие желания сопротивляться действиям преступника. Это может быть связано с наличием трусости, низкой самооценкой, желанием получить помощь со стороны окружающих, нежеланием брать на себя ответственность, прощением обидчика и оправданием его действий и т. д. Подростки играют роль жертвы, так как часто находятся в ситуации насилия.

По шкале «склонность к некритичному поведению» низкий уровень имеют 15,6 % подростков. Средним уровнем склонности к некритичному поведению характеризуются 28,1 % испытуемых, высоким – 56,3 %. Это подростки, которые в силу соответствующего воспитания, низкого уровня нравственного развития, интеллекта могут недооценить опасность. Также они могут стать жертвами из-за добрых побуждений помочь другим людям. Однако при этом они сами не оценивают, насколько опасной может быть ситуация для них.

Согласно результатам исследования по шкале «реализованная виктимность», низкий уровень имеют 9,4 % подростков. Средний уровень реализованной виктимности характерен для 50 % подростков. Высокий уровень реализованной виктимности выявлен у 40,6 % подростков. Данная категория испытуемых достаточно часто попадает в неприятные и опасные для здоровья и жизни ситуации, склонна к необдуманным действиям спонтанного характера.

Таким образом, результаты проведенного исследования показали, что большая часть подростков имеет низкий и средний уровни склонности к самоповреждающему и саморазрушающему поведению, к гиперсоциальному, зависимому и беспомощному поведению. Некоторые подростки характеризуются высоким уровнем склонности к агрессивному виктимному и некритичному поведению, реализованной виктимности.

В ходе проведенного исследования с помощью «Теста жизнестойкости» (С. Мадди в адаптации Д. А. Леонтьева, Е. И. Расказова) было выявлено, что низкий уровень жизнестойкости имеют 50 % подростков. Средним уровнем жизнестойкости характеризуются 43,7 % подростков. Высокий уровень жизнестойкости выявлен у 6,3 % подростков.

По данным «Шкалы самоуважения» М. Розенберга, низкий уровень самоуважения имеют 15,6 % подростков. Уровень ниже среднего характерен для 40,6 % подростков. Средним уровнем самоуважения характеризуются 34,4 % подростков, высоким – 9,4 %.

Таким образом, виктимность рассматривается как отклонение от норм безопасного поведения. Она возникает под влиянием социальных, моральных и психических факторов. Результаты проведенного исследования показали, что большая часть подростков имеет низкий и средний уровни склонности к самоповреждающему и саморазрушающему поведению, к гиперсоциальному, зависимому и беспомощному поведению. Некоторые подростки характеризуются высоким уровнем склонности к агрессивному виктимному и некритичному поведению, реализованной виктимности. Значительная часть подростков ха-

рактизуется средним и ниже среднего уровнями самоуважения. Лишь небольшая часть подростков имеет высокий уровень жизнестойкости и самоуважения.

Список использованных источников

1. Андронникова, О. О. Психологические факторы возникновения виктимного поведения подростков : дис. ... канд. психол. наук / Ольга Олеговна Андронникова ; НГПУ. – Новосибирск, 2005. – 213 с.
2. Гостунская, Я. И. Психолого-педагогическая помощь семье в процессе ресоциализации подростков с девиантной виктимностью : автореф. дис. ... канд. псих. наук / Яна Игоревна Гостунская ; Сев.-Кавказ. гос. техн. ун-т. – Ставрополь, 2007. – 22 с.
3. Малкина-Пых, И. Г. Виктимология. Психология поведения жертвы / И. Г. Малкина-Пых. – СПб. : Питер, 2019. – 832 с.
4. Полубинский, В. И. Практические аспекты криминальной виктимологии / В. И. Полубинский. – СПб. : Речь, 2017. – 211 с.
5. Туляков, В. А. Генезис отклоняющегося поведения и классификация жертв преступлений / В. А. Туляков. – Одесса : ОГУ, 2015. – 300 с.
6. Франк, Л. В. Виктимология и виктимность / Л. В. Франк. – Душанбе : РИСО ТГУ им. В. И. Ленина, 1972. – 112 с.

[В содержание](#)

УДК 159.923(045)
ББК 88.47

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ВОЛЕВОЙ АКТИВНОСТИ ПОДРОСТКОВ

ЦАРЕВА ЕЛЕНА ВИКТОРОВНА

кандидат философских наук, доцент,
кафедра психологии

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

docent69@bk.ru

НОВИЧЕНКОВА НАТАЛЬЯ АНАТОЛЬЕВНА

студентка V курса факультета психологии и дефектологии
Мордовский государственный педагогический институт

имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия,

nat-novichenkova@mail.ru

Ключевые слова: воля, волевые качества, волевая активность, подростки, исследование волевой активности.

Аннотация: В статье проанализирована проблема волевой активности. Представлены результаты экспериментального исследования особенностей развития волевой активности подростков, предложена соответствующая программа.

FEATURES OF THE STRONG-WILLED ADOLESCENT ACTIVITY

TSAREVA ELENA VIKTOROVNA

candidate of philosophical sciences, associate professor,
department of psychology,
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

NOVICHENKOVA NATALYA ANATOLEVNA

5th year student of the faculty of psychology and defectology,
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Key words: will volitional qualities, strong-willed activity, teens, study of volitional activity.

Abstract: The article analyzed the problem of volitional activity. The results of experimental researches of features of the development of the strong-willed adolescent activity, proposed a programme of development.

Воля относится к ключевым проблемам развития личности, определяющим ее самостоятельность и ответственность, в том числе и за востребованность в будущем на рынке труда.

Анализ психолого-педагогических источников дает нам право утверждать, что для большинства авторов волевая активность представляет собой способность личности к:

- выбору целей деятельности и тех внутренних усилий, которые необходимы для ее осуществления;
- осуществлению саморегуляции поведения;
- творческому решению задач.

Предметом научных исследований В. И. Селиванова стали структура, содержание и формы волевой активности [3]. В содержание волевой активности ученый включил установки, нравственные чувства, убеждения и направленность личности. Форму волевой активности, по его мнению, определяют психические процессы, мотивирующие деятельность и определяющие ее цели.

Согласно исследованиям, основу волевой активности составляют настойчивость, инициативность, решительность, стремление к цели. Э. Г. Ширяева убедительно доказывает существование моторного, эмоционально-мотивационного и социально-личностного компонентов в структуре волевой активности подростков, которые влияют на успешность их жизнедеятельности [6]. Автор заостряет внимание на необходимости учета выраженности данных компонентов.

Отличительными чертами подросткового возраста являются недостаточная организованность, поведение вопреки правилам, подверженность чужому влиянию, обход трудностей. Именно это обстоятельство приводит к мысли о том, что для подростков характерен низкий уровень развития волевых качеств и волевой активности.

При этом задачу воспитания воли подростки понимают довольно своеобразно, видя проявление воли только в поступках, которые необходимо совершить в исключительных обстоятельствах.

Н. И. Александрова и Е. Н. Баканов считают, что уровень развития воли у подростков сам по себе не становится ниже. Просто подростки вынуждены действовать в более сложной социальной ситуации, требующей от них более высоких форм саморегуляции, в том числе и более сложных проявлений волевого поведения, к чему они не всегда готовы [1; 2].

Таким образом, налицо расхождение, с одной стороны, между требованиями жизни и интересами ребенка, с другой – между его возможностями и собственными требованиями к себе. Нужен уже достаточно высокий уровень развития волевой активности, чтобы эти расхождения преодолеть. И как раз этого уровня чаще всего подростки еще не достигают.

Наблюдения показывают, что очень часто ребята проходят стадию так называемого классического волевого акта. Они переживают острую борьбу мотивов (делать ли то, что надо, или то, что хочется), после чего появляется намерение и, наконец, осуществляется его исполнение. Однако такого рода произвольное поведение очень сложное и трудное.

Нами проведено эмпирическое исследование на базе МБОУ «Потьминская СОШ» Zubovo-Полянского района Республики Мордовия. В исследовании приняли участие подростки в количестве 20 человек.

Задачи эмпирического исследования:

- определить уровень развития волевой активности подростков;
- проанализировать и обобщить результаты эмпирического исследования;
- разработать и апробировать программу тренинговых занятий для развития волевой активности подростков;
- определить эффективность программы тренинговых занятий.

Для реализации цели и задач исследования нами использованы следующие методики: тест «Самооценка силы воли» (Н. Н. Обозов) [4]; анкета «Развитие волевых качеств и определение предпочтений» (Е. Н. Прошицкая) [4]; «Методика диагностики упорства» (Е. П. Ильин, Е. К. Фещенко) [4].

Данные диагностики силы воли свидетельствуют о том, что для 16 % подростков характерна твердая сила воли, для них приемлемы поручения и сложные задания, 60 % учеников имеют среднюю силу воли и если столкнутся с препятствием, то начнут действовать, чтобы преодолеть его. Но если найдут обходной путь, то тут же воспользуются им. 25 % учеников чаще всего просто делают то, что легче и интереснее, даже если это может повредить им. Такие подростки больше всего подвержены влиянию сверстников и лидеров неформальной группы.

Согласно данным диагностики развития волевых качеств и определения предпочтений, 25 % подростков обладают высоким уровнем развития волевых качеств, им соответствуют такие волевые качества, как решительность, самостоятельность, настойчивость как в жизни, так и в учебе. Подросткам со средним показателем (55 %) развития волевых качеств, которых в данной выборке

наибольшее количество, в делах не хватает инициативности и настойчивости, хотя такие подростки выполняют все в срок и способны усердно работать.

У подростков с низким уровнем развития волевых качеств (20 %), которых наименьшее количество, изучаемые качества практически не развиты.

Данные исследования диагностики уровня упорства подростков позволили разделить респондентов на три группы. Первая – с высоким уровнем (20 %), вторая – со средним уровнем (50 %) и третья – с низким уровнем (30 %).

На основе данных, полученных в ходе констатирующего этапа исследования, был разработан и апробирован тренинг развития волевой активности подростков. В тренинговую группу было включено 12 человек. Тренинг включает в себя 12 занятий с частотой проведения 2 раза в неделю.

Цель: развитие волевой активности подростков.

Задачи:

- развитие решительности, самостоятельности, настойчивости;
- выработка у подростков уверенности в себе;
- развитие навыков позитивного и конструктивного отношения к собственной личности;
- развитие самооценки и понимания других;
- развитие навыков управления собственными эмоциями и эмоциональными состояниями;
- развитие навыков продуктивного взаимодействия;
- развитие навыков решения проблемных ситуаций.

Занятия проводились с учетом индивидуальных и возрастных особенностей детей. На первом занятии выяснялись ожидания участников от тренинга. Каждое занятие в обязательном порядке включало в себя приветствие, разминку, основной этап, рефлексию занятия и ритуал прощания. При этом было продумано и предусмотрено, чтобы в каждой ситуации, создаваемой на тренинге, участники чувствовали себя как можно более комфортно и безопасно.

На занятиях использовались следующие формы взаимодействия.

1. Анкетирование, которое способствовало анализу и оценке эффективности занятий.
2. Игры и упражнения-активаторы, способствующие сплочению, мобилизации участников.
3. Дискуссия, предполагающая активизацию всех участников тренинга.
4. Быстрый круг проводился с целью опроса участников на определенную тему.
5. Итоговый круг использовался для получения обратной связи [5].

По завершении тренинга были изучены изменения, произошедшие у подростков экспериментальной группы, которые участвовали в тренинге. Нам необходимо было выяснить, как предложенная программа тренинга повлияла на волевую активность подростков. Были повторно изучены исследуемые характеристики с помощью методик, которые использовались на констатирующем этапе исследования.

Нами выявлено, что после тренинга у младших школьников доминирует (66,4 %) средний уровень силы воли (это на 24,8 % больше, чем на констатиру-

ющем этапе). У 16,8 % детей выражен высокий уровень (на констатирующем этапе процентный показатель был идентичен). 16,8 % испытуемых обладают низким уровнем силы воли (до тренинга таких испытуемых было 41,6 %).

Согласно данным диагностики развития волевых качеств и определения предпочтений, на контрольном этапе исследования у 58,3 % респондентов выражен средний уровень силы воли (на констатирующем этапе было выявлено у 50 %). У 33,3 % детей выражен высокий уровень (это на 16,5 % выше, чем на констатирующем этапе). У 8,4 % низкий уровень силы воли (до тренинга таких испытуемых было 33,3 %).

На контрольном этапе исследования у 50 % подростков выражен средний уровень упорства (до тренинга данный показатель составлял 33,3 %). У 33,3 % испытуемых выявлен высокий уровень упорства (это на 16,5 % выше, чем на констатирующем этапе). 16,8 % подростков обладают низким уровнем упорства (до тренинга данный уровень был выражен у 50 % испытуемых).

По результатам статистических подсчетов данных по методике «Самооценка силы воли» (Н. Н. Обозов) нами была подтверждена альтернативная гипотеза H_1 о наличии различий результатов экспериментальной группы до и после проведения тренинга. Полученные эмпирические значения $\chi^2_{\text{эмп.}} = 80,5$ свидетельствуют о статистически достоверном изменении на однопроцентном уровне значимости $p \leq 0,01$.

По результатам статистических подсчетов данных по методике «Развитие волевых качеств и определение предпочтений» (Е. Н. Прошицкая) нами также была подтверждена альтернативная гипотеза H_1 о наличии различий результатов экспериментальной группы до и после проведения тренинга.

Полученное эмпирическое значение $\chi^2_{\text{эмп.}} = 37,23$ свидетельствует о статистически достоверном изменении на однопроцентном уровне значимости $p \leq 0,01$.

Полученное эмпирическое значение $\chi^2_{\text{эмп.}} = 52,8$ свидетельствует о статистически достоверном изменении на однопроцентном уровне значимости $p \leq 0,01$.

По результатам статистических подсчетов данных по «Методике диагностики упорства» (Е. П. Ильин, Е. К. Фещенко) нами была подтверждена альтернативная гипотеза H_1 о наличии различий результатов экспериментальной группы до и после проведения тренинга.

Полученные эмпирические значения $\chi^2_{\text{эмп.}} = 21,19$ свидетельствуют о статистически достоверном изменении на пятипроцентном уровне значимости $p \leq 0,05$.

Таким образом, тренинговые занятия способствуют развитию волевой активности подростков.

Список использованных источников

1. Александрова, Н. И. Изучение волевых качеств школьников с помощью методики «нерешаемая задача» / Н. И. Александрова, Т. И. Шульга // Вопросы психологии. – 1987. – № 6. – С. 130–132.
2. Баканов, Е. Н. Исследование генезиса волевого действия / Е. Н. Баканов. – М. : МГУ, 2012. – 176 с.

3. Селиванов В. И. Психология волевой активности / В. И. Селиванов. – Рязань : РГПИ им. С. А. Есенина, 1974. – 151 с.
4. Фетискин, Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – 2-е изд., доп. – М. : Психотерапия, 2009. – 544 с.
5. Царева, Е. В. Развитие волевых качеств младших подростков в процессе тренинга / Е. В. Царева, А. С. Семина // Евсевьевские чтения. Серия: Наука и образование: актуальные психологические проблемы и опыт решения: сб. науч. тр. по материалам Международ. науч.-практ. конф. с элементами научной школы для молодых ученых «53-и Евсевьевские чтения» / под науч. ред. Ю. В. Варданян ; Мордов. гос. пед. ин-т. – 2017. – С. 84–88.
6. Ширяева, Э. Г. Волевая активность в подростковом возрасте, ее развитие и коррекция : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Эльвира Геннадьевна Ширяева ; Иркутский гос. пед. ун-т. – Иркутск, 2003. – 23 с.

[В содержание](#)

УДК 159.954(045)
ББК 88.4

СНИЖЕНИЕ АГРЕССИВНОСТИ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ В ПРОЦЕССЕ ТРЕНИНГОВЫХ ЗАНЯТИЙ

ЦАРЕВА ЕЛЕНА ВИКТОРОВНА

кандидат философских наук, доцент,
кафедра психологии

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

docent69@bk.ru

ШЛЯПКИНА ЕЛЕНА ВИКТОРОВНА

студентка V курса факультета психологии и дефектологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

Ключевые слова: агрессия, агрессивность, младшие подростки, снижение агрессивности, психологический тренинг.

Аннотация: В статье проанализирована проблема снижения агрессивности младших подростков. Отражены результаты диагностики агрессивности младших подростков, определена роль тренинговых занятий для снижения агрессивности личности.

THE DEVELOPMENT OF SELF-ESTEEM AND LEVEL OF CLAIMS JUNIOR TEENS IN OVERTIME ACTIVITY

TSAREVA ELENA VIKTOROVNA

candidate of philosophical sciences, associate professor,
department of psychology,

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

SHLYAPKINA ELENA VIKTOROVNA

student V course of faculty of psychology and defectology,
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Key words: aggression, aggressiveness, younger teenagers, reduced aggression, psychological training.

Abstract: The article analyzed the problem of reducing the aggressiveness of younger adolescents. Results of diagnostics reflect the aggressiveness of the younger adolescents, the role of trainings to reduce the aggressiveness of the personality.

Агрессивность детей и подростков является одной из краеугольных проблем в современном социуме. Она определяет развитие всей личности ребенка и различных ее сторон, создает трудности как во взаимоотношениях с окружающими, так и для самого ребенка. Нередко детская агрессия перерастает в девиантные формы поведения: вандализм, преступность, хулиганство.

Агрессивность может формироваться под воздействием воспитания и социальной среды уже у дошкольников, но риск ее развития приходится на подростковый возраст.

Исследователи уделяли большое внимание изучению феномена агрессивности, различий в понимании агрессии, причин формирования агрессивного поведения детей и подростков (М. В. Алфимова [1], Е. П. Ильин [7], П. В. Ковалев [8] и др.), значимости тренинговых занятий для снижения агрессивности школьников (Н. Г. Глошумова [3] и др.).

Как деструктивное целенаправленное поведение, причиняющее физический вред или вызывающее у людей психологический дискомфорт, определяют агрессивность М. В. Алфимова и В. И. Трубников [1].

А. А. Реан считает, что агрессивность – это готовность к агрессивным действиям в отношении другого, которая обеспечивает готовность личности воспринимать и интерпретировать поведение другого соответствующим образом [10].

По мнению Е. В. Гребенкина, все виды агрессии (косвенная и прямая вербальная, косвенная и прямая физическая, агрессивные фантазии) характерны уже для детей младшего школьного возраста. Младшие подростки, склонные к насилию, отличаются озлобленностью, самоуверенностью, несдержанностью [4].

Наиболее действенным и часто встречаемым способом коррекции агрессивности поведения, как считают многие исследователи данной проблемы, является организация тренингов [9; 11], направленных на совместную деятельность, работу в команде, сплочение, снижение напряжения и агрессии. В процессе тренинга школьники постепенно раскрепощаются, становятся искренними и поэтому понятыми группой настолько, насколько сами были к этому готовы. Для большинства это первый опыт открытия своего и чужого внутреннего мира [9].

Согласно Н. Г. Глошумовой, в процессе тренинга снижения агрессивности параллельно происходит развитие конструктивных отношений в группе на основе проработки конкретных ситуаций, связанных с межличностными и

внутриличностными конфликтами, рассматриваются проблемные ситуации, связанные отношениями сильной взаимозависимости, – отношения с родителями, братьями, сестрами, дружеские отношения [3]. Школьники обучаются анализу конфликтных, фрустрирующих ситуаций, анализу защитных искажений в оценке себя, значимого другого.

В рамках обозначенной проблемы нами было проведено опытно-экспериментальное исследование на базе МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 41» г. о. Саранск. В нем приняли участие 30 учеников 5 классов в возрасте 11–12 лет.

Экспериментальное исследование проводилось в несколько этапов: первичная диагностика исходного уровня агрессивности младших подростков (констатирующий эксперимент), проектирование и реализация программы тренинга для снижения агрессивности младших подростков (формирующий эксперимент), анализ эффективности тренинговой программы для снижения агрессивности младших подростков (контрольный эксперимент).

С целью изучения особенностей проявления агрессивности в младшем подростковом возрасте были использованы следующие методики: опросник «Шкала диагностики враждебности Кука-Медлей» (адаптация Л. Н. Собчик) [2], «Тест эмоций (опросник состояния агрессии А. Басса и А. Дарки в модификации Г. В. Резапкиной)» [2], «Рисунок несуществующего животного» (М. З. Друкаревич) [2].

По данным констатирующего этапа эксперимента большинство младших подростков показали средний уровень агрессивности. Значительное количество младших подростков показали высокий уровень агрессивности. Для них характерны эмоциональная напряженность, ригидность и импульсивность, высокая тревожность, пониженный уровень самооценки, неуверенность в себе, наличие страхов и проявление агрессии.

Дети, склонные к агрессивности, проявляют недостаточную адаптированность, импульсивность, они неспособны контролировать свои аффективные проявления, предпочитают демонстративные формы поведения. Их можно охарактеризовать как вспыльчивых, не желающих идти на компромисс в противоречивых ситуациях, подозрительных к окружающим людям, не терпимых к мнению других.

На основе полученных данных в ходе констатирующего этапа исследования нами была разработана и реализована программа тренинга снижения агрессивности младших подростков «Путь к себе». Она включала 13 занятий по 40–45 минут каждое. Занятия проводились один раз в неделю с учащимися, имеющими высокие показатели агрессивности.

Нами были использованы следующие методы работы: арт-терапевтические методики, психогимнастические упражнения, беседы, релаксационные упражнения, игровые упражнения, танцевальная терапия, сказкотерапия. Структура тренинговой программы «Путь к себе» представлена двумя этапами: тренинговым и послетренинговым. При разработке тренинговых занятий нами были изучены и проанализированы программы В. И. Долговой [5], Т. Д. Евдокимовой [6], С. Ю. Чижовой [12].

Занятия были направлены на формирование умений и навыков младших подростков осознавать и признавать свои эмоции и чувства; осознавать и признавать эмоции и чувства других людей. Дети осваивали приемы саморегуляции, мышечной релаксации, учились использовать различные способы поведения в проблемной ситуации, выражать агрессию приемлемым способом; овладевали навыками конструктивного взаимодействия [9].

После проведенной тренинговой программы «Путь к себе» по данным методики «Диагностика враждебности по шкале Кука-Медлей» (адаптация Л. Н. Собчик) количество младших подростков, показавших высокую агрессивность, уменьшилось на 80 % и составило 20 %. Средний показатель агрессивности с тенденцией к высокому был характерен для 20 % учащихся, что на 20 % меньше, чем в констатирующем эксперименте. Средний показатель агрессивности с тенденцией к низкому и низкий уровень были характерны для 30 % школьников, что также меньше по сравнению с констатирующим экспериментом.

С помощью Т-критерия Вилкоксона по методике «Диагностика враждебности по шкале Кука-Медлей» (адаптация Л. Н. Собчик) были отмечены достоверные различия в группе по агрессивности младших подростков на констатирующем и контрольном этапах эксперимента ($T_{эмп.} = 1$), достоверность различий на 1%-м уровне значимости. Интенсивность сдвигов склонности к агрессивности в типичном направлении превышает интенсивность сдвигов агрессивности в нетипичном направлении.

По данным методики «Тест эмоций» (опросник состояния агрессии А. Басса и А. Дарки в модификации Г. В. Резапкиной) на 70 % уменьшилось количество младших подростков, показавших высокую агрессивность, и составило 30 %. Средний показатель агрессивности стал характерен для 40 % учащихся, что на 40 % меньше, чем в констатирующем эксперименте. Низкий уровень был характерен для 30 % школьников, что также меньше по сравнению с констатирующим экспериментом.

С помощью Т-критерия Вилкоксона по методике «Тест эмоций» (опросник состояния агрессии А. Басса и А. Дарки в модификации Г. В. Резапкиной) были отмечены достоверные различия в группе по агрессивности младших подростков на констатирующем и контрольном этапах эксперимента ($T_{эмп.} = 3$), достоверность различий на 1%-м уровне значимости. Интенсивность сдвигов склонности к агрессивности в типичном направлении превышает интенсивность сдвигов агрессивности в нетипичном направлении.

Данные исследования по методике «Рисунок несуществующего животного» (М. З. Друкаревич) свидетельствовали о том, что на 70 % уменьшилось количество младших подростков с высоким уровнем агрессивности. Средний показатель агрессивности стал характерен для 50 % учащихся, что на 40 % меньше, чем в констатирующем эксперименте. Низкий уровень характерен для 30 % школьников.

С помощью Т-критерия Вилкоксона по методике «Рисунок несуществующего животного» (М. З. Друкаревич) были отмечены достоверные различия в группе по агрессивности младших подростков на констатирующем и контрольном этапах эксперимента ($T_{эмп.} = 4$), достоверность различий на 1%-м уровне

значимости. Интенсивность сдвигов склонности к агрессивности в типичном направлении превышает интенсивность сдвигов агрессивности в нетипичном направлении.

Таким образом, мы можем говорить о том, что разработанная и апробированная нами программа психологического тренинга снижения агрессивности младших подростков «Путь к себе» позволила снизить агрессивные тенденции и оптимизировать коммуникативный процесс, выступив условием личностного развития младших подростков.

Список использованных источников

1. Алфимова, М. В. Психогенетика агрессивности / М. В. Алфимова, В. И. Трубников // Вопросы психологии. – 2000. – № 6. – С. 45–49.
2. Барканова, О. В. Методики диагностики эмоциональной сферы : психологический практикум / О. В. Барканова. – 3-е изд. – Красноярск : Литера-принт, 2015. – 237 с.
3. Голошумова, Н. Г. Социально-психологических тренинг как форма коррекции повышенной агрессии подростков [Электронный ресурс] / Н. Г. Голошумова, О. И. Пантюшина // Материалы VI Междунар. студ. науч. конференции «Студенческий научный форум 2014». – Режим доступа : <https://scienceforum.ru/2014/article/2014001571>
4. Гребенкин, Е. В. Профилактика агрессии и насилия в школе : учеб.-метод. комплекс / Е. В. Гребенкин. – Ростов н/Д. : Феникс, 2006. – 201 с.
5. Долгова, В. И. Психолого-педагогическая коррекция агрессивного поведения школьников / В. И. Долгова, Е. Г. Капитанец. – Челябинск : АТОКСО, 2010. – 111 с.
6. Евдокимова, Т. Д. Танцевальная терапия как средство коррекции агрессивного поведения младших школьников [Электронный ресурс] / Т. Д. Евдокимова // II Всероссийские педагогические чтения : сб. материалов (Нижний Тагил, 8 декабря 2016 г.) / под общ. ред. Н. Г. Никокошевой, Г. В. Куприяновой, А. С. Цеповой. – Нижний Тагил : Нижнетагильский педагогический колледж № 1, 2017. – Режим доступа : http://ntpk1.ru/sites/default/files/imce/evdokimova_t.d.pdf
7. Ильин, Е. П. Психология агрессивного поведения / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2014. – 368 с.
8. Ковалев, П. В. Возрастно-половые особенности отражения в сознании структуры собственной агрессивности и агрессивного поведения / П. В. Ковалев. – СПб. : Речь, 2004. – 358 с.
9. Михалкина, С. А. Снижение уровня агрессивности младших школьников в процессе тренинговых занятий / С. А. Михалкина, Е. В. Царева, Е. В. Байчурина // Евсевьевские чтения. Серия: Наука и образование: актуальные психологические проблемы и опыт решения : сб. науч. тр. по материалам Междунар. науч.-практ. конф. «54-е Евсевьевские чтения» / под науч. ред. Ю. В. Варданян. – 2018. – С. 146–150.
10. Реан, А. А. Агрессия и агрессивность личности / А. А. Реан // Психологический журнал. – 2009. – № 5. – С. 3–18.
11. Савинова, Т. В. Снижение агрессивности подростков средствами арт-терапии / Т. В. Савинова, Т. Г. Ерохина // Евсевьевские чтения. Серия: Наука и образование: актуальные психологические проблемы и опыт решения : сб. науч. тр. по материалам Междунар. науч.-практ. конф. с элементами научной школы для молодых ученых «52-е Евсевьевские чтения» / под науч. ред. Ю. В. Варданян. – 2016. – С. 177–181.
12. Чижова, С. Ю. Детская агрессивность : 100 ответов на родительские «Почему?» / С. Ю. Чижова, О. В. Калинина. – Ярославль : Академия развития, 2003. – 184 с.

[В содержание](#)

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 159.9-053.5(045)

ББК 88.4

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

БЕЛОВА ТАТЬЯНА АЛЕКСАНДРОВНА

кандидат психологических наук, доцент,
кафедра психологии

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

tabelova79@yandex.ru

ДАНЯЕВА АНАСТАСИЯ НИКОЛАЕВНА

учитель английского языка первой категории

МБОУ «Школа № 14», г. Саров, Россия

anastasiadanyaeva@yandex.ru

МИНЯЙЧЕВА АЛЕНА ПАВЛОВНА

студентка V курса факультета психологии и дефектологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

Ключевые слова: младший школьник, проектная деятельность, исследовательские умения и навыки, логическое мышление, учебная деятельность.

Аннотация: В статье раскрывается проблема внедрения проектной деятельности в процесс обучения младших школьников.

PROJECT ACTIVITIES AS MEANS OF DEVELOPING THE LOGICAL THINKING OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN

BELOVA TATYANA ALEKSANDROVNA

candidate of psychological sciences, senior lecturer,
department of psychology,
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

DANYAEVA ANASTASIA NIKOLAEVNA

english teacher of the first category,
School number 14, Sarov, Russia

MINYAICHEVA ALENA PAVLOVNA

5th year student of the faculty of psychology and defectology,
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Key words: junior schoolboy, project activity, research skills, logical thinking, educational activity.

Abstract: The article deals with the problem of implementation of project activities in the process of teaching younger students.

Младший школьный возраст – это благоприятный период развития логического мышления. Новая социальная ситуация развития – поступление ребенка в школу существенно влияет на познавательную сферу ребенка, она постепенно интеллектуализируется за счет перехода от наглядно-образного к словесно-логическому мышлению. В процессе учебной деятельности происходит активное усвоение научных понятий, формируются мыслительные операции (анализ, синтез, классификация и др.), ребенок учится делать выводы и умозаключения. Все это способствует формированию успешной учебной деятельности младшего школьника.

Одним из эффективных средств развития логического мышления младших школьников, на наш взгляд, является проектная деятельность. Она позволяет актуализировать знания детей из разных областей окружающего мира, формирует умения и навыки исследовательского поиска, анализа, обработки и интерпретации результатов исследования, делать выводы и умозаключения. Она является той технологией, с помощью которой можно проследить рост личности ребенка.

Проблема внедрения проектно-исследовательской деятельности в процесс обучения широко обсуждалась в работах как зарубежных, так и отечественных ученых конца XIX – начала XX века (О. Декроли, Дж. Дьюи, П. Ф. Каптерев, К. Н. Вентцель, М. Монтессори С. Френе). Большой интерес для нас представляет проектная система обучения, разработанная У. Килпатриком, и дальтон-план, разработанный американским педагогом Е. Паркхерст. В 60-е годы XX века данная проблематика актуализировалась в трудах И. Я. Лернера, М. И. Махмутова, М. Н. Скаткина в связи с разработкой теории и методики проблемного обучения. В настоящее время психологические основы проектно-исследовательской деятельности детей раскрыты в трудах А. В. Леонтович, А. С. Обухова, А. И. Савенкова, А. Н. Поддъякова и др.

В общем смысле проект – это план, замысел.

Согласно Д. Н. Турчену, метод проектов – это система учебно-познавательных приемов, которые решают проблему в результате самостоятельных действий учащихся [5].

Метод проектов как педагогическая технология предполагает взаимодействие проблемных, исследовательских, поисковых, творческих задач и эффективно используется в начальной школе. Он дает возможность учащимся самостоятельно конструировать свои знания, ориентироваться в информационном пространстве, развивает критическое и творческое мышление [1; 6].

Проектная деятельность детей рассматривается как совместная учебно-познавательная деятельность, которая имеет общую цель, согласованные методы и способы деятельности и направлена на достижение общего результата [4].

В основе проектно-исследовательской деятельности лежит метод исследования или открытия, который воспроизводит естественный процесс открытия или познания действительности. Н. Б. Шумакова отмечает, что он воспроизводит полную структуру цикла мыслительного акта, начиная с постановки вопроса и формулировки проблемы и заканчивая доказательством или обоснованием найденного решения, подготовки итогового продукта [7].

Метод проектов – это один из активных методов обучения, обеспечивающий получение качественных знаний, формирование умений и навыков самостоятельного поиска и решения учебных задач, практического применения полученных знаний, творческого и исследовательского подхода к познанию окружающего мира.

Проект школьника, как и проект ученого, включает в себя следующие этапы:

- 1) формулирование замысла, цели работы;
- 2) выдвижение гипотез;
- 3) перевод проблемы в задачу;
- 4) планирование этапов выполнения проекта;
- 5) анализ возможных средств решения проблемы, подбор методов исследования;
- 6) собственно реализация проекта;
- 7) подготовка итогового продукта (сбор, систематизация и анализ полученных результатов);
- 8) презентация итогового продукта [2; 3].

В процессе реализации проектно-исследовательской деятельности у младших школьников формируются важнейшие универсальные учебные действия:

- 1) рефлексивные действия: умение постановки и осмысления задач исследования;
- 2) исследовательские действия: умения задавать вопросы, выдвигать гипотезы, находить и анализировать информацию, наблюдать, проводить эксперименты и др.
- 3) оценочные действия: умение оценивать свою работу.
- 4) умения и навыки работы в группе: умение планировать работу в группе, устанавливать деловые взаимоотношения с партнерами по общению и др.
- 5) коммуникативные действия: умение вести диалог, дискуссию, задавать вопросы, доказывать свою точку зрения и др.
- 6) умения и навыки презентации своего проекта: артистические умения, умение использования ИКТ при выступлении, умение защищать свои идеи.

Мы считаем, что проектно-исследовательская деятельность как педагогическая технология может использоваться как на уроке при изучении различных предметных дисциплин, так и во внеурочной деятельности. При этом она не заменяет традиционную систему обучения, а эффективно ее дополняет. Сочета-

ние традиционного изложения материала с включением проектно-исследовательской деятельности в процесс обучения, по нашему мнению, это наиболее оптимальная организация учебного процесса младших школьников.

В педагогической практике используются различные типы проектов:

- исследовательские проекты;
- творческие проекты;
- практикоориентированные проекты;
- информационные проекты;
- естественнонаучные проекты;
- экологические проекты [8].

Все эти виды проектов можно реализовать в рамках учебного процесса. При этом педагог выступает как консультант, помощник, а не транслятор готовых знаний. Включаясь в реальную деятельность, дети совместно с педагогом решают какую-либо практическую или исследовательскую задачу.

При организации проектной деятельности в начальной школе необходимо учитывать следующие моменты:

- тематика проектов охватывает круг проблем, которые изучаются в рамках учебных дисциплин для более глубокого их понимания и постижения, и ориентирована на зону ближайшего развития;
- цель проекта должна быть ясной и реально достижимой;
- по времени проекты не должны быть длительными (не более 1–2 недель);
- активное использование технических средств при реализации проекта и подготовке итогового продукта;
- привлечение родителей к подготовке проекта;
- обязательная организация публичной презентации итогового продукта.

Таким образом, младший школьный возраст – это наиболее благоприятный период формирования логического мышления. Одним из эффективных средств развития логического мышления младших школьников, на наш взгляд, является проектная деятельность, которая обеспечивает получение качественных знаний, формирование умений и навыков самостоятельного поиска и решения учебных задач, анализа, обработки и интерпретации результатов исследования, творческого и исследовательского подхода к познанию окружающего мира.

Список использованных источников

1. Леонтович, А. В. Исследовательская и проектная работа школьников. 5–11 классы / А. В. Леонтович, А. С. Саввичев / под ред. А. В. Леонтовича. – М. : ВАКО, 2014. – 160 с.
2. Поливанова, К. Н. Проектная деятельность школьников : пособие для учителя / К. Н. Поливанова. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 2011. – 192 с.
3. Савенков, А. И. Методика исследовательского и проектного обучения школьников / А. И. Савенков. – М. : Федоров, 2016. – 33 с.
4. Семке, А. И. Формирование творческой образовательной среды для развития способностей ученика, организация работы с одаренными детьми / А. И. Семке, Г. В. Семке // Завуч. – 2016. – № 7. – С. 68–78.

5. Турчен, Д. Н. Проектная деятельность как один из методических приемов формирования универсальных учебных действий [Электронный ресурс] / Д. Н. Турчен // Интернет журнал «Науковедение». – 2013. – № 6 (19). – Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/proektnaya-deyatelnost-kak-odin-iz-metodicheskikh-priemov-formirovaniya-universalnyh>
6. Филатикова, С. В. Проектная деятельность в начальной школе / С. В. Филатикова // Школьная педагогика. – 2016. – № 4. – С. 58–60.
7. Шумакова, Н. Б. Обучение и развитие одаренных детей / Н. Б. Шумакова. – М. : МОДЭК, 2004. – 336 с.
8. Шустова, И. Ю. Организация проектной деятельности школьников: этапы, содержание, рефлексия / И. Ю. Шустова, А. Ю. Нуруллова // Завуч. – 2016. – №7. – С. 110–127.

[В содержание](#)

УДК 159.9: 316.6-053.6(045)
ББК 88.5

ОПЫТ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ КАК ИСТОЧНИК РАЗВИТИЯ АДЕКВАТНОСТИ САМООЦЕНКИ ПОДРОСТКОВ

ВАРДАНЯН ЮЛИЯ ВЛАДИМИРОВНА

доктор педагогических наук, профессор,
зав. кафедрой психологии

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

julia_vardanyan@mail.ru

ХОХЛОВА ИРИНА АНДРЕЕВНА

студентка IV курса факультета психологии и дефектологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

i.khokhlova1997@mail.ru

Ключевые слова: детско-родительские отношения, самооценка, адекватная самооценка, неадекватная самооценка, подросток.

Аннотация: В статье раскрывается проблема адекватности самооценки подростков. Авторами приведен анализ эмпирических данных опытно-экспериментального исследования адекватной и неадекватной самооценки подростков с учетом опыта их отношений с родителями. Большое внимание уделено рассмотрению связи адекватности самооценки подростков с оценкой ими поведения родителей и отношений с отцом и матерью.

EXPERIENCE OF PARENT-CHILD RELATIONS AS A SOURCE OF TEENAGERS' SELF-ESTEEM ADEQUACY DEVELOPMENT

VARDANYAN YULIA VLADIMIROVNA

Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor,
Head of the Department of Psychology,

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

KHOKHLOVA IRINA ANDREEVNA

4th year student of the faculty of psychology and defectology,
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Key words: parent-child relations, self-esteem, adequate self-esteem, inadequate self-esteem, teenager.

Abstract: The article reveals the problem of adequacy of teenagers' self-esteem. The authors present the analysis of empirical data of experimental study of adequate and inadequate self-esteem, taking into account the experience of their relations with parents. Much attention is paid to relations between the adequacy of teenagers' self-esteem with their assessment of parents' behavior and relations with father and mother.

Во многих культурах семья – это самая большая ценность, которая есть в жизни. В таких культурах с самого рождения человека окружают близкие и родные люди, которые заботятся о нем, прививают лучшие качества, воспитывают, учат быть добрым, вежливым, заботятся о его здоровье.

Большое значение в становлении личности человека имеет самооценка, которая включает мнение о самом себе, своей деятельности, своем значении в системе отношений с окружающими. Исследованию разных ее аспектов посвящены работы Ю. В. Варданян и А. О. Филипповой, изучивших самооценку в контексте перспективы жизни [1], Г. Х. Джигоевой, сосредоточившей внимание на особенностях ее формирования [2], В. И. Долговой и М. В. Яковлевой, обосновавших психолого-педагогический подход к ее коррекции [3], и других авторов.

Подростковый возраст считается одним из самых сложных и переломных моментов развития, который связан с существенными внутриличностными и межличностными изменениями. Как отмечает Д. В. Иванов, именно в этом возрасте начинает формироваться мировоззрение, осуществляется перестройка ценностей и дальнейших жизненных планов, происходит развитие сознания и самосознания человека, его поведением начинает управлять самооценка [4]. А. О. Остапова считает, что в подростковом возрасте у детей происходит развитие самосознания и формируется личная система оценки самого себя [6].

Уровень самооценки оказывает непосредственное влияние на поведение. Если самооценка занижена, то подросток будет недооценивать свои силы, он не будет стараться выполнять сложные задачи, которые встанут перед ним, что будет мешать его развитию. Подросток с завышенной самооценкой будет переоценивать свои силы, будет пытаться выполнить то, с чем не в состоянии совладать, что тоже отрицательно повлияет на становление его личности. Приблизительно к 11–12 годам у человека появляется заинтересованность своей душой, а после этого осуществляется поэтапное углубление самопознания. Подросток начинает проводить анализ своих переживаний, личностных черт, поступков, возрастает желание в познании самого себя. Детско-родительские отношения – это та среда, которая подпитывает психическое и личностное развитие ребенка. Родители напрямую влияют на детей своими воспитательными действиями.

Как показывает жизненная практика, более благоприятным и положительным для развития ребенка становится тот вариант внутрисемейных взаимоотношений, когда родители испытывают постоянное и устойчивое желание в общении с ним, проявляют любовь и уважение, основывают отношения на взаимном доверии друг к другу, понимают мир своего ребенка и принимают его таким, какой он есть. Чем лучше отношения, тем меньше угроз, приказов и тем больше ласки, доброты и понимания по отношению к ребенку. Ребенок непременно отвечает тем же: как правило, как относятся к нему родители в детстве и отрочестве, так же и он относится к ним в течение оставшейся жизни. Очень важно, чтобы родители пытались вникнуть в увлечения и интересы ребенка. Но нельзя добиться доверительных и теплых отношений, если у родителей нет той необходимой чуткости и такта в воспитании, отсутствует умение хранить секреты, они халатно относятся к переживаниям и чувствам ребенка.

Учитывая актуальность проблемы развития адекватности самооценки подростков, опыт детско-родительских отношений, мы провели исследование, в котором приняли участие 24 младших подростка в возрасте 10–11 лет, обучающихся на базе МОУ «Гимназия № 12» г. о. Саранск. Были использованы методики: «Экспресс-диагностика уровня самооценки» [8], «Поведение родителей и отношение подростков к ним» (Е. Шафер) [5] и опросник П. Трояновской «Детско-родительские отношения подростков» [7].

На основе анализа данных, полученных с помощью методики «Экспресс-диагностика уровня самооценки», выявлено, что у 54,2 % испытуемых наблюдается адекватная самооценка, у 33,3 % – заниженная, а у 12,5 % – завышенная.

Рассмотрим данные, которые были получены с помощью опросника «Поведение родителей и отношение подростков к ним». Обнаружено, что в большей степени подростки как с адекватной, так и с неадекватной самооценкой выявляют у своих родителей особую выраженность трех шкал: автономность, директивность и позитивный интерес по отношению к ребенку со стороны родителей.

Анализ данных, характеризующих отношение матери, показал, что наибольшее различие между выборами подростков с адекватной (первое значение в скобках) и неадекватной (второе значение в скобках) самооценкой выявлено при оценке проявления позитивного интереса (57,1 % и 19 %), директивности (57,1 % и 28,57 %) и автономности (43 % и 23,8 %). Противоположная тенденция выявлена при оценке враждебности (4,9 % и 14,2 %) и непоследовательности (9,5 % и 23,8 %). Данные, характеризующие отношение отца, также подтвердили наличие различий между выборами подростков с адекватной и неадекватной самооценкой. Наибольшее различие выявлено при оценке проявления позитивного интереса (57,9 % и 31,6 %), директивности (57,9 % и 26,3 %) и автономности (42,1 % и 26,3 %). Противоположная тенденция выявлена при оценке непоследовательности (10,5 % и 21,1 %). Проявление враждебности со стороны отца не было отмечено как подростками с адекватной самооценкой, так и с неадекватной.

Анализ показывает, что виды отношений матери и отца, сгруппированные в первой тенденции (проявление позитивного интереса, директивность и авто-

номность), совпадают с точки зрения наличия наибольших различий между выборами подростков с адекватной и неадекватной самооценкой. Можно предположить, что эти отношения в большей степени способствуют развитию адекватной самооценки подростков. В то же время вероятно, что виды отношений, обозначенные во второй тенденции (враждебность со стороны матери и непоследовательность со стороны матери и отца), в большей степени влияют на развитие неадекватной самооценки подростков. Вполне возможно, что проявление враждебности со стороны отца не оказывает заметного влияния на развитие адекватности самооценки подростков.

Рассмотрим данные, полученные с помощью методики «Детско-родительские отношения подростков». В отношении матери были получены следующие результаты: очень высокий уровень по шкале принятия отметили 54,2 % подростков с адекватной самооценкой и 33,3% с неадекватной, очень высокий уровень по шкале эмпатии – 42,9 % подростков с адекватной самооценкой и 28,6% с неадекватной, высокий уровень по шкале эмоциональной дистанции – 47,6 % подростков с адекватной самооценкой и 19 % с неадекватной самооценкой, очень высокий уровень по шкале сотрудничества – 43 % подростков с адекватной самооценкой и 19 % с неадекватной, высокий уровень по шкале требовательности – 38 % подростков с адекватной самооценкой и 28,6 % с неадекватной, очень высокий уровень по шкале мониторинга – 47,6 % подростков с адекватной самооценкой и 23,8 % с неадекватной, очень высокий уровень по шкале контроля – 33,3 % подростков с адекватной самооценкой и 19 % с неадекватной, очень высокий уровень по шкале удовлетворения потребностей ребенка – 43 % подростков с адекватной самооценкой и 19 % с неадекватной, очень высокий уровень по шкале удовлетворенности отношениями – 43 % подростков с адекватной самооценкой и 23,8 % с неадекватной, очень высокий уровень по шкале поощрения автономности – 38 % подростков с адекватной самооценкой и 23,8 % с неадекватной.

В отношении отца были получены следующие результаты: очень высокий уровень по шкале принятия отметили 52,4 % подростков с адекватной самооценкой и 23,8 % с неадекватной, очень высокий уровень по шкале эмпатии – 43 % подростков с адекватной самооценкой и 14,2 % с неадекватной, высокий уровень по шкале эмоциональной дистанции – 47,7 % подростков с адекватной самооценкой и 14,2 % с неадекватной, очень высокий уровень по шкале сотрудничества – 43 % подростков с адекватной самооценкой и 19 % с неадекватной, высокий уровень по шкале требовательности – 33,3 % подростков с адекватной самооценкой и 33,3 % с неадекватной, очень высокий уровень по шкале мониторинга – 33,3 % подростков с адекватной самооценкой и 14,2 % с неадекватной, очень высокий уровень по шкале контроля – 28,6 % подростков с адекватной самооценкой и 23,8 % с неадекватной, очень высокий уровень по шкале удовлетворения потребностей ребенка – 43 % подростков с адекватной самооценкой и 19 % с неадекватной, очень высокий уровень по шкале удовлетворенности отношениями – 38,1 % подростков с адекватной самооценкой и 19 % с неадекватной, очень высокий уровень по шкале поощрения автономности – 33,3 % подростков с адекватной самооценкой и 19 % с неадекватной.

Предположительно учет полученных данных позволит обеспечить научно обоснованное проектирование и реализацию тренинговой программы, направленной на развитие адекватности самооценки подростков. Так как самооценка играет большую роль в жизни человека, проведение данной работы в подростковом возрасте может способствовать формированию адекватности в оценивании самого себя с учетом ранее сложившихся отношений с отцом и матерью, существующих у подростка и влияющих на его самооценку. Выработка опыта гармонизации критичности и толерантности в отношениях с родителями может привести к усилению объективности оценки подростком отношений с родителями. Это может быть использовано в качестве внутреннего источника для развития адекватности самооценки подростка и благоприятного влияния на его психоэмоциональное развитие, способность принимать себя, умение уважать и любить себя. Выдвинутый ряд гипотез требует доказательств или опровержения, что является перспективным направлением для продолжения исследования.

Список использованных источников

1. Варданян, Ю. В. Самооценка детей старшего дошкольного возраста как проблема перспективы жизни / Ю. В. Варданян, А. О. Филиппова // Евсевьевские чтения. Серия: Наука и образование: актуальные психологические проблемы и опыт решения : сб. науч. тр. по материалам Междунар. науч.-практ. конф. с элементами научной школы для молодых ученых «53-и Евсевьевские чтения» / под науч. ред. Ю. В. Варданян ; Мордов. гос. пед. ин-т. – 2017. – С. 7–11.
2. Джioева, Г. Х. К проблеме формирования самооценки младшего школьника / Г. Х. Джioева // Азимут научных исследований: Педагогика и психология. – 2018. – № 2 (23). – С. 89–92.
3. Долгова, В. И. Психолого-педагогическая коррекция самооценки первоклассников: кросскультурное исследование / В. И. Долгова, М. В. Яковлева // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2016. – № 9. – С. 165–170.
4. Иванов, Д. В. Межличностные отношения подростков, склонных к аддиктивному поведению / Д. В. Иванов // Самарский научный вестник. – 2013. – № 4(5). – С. 75–77.
5. Опросник «Поведение родителей и отношение подростков к ним» (Е. Шафер) / В. А. Сонин // Психодиагностическое познание профессиональной деятельности. – СПб., 2004. – С. 169–178.
6. Остапова, А. В. Психологические особенности подросткового возраста / А. В. Остапова // Евразийский научный журнал. – 2015. – № 7. – С. 109–110.
7. Трояновская, П. Методика «Детско-родительские отношения в подростковом возрасте» – родитель глазами подростка / П. Трояновская // Семейная психология и семейная терапия. – 2003. – № 3. – С. 17–21.
8. Экспресс-диагностика уровня самооценки // Фетискин, Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М. : Изд-во Института Психотерапии, 2002. – С. 53–54.

[В содержание](#)

УДК 159.923-053.6(045)
ББК 88.37

РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В ПРОЦЕССЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО ТРЕНИНГА

КОНДРАТЬЕВА НАТАЛЬЯ ПАВЛОВНА

кандидат психологических наук, доцент,
кафедра психологии

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

kondrateva-np@yandex.ru

ЖИРКОВА ЮЛИЯ АЛЕКСЕЕВНА

студентка IV курса факультета психологии и дефектологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

madam-zhirkova2@yandex.ru

Ключевые слова: критическое мышление, развитие, развитие мышления, развитие критического мышления, подросток, подростковой возраст, критическое мышление подростка, тренинг, интеллектуальный тренинг.

Аннотация: В статье анализируются понятия «критическое мышление» и «интеллектуальный тренинг». Обоснована актуальность развития критического мышления подростков в процессе интеллектуального тренинга. Представлены результаты эмпирического исследования уровня развития критического мышления современных подростков, а также данные апробации программы интеллектуального тренинга, направленной на развитие критического мышления подростков.

THE CRITICAL THINKING DEVELOPMENT OF ADOLESCENTS IN THE PROCESS OF INTELLECTUAL TRAINING

KONDRATYEVA NATALIA PAVLOVNA

candidate of psychological sciences, associate professor,
department of psychology,

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

ZHIRKOVA JULIA ALEXEEVNA

4th year student of the faculty of psychology and defectology,
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Key words: critical thinking, development, development of thinking, development of critical thinking, teenager, adolescence, critical thinking teenager, training, intellectual training.

Abstract: The article analyzes the concepts of «critical thinking» and «intellectual training». The urgency of development of critical thinking of teenagers in the process of intellectual training is proved. The article presents the results of an empirical study of the level of development of critical thinking of modern adolescents, as well as the data of testing the program of intellectual training aimed at the development of critical thinking of adolescents.

В числе первостепенных задач современной психолого-педагогической практики находится развитие интеллектуальных возможностей обучающихся. Значительное количество исследований посвящено развитию творческого и других видов мышления [3; 4]. В настоящее время проблема развития критического мышления выходит на уровень актуальной психолого-педагогической проблемы, так как от ее решения во многом зависят успешность освоения детьми знаний, успешность в обучении, развитие интеллектуальных качеств обучающихся.

Проблеме критического мышления посвящены работы Е. О. Божович, Е. В. Волкова, Н. И. Мерзликина, Д. Халперн и других авторов. Е. О. Божович под критическим мышлением понимает определенную способность человека выбирать среди большого количества решений наиболее подходящее, опровергать ложные факты, аргументировать свое решение, подвергать сомнению решения, которые, по его мнению, являются неэффективными [1, с. 17]. Д. Халперн считает, что критическое мышление – это мышление, отличающееся взвешенностью, логичностью и целенаправленностью. Также автор утверждает, что при таком типе мышления человек использует определенные когнитивные навыки и стратегии, позволяющие увеличивать вероятность получения достигаемого результата [7, с. 45]. Н. И. Мерзликин указывает, что критическое мышление выступает одним из компонентов познавательной стратегии человека и одновременно является характеристикой стиля познавательной деятельности личности [6].

Основная особенность подросткового возраста – качественные изменения, происходящие во всех аспектах развития. В интеллектуальной сфере формируется теоретическое рефлексивное мышление, которое позволяет подросткам анализировать абстрактные идеи, искать ошибки и логические противоречия в суждениях. Л. С. Выготский в своих исследованиях особое место отводил проблеме развития мышления в подростковом возрасте. Как пишет автор, «главное в развитии мышления – овладение подростком процессом образования понятий, который ведет к высшей форме интеллектуальной деятельности, новым способам поведения» [2, с. 18].

Эффективной технологией развития критического мышления, на наш взгляд, является интеллектуальный тренинг. Тренинг и интеллектуальный тренинг рассматривали в своих работах А. В. Бутенко, Е. В. Драпак, Н. Я. Кушнир, Ю. В. Макаров и другие исследователи. Н. Я. Кушнир под интеллектуальным тренингом понимает игровой комплекс, включающий логически структурированные игровые упражнения и задания. Основными его целями, по мнению автора, являются стимулирование познавательной активности, развитие мыслительных действий и операций детей с различным уровнем умственных способностей [5, с. 4].

Наше исследование было проведено на базе МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 40» г. о. Саранск. В исследовании приняли участие обучающиеся девятых классов в количестве 23 человек.

С целью исследования исходного уровня развития критического мышления подростка нами были подобраны следующие диагностические методики: «Тест оценки критического мышления» (Ю. Ф. Гуцин, Н. В. Смирнова) и

«Тест-опросник критического мышления» (А. С. Байрамов). Рассмотрим полученные на констатирующем этапе исследования результаты.

Согласно данным методики «Тест оценки критического мышления», большинство испытуемых (52 %) обладают средним уровнем развития критического мышления. Такие учащиеся способны к мыслительным операциям на среднем уровне, в пределах элементарных суждений. Стоит отметить, что значительное количество испытуемых (39 %) обладает низким уровнем развития критического мышления. Такие подростки не проявляют достаточных навыков критического мышления, не способны отстаивать свое мнение, адекватно оценивать. Высоким уровнем развития критического мышления обладает 9 % обучающихся. Этой группе испытуемых свойственны наличие высокого уровня развития мыслительных операций, высокий уровень рефлексии, стремление логически обосновывать оценку и самооценку.

Данные испытуемых по методике «Тест-опросник критического мышления» также свидетельствуют о том, что значительная часть подростков (49 %) обладает средним уровнем развития критического мышления. Такие школьники проявляют умения и навыки применения мыслительных операций, демонстрируют желание оценивать, пытаются использовать и осознавать критику в ходе мыслительного процесса. 42 % испытуемых обладают начальным уровнем развития критического мышления. Такие школьники демонстрируют слабое представление о критическом мышлении, проявляют неумение оценивать, не способны доказывать свою правоту.

Высоким уровнем развития критического мышления характеризуются 9 % испытуемых. Им присущи устойчивость умений и навыков использования основных мыслительных операций, способность видеть свои и чужие недостатки в поведении, речи, слове, деле и т. д., возросшая скорость определения ошибок, стремление логически обосновывать оценку и самооценку, умело подбирать аргументы «за» и «против»; терпимость к аргументированной критике в свой адрес и т. д.

Таким образом, по результатам проведенного констатирующего этапа исследования можно отметить, что большинство испытуемых обладает средним уровнем развития критического мышления. Однако значительная часть подростков имеет низкий уровень его развития.

На основании полученных данных по результатам проведенной диагностики исходного уровня развития критического мышления была разработана программа интеллектуального тренинга, направленного на развитие критического мышления подростков.

Цель программы: развитие критического мышления подростков.

Задачи тренинговой программы

1. Способствовать развитию основных операций и форм мышления.
2. Развивать вербальное мышление.
3. Снижать эмоциональное напряжение.
4. Создавать положительное эмоциональное настроение и атмосферу принятия каждого.
5. Повышать уровень самооценки и уверенности в себе.

В состав экспериментальной группы вошли учащиеся 9 классов в количестве 10 человек. Всего было проведено 12 занятий. Средняя продолжительность одного занятия составляла 1 час. Занятия проводились 2 раза в неделю. Общая продолжительность тренинга – 12 часов.

Тренинг содержал в себе такие формы работы, как дискуссии, подвижные игры, командные упражнения, выполнение заданий в подгруппах, индивидуальная работа. Каждое занятие состояло из трех частей: разминки, основной (рабочей) части, заключительной части (завершения). В основную часть занятий были включены такие упражнения, как «Опечатка», «Понятие по порядку», «Хиатус», «Это слишком логично», «Высшая правда», «Логическая мозаика», «Если, то...», «Загадки-ошибки», «Самый умный», «Странные ассоциации», «Причинно-следственные связи», «Законы» и др. Все занятия реализовывались в комфортной, доброжелательной обстановке.

По завершении тренинга нами были изучены изменения, произошедшие у подростков экспериментальной группы, принявших участие в тренинге. Нами были повторно проведены методики, используемые на констатирующем этапе исследования.

Анализируя полученные данные по методике «Тест оценки критического мышления», можно отметить, что результаты после проведения тренинга значительно изменились. На контрольном этапе увеличилось количество испытуемых, обладающих средним уровнем критического мышления – до 60 %. Значительно уменьшилось количество подростков с низким уровнем критического мышления – до 10 %. Также отмечается возрастание до 30 % числа испытуемых с высоким уровнем критического мышления.

Анализ данных испытуемых экспериментальной группы на контрольном этапе исследования по методике «Тест-опросник критического мышления» показал, что большинство подростков обладает средним уровнем развития критического мышления – 70 %. Число испытуемых с начальным уровнем развития критического мышления значительно сократилось и на контрольном этапе составило 10 %. Выросло до 20 % количество подростков с высоким уровнем развития критического мышления.

Таким образом, по результатам проведенных методик мы можем отметить, что после проведения интеллектуального тренинга увеличилось количество испытуемых со средним и высоким уровнями развития критического мышления и снизилось число испытуемых с низким уровнем.

Для подтверждения эмпирических данных о наличии различий между показателями испытуемых экспериментальной группы был использован критерий Пирсона χ^2 . Полученное эмпирическое значение $\chi^2_{\text{эмп.}} = 103,15$ по методике «Тест оценки критического мышления» свидетельствует о статистически достоверном изменении показателей критического мышления подростков на однопроцентном уровне значимости ($p \leq 0,01$). Полученное эмпирическое значение $\chi^2_{\text{эмп.}} = 107,54$ по методике «Тест-опросник критического мышления» также демонстрирует статистически достоверное изменение показателей критического мышления подростков на однопроцентном уровне значимости ($p \leq 0,01$).

Таким образом, полученные результаты исследования говорят о том, что после проведения интеллектуального тренинга данные испытуемых экспери-

ментальной группы существенно изменились. Следовательно, разработанный нами интеллектуальный тренинг, направленный на развитие критического мышления подростков, является эффективным и гипотеза нашего исследования, состоящая в предположении о том, что критическое мышление подростков можно успешно развивать в условиях образовательной среды, если спроектировать и реализовать программу занятий интеллектуального тренинга, обеспечивающего развитие основных свойств мышления, наблюдательности, повышение самооценки и уверенности в себе, подтвердилась.

Список использованных источников

1. Божович, Л. И. Проблемы формирования личности / Л. И. Божович. – М. : МПСИ, 2001. – 349 с.
2. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – М. : Национальное образование, 2016. – 80 с.
3. Гришуткина, О. В. Развитие творческого мышления подростков на занятиях станковой композиции в детской школе искусств / О. В. Гришуткина, Н. П. Кондратьева // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Ялта : РИО ГПА, 2017. – Вып. 57. – Ч. 6. – С. 315–321.
4. Кондратьева, Н. П. К проблеме творческого мышления подростков / Н. П. Кондратьева, Г. Х. Абушкина // Евсевьевские чтения. Серия: Наука и образование: актуальные психологические проблемы и опыт решения : сб. науч. тр. по материалам Международ. науч.-практ. конференции «54-е Евсевьевские чтения» / под науч. ред. Ю. В. Варданян. – 2018. – С. 17–21.
5. Кушнир, Н. Я. Игровые комплексы для развития интеллектуальных способностей детей дошкольного возраста / Н. Я. Кушнир. – Минск : Беларусь, 2003. – 80 с.
6. Мерзликин, Н. И. Учебные тексты как средство формирования критического мышления студентов : дис. ... канд. пед. наук / Николай Иванович Мерзликин. – М., 2007. – 141 с.
7. Халперн, Д. Психология критического мышления / Д. Халперн. – СПб. : Питер, 2000. – 224 с.

[В содержание](#)

УДК 159.9(045)
ББК 88.4

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ СТАРШЕКЛАСНИКОВ

КОВЕРОВА НАДЕЖДА СЕМЕНОВНА

студентка IV курса факультета психологии и дефектологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

docent69@bk.ru

Ключевые слова: профессиональная направленность, профессиональное самоопределение, старшеклассники, развитие, психологический тренинг.

Аннотация: В статье проанализированы проблема выбора профессии старшеклассниками, сложности их профессионального самоопределения, особенности развития профессиональной направленности современных старшеклассников. Рассматриваются возможности психологического тренинга в развитии профессиональной направленности старшеклассников.

PSYCHOLOGICAL TRAINING AS A TOOL FOR DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL ORIENTATION OF HIGH SCHOOL STUDENTS

KOVEROVA NADEZHDA SEMYONOVNA

4th year student of the faculty of psychology and defectology,
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Key words: professional orientation, professional self-determination, high development, psychological training.

Abstract: The article analyzed the problem of choosing the profession of high school students, the complexity of their professional self-determination, especially development of professional orientation of contemporary high school students. Discusses the psychological training in the development of professional orientation of high school students.

Социально-экономические преобразования, происходящие в обществе на современном этапе, вызвали серьезные изменения на рынке труда. Изменился рейтинг профессий, появились новые сферы деятельности, повысились требования к теоретической и практической подготовке кадров. Общество нуждается в профессионально мобильных людях, которые способны принимать самостоятельные профессионально значимые решения, эффективно реализовывать себя в профессиональной деятельности. Поэтому проблема выбора профессии становится все более актуальной для современных старшеклассников.

Для продолжения образования к концу обучения в школе для старшеклассников важно осуществить обдуманый и осознанный выбор профессии и, соответственно, учебной организации. Хотя старший школьный возраст является важным периодом в профессиональном самоопределении учащихся на основе устремленности в будущее, развитии самосознания, стремления к самореализации (И. С. Кулагина [7], А. А. Реан [9] и др.), большинству старшеклассников сложно принять фундаментальное решение о выборе будущей профессии. На наш взгляд, данное обстоятельство обусловлено низким уровнем информационной осведомленности учащихся в сфере профессиональной деятельности, незнанием собственных профессиональных интересов и склонностей.

Проблема развития профессиональной направленности старшеклассников явилась предметом исследования в трудах Н. Н. Захарова [3], Е. А. Климова [6], Н. С. Пряжникова [8] и др.

Согласно Е. А. Климову, профессиональная направленность представляет собой устремленность человека на реализацию собственных знаний и способностей в избранной профессии [6].

Э. Ф. Зеер акцентирует внимание на том факте, что профессиональная направленность позволяет прогнозировать будущее личности и выступает в ка-

честве смыслового единства ее активного и целенаправленного развития личности [4].

Мы рассматриваем профессиональную направленность как системное образование личности, которое включает предметные знания, мотивационную потребность в саморазвитии и профессиональном самоопределении, осознание личностью собственных профессиональных потребностей, интересов и способностей с целью развития необходимых профессионально-личностных качеств.

Таким образом, профессиональная направленность состоит из нескольких компонентов (информационно-содержательный, мотивационно-потребностный, деятельностный, профессионально-ориентированные личностные качества), каждый из которых как сложное психологическое образование выполняет определенную функцию в формировании профессиональной направленности [2].

Развитие профессиональной направленности старшеклассников предполагает, на наш взгляд, стимулирование их положительного отношения к будущей профессии и формирование собственных профессиональных взглядов и интересов.

Своевременная профориентационная работа способствует тому, что старшеклассникам становится легче осуществить профессиональный выбор, обогатить знания об особенностях профессиональной деятельности, достаточно полно раскрыть свои потенциальные возможности в профессиональной области. В связи с этим в рамках профориентации, на наш взгляд, необходимо уделять внимание предварительному определению старшеклассниками профилирующего направления деятельности, чтобы учащиеся получили информацию о возможных направлениях дальнейшего продолжения образования, оценили собственные силы и потенциальные возможности, сокращая риск получения в дальнейшем невостребованной ими профессии. Этому способствуют диагностические исследования в рамках профориентационного сопровождения учащихся, позволяющие выявить интересы, склонности, способности к той или иной области знаний, а также наклонности личности.

Важным моментом в формировании профессиональной направленности является ознакомление учащихся с разнообразием профессий, осознание их значимости для личности и требований, предъявляемых определенной профессией к человеку. При этом параллельно осуществляется стимулирование старшеклассников к осознанному самообразованию и самовоспитанию, развитию профессионально значимых качеств личности.

С целью развития профессиональной направленности педагогу-психологу важно использовать различные формы и методы работы, дополняющие друг друга.

1. Ознакомительные, информационно-просветительские методы (встречи со специалистами, просмотр и обсуждение телевизионных программ, оформление стендов, экскурсии и т. д.).

2. Методы, активизирующие деятельность (индивидуальные занятия, профориентационные игры с элементами психотренинга, группы общения, социально-психологические тренинги, кружки и др.).

3. Методы психолого-педагогической помощи (индивидуальная и групповая профконсультация) [1].

На наш взгляд, одними из эффективных средств, способствующих решению проблем профессионального самоопределения и профессиональной направленности учащихся старших классов, являются активные методы обучения в форме групповых занятий, к числу которых мы относим психологический тренинг по развитию самосознания и профессиональной направленности старшеклассников.

Именно на тренинговых занятиях [10] создаются психологическая атмосфера и условия, способствующие самоутверждению личности, осуществляется творческий подход к самостоятельному разрешению проблем взаимодействия, внутриличностных проблем, связанных с профессиональным самоопределением, и т. д.

В рамках обозначенной проблемы нами проведено исследование на базе МОУ «СОШ № 28» г. о. Саранск. В эксперименте приняли участие 30 старшеклассников 10–11 классов.

Для изучения особенностей развития профессиональной направленности старшеклассников были использованы следующие психодиагностические методики: тест-опросник Дж. Холланда [5] и опросник профессиональных склонностей Г. В. Резапкиной [5]. Тест-опросник Дж. Холланда позволяет соотнести индивидуальные склонности с определенными профессиями с целью дальнейшего профессионального самоопределения. Опросник профессиональных склонностей Г. В. Резапкиной направлен на выявление склонностей к различным видам деятельности.

На основе экспериментальных данных нами были выделены три уровня профессиональной направленности: высокий, средний и низкий.

Анализ результатов по методике Дж. Холланда показал, что степень выраженности склонностей типа личности недостаточно высока, отсутствует ориентация на тот или иной тип личности. У 14 (47 %) старшеклассников присутствуют характеристики 4–6 типов личности, у 12 (40 %) учащихся присутствуют характеристики 2–3 типов, у 4 (13 %) учащихся присутствуют характеристики одного типа личности. В связи с этим можно сделать вывод о недостаточной сформированности профессиональной направленности среди испытуемых.

По результатам опросника Г. В. Резапкиной можно сделать вывод, что степень выраженности профессиональных склонностей к тому или иному виду деятельности также недостаточно высока. У 15 (50 %) старшеклассников низкий уровень развития профессиональных склонностей (4–6 выборов), у 10 (33 %) учащихся – средний уровень (2–3 выбора), только у 5 (17 %) старшеклассников зафиксирован высокий уровень развития профессиональных склонностей (1 выбор).

Данные диагностики на констатирующем этапе исследования показали, что развитие профессиональной направленности старшеклассников недостаточно высокое, что позволяет говорить о необходимости разработки тренинговой программы, направленной на развитие профессиональной направленности

учащихся, а также на формирование их психологической готовности к выбору профессии. Поэтому нами разработана и апробирована программа психологического тренинга «Мой профессиональный выбор».

Цель программы – развитие профессиональной направленности старшеклассников.

Задачи:

- обеспечить участников теоретической психологической информацией о мире профессий, профессиональной направленности;
- сформировать психологическую готовность старшеклассников к выбору профессии;
- помочь участникам группы в освоении социальных и профессиональных навыков, необходимых для успешной реализации в выбираемой сфере;
- научить участников совершать активный выбор образовательного маршрута, ориентироваться в мире профессий, знать требования профессий к личности профессионала;
- развить навыки групповой работы;
- развить навыки эффективного общения, умения презентовать себя работодателю, оценивать свои возможности в образовательной сфере и на рынке труда.

Форма работы: групповая.

Используемые техники: игры, психологические упражнения, методы саморегуляции.

Время на программу – 15 часов. Количество занятий – 10 занятий. Длительность каждого занятия – 1,5 часа два раза в неделю.

Для выявления эффективности занятий была проведена повторная диагностика с помощью тех же методик, что и на констатирующем этапе исследования. При сравнении полученных данных можно сделать вывод о положительной динамике профессиональной направленности и профессиональных склонностей в среднем у 40 % старшеклассников экспериментальной группы. Результаты математической обработки показали, что изменения (повышение уровня профессиональной направленности) следует считать статистически значимыми на 0,05%-м уровне (G-критерий знаков).

Таким образом, психологический тренинг является эффективным средством развития профессиональной направленности старшеклассников.

Список использованных источников

1. Арндачук, И. В. Теоретические основы дисциплины «Самоопределение и профессиональная ориентация учащихся : учеб. пособие / И. В. Арндачук. – Саратов : СГУ, 2014. – 52 с.
2. Бакунова, И. В. Особенности профессиональной направленности старшеклассников / И. В. Бакунова, Е. Н. Грищенко, А. М. Федорова // Наука и мир. – 2014. – № 3. – С. 150–151.
3. Захаров, Н. Н. Профессиональная ориентация школьников / Н. Н. Захаров. – М. : Просвещение, 2010. – 270 с.
4. Зеер, Э. Ф. Психология профессий : учеб. пособие / Э. Ф. Зеер. – М. : Академический проект, 2014. – 336 с.

5. Истратова, О. Н. Психодиагностика. Коллекция лучших тестов / О. Н. Истратова, Т.В. Эксакусто. – 2-е изд. – Ростов н/Д. : Феникс, 2008. – 375 с.
6. Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. – М. : Академия, 2004. – 304. с
7. Кулагина, И. Ю. Возрастная психология: развитие человека от рождения до поздней зрелости : учеб. пособие для студ. высш. спец. учеб. заведений / И. Ю. Кулагина, В. Н. Колюцкий. – М. : Сфера, 2013. – 464 с.
8. Пряжников, Н. С. Методы активизации профессионального и личностного самоопределения : учеб. пособие / Н. С. Пряжников. – 2-е изд. стер. – М. : Изд-во психологического социального института, 2003. – 400 с.
9. Реан, А. А. Психология человека от рождения до смерти / под ред. А. А. Реана. – СПб. : ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2014. – 656 с.
10. Царева, Е. В. Развитие дивергентного мышления младших подростков во внеурочной деятельности / Е. В. Царева, Т. Ю. Павленко // Евсевьевские чтения. Серия: Наука и образование: актуальные психологические проблемы и опыт решения : сб. науч. тр. по материалам Междунар. науч.-практ. конф. «54-е Евсевьевские чтения» / под науч. ред. Ю. В. Варданян. – 2018. – С. 102–106.

[В содержание](#)

УДК 159.9-053.5(045)
ББК 88.4

РАЗВИТИЕ СМЫСЛОВОЙ ПАМЯТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА

КУДАШКИНА ОЛЬГА ВАСИЛЬЕВНА

кандидат психологических наук, доцент,
кафедра психологии

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

СЕНИНА АЛЕКСАНДРА АЛЕКСАНДРОВНА

студентка IV курса факультета психологии и дефектологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
schura.senina2014@yandex.ru

Ключевые слова: развитие, смысловая память, младшие школьники, психологический тренинг.

Аннотация: Данная статья посвящена изучению особенностей развития смысловой памяти в младшем школьном возрасте. Проблема особенностей развития смысловой памяти становится актуальной при поступлении ребенка в школу, так как поток информации с каждым годом обучения будет увеличиваться. Успешность в учебной деятельности зависит от способности ребенка к осмыслению и запоминанию материала.

DEVELOPMENT OF SEMANTIC MEMORY OF YOUNGER SCHOOL STUDENTS IN THE COURSE OF THE PSYCHOLOGICAL TRAINING

KUDASHKINA OLGA VASILEVNA

candidate of psychological sciences, associate professor,
department of psychology,
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

SENINA ALEXANDRA ALEXANDROVNA

4th year student of the faculty of psychology and defectology,
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Key words: development, semantic memory, younger students, psychological training.

Abstract: The Article of the is devoted to the study peculiarities of the development of semantic memory in primary school age. The problem of the peculiarities of the development of the semantic memory becomes relevant when the child enters school, since the flow of information every year of education will increase, and success in learning activities depends on the child's ability of understanding and memorizing the material.

Память – основополагающая познавательная функция, которая создает почву для успешного обучения и развития ребенка. Благодаря памяти формируются речь, двигательные навыки и мышление.

Наибольший вклад в разработку проблемы памяти и, в частности, логической памяти занимались такие ученые, как Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, И. М. Кондаков и др.

Согласно И. М. Кондакову, память – это «воспроизведение в представлении предметов, которые не даны в настоящее время в актуальном восприятии» [1].

Смысловая память основывается на обобщении и систематизации ассоциаций, показывающих самые значимые стороны предмета или явления.

Смысловая, или «деятельностная» память, в отличие от механической памяти, строится на понимании информации, которую нужно запомнить, и рассматривается как процесс ее переработки.

У младшего школьника память, как и все остальные психологические процессы, претерпевает значительные изменения. Суть состоит в том, что память ребенка постепенно приобретает черты произвольности, становясь сознательно регулируемой и опосредованной. Память в этом возрасте становится мыслящей.

Развитие смысловой памяти у детей младшего школьного возраста начинается с того, что у них появляются интеллектуальные действия, направленные на смысловую обработку запоминаемого, которые впоследствии превратятся в определенные системы интеллектуальных действий. Это развитие происходит в двух направлениях: 1) увеличивается возможный набор способов обработки материалов; 2) совершенствуются умения их использования [3].

Совершенствование смысловой памяти в этом возрасте дает возможность освоить достаточно широкий круг мнемонических приемов, т. е. рациональных

способов запоминания. Когда ребенок осмысливает учебный материал, понимает его, он его одновременно и запоминает. Таким образом, интеллектуальная работа является в то же время мнемонической деятельностью, мышление и смысловая память оказываются неразрывно связанными.

Ведущими условиями развития логической памяти младших школьников являются специальные методы и стратегии запоминания, связанные с организацией и обработкой запоминаемого материала [5].

Неспособность младшего школьника запоминать материал сказывается на успешности обучения и негативно влияет на отношение к учебе и школе.

В связи с тем, что успешность учебной деятельности и общее развитие ребенка зависят от уровня развития памяти, было дано предположение о том, что обучение младшего школьника будет эффективнее, если будет произведена целенаправленная работа по развитию памяти. И для этого была разработана и реализована тренинговая программа по развитию смысловой памяти у детей младшего школьного возраста. Для подтверждения нашего предположения было проведено экспериментальное исследование. Базой эксперимента было выбрано МОУ «Гимназия № 19» г. о. Саранск. В исследовании приняло участие 20 учеников.

Экспериментальное исследование состояло из трех взаимосвязанных этапов.

Первый этап – констатирующий включал в себя первичную диагностику смысловой памяти у детей младшего школьного возраста.

Второй этап – формирующий содержал занятия по развитию смысловой памяти у детей младшего школьного возраста.

Третий этап – контрольный включал оценку эффективности средств развития смысловой памяти у детей младшего школьного возраста.

В течение первого этапа были подобраны методики изучения уровня развития смысловой памяти у детей младшего школьного возраста:

– методика «Смысловая память» [4], направленная на изучение уровня развития смысловой и механической памяти;

– методика «Пересказ рассказа» [2], направленная на исследование смысловой памяти через определение смысла и содержания рассказа;

– методика «Группировка», направленная на исследование способности ребенка к смысловой обработке запоминаемого материала.

По результатам методики «Смысловая память» было выявлено, что два ученика данного класса обладают высоким уровнем развития смысловой памяти, что составляет 10 % от общего количества детей, принявших участие в данной диагностике. Десять учеников имеют средний уровень развития смысловой памяти, что составляет 50 %. Остальные восемь человек имеют низкий уровень развития, что составляет 40 %.

Далее была проведена методика «Пересказ рассказа» и по ее результатам было выявлено, что девять испытуемых обладают средним уровнем развития смысловой памяти, что составляет 45 % от всего количества детей. Низкий уровень развития смысловой памяти диагностируется у 45 % человек. Высший уровень свойственен 10 %.

Проанализировав результаты третьей методики «Группировка», мы получили такие сведения. Девять учеников данного класса имеют средний уровень развития смысловой памяти, что составляет 45 % от всего количества детей. Семь человек имеют низкий уровень развития смысловой памяти, что составляет 35 %. Высокий уровень развития смысловой памяти по данной методике был выявлен у 20 % детей младшего школьного возраста.

Таким образом, можно подвести итоги констатирующего этапа. По данным нашей диагностики было выявлено, что большинство учеников, а это 45–50 % детей, обладают средним уровнем развития смысловой памяти. Высокий уровень развития смысловой памяти наблюдается у 10–20 % учащихся. Низким уровнем обладает довольно много детей, он составляет 35–45 %, а это почти половина всех школьников, участвующих в данном исследовании. Проведенная диагностика доказывает, что необходима программа по развитию смысловой памяти. Исходя из этого, была составлена тренинговая программа, направленная на развитие смысловой памяти. И в целях доказательства нашей гипотезы была сформирована группа, в которую вошли младшие школьники с пониженным уровнем развития смысловой памяти.

Программа была апробирована с детьми младшего школьного возраста в количестве десяти человек.

Цель программы – развитие смысловой памяти.

Задачи программы:

- развитие смысловой памяти;
- формирование навыков запоминания;
- развитие коммуникативных навыков;
- воспитание нравственных качеств;
- создание обстановки психологического комфорта и безопасности личности ребенка.

Методы и техники, использованные в процессе тренинговой работы с детьми младшего школьного возраста

1. Групповая дискуссия – коллективное обсуждение вопросов по теме занятия.

2. Игровые технологии – организационно-деятельностные игры способствуют преодолению скованности и напряженности младших школьников, активизации их мыслительных процессов.

3. Развивающие упражнения, направленные на совершенствование смысловой памяти и способности к запоминанию.

Рассмотрим структуру программы более подробно. В данной программе можно выделить три этапа:

- вступительный этап;
- основной этап;
- заключительный этап.

Цели первого этапа – знакомство, создание благоприятной атмосферы, принятие правил группы. Этап длился 2 занятия.

Цель основного этапа – проведение работы по развитию смысловой памяти. Данный этап продлился 8 занятий.

Цели заключительного этапа – подведение итогов, рефлексия и подготовка к окончанию работы. Данный этап продлился 2 занятия.

Каждое занятие состоит из трех частей: вводной, основной, заключительной, включает в себя элементы: ритуал приветствия, разминка, основное содержание (развивающие игры и упражнения), рефлексия, ритуал прощания.

Занятия были рассчитаны на групповую деятельность. Каждое занятие характеризуется сменой видов деятельности, что позволяет удерживать устойчивость внимания младших школьников на всем его протяжении. Следовательно, дети активнее работали на тренинговых занятиях.

Ожидаемые результаты программы: во-первых, предполагается, что результаты отразятся на индивидуальном развитии ребенка с положительной стороны; во-вторых, предвидится рост участников с высоким уровнем развития смысловой памяти младших школьников.

На контрольном этапе эксперимента была проведена повторная диагностика с целью сравнения данных, полученных после проведенного тренинга. По итогам исследования дети улучшили свои результаты.

Проанализируем полученные результаты исследования по методике «Смысловая память».

По результатам повторного обследования шесть детей, у которых были низкие результаты, повысили свой уровень смысловой памяти до среднего, увеличение составляет 30 %.

Проанализируем полученные результаты исследования по методике «Пересказ рассказа».

По результатам повторной диагностики было выявлено, что все дети, у которых был низкий уровень развития смысловой памяти, повысили его до среднего.

Проанализируем полученные результаты исследования по методике «Группировка».

При повторной диагностике было выявлено, что пять детей из семи подняли свой уровень до среднего, увеличение составляет 25 %.

Таким образом, можно сделать вывод, что после проведения тренинговой программы по развитию смысловой памяти у детей младшего школьного возраста заметно улучшались результаты. Но для закрепления хорошего результата следует периодически проводить игры и упражнения на развитие памяти, продолжать обучать детей запоминать текст по средством осмысления материала.

Список использованных источников

1. Кондаков, И. М. Психология – 2000 : Иллюстрированный справочник [Электронный ресурс] / И. М. Кондаков. – М. : ИНФРА-М, 2000. – 1 эл. опт. диск (CD-R).
2. Семенович, А. В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза : учеб. пособие / А. В. Семенович. – М. : Генезис, 2007 – 474 с.
3. Соловьева, Т. А. Психолого-дидактические основания развития смысловой памяти у младших школьников в образовательной деятельности / Т. А. Соловьева // Начальная школа. – 2018. – № 9. – С. 51–55.

4. Тихомирова, Л. Ф. Развитие познавательных способностей детей / Л. Ф. Тихомирова. – Ярославль : Академия развития, 1996. – 210 с.
5. Царева, Е. В. Развитие логической памяти младших школьников с низкой учебной успеваемостью / Е. В. Царева, Е. В. Киреева // Евсевьевские чтения. Серия: Наука и образование: актуальные психологические проблемы и опыт решения : сб. науч. тр. по материалам Междунар. науч.-практ. конф. с элементами научной школы для молодых ученых «53-и Евсевьевские чтения» / под науч. ред. Ю. В. Варданян ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2017. – С. 147–151.

[В содержание](#)

УДК 159.9-053.5(045)

ББК 88.4

РАЗВИТИЕ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ВО ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

КУДАШКИНА ОЛЬГА ВАСИЛЬЕВНА

кандидат психологических наук, доцент,
кафедра психологии

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

kudashkinao@yandex.ru

СУРДИНА АЛЕКСАНДРА ЮРЬЕВНА

студентка IV курса факультета психологии и дефектологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

surdina98@mail.ru

Ключевые слова: логическое мышление, младший школьник, развитие, внеучебная деятельность.

Аннотация: В статье рассматривается проблема изучения логического мышления младших школьников в работах отечественных и зарубежных ученых. Представлены результаты опытно-экспериментального исследования по развитию логического мышления младших школьников во внеучебной деятельности.

THE DEVELOPMENT OF LOGICAL THINKING OF CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE DURING EXTRACURRICULAR ACTIVITIES

KUDASHKINA OLGA VASILEVNA

candidate of psychological sciences, associate professor,
department of psychology,
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

SURDINA ALEXANDRA YURIEVNA

4th year student of the faculty of psychology and defectology,
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Key words: logical thinking, the younger the student, the development of extracurricular activities.

Abstract: The article deals with the problem of studying the logical thinking of younger students in the works of domestic and foreign scientists. The results of experimental research on the development of logical thinking of younger students in extracurricular activities are presented.

На современном этапе внимание ученых, учителей, психологов активно направлено на поиск новых вариантов интеллектуального развития подрастающего поколения. Важнейшее место в интеллектуальном развитии занимает процесс формирования логического мышления, которое позволяет ребенку продуктивно и результативно осуществлять деятельность, свободно ориентироваться в окружающем мире. Младший школьный возраст является продуктивным в развитии логического мышления, так как ребенок включается в новые виды деятельности и системы межличностных отношений, которые требуют от него новых психологических качеств.

Сформированность у детей приемов логического мышления является важным условием успешного обучения в школе, так как большая часть содержания образования 1–4 классов построена на использовании элементов логических действий. Поэтому одной из важнейших задач в период младшего школьного возраста является развитие и совершенствование основных компонентов логического мышления, которые позволяют детям структурировать, анализировать и синтезировать материал; выдвигать гипотезы, делать выводы и умозаключения; обосновывать свои суждения и устанавливать причинно-следственные связи.

К различным аспектам проблемы развития логического мышления обращались и продолжают обращаться многие отечественные и зарубежные ученые в области психологии и педагогики (П. Я. Гальперин, Н. А. Подгорецкая, П. П. Блонский, А. В. Брушлинский, Ж. Пиаже, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубенштейн, В. В. Давыдов, А. В. Запорожец, А. Р. Лурия, А. И. Мещеряков, Д. Б. Эльконин, З. А. Зак и др.).

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что многие ученые рассматривают логическое мышление как вид мыслительного процесса, в котором используются понятия, суждения, умозаключения, а его развитие сводится к развитию логических приемов мышления (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Л. С. Выготский, Н. А. Менчинская и др.).

Рассматривая труды П. Я. Гальперина, В. В. Давыдова, Л. В. Занкова, Д. Б. Элькониной, А. А. Столяра и др., можно выделить иное определение понятия «логическое мышление», под которым ученые понимают способность ребенка самостоятельно совершать простые логические действия и операции, используя индуктивные и дедуктивные логические схемы [2].

Развитие логического мышления школьников является важной задачей начального образования. Логическая сфера в первые годы обучения создает трудности, так как она еще полностью не сформирована. С помощью особых умственных операций люди познают окружающий мир.

Эти действия составляют взаимосвязанные, переходящие друг в друга стороны мышления. Основными мыслительными операциями являются анализ, синтез, сравнение, абстракция, конкретизация и обобщение.

В процессе обучения школьники обладают приемами мыслительной деятельности, получают способность решать в уме и производить анализ собственных рассуждений. Школьник использует операции анализа, синтеза, сравнения, классификации, обобщения. В результате обучения в школе младшим школьникам необходимо выполнять различные задания, и в этот момент они учатся управлять своим мышлением. Формированию произвольного, управляемого мышления способствуют задания учителя на уроке, побуждающие детей к размышлению. Также во время общения в начальной школе у детей формируется осознанное критическое мышление. Благодаря тому, что в классе рассматриваются пути и варианты решения, учитель просит учеников обосновать, рассказать и постараться доказать правильность своих рассуждений. В процессе решения учебных задач у младших школьников формируются процессы мышления: анализ, синтез, сравнение, обобщение и классификация. Напомним, что анализ характеризуется изучением отдельных частей целого, сравнением общего и частного. Анализирование начинается с тех пор, когда ребенок начинает выделять в предметах и явлениях различные свойства и признаки. Любой предмет можно рассматривать с разных сторон, в зависимости от этого на первый план выходит определенное свойство предмета. Способность выделять свойства дается младшим школьникам с трудом. Это объясняется тем, что конкретное мышление ребенка должно абстрагировать свойства от предмета.

Считаем, что внеучебная деятельность играет значительную роль в развитии логического мышления [5].

Внеучебная деятельность школьников – это понятие, объединяющее все виды деятельности школьников (кроме учебной), в которых можно решать задачи их воспитания и социализации [1]. Сущность внеурочной деятельности состоит в создании дополнительных условий для развития интересов, склонностей, способностей школьников и правильной организации их свободного времени.

Термин «внеучебная деятельность» не является абсолютно новым в педагогической теории и практике. В. А. Сухомлинский говорил о значимости внеурочной деятельности: «Логика учебного процесса таит в себе опасность замкнутости и обособленности, потому что в школе на каждом шагу подчеркивается: достигай успеха собственными усилиями, не надейся на кого-то, и результаты умственного труда оцениваются индивидуально. Чтобы школьная жизнь была проникнута духом коллективизма, она не должна исчерпываться уроками» [4, с. 57].

Д. В. Григорьев полагал, что основным назначением внеучебной деятельности является организация досуга школьников [1].

Т. В. Пикулина утверждала, что внеучебная деятельность направлена на создание условий «творческой самореализации ребенка в комфортной развивающей среде; социального становления личности в процессе общения, деятельности; профессионального самоопределения» [3].

По мнению Д. В. Григорьева и П. В. Степанова, внеучебная деятельность в начальной школе способствует решению важных задач: обеспечивает благоприятную адаптацию к школьному обучению; оптимизирует учебную нагрузку; улучшает условия для развития; помогает выявить склонности и интересы учащихся [1].

В рамках обозначенной проблемы проведено экспериментальное исследование, в котором принимали участие 20 учеников 2 класса МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 8» г. о. Саранск.

В экспериментальном исследовании были использованы следующие методики: «Исключение понятий», «Тест Равена», «Логические задачи».

Данные, полученные с помощью методики «Исключение понятий», свидетельствуют о том, что у 30 % младших школьников выявлен высокий уровень способности легко классифицировать и анализировать информацию. У 45 % учащихся выявлен средний уровень. Они способны классифицировать и анализировать информацию. 25 % детей относятся к низкому уровню способности проводить классификацию и анализ понятий. Таким детям тяжело анализировать, у них плохо развиты мыслительные операция классификации и анализа.

Перейдем к анализу данных, полученных в ходе исследования с помощью методики «Тест Равена».

Полученные данные свидетельствуют о том, что у 15 % младших школьников очень высокий уровень развития логического мышления. Дети быстро справились с заданием и не допустили ошибок. 20 % учащихся показали высокий уровень, выполнив задания за короткий промежуток времени. У 50 % младших школьников интеллект выше среднего. Дети способны логически рассуждать, безошибочно воспроизвели номера от 4 до 5 вариантов. 15 % детей показали средний уровень. Дети не уложились в определенное время и правильно смогли воспроизвести от 3 до 4 вариантов.

Перейдем к анализу данных, полученных в ходе исследования с помощью методики «Логические задачи».

Полученные данные свидетельствуют о том, что у 30 % младших школьников высокий уровень развития логического мышления. Правильно решены 16 задач и более, в том числе задачи с 5 по 16. У 40 % учащихся были решены задачи с 5 по 16 частично (половина и более), что свидетельствует о среднем уровне. 30 % детей показали низкий уровень: ребенок не умеет выделять структурную общность задачи, ее логические связи.

Таким образом, проведенное экспериментальное исследование показало, что значительная часть испытуемых имеют низкий и средний уровни логического мышления и несформированность мыслительных действий, что свидетельствует о необходимости целенаправленной работы по развитию их логического мышления.

На основе данных, полученных в ходе констатирующего этапа эксперимента, была разработана программа, направленная на развитие логического

мышления младших школьников. Она апробирована с учащимися 2 класса на базе МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 8» г. Саранск. В экспериментальную группу были включены все учащиеся с низким и средним уровнями логического мышления.

Развивающая программа включала 10 групповых занятий с частотой проведения 1–2 раза в неделю во внеучебное время. Продолжительность каждого занятия составляла 45 минут.

В ходе занятий были использованы следующие методы: развивающие упражнения, викторины, интеллектуальные игры, кроссворды, ребусы, нестандартные задачи, групповые задания.

В первом разделе занятия были посвящены формированию обобщения и гибкости мышления.

Второй раздел включает в себе занятия по развитию мыслительных операций анализа и синтеза, способности мыслить и рассуждать последовательно.

На третьем этапе было необходимо определить связь между понятиями «род» и «вид», идти от общего понятия к частному.

По завершении формирующего этапа опытно-экспериментальной работы был проведен контрольный эксперимент, в ходе которого выяснялось, как предложенная развивающая программа повлияла на формирование логического мышления. Были повторно использованы методики, которые применялись на констатирующем этапе исследования.

Для оценки эффективности реализованной развивающей программы использовался Т-критерий Вилкоксона. В результате статистических подсчетов данных по методикам нами была подтверждена альтернативная гипотеза H_1 о различии результатов экспериментальной группы до и после проведения формирующего эксперимента на 5%-м уровне значимости ($p \leq 0,05$).

Таким образом, полученные данные указывают, что использование программы развития позволило повысить уровень логического мышления младших школьников.

Список использованных источников

1. Григорьев, Д. В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор : пособие для учителя / Д. В. Григорьев, – М. : Просвещение, 2014. – 240 с.
2. Левитес, В. В. Развитие логического мышления младших школьников на основе использования специальной системы заданий : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Вера Владимировна Левитес ; МГПУ. – Мурманск, 2006. – 19 с.
3. Пикулина, Т. В. Внеурочная деятельность младших школьников / Т. В. Пикулина // Молодой ученый. – 2015. – № 2. – С. 24–25.
4. Сухомлинский, В. А. Избранные педагогические сочинения / В. А. Сухомлинский – М. : Педагогика, 1979 – 57 с.
5. Царева, Е. В. Развитие дивергентного мышления младших подростков во внеурочной деятельности / Е. В. Царева, Т. Ю. Павленко // Евсевьевские чтения. Серия: Наука и образование: актуальные психологические проблемы и опыт решения : сб. науч. тр. по материалам Междунар. науч.-практ. конф. «54-е Евсевьевские чтения» / под науч. ред. Ю. В. Варданян. – 2018. – С. 102–106.

[В содержание](#)

УДК 159.923(045)
ББК 88.37

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ ПОДРОСТКОВ

МАТЮШКИНА ЕЛЕНА ВЯЧЕСЛАВОВНА

студентка V курса факультета психологии и дефектологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
matyushkina_elenka@mail.ru

Ключевые слова: подростки, эмоции, эмоциональная сфера, эмоциональная устойчивость.

Аннотация: Статья посвящена проблеме эмоциональной устойчивости подростков. Представлены экспериментальные данные изучения эмоциональной устойчивости детей подросткового возраста.

FEATURES OF ADOLESCENT EMOTIONAL STABILITY

MATYUSHKINA ELENA VYACHESLAVOVNA

5th year student of the faculty of psychology and defectology,
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Key words: teens, emotion, emotional sphere, emotional stability.

Abstract: The article is devoted to the problem of adolescent emotional stability. Presented experimental data examine the emotional stability of children of teenage age.

Социальные преобразования в обществе на современном этапе его развития негативно влияют на эмоциональную устойчивость личности.

Особо остро обозначенная проблема проявляется в подростковом возрасте, так как именно данный возрастной период является особенно эмоционально насыщенным. Эмоциональные нарушения подростков, согласно исследователям, провоцируют нарушение поведения, неуспеваемость, трудности в общении, оказывают деструктивное воздействие на протекание всех последующих этапов жизни человека.

Эмоциональная устойчивость как предмет исследования нашла отражение в работах Л. И. Божович [1], М. И. Дьяченко [4], В. Г. Пичугина [6] и др.

Анализируя источники, касающиеся данной проблемы, мы пришли к выводу о неоднозначности трактовки эмоциональной устойчивости. В исследовательских работах данное понятие интерпретируется как психологическая устойчивость, толерантность к фрустрационным воздействиям, нервно-психическая устойчивость, эмоциональная уравновешенность.

Мы можем определить эмоциональную устойчивость как свойство личности, которое обеспечивает стойкое отношение к негативным социально-психологическим воздействиям (фрустрационным, стрессовым).

М. И. Дьяченко считает, что уровень эмоциональной устойчивости зависит от индивидуально-психологических характеристик личности, в числе которых можно выделить темперамент, определяющий динамику психической деятельности и эмоциональной сферы [4].

Б. Х. Варданян в исследованиях акцентирует внимание на показателях эмоциональной устойчивости (самообладание, выдержка, хладнокровие). Автор утверждает, что у эмоционально устойчивого человека нет опасности возникновения апатии, гипервозбуждения, скованности и т. д., провоцирующих упадок сил, снижение умственной работоспособности [3].

В. В. Варваров подчеркивает, что именно эмоциональная устойчивость, определяя адаптационные способности личности, обуславливает успешное развитие основных жизненных навыков адекватного реагирования на стрессовые ситуации [2]. Кроме того, она способствует развитию волевой сферы и характера [9].

Подростковый возраст считается особенно эмоционально насыщенным и неустойчивым в связи с психологическими и физиологическими изменениями.

Вместе с тем, считают исследователи, именно в подростковом возрасте на основе появляющейся способности к саморегуляции, развивающегося самосознания, стремлении к личностной ответственности работа по развитию эмоциональной устойчивости становится эффективной.

С целью изучения особенностей эмоциональной устойчивости подростков было проведено опытно-экспериментальное исследование на базе МБОУ «Потьминская СОШ» Zubovo-Полянского района Республики Мордовия. В нем приняли участие 30 подростков в возрасте 13–15 лет.

Нами был подобран комплекс методик, с помощью которых осуществлены диагностика уровня развития эмоциональной устойчивости подростков.

В ходе исследования мы использовали следующие методики:

– «Шкала эмоциональной стабильности – нестабильности (нейротизма)»

Г. Айзенка [8];

– тест «Эмоциональная возбудимость – уравновешенность» Б. Н. Смирнова [10];

– тест «Эмоциональная стабильность» [8];

– тест «Перцептивная оценка типа стрессоустойчивости» [10].

Данные диагностики эмоциональной устойчивости по методике «Шкала эмоциональной стабильности – нестабильности (нейротизма)» Г. Айзенка свидетельствуют о том, что высокий уровень эмоциональной устойчивости характерен для 20 % подростков. Он обеспечивает ровные взаимоотношения с окружающими, высокую степень стрессоустойчивости, эмоциональную уравновешенность, сохранение спокойствия в сложных ситуациях.

Средний уровень развития эмоциональной устойчивости характерен для 30 % респондентов. Влияние их эмоций на деятельность можно охарактеризовать как непостоянное, эмоции данной группы школьников непродолжительные, малоинтенсивные, что обуславливает быстрое забывание неприятных жизненных моментов.

Для 50 % подростков, принявших участие в исследовании, характерен низкий уровень развития эмоциональной устойчивости. Это проявляется в раздражительности, неустойчивом настроении, длительных переживаниях, необдуманных поступках.

Данные диагностики по тесту «Эмоциональная возбудимость – уравновешенность» Б. Н. Смирнова свидетельствуют о том, что высокий уровень эмоциональной уравновешенности характерен для 20 % подростков, что проявляется в умении респондентов контролировать собственные эмоции. Средний уровень эмоциональной уравновешенности обнаружен у 30 % подростков, низкий уровень эмоциональной уравновешенности – у 50 % испытуемых.

Анализ данных исследования эмоциональной стабильности дает нам право утверждать о преобладании раздражительности в группе испытуемых. Низкий уровень личностного контроля эмоциональных состояний и высокая степень раздражительности характерны для 50 % подростков. Это проявляется в нетерпеливости, постоянном беспокойстве, вспыльчивости и неуравновешенности.

Средний уровень контроля эмоциональных состояний характерен для 30 % подростков. Им присуща умеренная раздражительность, что позволяет подросткам достаточно хорошо владеть ситуацией при взаимодействии с другими людьми.

У 20 % подростков наблюдаются высокая степень личностного контроля эмоциональных состояний, низкий уровень раздражительности. Это способствует осуществлению постоянного контроля в конфликтных и сложных ситуациях, реальным взглядам на жизнь.

Данные теста «Перцептивная оценки типа стрессоустойчивости» показывают, что только у 30 % подростков стрессоустойчивость можно охарактеризовать как высоко выраженную. Подростки способны определять цели своей деятельности и находить оптимальные пути их достижения. Они могут анализировать возникающие трудности, делать правильные выводы, могут рационально распределять собственное время.

У 20 % респондентов наблюдаются умеренно выраженная стрессоустойчивость, т. е. склонность к стрессам проявляется не всегда.

Для 20 % испытуемых подростков характерен низкий уровень устойчивости к стрессам. Они в подавляющем большинстве ситуаций выражают неудовлетворенность собой и обстоятельствами, испытывают значительные сложности при определении целей деятельности и путей их достижения. При анализе возникающих сложностей затрудняются сделать правильные выводы.

Таким образом, результаты диагностики уровня развития эмоциональной устойчивости подростков показали, что для большинства испытуемых присущи низкий и средний уровень эмоциональной устойчивости, психической уравновешенности, личностного контроля эмоциональных состояний и стрессоустойчивости.

Данное обстоятельство может свидетельствовать о неустойчивости настроения, раздражительности, подверженности стрессам, неумении строить конструктивное общение, что может провоцировать необдуманные поступки в противоречивых ситуациях или ситуациях явной или потенциальной опасности.

Мы считаем, что наиболее эффективным методом развития эмоциональной устойчивости подростков является социально-психологический тренинг как полифункциональный метод целенаправленных изменений психологических особенностей человека и гармонизации эмоционально-личностного развития.

Основными методами, опираясь на исследования Г. Б. Мониной и Н. В. Ранналы, могут стать:

- групповые дискуссии во всем их многообразии, которые отличаются уровнем организации и содержанием;
- игровые методы, включающие дидактические, ситуационно-ролевые, творческие, деловые, организационно-деятельностные, имитационные игры;
- методы, направленные на развитие социальной перцепции (вербальные и невербальные техники);
- методы телесно-ориентированной психотерапии [5].

Мы солидарны с Р. Смид в том, что социально-психологический тренинг как технология развития эмоциональной устойчивости подростков предусматривает общее воздействие на личность, создание оптимальных условий для регуляции целостного организма. Он предназначен для подростков, у которых эмоциональная неустойчивость сочетается с высокой личностной тревожностью, фобиями, различными негативными поведенческими проявлениями [7].

В. Г. Пичугин утверждает, что целью тренинга развития эмоциональной устойчивости должны стать именно изменения регулятивных процессов (повышение уровня саморегуляции, самоконтроля, коррекция самооценки, снижение уровня тревожности), а не полное переструктурирование личности или межличностных отношений. Изменения, отмечает автор, происходят в когнитивной, эмоциональной и поведенческой сферах [6].

В рамках развития познавательной сферы, по мнению В. Г. Пичугина, подобный тренинг направлен на:

- усвоение знаний о том, какие ситуации в группе или реальной жизни вызывают напряжение, тревогу, страх, неуверенность в себе и другие негативные эмоции;
- изучение особенностей своего поведения и эмоционального реагирования; характера частных мотивов, потребностей, желаний, стремлений, а также степени их адекватности, реалистичности и конструктивности;
- определение причин возникновения конфликтов;
- развитие особенностей межличностного взаимодействия [6].

Мы полагаем, что для развития эмоциональной устойчивости будут эффективными упражнения, направленные на:

- формирование позитивного самовосприятия, эмпатии, эмоциональной выразительности;
- развитие способов саморегуляции эмоционального состояния;
- обучение навыкам саморегуляции эмоциональных состояний через внешние проявления эмоций;
- развитие концентрации внимания, визуализацию, «сюжетное воображение», снятие излишнего психического напряжения и др.

Итак, социально-психологический тренинг, направленный на формирование самосознания, умений контролировать собственную импульсивность, формирование настойчивости и уверенности, будет способствовать развитию эмоциональной устойчивости подростков.

Список использованных источников

1. Божович, Л. И. Устойчивость личности, процесс и условия ее формирования / Л. И. Божович // Симпозиум XXV: формирование личности в коллективе : материалы XVIII психологического конгресса : в 3 ч. Ч. 3. – М. : МГУ, 2006. – С. 297–298.
2. Варваров, В. В. Об оценке психологической устойчивости / В. В. Варваров // Военный вестник. – 1982. – № 1. – С. 52–57.
3. Варданян, Б. Х. Механизмы регуляции эмоциональной устойчивости / Б. Х. Варданян // Категории, принципы и методы психологии. Психические процессы. – М. : Наука, 2003. – С. 542–543.
4. Дьяченко, М. И. О подходах к изучению эмоциональной устойчивости / М. И. Дьяченко, В. А. Пономаренко // Вопросы психологии. – 1991. – № 1. – С. 106–112.
5. Моница, Г. Б. Тренинг «Ресурсы стрессоустойчивости» / Г. Б. Моница, Н. В. Раннала. – СПб. : Речь, 2014. – 250 с.
6. Пичугин, В. Г. Эмоциональная устойчивость: техника развития : практ. пособие / В. Г. Пичугин. – М. : Вершина, 2012. – 256 с.
7. Сמיד, Р. Групповая работа с детьми и подростками / Р. Сמיד. – М. : Генезис, 2014. – 269 с.
8. Фетискин, Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетисов, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М. : Ин-т психотерапии, 2012. – 490 с.
9. Царева, Е. В. Развитие волевых качеств младших подростков в процессе тренинга / Е. В. Царева, А. С. Семина // Евсевьевские чтения. Серия: Наука и образование: актуальные психологические проблемы и опыт решения : сб. науч. тр. по материалам Междунар. науч.-практ. конф. с элементами научной школы для молодых ученых «53-и Евсевьевские чтения» / под науч. ред. Ю. В. Варданян ; Морд. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2017. – С. 84–88.
10. Шалимова, Г. А. Психодиагностика эмоциональной сферы личности : практ. пособие / Г. А. Шалимова – СПб. : Питер, 2015. – 232 с.

[В содержание](#)

УДК 159.–053.4(045)
ББК 88.4

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

ПАКСЮТКИНА ОЛЬГА СЕРАФИМОВНА

старший воспитатель, методист

АНОО ДО «Центр развития ребенка "Планета Детства Самара"»,

г. Самара, Россия

olga.paksyutkina@mail.ru

КЕЧИНА МАРИНА АЛЕКСАНДРОВНА

старший преподаватель,

кафедра психологии

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический

институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

kechina30@mail.ru

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, эмоциональная сфера, эмоциональный интеллект, эмоциональные состояния, эмоциогенные ситуации, проективные методики, дошкольники.

Аннотация: Данная статья рассматривает проблему организации психолого-педагогического сопровождения развития эмоционального интеллекта дошкольников. Представлены экспериментальные данные изучения эмоционального интеллекта дошкольников, описана структура развивающей программы «Мы улыбаемся друг другу», проанализированы полученные результаты после ее реализации, определено значение эмоционального интеллекта для межличностного общения детей дошкольного возраста.

TECHNOLOGY CONSTRUCTIVE INTERACTION OF THE TEACHERS WITH ADOLESCENTS IN AGGRESSIVE VIRTUAL COMMUNICATION ENVIRONMENT

PAKSYUTKINA OLGA SERAFIMOVNA

starshiy vospitatel, metodist,

Child development center «Planeta Detstva Samara»,

Samara, Russia

KECHINA MARINA ALEXANDROVNA

senior lecturer,

department of psychology,

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Key words: psychological and pedagogical support, emotional sphere, emotional intelligence, emotional States, emotional situations, projective techniques, preschoolers.

Abstract: This article considers the problem of organization of psychological and pedagogical support of development of emotional intelligence of preschool children. Experimental data of studying emotional intelligence of preschool children are presented, the structure of the developing program "we smile to each other" is described, the results after its implementation are analyzed, the value of emotional intelligence for interpersonal communication of preschool children is defined.

На сегодняшний день актуальной проблемой детской практической психологии является развитие эмоциональной сферы ребенка. Современный ребенок зачастую имеет такие эмоциональные проблемы, как тревожность, страх, неконтролируемая агрессия в общении и поведении. Возникает вопрос психолого-педагогического сопровождения развития эмоциональной сферы ребенка начиная с дошкольного возраста, так как воспитатели дошкольных учреждений и родители обеспокоены агрессивностью в поведении части детей, неумением взаимодействовать в совместной деятельности [4]. Одной из значимых задач

развития личности современных детей становится достаточно высокий уровень сформированности эмоциональной сферы [7]. Очень важно формировать у ребенка способность видеть причины и понимать содержание эмоций, эмоциональные связи, знать вербальную информацию об эмоциях [6]. Важнейшим фактором развития эмоционального интеллекта ребенка дошкольного возраста является межличностное общение со сверстниками и взрослыми [1]. В первую очередь необходимо развивать умение анализировать собственные эмоции, понимать эмоции сверстников, родителей и других близких людей, т. е. требуется сформированный эмоциональный интеллект [7]. Заметим, что развитие эмоционального и социального интеллекта ребенка, вербальных и невербальных способностей выражения своих эмоциональных состояний окажет положительное влияние и на межличностное взаимодействие со сверстниками, и на общение с родителями [2]. Понимание эмоций людей, выражение и контроль своих эмоций и чувств [5] должны быть результатами развития эмоционального интеллекта ребенка дошкольного возраста. Для эффективности развития эмоциональной сферы педагогом-психологом должен использоваться целый комплекс психолого-педагогических технологий (арт-терапия, сказкотерапия, музыкотерапия и т. д.).

С целью исследования эмоционального интеллекта среди дошкольников АНОО ДО «Центр развития ребенка "Планета Детства Самара"» нами была разработана и реализована развивающая программа «Мы улыбаемся друг другу», основной задачей которой являлось развитие эмоционального интеллекта дошкольников. Количество занятий программы – 13, они проводились 2 часа в неделю. Продолжительность занятия – 30–40 минут. В исследовании принимало участие 14 дошкольников, возраст детей – 4–5 лет.

Структура развивающей программы включает 4 блока: организационный (исследование эмоционального интеллекта дошкольников, анализ результатов), информационный (знакомство дошкольников с понятием и видами эмоций, чувств), развивающий (проведение упражнений: «Мои эмоции», «Я сержусь, когда...», «Рисунок злости», «Волшебные улыбки», «Мы с мамой улыбаемся когда...», «Веселый рисунок нашей группы», «Танцуем эмоции», «Рисуем сказку», «Эмоции и сказочные персонажи»). После реализации программы нами был проведен контрольный этап эксперимента, содержащий повторную диагностику эмоционального интеллекта дошкольников.

Первоначально нами была использована проективная методика «Дорисовывание: мир вещей – мир людей – мир эмоций» [3]. Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1

Показатели эмоционального интеллекта дошкольников на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Уровни эмоционального интеллекта дошкольников	Показатели эмоционального интеллекта дошкольников			
	констатирующий этап		контрольный этап	
	абс.	%	абс.	%
Высокий	3	21,4	5	35,7

Средний	5	35,7	7	50
Низкий	6	42,9	2	14,3

Результаты таблицы 1 свидетельствуют о том, что после проведения развивающей программы количество дошкольников с высоким уровнем эмоционального интеллекта увеличилось на 14,3 %, со средним уровнем эмоционального интеллекта – на 14,3 %, количество дошкольников с низким уровнем эмоционального интеллекта уменьшилось на 28,6 %.

Исходя из этого, необходимо отметить, что после реализации программы у значительной части дошкольников сформировалась способность понимать эмоции других людей, осуществлять контроль собственных эмоций, преодолевать негативные эмоции в процессе общения.

Затем нами была использована методика «Что – почему – как» [3] с целью выявления готовности ребенка учитывать эмоциональное состояние другого человека. Результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2

Показатели готовности дошкольников учитывать эмоциональное состояние другого человека на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Уровни готовности дошкольников учитывать эмоциональное состояние другого человека	Показатели готовности дошкольников учитывать эмоциональное состояние другого человека			
	констатирующий этап		контрольный этап	
	абс.	%	абс.	%
Высокий	2	14,3	4	28,6
Средний	5	35,7	7	50
Низкий	7	50	3	21,4

Результаты таблицы 2 свидетельствуют о том, что после проведения развивающей программы количество дошкольников с высоким уровнем готовности учитывать эмоциональное состояние другого человека увеличилось на 14,3 %, со средним уровнем – на 14,3 %, с низким уровнем уменьшилось на 28,6 %.

Таким образом, после реализации программы значительно увеличилось количество дошкольников с высоким и средним уровнем развития эмоционального интеллекта, что благоприятно отражается на их эмоциональной сфере. Дети научились распознавать эмоции, дифференцировать их, понимать чувства других, сопереживать, контролировать собственные эмоции, выстраивать положительные эмоциональные отношения с другими детьми и взрослыми.

Список использованных источников

1. Братчикова, Ю. В. Развитие эмоционального интеллекта дошкольников в совместной игровой деятельности с родителями / Ю. В. Братчикова, Н. С. Волошина // Актуальные проблемы и перспективы развития современной психологии. – 2017. – № 1. – С. 19–23.

2. Блинова, Ю. Л. Развитие и коррекция эмоциональной сферы дошкольников средствами мультимодальных арт-технологий / Ю. Л. Блинова // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 1. – С. 144–148.

3. Нгуен, М. А. Диагностика уровня развития эмоционального интеллекта старшего дошкольника / М. А. Нгуен // Ребенок в детском саду. – 2008. – № 1. – С. 83–85.

4. Самсонкина, Д. Д. Исследование затрудненного общения дошкольников / Д. Д. Самсонкина, О. В. Фадеева // Актуальные проблемы и перспективы развития современной психологии. – 2016. – № 1. – С. 306–310.

5. Савенкова, Т. Д. Методика диагностики базовых параметров эмоционального интеллекта дошкольника / Т. Д. Савенкова // Вестник Московского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. – 2017. – № 3 (41). – С. 47–53.

6. Токарева, О. А. К вопросу о разработке модели эмоционального интеллекта детей дошкольного возраста / О. А. Токарева // Вестник педагогического опыта. – 2018. – № 41. – С. 179–186.

7. Шавшаева, Л. Ю. Особенности формирования эмоционального интеллекта / Л. Ю. Шавшаева // Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы развития. – 2016. – № 1 (8). – С. 84–86.

[В содержание](#)

УДК 159.922.7(045)

ББК 88.8

ПРИМЕНЕНИЕ ПЕДАГОГОМ-ПСИХОЛОГОМ ТЕХНИК ПЕСОЧНОЙ ГРАФИКИ И АНИМАЦИИ В РАМКАХ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

ПРОКОФЬЕВА ЕЛЕНА ИЛЬНИЧНА

сказкотерапевт, педагог-психолог

МБДОУ «Детский сад общеразвивающего вида № 174», г. Самара, Россия

pesok1977@mail.ru

Ключевые слова: проектная деятельность, старший дошкольный возраст, пескография, песочная анимация.

Аннотация: В статье представлен опыт работы педагога-психолога в рамках проектной деятельности с детьми дошкольного возраста, а также описаны практические приемы по формированию представлений дошкольников о возможности использования песка в творческой деятельности и искусстве анимации.

APPLICATION OF THE TEACHER-PSYCHOLOGIST TECHNICIAN OF SAND GRAPHICS AND ANIMATION WITHIN THE FRAMEWORK OF PROJECT ACTIVITY

PROKOFIEVA ELENA ILINICHNA

fairy tale therapist, teacher-psychologist,

Kindergarten general developmental type № 174, Samara, Russia

Key words: project activity, senior preschool age, sand painting, sand animation.

Abstract: The article presents the experience of a teacher-psychologist in the framework of project activities with children of preschool age, and also describes practical techniques for forming ideas of preschoolers about the possibility of using sand in creative activities and the art of animation.

ФГОС ДО требует соблюдения «принципа интеграции образовательных областей в соответствии с возрастными возможностями и особенностями воспитанников, спецификой и возможностями образовательных областей» [1; 4]. Интеграцию можно реализовать по-разному. В настоящее время возрос интерес педагогов и воспитателей к специально организованным занятиям с детьми с применением песочницы, так как игра с песком – это естественная и доступная для каждого ребенка форма деятельности [5, с. 36]. Частичный перенос занятий педагога-психолога в песочницу дает больший образовательный и развивающий эффект, чем стандартные формы взаимодействия с дошкольниками:

- усиливается желание ребенка узнавать что-то новое, фантазийное и разыгрывать творческие идеи;
- развиваются тактильная чувствительность, мелкая моторика, нормализуются психологические реакции;
- совершенствуются коммуникативные навыки ребенка и, как следствие, его социализация в обществе.

По мнению С. К. Кожохиной, к данному процессу целесообразно подключать методики цветотерапии (аппликации цветным песком), а совокупность техник пескографии и песочной анимации может дать мощный стимул для раскрытия творческого потенциала дошкольников [3, с. 91]. Подобная интеграция возможна благодаря проектной деятельности в ДОУ как одному из способов организации совместной поэтапной практической деятельности по достижению поставленной цели.

Направление проекта – изобретательское, фантазийное.

Проект реализовывался внутри ДОУ в сотрудничестве с родителями.

Цель проекта: формирование представлений детей о возможности использования песка в творческой деятельности и искусстве анимации.

Задачи проекта:

- формировать знания о трансформации песка и умение детей выражать эмоциональное отношение к живой и неживой природе посредством взаимодействия с ним;
- развивать способность воспринимать прекрасное в окружающем мире и отражать его в фантазийном творчестве;
- воспитывать интерес к словесному творчеству в работе по сочинению сказки;
- развивать мелкую моторику рук.

Ожидаемые результаты:

- дети овладевают основными культурными способами деятельности, проявляют инициативу и самостоятельность в творческой деятельности и общении;

– дети обладают установкой положительного отношения к миру природы, активно взаимодействуют со сверстниками и взрослыми, участвуют в совместных проектах, адекватно выражают свои чувства, проявляют любознательность;

– дети обладают развитым воображением, которое реализуется в творчестве и художественно-эстетической деятельности;

– дети могут использовать речь для выражения своих мыслей, чувств и желаний, построения речевого высказывания;

– дети обладают развитой мелкой моторикой.

Технологии и методики, используемые в работе: Н. А. Рыжова «Технология проектной деятельности» [2], Н. А. Сакович, Т. М. Грабенко «Технология игры в песок» [5].

Этапы реализации проекта

I. Подготовительный этап.

В нашей работе используется разнообразный песок по цвету и по фактуре, т. е. размеру песчинок. Песок хранится в классических песочницах голубого цвета, где борта – это небо, песок – земля, дно песочницы – это вода, а сам песок нам может «рассказывать» сказки. На занятиях об этом говорится детям, которые представляют песочницу как модель нашего мира.

Однажды между детьми случился необычный диалог, который и лег в основу проекта.

– Как песок может «рассказывать» сказки?

– Он же не умеет говорить! Он не человек!

– А кто?

– Вот интересно! Песочек сам сочиняет свои истории или ему помогают?

– Конечно, помогают! Песочные сказки можно сочинять самим. Мама говорит, что и я умею сочинять сказки.

– А как хранятся эти сказки, они что – совсем не рассыпаются?

– Может и не сыплются, наверное, есть секрет!

– Их можно сфотографировать на телефон!

– Или приклеить!

Став свидетелем детских фантазий, мы поняли, что есть природная тайна, которую детям очень интересно приоткрыть. И это в наших с ними силах. Таким образом, была сформулирована гипотеза проекта: «Песочные сказки можно сочинять самим, а чтобы они не рассыпались, их можно приклеить и сфотографировать так же, как мы сохраняем истории о том, как мы были маленькими».

Совместно с детьми мы запланировали следующее.

1. Проследить происхождение песчинки и «ее путешествия по миру» (где встречается, как применяется человеком).

2. Сочинить коллективную историю – сказку о путешествии песчинки.

3. Сделать иллюстрации к сказке с помощью цветного песка.

4. Нарисовать сюжет сказки на световом столе.

5. Представить продукты проекта на итоговом занятии.

Для реализации проекта были использованы следующие *материально-технические ресурсы*:

- песочницы размером 120 × 60, световая песочница 120 × 120, песок различной фактуры и цвета, набор миниатюрных предметов и игрушек, в совокупности символизирующих мир, природный жемчуг;
- ручные лупы, палочки, одноразовые трубочки для коктейля;
- презентации, музыкальные произведения: «Звуки природы», релаксационная и классическая музыка, рекомендованная для детей дошкольного возраста;
- цветной песок, клей ПВА, кисти клеевые, бумажные салфетки, листы бумаги;
- кинетический песок для творчества.

Деятельность с детьми включала следующее.

1. Подготовку мультимедийных презентаций по теме проекта (совместно с родителями).
2. Рассказы детей по презентациям: «Из камня в песок или рождение песчинки», «Где живет песок», «Полезь песка», «Путешествие песка или экспедиция по дну рек, морей и океанов», «Путешествие песка: рождение жемчуга».
3. Беседы с мультимедиа: «Что такое песок?», «Где живет песок?».
4. Манипуляции с песком, самомассаж песком, психогимнастика «Загораем на песке», «На берегу моря» с музыкальным сопровождением (аудиозаписи «Звуки природы и музыка»).
5. Создание сказочных природных ландшафтов в песочнице «Путешествие песка»: «Морской пейзаж», «От реки до океана по песчаному дну», «Ракушечный берег».
6. Знакомство с легендами и стихами о песке и камнях и способами их передачи из поколения в поколение.
7. Рассматривание альбомов, открыток, фотоматериалов, иллюстраций на темы: «Песок в природе», «Полезь песка», «Морские и речные камни», «Из песчинки в жемчужинку».

II. Основной этап.

Работа с детьми над проектом включала следующее.

1. Рисование песком: песок в кулачке, одним пальцем, всеми пальцами, палочкой, коктейльной трубочкой.
2. Коллективное сочинение сказки «Путешествие Песчинки, или Волшебное превращение песчинки в жемчужину Маркизу».
3. Лепка из кинетического песка главной героини сказки – раковины-жемчужницы.
4. Создание иллюстраций к сказке в технике пескография – рисование и аппликация цветным песком, создание художественных изображений путем наклеивания на основу песка, окрашенного в различные оттенки.
5. Создание иллюстраций к сказке в технике песочная графика и анимация.

III. Итоговый этап.

Итоговое занятие «В гостях у сказки»:

- организация выставки «Сказочный жемчуг»;
- презентация фантазийной книги с изданной сказкой «Превращение песчинки в жемчужину Маркизу», иллюстрированной в технике пескография;
- премьера экранизации коллективной авторской сказки «Превращение песчинки в жемчужину Маркизу» в технике песочная анимация.

Продукты проекта

1. Коллективная сказка «Превращение песчинки в жемчужину Маркизу».
2. Выставка «Сказочный жемчуг».
3. Фантазийная книга в двух частях с иллюстрациями к сказке «Превращение песчинки в жемчужину Маркизу».

Часть I. Иллюстрации в технике пескография.

Часть II. (Электронная) Иллюстрации в технике песочная графика и анимация.

Анализ и оценка результата проекта. В ходе проекта его участники приобрели опыт нетрадиционной творческо-фантазийной деятельности с песком, а также ответили на поставленные детьми вопросы: поняли, что такое песок, как рождаются песочные сказки и кто их рассказывает, как хранятся песочные сказки и передаются другим людям.

Также мы можем сделать выводы о том, что работа в техниках пескографии и песочной анимации позволяет:

- воспитывать художественно-эстетический вкус, развивать фантазию, умение эмоционально воспринимать мир, обобщать и выражать свои чувства;
- за счет своей трансформируемости помогает увидеть результат своего труда и получить от этого удовольствие и удовлетворение, что способствует возникновению положительных эмоций, мобилизации творческого потенциала внутренних механизмов саморегуляции;
- аппликация, выполняемая песком, развивает запястья и кисти обеих рук, двигательную способность пальцев, что, в свою очередь, повышает функциональную деятельность мозга, так как под влиянием импульсов от пальцев рук совершенствуется формирование речевых областей головного мозга.

В ходе реализации проекта усилились связи с родителями воспитанников за счет интереса к совместной с детьми деятельности, формирования у родителей и детей представлений о песке как об одном из видов искусства.

Таким образом, полученные в ходе реализации проекта результаты свидетельствуют о его жизнеспособности и необходимости дальнейшего развития.

Перспективы проекта. Творческая и сотворческая деятельность детей, родителей и педагога привели к усилению интереса детей и постановке новых вопросов:

- Во что еще может превращаться песок?
- Почему песок разного цвета?
- Какая сила у ветра, он что – самый сильный на свете?

Ответить на эти и другие вопросы поможет новый проект «Песочные фантазии», ведь соприкосновение с песком как с великой тайной природы способствует не только возникновению вопросов, но и поиску и нахождению ответов на них.

Список использованных источников

1. Афонькина, Ю. А. Развитие художественно-творческих способностей у дошкольников на основе интеграции / Ю. А. Афонькина, З. Ф. Себрукович. – Волгоград : Учитель, 2019. – 92 с.
2. Веракса, Н. Е. Проектная деятельность дошкольников : пособие для педагогов дошкольных учреждений / Н. Е. Веракса, А. Н. Веракса. – М. : Мозаика-Синтез, 2008. – 112 с.
3. Кожохина, С. К. Растем и развиваемся с помощью искусства / С. К. Кожохина. – СПб. : Речь, 2006. – 210 с.
4. Кудрявцева, Е. А. Проектная деятельность в дошкольной организации: методика и технология по решению задач ФГОС [Электронный ресурс] / Е. А. Кудрявцева. – Волгоград : Учитель, 2015. – 1 электрон. опт. диск (CD-R).
5. Сакович, Н. А. Технология игры в песок. Игры на мосту / Н. А. Сакович. – СПб. : Речь, 2008. – 172 с.

[В содержание](#)

УДК 159.9: 316.6(045)
ББК 88.5

РАЗВИТИЕ САМООЦЕНКИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ИЗ СЕМЕЙ С РАЗНЫМИ СТИЛЯМИ ВОСПИТАНИЯ

ПОЗОРОВА ЮЛИЯ СЕРГЕЕВНА

студентка V курса факультета психологии и дефектологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

kuc.1994@yandex.ru

Ключевые слова: самооценка, младшие школьники, семья, стили воспитания, развитие.

Аннотация: В статье отражена проблема развития самооценки младших школьников из семей с разными стилями воспитания.

THE DEVELOPMENT OF SELF-EVALUATION OF JUNIOR HIGH SCHOOL STUDENTS FROM FAMILIES WITH DIFFERENT PARENTING STYLES

POZOROVA YULIYA SERGEEVNA

5th year student of the faculty of psychology and defectology,
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Key words: self esteem, younger students, family, parenting styles, development.

Abstract: The article analyzed the problem of the development of self-evaluation junior high school students from families with different parenting styles.

Основным, наиболее важным фактором личностного, интеллектуального и духовного развития человека является семья. Она выступает в качестве первой разновозрастной группы, в которой ребенок учится общению с людьми, узнает полоролевые особенности взаимодействия. Кроме того, семья является прототипом общества для ребенка, так как именно в семье дети обучаются соблюдению законов (семейных правил), узнают о поощрениях и санкциях, осваивают разнообразные виды общественной деятельности.

На стили воспитания в каждой семье оказывают влияние образ жизни семьи, уровень культуры и образования родителей, представления самих родителей о воспитании и др.

Под стилем семейного воспитания мы понимаем взаимоотношения родителей с ребенком, степень контроля, опеки и заботы с их стороны, теплоту эмоциональных контактов, наличие запретов и т. д.

В российских и зарубежных источниках мы можем найти описание и обоснование влияния стилей семейного воспитания на развитие личностных особенностей детей, в том числе на развитие их самооценки.

Например, А. Адлер обращал внимание на то, что родительское пренебрежение, например, может препятствовать развитию социальных интересов детей, попустительство ведет к искажению представлений ребенка о себе, недостаточное внимание со стороны родителей провоцирует развитие низкой самооценки детей. На основе исследований автор делает вывод о том, что важнейшим моментом в общении родителей и детей должно стать развитие адекватной самооценки ребенка, позволяющей соблюдать определенные правила в семье [1].

Д. М. Болдуином выделены демократический и контролирующий стили воспитания на основе таких критериев, как родительский контроль, оценка и эмоциональная поддержка [9]. Первый стиль предполагает конструктивное общение, включенность детей в обсуждение семейных проблем, объективное оценивание детей со стороны родителей. При контролирующем стиле присутствуют значительные ограничения поведения детей, дисциплинарные меры, которые воспринимаются как справедливые.

Д. Баумринг обнаружила взаимосвязь между стилями воспитания и особенностями развития детей. Автор подчеркивает, что дети авторитетных родителей уверены в себе, обладают высокой самооценкой, умеют контролировать себя, социально адаптированы. Замкнутые, раздражительные дети с неадекватной самооценкой вырастают в семьях с авторитарными родителями, для которых характерны жесткий контроль, требования, недостаточное общение с детьми. Агрессивность и неадекватность формируются у детей в семьях с либеральными родителями в результате отсутствия регламента поведения детей со стороны родителей [12].

Исследования отечественных авторов О. А. Белобрыкиной [2], А. И. Захаровой [5], А. Г. Ковалева [6] и др. также убедительно доказывают присутствие влияния родительских отношений к детям на формирование самооценки последних. Согласно ученым, неэффективный стиль семейного воспитания, не-

устойчивые взаимоотношения становятся основой для развития неадекватной самооценки детей.

Так, Д. В. Зайцевым выявлена зависимость между поведением родителей и детей. Исследователь указывает, что принятие родителями детей и любовь к ним способствуют, с одной стороны, развитию у детей чувства психологической безопасности и нормальному личностному развитию, с другой – эмоциональному недоразвитию и агрессивности детей, а впоследствии к отвержению со стороны взрослых [4].

Н. Т. Колесник выделила три типа социальной адаптированности младших школьников, базируясь на изучении влияния семейного воспитания на степень выраженности у них самооценки [7]. По мнению исследователя, адаптированные дети адекватны при восприятии требований, имеют разносторонние интересы, легко вступают в контакт, обладают высокой адекватной или средней адекватной самооценкой. Частично адаптированные младшие школьники испытывают затруднения в общении, предпочитая знакомое общество.

Для неадаптированных детей характерны деструктивные реакции, резкость, выраженные сложности при налаживании контактов, неадекватная самооценка.

В работах М. И. Лисиной делается акцент на том, что в семьях с демократическим стилем воспитания при достаточном внимании родителей к личности детей у дошкольников и младших школьников формируются адекватное представление о себе и высокая самооценка [8].

Авторитарный, либеральный или хаотический стили воспитания препятствуют развитию высокой самооценки детей, а упреки, наказания, подчеркивание детской неуспешности, отсутствие внимания и т. д. обуславливают формирование низкой неадекватной самооценки дошкольников и младших школьников [10].

Выделим особенности детско-родительских отношений при демократическом стиле воспитания, которые, на наш взгляд, способствуют развитию адекватной самооценки детей:

- интерес к жизни и проблемам детей, помощь в сложных ситуациях;
- отсутствие строгого контроля;
- содействие принятию ребенком самостоятельных решений;
- постоянное общение;
- отношение к детям, как к равноправным партнерам, с учетом их жизненного опыта.

Л. И. Божович [3] заостряет внимание на том, что существующий контроль, подавление, принуждение детей со стороны родителей при авторитарном стиле семейного воспитания обуславливают развитие неадекватной низкой самооценки младших школьников.

При этом, указывает исследователь, под влиянием либерального стиля семейного воспитания у младших школьников формируются неадекватно завышенная самооценка, неадекватность, нетребовательность к себе.

Поэтому для формирования адекватной самооценки детей важно, на наш взгляд, чтобы оценки, данные родителями, основывались на учете возрастных и индивидуальных особенностей детей и зоне ближайшего развития.

Нами проведено опытно-экспериментальное исследование на базе МБОУ «СОШ № 17» г. Рузаевка. В эксперименте принимали участие 52 младших школьника в возрасте 7–10 лет и 52 родителя.

Вся работа проводилась в три этапа. На первом этапе (констатирующий эксперимент) проводилась диагностика самооценки младших школьников и стилей семейного воспитания. Второй этап (формирующий эксперимент) включал в себя разработку и апробацию игрового практикума развития самооценки младших школьников из семей с разными стилями воспитания. На третьем этапе (контрольный эксперимент) проводилась повторная диагностика с целью определения эффективности игрового практикума.

Для реализации цели и задач экспериментального исследования нами использованы следующие методики: методика изучения самооценки «Лесенка» [11]; методика А. М. Прихожан и З. Василюскайте «Нарисуй себя» [11]; методика «Стили воспитания» Р. В. Овчаровой [11].

Согласно данным диагностики самооценки по методике «Лесенка», для 38,5 % младших школьников характерен низкий уровень развития самооценки. Адекватная самооценка наблюдается у 34,6 % респондентов, завышенная самооценка – у 26,9 % детей.

Анализ данных по методике А. М. Прихожан и З. Василюскайте «Нарисуй себя» показал, что низкий уровень самооценки характерен для 42,3 % младших школьников, средний уровень самооценки выявлен у 34,6 % детей, завышенный уровень самооценки – у 23,1 % школьников.

Диагностика стилей семейного воспитания показала, что 26,9 % родителей предпочитают демократический стиль воспитания, всегда готовы выслушать мнение ребенка, поддерживают его. Авторитарный стиль воспитания предпочитают 34,6 % опрошенных. Либеральный стиль воспитания используют 38,5 % родителей, полагающих, что воспитывать и заниматься обучением детей должны педагоги.

В соответствии с полученными результатами мы выделили три группы: 1-я группа – дети из семей с демократическим стилем воспитания (14 человек), 2-я группа – дети из семей с авторитарным стилем воспитания (18 человек) и 3-я группа – дети из семей с либеральным стилем воспитания (20 человек).

Сравнительный анализ данных показал, что заниженная самооценка выявлена у 38 % младших школьников, среди них: 4 % детей из семей с демократическим стилем воспитания, 26 % детей из семей с авторитарным стилем воспитания, 8 % – из либеральных семей. Адекватную самооценку имеют 34,6 % респондентов, из них: 19 % детей воспитываются в семьях с демократическим стилем, 12 % – в либеральных семьях, 4 % детей воспитываются в семьях с авторитарным стилем. Завышенная самооценка характерна для 26 % младших школьников, из которых 4 % детей воспитываются в семьях с демократическим стилем, 4 % школьников – в авторитарных семьях, 19 % детей – из семей с либеральным стилем воспитания.

На основе полученных данных констатирующего этапа исследования представляются возможными разработка и апробация игрового практикума развития самооценки младших школьников из семей с разными стилями воспитания. В экспериментальную группу вошли 20 детей с низкой самооценкой из семей с авторитарным и либеральным стилями воспитания.

Цель программы: развить самооценку младших школьников из семей с разными стилями воспитания.

Задачи: познакомить детей с особенностями и возможностями человеческого общения; развивать способности к произвольной психической саморегуляции и самоконтролю, возможности управлять своими эмоциями, действиями; развить навыки и умения, необходимые для адекватного поведения в обществе; повысить самооценку.

Средства развития: свободное и тематическое рисование; упражнения; этюды на выражение отдельных качеств характера и эмоций; импровизации; игры (сюжетно-ролевые, словесные, подвижные, игры с правилами); сочинение историй; чтение художественных произведений, беседы. Форма работы: групповая. Режим занятий: 2 раза в неделю по 30–45 минут. Программа содержит 15 занятий.

Эффективность программы игрового практикума для развития самооценки младших школьников из семей с разными стилями воспитания определялась нами на контрольном этапе эксперимента. Нами проведены те же методики, что и на констатирующем этапе исследования.

Анализ данных диагностики позволяет говорить о положительной динамике самооценки младших школьников. Уровень самооценки повысился у 45 % респондентов. Низкий уровень развития самооценки на контрольном этапе эксперимента характерен для 55 % участников игрового практикума, их по-прежнему отличает неуверенность в себе. Средний уровень самооценки проявляется у 35 % младших школьников, они стали проявлять адекватное позитивное отношение к себе. Высокий уровень самооценки стал характерен для 15 % респондентов. Данные математической обработки показали, что данные изменения следует считать статистически значимыми на 0,05%-м уровне (G-критерий знаков).

Таким образом, полученные в ходе исследования данные позволили отметить эффективность программы игрового практикума для развития самооценки младших школьников из семей с разными стилями воспитания. Но необходима работа с родителями, направленная на развитие позитивного отношения к детям и применение адекватного стиля семейного воспитания.

Список использованных источников

1. Адлер, А. Практика и теория индивидуальной психологии / А. Адлер. – М. : Академический проспект, 2011. – 436 с.
2. Белобрыкина, О. А. Влияние социального окружения на развитие самооценки старших дошкольников возраста / О. А. Белобрыкина // Вопросы психологии. – 2001. – № 4. – С. 31–38.

3. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – М. : Академия, 2008. – 326 с.
4. Зайцев, Д. В. Социологический анализ современной семьи / Д. В. Зайцев // Дефектология. – 2001. – № 6. – С. 3–10.
5. Захарова, А. В. Психология формирования самооценки / А. В. Захарова. – Минск : Высш. шк., 2010. – 123 с.
6. Ковалев, А. Г. Психология семейного воспитания / А. Г. Ковалев. – М. : Академия, 2012. – 215 с.
7. Колесник, Н. Т. Влияние особенностей семейного воспитания на социальную адаптированность детей / Н. Т. Колесник. – М. : МГПУ, 2001. – 115 с.
8. Лисина, М. И. Формирование личности в общении / М. И. Липкина. – СПб. : Питер, 2015. – 220 с.
9. Семья в психологической консультации / под ред. В. В. Столина, А. А. Бодалева. – М. : Педагогика, 1989. – 208с.
10. Царева, Е. В. Влияние стиля семейного воспитания на развитие самооценки дошкольников / Е. В. Царева, О. В. Исаева // Достижения современной науки 2016. XIII Международ. науч.-практ. конф. – М. : Олимп, 2016. – С. 774–778.
11. Энциклопедия психодиагностики. Диагностика детей / под ред. Д. Я. Райгородского. – Самара : БАХРАХ-М, 2007. – 501 с.
12. Baumrind, D. Current patterns of parental authority / D. Baumrind // Developmental Psychology. – 1971. – Vol. 4. – № 1 – pt. 2. – P. 1–103.

[В содержание](#)

УДК 159.9-053.5(045)
ББК 88.4

РАЗВИТИЕ ОБРАЗА «Я» МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

САВИНОВА ТАТЬЯНА ВИКТОРОВНА

кандидат психологических наук, доцент,
кафедра психологии

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

stanya2610@yandex.ru

АБРАМОВА АЛЕНА НИКОЛАЕВНА

студентка IV курса факультета психологии и дефектологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

Ключевые слова: образ «Я», развитие образа «Я», внеурочная деятельность, младший школьный возраст.

Аннотация: В статье рассматриваются теоретические аспекты проблемы развития образа «Я» младших школьников, представлены результаты опытно-экспериментального исследования, направленного на изучение и развитие образа «Я» младших школьников посредством реализации программы внеурочной деятельности.

THE DEVELOPMENT OF SELF-IMAGE PRIMARY SCHOOLCHILDREN IN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES

SAVINOVA TATYANA VIKTOROVNA

candidate of psychological sciences, associate professor,
department of psychology,
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

ABRAMOVA ALENA NIKOLAEVNA

4th year student of the faculty of psychology and defectology,
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Key words: the image of «I», the development of the image of «I», extracurricular activities, the elementary school children.

Abstract: The article deals with the theoretical aspects of the problem of development of the image of "I" of younger students, presents the results of experimental research aimed at the study and development of the image of «I» of younger students through the implementation of the program, which provides for the use in extracurricular activities.

Изучение образа «Я» личности вызывает постоянный и неугасающий интерес исследователей, так как, являясь системным образованием, он оказывает непосредственное влияние на все сферы личности и деятельности.

В 50-е гг. XX в. понятие образа «Я» развивалось в рамках гуманистической психологии, наиболее известным представителем которой является К. Роджерс. Он рассматривал образ «Я» как компонент «самостоятельности» или Я-концепции. Ученый указывает, что образ «Я» формируется из самовосприятия, восприятия других и восприятия взаимоотношений [4].

Р. Бернс выделил три компонента образа «Я»:

- когнитивный, т. е. представления человека о своей личности;
- оценочный, основанный на аффективной оценке самого себя;
- поведенческий, состоящий из представления себя по поведенческим реакциям или конкретным действиям человека [1].

В 80–90-е гг. XX в. термин «образ "Я"» стал частью отечественной психологической науки.

В. И. Слободчиков рассматривает образ «Я» как один из компонентов личности, который выражает целостность личности с ее субъективной внутренней стороной, т. е. то, что известно индивиду о самом себе, каким он представляет, чувствует и видит себя сам [5].

В результате анализа образа «Я» В. В. Столин выделяет в нем два аспекта: знание о себе и самоотношение. В течение жизни человек познает себя и накапливает о себе различные знания, эти знания составляют содержательную часть его представлений о себе. Знания о самом себе небезразличны человеку: то, что в них раскрывается, оказывается объектом его эмоций, оценок, становится предметом его более или менее устойчивого самоотношения. Не все реально постигаемо в себе самом и не все в самоотношении ясно осознается; не-

которые аспекты образа «Я» оказываются ускользающими от сознания, неосознанными [6].

Значимым и ответственным периодом развития образа «Я» является младший школьный возраст. В этом возрасте расширяются и конкретизируются представления ребенка о себе, о своих физических, интеллектуальных и личностных качествах [2].

На первый план у младшего школьника выходит учебная деятельность, а одной из важнейших задач воспитания становится формирование и развитие образа «Я». Наибольшее влияние на образ ребенка в этом возрасте, конечно же, оказывают школьная успеваемость, оценки учителя и сами родители. От уровня развития образа «Я» в младшем школьном возрасте ребенок будет по-разному вести себя в окружающей его среде. Например, если образ «Я» у него сформировался неадекватный, отрицательный, то это может привести к негативным последствиям: излишней требовательности к вниманию со стороны учителя, трудностям во взаимодействии со сверстниками. Поэтому очень важно, чтобы у младшего школьника развивался положительный, адекватный образ «Я», так как самоотношение и самовосприятие ребенка влияет на продуктивность его деятельности, оценку будущих успехов, анализ причин неудач, стремление к достижению. Жизненные достижения человека во многом зависят от представлений о себе и отношения к себе [3].

С целью исследования образа «Я» младших школьников и его развития во внеурочной деятельности нами было проведено опытно-экспериментальное исследование на базе МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 8» г. Саранска. В нем приняли участие 18 учащихся 3 класса. Возраст испытуемых: 9–10 лет. Исследование состояло из трех этапов.

Первый этап – констатирующий включал подбор диагностического комплекса и проведение диагностики образа «Я» младших школьников.

Второй этап – формирующий состоял в проектировании и реализации программы развития образа «Я» младшего школьника во внеурочной деятельности.

Третий этап – контрольный направлен на оценку эффективности реализации программы.

Задачи констатирующего этапа

1. Подбор психодиагностических методов для проведения исследования.
2. Исследование сформированности образа «Я» младших школьников.
3. Обработка, анализ и интерпретация полученных результатов.

Исходя из цели исследования, нами был составлен диагностический комплекс, который включает в себя следующие методики: методика Дембо – Рубинштейн (в модификации А. М. Прихожан), Тест «Кто Я?» (М. Кун, Т. Макпартленд, в модификации Т. В. Румянцевой), «Тест определения самооценки» (С. А. Будасси).

Согласно данным, полученных в ходе проведения методики Дембо – Рубинштейн (в модификации А. М. Прихожан), можно сделать вывод о том, что у 78 % младших школьников завышенная самооценка. Эти ученики очень болезненно реагируют на неудачи. Они также капризны и порой не соблюдают субординацию. У 11 % учеников выявлен адекватный уровень самооценки. У

11 % младших школьников обнаружена заниженная самооценка. У таких учеников преобладает мотивация избегания неудач, и они чувствуют себя гораздо комфортнее, когда избегают прямого взаимодействия как со сверстниками, так и с педагогами.

Данные, полученные по тесту «Кто Я?» (М. Кун, Т. Макпартленд, в модификации Т. В. Румянцевой), свидетельствуют о том, что у 56 % учеников преобладают завышенные представления о себе. Эти школьники с трудом справляются с собственными неудачами вне зависимости от природы их происхождения. Они требовательны как к родителям, так и к сверстникам и требуют от них практически полного согласия с их точкой зрения. 11 % испытуемых имеют заниженный уровень идентичности, у них преобладает негативное представление о себе. У 22 % учащихся выявлены неустойчивые представления о себе, и лишь 11 % школьников характеризуются адекватным представлением о себе.

Анализируя показатели по «Тесту определения самооценки» (С. А. Будасси), можно сделать вывод о том, что 61 % младших школьников демонстрируют незначительную связь, что означает их нечеткое представление о своем «Я-идеальном» и «Я-реальном». Еще 28 % испытуемых показали положительную связь, что можно объяснить как проявление позитивного отношения к себе, самоуважения, принятия себя. Оставшиеся 11 % учеников показали отрицательную связь, что выявляет несоответствие или расхождение представлений о том, какими они хотят быть и какие они в реальности, это обычно связано с негативным отношением к себе, неприятием себя.

Таким образом, опираясь на результаты проведенного исследования, мы можем отметить, что 89 % младших школьников, принявших участие в эксперименте, не имеют в достаточной мере предпосылок для развития полноценного образа «Я». Об этом свидетельствуют завышенные или заниженные показатели школьников.

После изучения результатов диагностики образа «Я» младших школьников была разработана программа развития образа «Я» во внеурочной деятельности. В состав экспериментальной группы вошли учащиеся 3 класса в количестве 16 человек с неадекватным, завышенным или заниженным уровнем развития образа «Я».

Цель программы: развитие образа «Я» младшего школьника.

Задачи программы

1. Формирование стремления к самопознанию, погружение в свой внутренний мир и ориентация в нем.
2. Развитие целостного позитивного образа «Я», повышение самопринятия.
3. Сплочение группы, создание позитивного настроения.

Программа развития образа «Я» младших школьников состоит из 3 основных частей.

I. Организационная часть: знакомство участников группы, выработка правил, сплочение, создание условий для положительной работы.

II. Основная часть: развитие адекватного отношения к себе, повышение уверенности, анализ самооотношения.

III. Заключительная: подведение итогов, рефлексия.

По завершении программы нами была повторно проведена диагностика образа «Я» с помощью тех же методик, которые использовались на констатирующем этапе исследования.

По результатам контрольного этапа исследования выявлено, что у большинства учащихся экспериментальной группы есть изменения. Для подтверждения эмпирических данных о наличии различий между показателями испытуемых нами был проведен расчет с помощью φ^* -критерия Фишера.

Сравнивая данные по методике Дембо – Рубинштейн (в модификации А. М. Прихожан), мы можем отметить, что данные после проведения программы значительно изменились. На контрольном этапе увеличилось количество испытуемых, обладающих адекватной самооценкой, – 44 %. И уменьшилось количество людей, обладающих завышенной самооценкой, – 50 %. И лишь у 6 % наблюдается заниженный показатель.

Анализируя данные по тесту «Кто Я?» (М. Кун, Т. Макпартленд, в модификации Т. В. Румянцевой), мы пришли к следующим выводам: большинство испытуемых (44 %) обладают адекватным восприятием себя. Изменилось число ребят с неадекватно завышенным показателем, стало 38 %. А также уменьшилось число учащихся с неустойчивым показателем – 12 %, у 6 % учащихся неадекватно заниженный показатель.

Данные «Теста определения самооценки» (С. А. Будасси) показывают, что при повторном исследовании произошли изменения: у 50 % младших школьников отмечается положительная связь между «Я-идеальным» и «Я-реальным», у 37 % – незначительная связь, а лишь у 13 % – отрицательная связь.

Таким образом, результаты данных на контрольном этапе исследования свидетельствуют о развитии образа «Я» младших школьников, что доказывает эффективность разработанной развивающей программы во внеурочной деятельности.

Список использованных источников

1. Бернс, Р. Развитие «Я-концепции» и воспитание / Р. Бернс – М. : Прогресс, 2016. – 255 с.
2. Кулагина, И. Ю. Возрастная психология: Развитие человека от рождения до поздней зрелости : учеб. пособие для вузов / И. Ю. Кулагина, В. Н. Колюцкий. – М. : Юрайт, 2011. – 464 с.
3. Матюхина, М. В. Психология младшего школьника / М. В. Матюхина. – М. : Просвещение, 2016. – 247 с.
4. Роджерс, К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс. – М. : Прогресс, 2014. – 362 с.
5. Слободчиков, В. И. Формирование Я-концепции / В. И. Слободчиков // Начальная школа. – 2016. – № 12. – С. 12–56.
6. Столин, В. В. Самосознание личности / В. В. Столин. – М. : Просвещение, 1983. – 284 с.

[В содержание](#)

УДК 159.9-053.6(045)
ББК 88.4

РАЗВИТИЕ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ ПОДРОСТКОВ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ К ГОСУДАРСТВЕННОЙ ИТОГОВОЙ АТТЕСТАЦИИ

САВИНОВА ТАТЬЯНА ВИКТОРОВНА

кандидат психологических наук, доцент,
кафедра психологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
stanya2610@yandex.ru

БАКШЕЕВА АННА ДМИТРИЕВНА

студентка IV курса факультета психологии и дефектологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
baksheeva1995@yandex.ru

Ключевые слова: стрессоустойчивость, развитие стрессоустойчивости, подростковый возраст.

Аннотация: В статье анализируются теоретические аспекты проблемы стрессоустойчивости подростков в процессе подготовки к государственной итоговой аттестации, представлены результаты опытно-экспериментального исследования, направленного на изучение и развитие стрессоустойчивости подростков в процессе подготовки к государственной итоговой аттестации посредством реализации программы, предусматривающей использование тренинговых игр и упражнений.

DEVELOPMENT OF RESISTANCE TO STRESS OF ADOLESCENTS IN PREPARATION FOR STATE FINAL EXAMINATION

SAVINOVA TATYANA VIKTOROVNA

candidate of psychological sciences, associate professor,
department of psychology,
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

BAKSHEEVA ANNA DMITRIEVNA

4th year student of the faculty of psychology and defectology,
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Key words: stress resistance, development of stress resistance, adolescence.

Abstract: The article analyzes the theoretical aspects of the problem of stress resistance of adolescents in preparation for the state final certification, shows the results of experimental research aimed at the study and development of stress resistance of adolescents in preparation for the state final certification through the implementation of the program, which provides for the use of training games and exercises.

Проблема развития стрессоустойчивости подростков в период подготовки к государственной итоговой аттестации является наиболее актуальной в настоящее время для современной практической психологии. Любой экзамен для учащегося представляет собой определенного рода стрессогенный фактор. Ситуация государственной итоговой аттестации затруднена тем, что практически ежегодно усложняются перечень, форма и требования к ее проведению, что вызывает дополнительную тревогу и беспокойство подростков.

Стрессоустойчивость позволяет человеку выдерживать психические нагрузки различного плана: интеллектуальные, эмоциональные, волевые; способствует проявлению готовности к действиям в напряженной ситуации.

Стрессоустойчивость гарантирует подростку достаточный уровень прочности и сопротивляемости преградам, следовательно, учащийся способен ставить перед собой цели и мобилизоваться для их достижения.

В настоящее время можно выделить ряд исследований, посвященных анализу проблемы стрессоустойчивости, ее изучения и возможностей развития у учащихся на разных этапах обучения в образовательной организации (Ю. В. Варданян [1], М. Л. Залесский [2], Е. В. Лизунова [4], А. Н. Яшкова [5] и др.).

С целью изучения стрессоустойчивости подростков и ее развития в процессе подготовки к государственной итоговой аттестации на базе МОУ «Гимназия № 19» г. Саранска было проведено опытно-экспериментальное исследование, в котором принимали участие 26 подростков в возрасте 14–15 лет.

В ходе исследования были реализованы 3 этапа эксперимента.

Первый этап – констатирующий эксперимент. Проводилась диагностика стрессоустойчивости подростков по методикам: «Шкала психологического стресса PSM – 25»; «Тест на определение стрессоустойчивости личности» Н. В. Киршева, Н. В. Рябчикова; тест «Самооценка стрессоустойчивости личности» Л. П. Пономаренко, Р. В. Белоусова [1].

Второй этап – формирующий эксперимент. Он включал разработку и апробацию программы развития стрессоустойчивости подростков в процессе подготовки к государственной итоговой аттестации.

На третьем этапе проведен контрольный эксперимент, осуществлен математический расчет по Т-критерию Вилкоксона для определения эффективности реализованной программы.

Согласно данным методики «Шкала психологического стресса PSM-25», было выявлено, что у 15,3 % респондентов высокий уровень стресса. Их способны вывести их равновесия множество незначительных факторов. Средний уровень стресса диагностирован у 76,9 % испытуемых, низкий – у 7,6 %. Они отличаются уверенностью, продуктивностью, эмоциональной устойчивостью.

Данные методики «Тест на определение стрессоустойчивости личности» Н. В. Киршева, Н. В. Рябчикова свидетельствуют о том, что 46,2 % учащихся имеют стрессоустойчивость в пределах среднего уровня. Стрессоустойчивость в пределах высокого уровня выявлена у 23 % подростков и в пределах низкого уровня – у 30,8 %.

По данным теста «Самооценка стрессоустойчивости личности» Л. П. Пономаренко, Р. В. Белоусова для большинства подростков (50,1 %) характерна стрессоустойчивость в пределах среднего уровня. Стрессоустойчивость в пределах высокого уровня выявлена у 23 % испытуемых, а у 26,9 % обучающихся стрессоустойчивость в пределах низкого уровня. Они отличаются чувствительностью к нагрузкам, эмоционально неустойчивы, тревожны.

На основе данных исследования была разработана и апробирована программа развития стрессоустойчивости подростков в процессе подготовки к государственной итоговой аттестации. В экспериментальную группу вошли 16 подростков с низким и средним уровнем стрессоустойчивости.

Программа развития стрессоустойчивости подростков в процессе подготовки к государственной итоговой аттестации включала в себя 13 занятий длительностью 60–70 минут.

Задачи программы:

- повысить познавательную компетентность школьников;
- развить способность осознания собственной системы ценностей, личностных и психофизиологических особенностей;
- расширить опыт анализа и преодоления стрессовых ситуаций, неконструктивных стереотипов поведения;
- развить навыки конструктивного взаимодействия с окружающими людьми на основе самовоспитания, самораскрытия и принятия других;
- развить личностные механизмы стрессоустойчивости: мотивационную сферу, рефлексивные способности, адекватную самооценку, коммуникативную компетентность, саморегуляцию эмоциональных состояний и самоконтроль.

Программа развития стрессоустойчивости подростков состоит из 3 блоков.

Первый блок (организационный) направлен на формирование положительного социально-психологического климата в группе, способствующего максимальной эффективности программы; знакомство с участниками группы.

Второй блок (формирующий) предполагает развитие компонентов стрессоустойчивости. Кроме того, в данный блок вошли упражнения направленные на развитие способности справиться с собой в стрессовой ситуации, навыков преодоления стрессовых состояний; формирование личностных механизмов стрессоустойчивости: мотивационной сферы, рефлексивных возможностей, саморегуляции эмоциональных состояний и самодисциплины.

Третий блок (рефлексивно-оценочный) включает самоанализ изменений.

Отметим некоторые аспекты процесса реализации программы. Знакомство с подростками прошло без каких-либо трудностей. Небольшая сложность заключалась в мотивации на посещение тренинговых занятий. На первых занятиях подростки не проявляли высокую активность при выполнении упражнений, но позже они заинтересовались и уже сами проявляли инициативу. На мини-лекциях учащиеся внимательно слушали материал, старались задавать вопросы, обсуждали разные точки зрения. Необходимо отметить, что по мере прохождения занятий подростки начинали более активно общаться между собой до и после занятий, обсуждали свои результаты, достигнутые в ходе заня-

тий. Каждая встреча отличалась позитивным эмоциональным зарядом участников. Они с интересом слушали о методах саморегуляции, таких как аутотренинг, дыхательная и мышечная релаксация, способах снятия напряжения, о возможностях релаксации и о том, каким образом данные методы могут помочь в борьбе со стрессом во время экзамена. На занятиях участники отмечали, что в школах мало времени уделяется психологической подготовке подростков к сдаче экзаменов. Основной упор делается на предметную подготовку, повторение и запоминание учебного материала по дисциплинам. Подростки отмечали, что государственная итоговая аттестация остается для них крайне стрессовой ситуацией. Имея лишь узкий круг представлений о понятии стресса, участники особенно стремились узнать о методах снятия напряжения и развития уверенности в себе во время подготовки к итоговой аттестации. Также подросткам понравилось не только обсуждать сложные ситуации, но и фантазировать и рисовать, так как программа предусматривала использование элементов арт-терапии.

Анализ данных исследования на контрольном этапе показал динамику стрессоустойчивости подростков. Уменьшилось количество респондентов с низким и средним уровнем стрессоустойчивости на 46,2. Подростки стали эмоционально более устойчивы, приобрели навыки контроля своего поведения, научились находить выход из трудных ситуаций, стали более сдержанными и уверенными в себе и своих возможностях. Результаты математической обработки с использованием Т-критерия Вилкоксона показали, что данные изменения следует считать статистически значимыми на 1%-м уровне.

Таким образом, результаты математической обработки данных на контрольном этапе исследования являются статистически значимыми и свидетельствуют о развитии стрессоустойчивости подростков экспериментальной группы, что доказывает эффективность разработанной программы.

Список использованных источников

1. Варданян, Ю. В. Исследование и развитие стрессоустойчивости старшеклассников в контексте психологической безопасности / Ю. В. Варданян, Т. Г. Былкина // Евсевьевские чтения. Серия: Наука и образование: актуальные психологические проблемы и опыт решения : сб. тр. по материалам Междунар. науч.-практ. конф. с элементами научной школы для молодых ученых «51-е Евсевьевские чтения», посвященной 70-летию Победы в Великой Отечественной войне / под науч. ред. Ю. В. Варданян. – 2015. – С. 138–143.
2. Залесский, М. Л. Педагогическая техника управления стрессом учащегося / М. Л. Залесский // Образовательные технологии. – 2017. – № 2. – С. 84–93.
3. Куприянов, Р. В. Психодиагностика стресса : практикум / сост. Р. В. Куприянов, Ю. М. Кузьмина. – Казань : КНИТУ, 2012. – 212 с.
4. Лизунова, Е. В. К вопросу о формировании стрессоустойчивости у подростков в опасных ситуациях / Е. В. Лизунова // Карельский научный журнал. – 2015. – № 1(10). – С. 45–49.
5. Яшкова, А. Н. Стресс в юношеском возрасте / А. Н. Яшкова, Л. В. Шавашева // Интеграция науки и образования в XXI веке : психология, педагогика, дефектология : материалы Междунар. науч.-практической конф. (Саранск 4 декабря 2018 г.) / отв. ред. Д. В. Жуина ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2018. – С. 93–97.

[В содержание](#)

УДК 37.015.3(045)
ББК 88.4

РАЗВИТИЕ УСТОЙЧИВОСТИ ВНИМАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

СЕРГУНИНА СВЕТЛАНА ВАЛЕНТИНОВНА

кандидат психологических наук, доцент,
кафедра психологии

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

s-sergunina@rambler.ru

МИРОНОВСКАЯ НАДЕЖДА ГЕННАДЬЕВНА

студентка IV курса факультета психологии и дефектологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

shnyk@mail.ru

Ключевые слова: внимание, устойчивость внимания, развитие, младший школьник, внеурочная деятельность.

Аннотация: Данная статья посвящена проблеме развития устойчивости внимания учащихся младших классов. Авторы описывают результаты изучения особенностей устойчивости внимания младших школьников; доказывают эффективность разработанной и реализованной во внеурочной деятельности программы его развития «Устойчивое внимание».

THE DEVELOPMENT OF STABILITY ATTENTION OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN

SERGUNINA SVETLANA VALENTINOVNA

candidate of psychological sciences, associate professor,
department of psychology,

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

MIRONOVSKAYA NADEZHDA GENNADYEVNA

4th year student of the faculty of psychology and defectology,
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Key words: attention, sustainability of attention, development, younger schoolchildren, extracurricular activities.

Abstract: This article is devoted to the problem of developing the sustainability of the attention of students in the lower grades. The authors describe the results of studying the characteristics of the attentional stability of younger schoolchildren; prove the effectiveness of the program developed and implemented in extracurricular activities of its development program «Sustainable attention».

«Проблема внимания уникальна, поскольку в существовании других психических процессов сомнений в психологии нет» [3, с. 31].

Актуальность проблемы развития внимания младших школьников объясняется ростом численности учащихся, испытывающих трудности в обучении именно из-за несформированности внимания, сниженной концентрации, неумения сосредоточиться на одном объекте, низкой устойчивости, избирательности, преобладания непроизвольного внимания [4; 6].

В то же время данный возрастной период необходимо считать сензитивным для развития всех основных свойств внимания, устойчивости в том числе. Устойчивость внимания выступает как способность субъекта сохранять направленность и сосредоточенность сознания на объекте, предмете в течение длительного времени.

Развитие устойчивости внимания становится условием успешной познавательной деятельности школьника, а следовательно, и задачей первостепенной важности для учителя [2, с. 78].

Мы предположили, что развитие устойчивости внимания младших школьников будет эффективнее, если спроектировать и реализовать во внеурочной деятельности программу, способствующую повышению уровня развития устойчивости внимания. Нами было проведено экспериментальное исследование на базе МОУ «Гимназия № 19» г. о. Саранск. В исследовании приняли участие 40 учащихся вторых классов.

Проведенный эксперимент состоял из следующих этапов: констатирующего, формирующего и контрольного. На констатирующем этапе эксперимента была проведена диагностика исходного уровня развития устойчивости внимания младших школьников. Формирующий эксперимент предполагал разработку и апробацию программы внеурочной деятельности, направленной на развитие устойчивости внимания младших школьников. На контрольном этапе осуществлена повторная диагностика развития устойчивости внимания младших школьников с целью проверки эффективности разработанной программы.

Был подобран комплекс психодиагностических методик, направленных на изучение устойчивости внимания младших школьников: методика «Найди и вычеркни» [5, с. 73]; «Изучение концентрации и устойчивости внимания» (метод Пьерона-Рузера, адаптация М. П. Кононовой) [1, с. 110]; «Определение продуктивности и устойчивости внимания» (кольца Ландольта) [5, с. 176].

Рассмотрим полученные результаты по методике «Найди и вычеркни». Только 2,5 % учеников показали очень высокий уровень развития устойчивости внимания; высокий уровень имеют 7,5 % школьников; средний уровень – 52,5 %; низкий – 22,5 % испытуемых; очень низкий – 15 % младших школьников.

По результатам проведенной методики «Изучение концентрации и устойчивости внимания» (метод Пьерона-Рузера, адаптация М. П. Кононовой) высокий уровень свойственен 12,5 % учеников. Большинство испытуемых (50 %) обладают средним уровнем развития устойчивости внимания. Такие учащиеся способны на достаточном уровне в течение длительного промежутка времени сосредоточивать внимание на объекте, учебной деятельности или задаче, не от-

влекаясь и не ослабляя внимание. Низкий уровень развития устойчивости внимания диагностируется у 37,5 % учеников. Очень низкий результат никто из учащихся не показал.

По результатам методики «Определение продуктивности и устойчивости внимания» (кольца Ландольта) очень высокий уровень развития устойчивости выявлен у 2,5 % учеников. Высокий уровень развития устойчивости внимания проявляется у 5 % человек. У большинства испытуемых преобладает средний уровень устойчивости внимания – 52,5 %. Такие испытуемые умеют на протяжении длительного периода времени концентрироваться на одном и том же процессе или явлении. Низким уровнем развития обладают 25 %, очень низким – 15 % школьников.

Таким образом, по данным исследования на констатирующем этапе было выявлено, что большая часть второклассников обладают средним уровнем развития устойчивости внимания. Однако 37,5 % учеников вторых классов имели низкий и очень низкий показатели. Полученные результаты говорят о том, что эти школьники нуждаются в дополнительных занятиях по целенаправленному развитию устойчивости внимания.

Исходя из этого, нами была спроектирована программа развития устойчивости внимания младших школьников «Устойчивое внимание», включающая в себя три блока: установочный, развивающий и блок оценки эффективности.

Программа была апробирована с младшими школьниками в количестве 15 человек, имеющими низкие и очень низкие показатели развития устойчивости внимания.

Задачи программы внеурочной деятельности: развивать сосредоточенность, устойчивость внимания, наблюдательность, формировать навыки самоконтроля.

Спроектированная программа внеурочной деятельности рассчитана на 12 занятий. Каждое занятие проводилось раз в неделю по 30 минут.

Рассмотрим более подробно структуру программы. Как было отмечено выше, 1-й блок – установочный. Цели занятий этого блока: установление контакта с детьми, сплочение группы, формирование благоприятной атмосферы. Данный блок включает два занятия. 2-й блок – развивающий, его цель: развитие устойчивости внимания. Блок состоит из шести занятий. 3-й блок – блок оценки эффективности. Цель: способствовать закреплению полученных навыков. Данный блок состоит из четырех занятий.

Каждое занятие состоит из трех частей: вводной, основной, заключительной и включает в себя ряд элементов: ритуал приветствия, разминка, основное содержание (развивающие игры и упражнения), рефлексия, ритуал прощания.

Занятия рассчитаны на групповую деятельность. На каждом занятии использовались приемы мотивации и стимулирования, такие как убеждение, поощрение и одобрение. В процессе занятия были использованы игры и упражнения на развитие способности поддерживать достаточный уровень сосредоточенности столько времени, сколько необходимо для деятельности; умения удерживать инструкцию на протяжении всего занятия; способности сопротив-

ляться отвлекающим обстоятельствам, случайным помехам в работе; развитие наблюдательности; самоконтроля.

Смена видов деятельности на занятии также способствует поддержанию устойчивости внимания школьников на всем его протяжении. Использование релаксационных упражнений позволяет снять возбуждение и излишнее напряжение внимания, предотвращая его истощаемость. Задействованность других психических процессов (восприятия, памяти, мышления, воображения) усиливает развивающий эффект занятий, так как развивать внимание изолированно от других психических процессов невозможно.

После реализации программы «Устойчивое внимание», направленной на развитие устойчивости внимания младших школьников, была проведена повторная диагностическая работа в рамках контрольного этапа исследования.

Проанализируем полученные результаты исследования по методике «Найди и вычеркни». Было выявлено, что после формирующего эксперимента 7,5 % школьников показали очень высокий уровень развития устойчивости внимания; высокий уровень имеют 10 % испытуемых; средний уровень – 72,5 % учащихся; низкий – 10 % младших школьников; очень низкий уровень никто из учеников не продемонстрировал. Сравнив полученные результаты с результатами констатирующего этапа, следует отметить следующую закономерность: у всех школьников устойчивость внимания изменилась в сторону увеличения уровня его развития с более низкого на высокий. По t-критерию Стьюдента полученное эмпирическое значение ($t_{эмп} = 6,4$) является статистически достоверным на 1%-м уровне значимости.

Рассмотрим результаты по методике «Изучение концентрации и устойчивости внимания» (метод Пьерона-Рузера, адаптация М. П. Кононовой). На контрольном этапе исследования все испытуемые (100 %) обладают средним уровнем развития устойчивости внимания. Такие учащиеся способны на достаточном уровне в течение длительного промежутка времени сосредоточивать внимание на объекте, учебной деятельности или задаче, не отвлекаясь и не ослабляя внимание. Низкий и очень низкий результаты, характерные для этих учеников на констатирующем этапе исследования, никто не показал. Результаты математической обработки данных ($t_{эмп} = 5,4$) подтвердили наличие статистически достоверных различий между показателями до и после формирующего эксперимента на 1%-м уровне значимости.

При изучении продуктивности и устойчивости внимания по методике кольца Ландольта до и после проведения формирующего эксперимента нами было установлено следующее: у тех школьников (93,3 %), у которых был очень низкий и низкий уровни устойчивости внимания, он стал средним и один ученик (6,7 %) продемонстрировал высокий уровень устойчивости внимания. $t_{эмп} = 6,6$ является статистически достоверным на 1%-м уровне значимости.

Таким образом, в ходе проведенного эмпирического исследования, направленного на развитие устойчивости внимания младших школьников, нами было установлено, что после формирующего эксперимента наблюдалась положительная динамика в развитии устойчивости внимания младших школьников.

Список использованных источников

1. Артемьева, Т. В. Диагностика и коррекция развития младшего школьника : метод. пособие / Т. В. Артемьева. – Казань : Отечество, 2013. – 157 с.
2. Гальперин, П. Я. Экспериментальное формирование внимания / П. Я. Гальперин, С. Л. Кабыльницкая. – М. : МГУ, 1984. – 101 с.
3. Дормашев, Ю. Б. Психология внимания / Ю. Б. Дормашев, В. Я. Романов. – М. : Тривола, 1995. – 347 с.
4. Кондратьева, Н. П. Развитие свойств внимания младших школьников / Н. П. Кондратьева, Ю. В. Лисина // Евсевьевские чтения. Серия: Наука и образование: актуальные психологические проблемы и опыт решения : сб. науч. тр. по материалам Междунар. науч.-практ. конф. с элементами научной школы для молодых ученых «53-и Евсевьевские чтения» / под науч. ред. Ю. В. Варданян ; Мордов. гос. пед. ин-т. – 2017. – С. 137–142.
5. Немов, Р. С. Психология : учеб. пособие для студентов вузов : в 3 кн. Кн. 3 : Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики / Р. С. Немов. – М. : Владос, 2017. – 631 с.
6. Сергунина, С. В. Развитие произвольного внимания младших школьников во внеурочной деятельности / С. В. Сергунина, Я. А. Кистенева // Евсевьевские чтения. Серия: Наука и образование: актуальные психологические проблемы и опыт решения : сб. науч. тр. по материалам Междунар. науч.-практ. конф. «54-е Евсевьевские чтения» / под науч. ред. Ю. В. Варданян. – 2018. – С. 89–93.

[В содержание](#)

УДК 159.954(045)
ББК 88.45

ОСОБЕННОСТИ ВЛИЯНИЯ СТРУКТУРНЫХ КОМПОНЕНТОВ САМОСОЗНАНИЯ НА ТВОРЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ЛИЧНОСТИ

ХРАМЦОВА ЕЛЕНА ВЛАДИМИРОВНА

кандидат психологических наук,
руководитель отдела обучения и развития персонала,
группа компаний «Лето», г. Белгород, Россия
lena_chumanina@mail.ru

ЧУМАНИНА РАИСА ДМИТРИЕВНА

кандидат психологических наук, доцент,
кафедра психологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
chumaninard@mail.ru

Ключевые слова: личность, самосознание, мышление, творческие способности, когнитивная сфера, взаимосвязь, половозрастные особенности.

Аннотация: Творческий потенциал человека зависит не только от особенностей когнитивной сферы, но и от свойств его личности, личностные образования оказывают значительное влияние на структуру и продуктивность творческого мышления человека.

FEATURES OF INFLUENCE STRUCTURAL COMPONENTS OF SELF-CONSCIOUSNESS ON CREATIVE POTENTIAL PERSONALITY

KHRAMTSOVA ELENA VLADIMIROVNA

Candidate of Psychology,
head of the department of personnel training and development,
group of companies "Summer", Belgorod, Russia

CHUMANINA RAISA DMITRIEVNA

candidate of psychological sciences, associate professor,
department of psychology,
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Key words: personality, self-consciousness, thinking, creative abilities, cognitive sphere, interrelation, gender and age features.

Abstract: The creative potential of a person depends not only on the characteristics of the cognitive sphere, but also on the properties of his personality, personal formations have a significant impact on the structure and productivity of a person's creative thinking.

В настоящее время становится очевидной потребность общества в творчески развитых личностях, способных решать современные проблемы в общественно-экономической сфере. Творческая личность успешно адаптируется к быстро изменяющимся условиям жизни, нестандартно и эффективно решает проблемы, проявляет высокую активность при решении различных задач. В профессиональной деятельности сейчас главными являются такие качества личности, как самостоятельность, ответственность, организованность, способность к профессиональному самосовершенствованию, умение системно решать задачи. Высокий творческий потенциал не только обеспечивает возможность современно мыслить, проявлять оригинальность, изобретательность, гибкость, когда это необходимо, но и способствует формированию перечисленных качеств.

Еще Е. Л. Яковлева отмечала, что творческий потенциал личности можно рассматривать в узком и широком смыслах. В первом случае – это творческие способности, способность к воображению и креативности. Во втором – это и особенности личности, стимулирующие реализацию творческих способностей: мотивы, определенные эмоционально-волевые качества, и мы предполагаем, что самосознание также будет оказывать влияние на их проявление [7].

Самосознание играет одну из главных ролей в развитии личности, обеспечивает создание целостного образа собственного «Я» и включает в свою структуру такие компоненты, как когнитивный, эмоционально-ценностный, регулятивный, которые тесно связаны с развитием когнитивных процессов и творческого мышления личности [6].

Рассматривая проблему развития творческого потенциала личности, следует отметить, что структура и механизмы понятия до конца не изучены, неясны детерминирующие процессы его развития, отсутствует единая концепция в оценке творческого потенциала. Отмечая перечисленные проблемы, З. Ф. Байгильдина считает, что многие склонны выделять качества личности, определяющие его. Но такой подход она считает нецелесообразным и предлагает обобщать свойства творческой личности в систему, выявлять особенности ее функционирования [1].

Тем не менее М. А. Мухина, рассматривая данное понятие, включает в его определение способность к риску, оригинальность, свободолобие, чувство юмора, самопринятие, уверенность, склонность к самоанализу [2].

Учитывая сложившуюся ситуацию в исследовании творческого потенциала, мы полагаем допустимым рассмотрение в качестве одной из его составляющих характеристики творческого мышления. Кроме этого, мы учитываем то, что изначально в рамках когнитивной психологии исследование проблемы творческого потенциала личности связывалось с мышлением, его видами и уровнем развития.

В соответствии с обозначенной темой следует в очередной раз вспомнить высказывание О. К. Тихомирова, что изучение проблем мышления и самосознания в психологии будет способствовать «гуманизации» психологии мышления и «психологизации» учения о самосознании [4].

Самосознание в структуре личности играет первостепенную роль, позволяет осознавать свои способности, возможности, формирует самовосприятие и саморегуляцию, определяет деятельность психических процессов. Исходя из этого, нами выдвинуто предположение о влиянии его структурных компонентов на творческое мышление как одну из характеристик творческого потенциала личности.

В исследовании приняли участие 60 испытуемых юношеского возраста (18–22 года). Ученые считают, что этот возрастной период занимает особое место в становлении личности и развитии ее творческого потенциала. Э. А. Сокальский пишет, что в юности творческий потенциал, способности в совокупности с «Я-концепцией» являются стимулирующими факторами различной креативной деятельности [5].

Для изучения особенностей взаимовлияния творческого мышления и самосознания личности С. Л. Рубинштейн рекомендовал последовательное исследование компонентов изучаемых психических явлений [3].

Ориентируясь на предложенный подход, мы рассматриваем вербальную и невербальную стороны творческого мышления и его проявления: гибкость, беглость, оригинальность. В качестве характеристик самосознания обозначены особенности самопознания, самоотношения, саморегуляция, которые являются, соответственно, характеристиками когнитивного, эмоционально-ценностного и поведенческого компонентов.

В исследовании использовался комплекс психодиагностических методик. Из теста творческого мышления Дж. Гилфорда были взяты вербальные и невербальные задания. Вербальные – «ассоциации», «варианты употребления

предметов», нахождение способа завершения, умение строить задачу. Невербальные – «Завершение картинок», «Дорисуй» и др. Показатели подсчитывались по таким свойствам, как беглость, гибкость, оригинальность.

Самосознание и его структурные компоненты диагностировались с помощью блока методик. Самопознание изучалось с помощью методики «Неоконченные предложения». Самоотношение – с помощью теста-опросника самоотношения В. В. Столина, С. Р. Пантелеева. Регулятивный компонент самосознания – теста-опросника локализации контроля, модифицированного С. Р. Пантелеевым и В. В. Столиным.

С целью определения влияния компонентов самосознания на творческое мышление использовался метод корреляционного анализа.

По данным корреляционного анализа самопознание оказывает влияние на такие характеристики вербального творческого мышления, как беглость: $r = 0,51$, оригинальность: $r = 0,77$, уникальность: $r = 0,86$ и его общий показатель: $r = 0,77$, корреляция по перечисленным качествам достоверно значима на 1%-м уровне. В зоне неопределенности находится взаимосвязь с гибкостью: $r = 0,34$ и взаимосвязь самоотношения с беглостью: $r = 0,28$, значимость соответствует 5%-му уровню. В данной выборке не обнаружено значимого влияния регулятивного компонента самосознания на характеристики вербальной стороны творческого мышления. Выявлено наиболее значимое влияние интегративного показателя самосознания на такие характеристики, как беглость: $r = 0,51$, оригинальность: $r = 0,51$, уникальность: $r = 0,49$ и общий показатель вербального творческого мышления: $r = 0,52$, достоверность соответствовала 1%-му уровню.

Полученные результаты позволяют предполагать, что составляющие самосознания личности в юношеском возрасте оказывают влияние на формирование и проявление характеристик вербальной стороны творческого мышления. На его продуктивность будут влиять способность к самопознанию, склонность к рефлексии, устойчивость представлений о себе, самоуважение, позитивное самоотношение. Наиболее значимое влияние осуществляется с помощью когнитивного компонента как наиболее тесно связанного с вербальной стороной творческого мышления в данном возрасте.

Также обнаружено влияние компонентов самосознания на характеристики невербальной стороны творческого мышления. Показатели когнитивного компонента самосознания коррелируют с беглостью: $r = 0,66$, оригинальностью: $r = 0,85$, уникальностью: $r = 0,88$ и общим показателем невербального мышления: $r = 0,84$; данные показатели оказались в зоне высокой значимости, их достоверность на 1%-м уровне. Влияние на гибкость невербального мышления находится в зоне неопределенности: $r = 0,25$, значимость только на 5%-м уровне.

Имеется взаимосвязь показателя эмоционально-ценностного компонента самосознания с гибкостью $r = 0,65$ и общим показателем невербальной стороны творческого мышления $r = 0,61$ на 1%-м уровне и на 5%-м уровне – с уникальностью $r = 0,26$.

Статистически значимая корреляция выявлена между поведенческим компонентом самосознания с гибкостью $r = 0,35$; общим показателем самосо-

знания также с гибкостью $r = 0,69$ и общим показателем невербального мышления $r = 0,50$.

Таким образом, выявленные статистически значимые корреляции компонентов самосознания и характеристик невербальной стороны творческого мышления свидетельствуют о значительном влиянии когнитивного компонента на проявления характеристик невербальной стороны творческого мышления, в частности гибкости, оригинальности, уникальности.

Регулятивный компонент оказывает наиболее значимое влияние на характеристики невербальной стороны творческого мышления, в отличие от вербальной стороны. Это позволяет предполагать, что испытуемые могут свободно оперировать образами, успешно регулировать деятельность и нести за нее ответственность. Однако следует отметить, что взаимосвязи регулятивного компонента и творческого мышления незначительны. Регулятивный компонент самосознания не связан с вербальной стороной творческого мышления в данной выборке испытуемых.

Итак, следует отметить, что на формирование и проявление творческого потенциала личности существенное влияние будут оказывать самосознание, его компоненты: когнитивный, эмоционально-ценностный и поведенческий. Наблюдаются различные варианты влияния самосознания на две стороны творческого мышления, характеристики невербальной стороны подвержены наиболее сильному влиянию, чем вербальной.

Результаты полученного исследования позволяют дать некоторые рекомендации по развитию творческого потенциала личности с помощью совершенствования содержательных характеристик самосознания в ходе тренинговых и учебных занятий. Следует предупреждать возникновение неблагоприятных психических состояний, комплекса неполноценности, тщеславия, зависти, низкой активности, негативного самоотношения. Необходимо создавать благоприятные условия для проявления творческой активности, использовать новые разнообразные методы и средства обучения, стимулировать юношей к разработке новых идей, поощрять разумный интеллектуальный риск и творческие усилия.

Список использованных источников

1. Байгильдина, З. Ф. Творческий потенциал личности / З. Ф. Байгильдина // Вестник Башкирского университета. – 2008 – Т. 13. – № 3 – С. 693–696.
2. Мухина, М. А. Сущность и содержание понятия «творческий потенциал» / М. А. Мухина // Молодой ученый. – 2018. – № 19. – С. 411–413.
3. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии : в 2 т. Т. 2 / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989. – С. 236–250.
4. Тихомиров, О. К. Психология мышления : учеб. пособие / О. К. Тихомиров. – М. : Академия, 2005. – 288 с.
5. Творческий потенциал юности: психологический аспект / Э. А. Сокальский. – Элиста : Калмыцкий государственный университет, 2012. – 161 с.
6. Храмова Е. В. Специфика взаимосвязи творческого мышления и самосознания в юношеском возрасте / Е. В. Храмова, Р. Д. Чуманина // Гуманитарные науки и образование. – 2010 – № 4 – С. 143–147.

7. Яковлева, Е. Л. Психология развития творческого потенциала личности / Е. Л. Яковлева. – М. : Флинта, 1997. – 222 с.

[В содержание](#)

УДК 159.9: 316.6(045)

ББК 88.5

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЭМПАТИИ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ

ЦАРЕВА ЕЛЕНА ВИКТОРОВНА

кандидат философских наук, доцент,
кафедра психологии

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

docent69@bk.ru

ТЕЛЬНОВА ИРИНА АНДРЕЕВНА

студентка V курса факультета психологии и дефектологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

Ключевые слова: эмпатия, старшие подростки, социально-психологический, психологический тренинг.

Аннотация: В статье проанализирована проблема развития эмпатии старших подростков средствами социально-психологического тренинга. В статье отражены результаты диагностики эмпатии старших подростков, определена роль тренинговых занятий для ее развития.

SOCIAL-PSYCHOLOGICAL TRAINING AS A TOOL FOR DEVELOPMENT OF EMPATHY OLDER TEENS

TSAREVA ELENA VIKTOROVNA

candidate of philosophical sciences, associate professor,
department of psychology,

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

TELNOVA IRINA ANDREEVNA

5th year student of the faculty of psychology and defectology,
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Key words: empathy, older teens, socio-psychological psychological training.

Abstract: The article analyzed the problem of the development of empathy adolescents by means of socio-psychological training. The article presents the results of diagnostics empathy older teens, identified the role of training sessions for its development.

В современном обществе происходит постепенное уменьшение значимости нравственных ценностей, соответственно, такие качества человека, как добро и милосердие, сочувствие и доброжелательное отношение друг к другу, скорее всего, характеризуются как недостатки, чем достоинства.

В образовательных организациях акцентируется внимание на получении новых знаний, огромном количестве информации, развитии интеллектуальной сферы, а проблема развития эмпатии не занимает должного значительного места.

Вместе с тем не стоит забывать, что эмпатия является одним из главных качеств человека в процессе общения, важным фактором социализации личности. Высокий уровень развития эмпатии способствует выстраиванию конструктивных межличностных взаимоотношений, созданию благоприятного и эмоционально-яркого фона при взаимодействии, содействует позитивному расположению людей друг к другу.

Для формирования эмпатии каждый возрастной этап важен по-своему. В подростковом возрасте эмпатия развивается в рамках формирующейся мировоззренческой картины, нравственных ценностей, новых взглядов на жизнь и на отношения между людьми [10].

Исследованию эмпатии посвящены труды В. В. Бойко [1], Т. П. Гавриловой [3], Т. И. Пашуковой [6], И. М. Юсупова [11] и др.

Отмечая сензитивность подросткового возраста к развитию эмпатии, исследователи акцентируют внимание на ее стихийности, противоречивости и неустойчивости.

Несмотря на многочисленные исследования, среди авторов наблюдаются значительные расхождения в трактовках и интерпретациях этого понятия.

«Большой психологический словарь» трактует понятие «эмпатия» как явление психологическое, как эмоциональное познание людьми друг друга через постижение определенного состояния каждого из них [5].

Согласно Р. Даймонду и У. Бронфенбреннеру, эмпатия представляет собой способность людей к распознаванию мыслей и чувств друг друга на эмоциональной основе (инсайт) [2].

Определяя эмпатию, К. Роджерс указывал в первую очередь на сензитивность к изменениям другого человека [8].

Оригинальная точка зрения на эмпатию была сформулирована А. Менегетти, который считает, что эмпатия снижает чувство вины и субъект, помогая другим людям, чувствует себя благоприятно [4].

Т. П. Гаврилова убеждена, что эмпатия развивается в общении и способствует формированию системы ценностей личности, определяющей ее поведение и мышление [3].

Мы полагаем, что эмпатия, являясь механизмом межличностного познания, характеризуется как понимание внутреннего мира другого человека, исходя из его системы ценностей, мировоззрения, миропонимания.

Старший подростковый возраст, по мнению исследователей, характеризуется одновременно сензитивностью и тенденцией к снижению эмпатии вследствие недостаточного нравственного опыта, повышенной тревожности,

агрессивности, неконтактности в общении. Вместе с тем уже усвоенные нравственные нормы, эмпатия проявляются в суждениях, поступках и поведении [10].

Эффективным способом развития эмпатии старших подростков, согласно мнению многих исследователей данной проблемы, является организация тренингов [9], направленных на совместную деятельность, на развитие навыков сочувствия, сопереживания, психологической наблюдательности.

В рамках обозначенной проблемы нами проведено опытно-экспериментальное исследование на базе МБОУ «Большеберезниковская основная общеобразовательная школа» Большеберезниковского района РМ. В исследовании приняли участие 30 старших подростков в возрасте 13–15 лет. Экспериментальное исследование проводилось в три этапа.

На первом этапе исследования нами были проведены методики с целью изучения эмпатии подростков. На втором этапе исследования мы разработали и апробировали программу социально-психологического тренинга «Я – ты», целью которой является развитие эмпатии старших подростков. На третьем этапе исследования нами проведена контрольная диагностика с целью выявления эффективности программы социально-психологического тренинга для развития эмпатии старших подростков и математическая обработка, подведены итоги исследования.

Для реализации цели и задач исследования нами использован следующий диагностический инструментарий: методика «Диагностика уровня эмпатических способностей» (В. В. Бойко) [7], методика «Диагностика уровня эмпатии» (И. М. Юсупов) [7].

Анализ данных диагностики уровня эмпатических способностей старших подростков по методике В. В. Бойко показал, что только у 10 % респондентов высокий уровень эмпатических способностей. Для них характерна направленность внимания, восприятия и мышления на других. Для 43 % старших подростков характерен средний уровень эмпатии. У 47 % подростков низкий уровень эмпатических способностей. У них практически отсутствуют интерес к другому человеку, эмоциональная отзывчивость.

Данные диагностики уровня эмпатии старших подростков по методике И. М. Юсупова показали, что для 10 % старших подростков характерен высокий уровень эмпатии. Это проявляется в чувствительности и интересе к людям. 40 % опрошенных имеют средний уровень эмпатии, для 50 % респондентов характерен низкий уровень эмпатии.

Проанализировав вышеизложенные данные диагностики эмпатии старших подростков, мы пришли к выводу, что они нуждаются в дальнейшей работе по развитию эмпатии.

Нами разработана программа социально-психологического тренинга, направленная на развитие способности понимать чувства, мысли и поведение другого человека. Она включает упражнения на совершенствование мотивационно-ценностного (составление представлений об эмпатии, осведомленность касательно вопросов эмпатии), эмоционального (развитие эмоциональной

наблюдательности), рационального (развитие способности человека прогнозировать состояние собеседника) и поведенческого (взаимопомощь) компонентов эмпатии.

Программа содержит 12 занятий, которые проводятся три раза в неделю и длятся 50–60 мин. Форма работы: групповая.

Приведем примеры некоторых упражнений.

Упражнение «Синквейн "Эмпатия"».

Цель: обобщить информацию после определенной вдумчивой рефлексии.

Процедура проведения. Ведущий объясняет, что синквейн – это стихотворение, которое требует синтеза полученной информации. Индивидуально или в парах участники пишут синквейны на тему эмпатии, потом проводится анализ и составляется общий синквейн.

Упражнение «Чувства».

Цель: развить способность взаимопонимания чувств.

Процедура проведения. Участникам необходимо распознать чувства и состояния и назвать противоположные.

Упражнение «Важные качества».

Цель: развить способность к рефлексии.

Процедура проведения. Участникам необходимо, не повторяясь, назвать качества, характерные для человека с высоким уровнем эмпатии.

Упражнение «Круг обратной связи».

Цели: получить обратную связь, обменяться чувствами и впечатлениями.

Процедура проведения. Ведущий по кругу предлагает участникам высказать свое мнение относительно тренинга.

Целью контрольного этапа эксперимента являлось выявление эффективности социально-психологического тренинга «Я – ты», направленного на развитие эмпатии старших подростков. Для выявления эффективности занятий была проведена повторная диагностика с помощью тех же методик, что и на констатирующем этапе исследования.

Анализ данных диагностики уровня эмпатических способностей старших подростков по методике В. В. Бойко на контрольном этапе позволяет говорить о положительной динамике эмпатии старших подростков. У 26 % участников тренинга отмечен высокий уровень эмпатических способностей. Они научились понимать другого на основе сопереживания, умения поставить себя на место партнера. Для 48 % подростков характерен средний уровень эмпатии. Подростки стали лучше контролировать собственные эмоциональные проявления, хотя еще затрудняются прогнозировать развитие отношений между людьми. Низкий уровень эмпатических способностей характерен для 26 % респондентов.

При сравнении полученных данных диагностики эмпатии по методике И. М. Юсупова мы также выявили положительную динамику эмпатии участников психологического тренинга, повышение уровня эмпатии в среднем у 57 % участников. Они стали более внимательны в общении, стараются понять больше, чем сказано словами. Подростки стали лучше контролировать собственные эмоциональные проявления. Результаты математической обработки

показали, что изменения (развитие эмпатии) следует считать статистически значимыми на 0,05%-м уровне (G-критерий знаков).

Таким образом, эффективному развитию эмпатии старших подростков способствует специально разработанная и реализованная программа социально-психологического тренинга «Я – ты», направленная на развитие навыков сочувствия, сопереживания и психологической наблюдательности.

Список использованных источников

1. Бойко, В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других / В. В. Бойко. – М. : Филинь, 1996. – 472 с.
2. Бронфенбреннер, У. Два мира детства / У. Бронфенбреннер. – М. : Прогресс, 2006. – 327 с.
3. Гаврилова, Т. П. Понятие эмпатии в зарубежной психологии / Т. П. Гаврилова // Вопросы психологии. – 1975. – № 2. – С. 147–158.
4. Менегетти, А. Психология жизни / А. Менегетти. – СПб. : Питер, 2012. – 320 с.
5. Мещеряков, Б. Г. Большой психологический словарь / В. П. Зинченко, Б. Г. Мещеряков. – М. : ДРОФА, 2011. – 630 с.
6. Пашукова, Т. И. Механизмы и функции эмпатии / Т. И. Пашукова, Е. А. Троицкая // Вестник МГЛУ. – 2010. – № 586. – С. 197–209.
7. Практическая психодиагностика / под ред. Д. Я. Райгородского. – Самара : Бахрах-М, 2001. – 672 с.
8. Роджерс, К. О становлении личностью / К. Роджерс. – М. : Прогресс, 2014. – 320 с.
9. Сидоренко, Е. В. Технологии создания тренинга. От замысла к результату / Е. В. Сидоренко. – СПб. : Речь : ООО Сидоренко и Ко, 2007. – 329 с.
10. Царева, Е. В. Развитие толерантности подростков и старшеклассников на уроках и во внеурочной деятельности / Е. В. Царева, Ю. А. Гуревичева // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 58–3. – С. 368–371.
11. Юсупов, И. М. Эмпатия как условие эффективного общения / И. М. Юсупов. – М. : Академия, 2010. – 115 с.

[В содержание](#)

УДК 159.9(045)

ББК 88.4

РАЗВИТИЕ САМООЦЕНКИ И УРОВНЯ ПРИТЯЗАНИЙ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

ЦАРЕВА ЕЛЕНА ВИКТОРОВНА

кандидат философских наук, доцент,
кафедра психологии

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

docent69@bk.ru

ЦЫГАНОВА НАДЕЖДА АЛЕМДАРОВНА

студентка V курса факультета психологии и дефектологии
Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия,
homovanasta5@gmail.com

Ключевые слова: самооценка, уровень притязаний, младшие школьники, внеурочная деятельность, развитие.

Аннотация: В статье проанализирована проблема развития самооценки и уровня притязаний младших проростков средствами внеурочной деятельности.

THE DEVELOPMENT OF SELF-ESTEEM AND LEVEL OF CLAIMS JUNIOR TEENS IN OVERTIME ACTIVITY

TSAREVA ELENA VIKTOROVNA

candidate of philosophical sciences, associate professor,
department of psychology,
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

TSYGANOVA NADEZHDA ALEMDAROVNA

5th year student of the faculty of psychology and defectology,
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Key words: self-esteem level of claim, younger students, off-hours activities development.

Abstract: The article analyzed the problem of the development of self-esteem and level of claims junior sprouts means overtime work.

Изменения современного социума, усложнение условий жизнедеятельности требуют усилий творческой активности личности, возрастания требований к себе и своей деятельности. Особенно важным для формирования всесторонне развитой личности нам представляется развитие самосознания, определяющего адекватную оценку индивидуальных особенностей личности и правильную организацию взаимоотношений с окружающим миром.

Классическими можно считать тезисы, подтвержденные отечественными и зарубежными исследователями, о том, что подростковый период является важным этапом становления самооценки и уровня притязаний.

Именно в этот период начинают приниматься ответственные решения, которые определяют всю будущую жизнь человека: формирование мировоззрения, убеждений, поиск смысла жизни, профессиональное и личностное самоопределение. Самооценка и уровень притязаний юношей и девушек занимают ведущее место в процессе социализации личности, поиска своего места в будущей самостоятельной жизни. Однако в современных противоречивых социально-психологических условиях возможно усиление несогласованности уровня притязаний и самооценки учащихся. Все вышеприведенное позволяет констатировать социальную значимость и необходимость исследований самооценки и уровня притязаний современных подростков [7].

Согласно Л. И. Божович, самооценка функционирует в качестве компонента самосознания и определяет способность к саморегуляции личности [1].

По мнению А. В. Криницыной, самопознание (самооценка) – это динамичный процесс собственного личностного осознания на когнитивном, эмоциональном и поведенческом уровнях [2].

О. Н. Молчанова, опираясь на анализ исследований, выделяет разные виды самооценки:

- по уровню – высокая, средняя, низкая самооценка;
- по соотношению с реальной успешностью – адекватная и неадекватная самооценка;
- по особенностям строения – конфликтная и бесконфликтная самооценка [6].

Уровень притязаний формируется под влиянием субъективных переживаний успеха или неуспеха в деятельности. Неадекватная самооценка может привести к нереалистичному уровню притязаний.

Таким образом, самооценка и связанный с ней уровень притязаний, являясь мощнейшими мотивационными факторами, определяют успешность деятельности, влияют на ее результативность.

Целью нашего исследования стало развитие самооценки и уровня притязаний младших подростков во внеурочной деятельности.

Мы считаем, что для младших подростков с низкой самооценкой и уровнем притязаний большое значение имеет психолого-педагогическая помощь, направленная на повышение уверенности в себе, снижение эмоционального напряжения, создание ситуации успеха. Эффективным средством развития самооценки подростков с низкой учебной успеваемостью будет психологический тренинг, в ходе которого решаются вопросы развития личности, формирования коммуникативных навыков, оказания психологической помощи и поддержки.

Психологический тренинг направлен на коррекцию структур, часто недоступных воздействию других методов. К таким структурам мы относим самооценку и уровень притязаний.

Опытно-экспериментальное исследование проводилось на базе МОУ «Лицей № 26» г. о. Саранск. В эксперименте принимали участие 30 младших подростков в возрасте 12–13 лет.

Вся работа проводилась в три этапа.

Первый этап – констатирующий эксперимент. Проводилась диагностика самооценки и уровня притязаний младших подростков.

Второй этап – формирующий эксперимент. Он включал в себя разработку и апробацию психологического тренинга развития самооценки и уровня притязаний младших подростков.

На третьем этапе проводилась контрольная (повторная) диагностика и был осуществлен математический расчет по G-критерию знаков для определения эффективности нашей развивающей работы.

Для реализации цели и задач экспериментального исследования нами использованы следующие методики:

- методика изучения самооценки «Какой Я?» Р. С. Немова [3];

– методика Г. Н. Казанцевой «Изучение общей самооценки личности» [5];

– методика «Моторная проба» Шварцландера [4].

Рассмотрим данные диагностики на констатирующем этапе исследования.

Анализ данных изучения самооценки по методике «Какой Я?»

Р. С. Немова показал, что низкий уровень развития самооценки характерен для 47 % младших подростков. Это проявляется в болезненном реагировании на критику, неуверенности, застенчивости. Средний уровень развития самооценки выявлен у 20 % школьников. Они иногда испытывают трудности во взаимоотношениях с другими людьми, недооценивают себя и свои способности без достаточных на то оснований. Высокий уровень самооценки выявлен у 33 % младших подростков.

Исходные данные диагностики самооценки подростков по методике «Изучение общей самооценки личности» показали, что у 47 % подростков низкий уровень развития самооценки, их отличает тревожность, неуверенность, феномен «выученной беспомощности». Средний уровень самооценки проявляется у 25 % младших подростков. Высокий уровень самооценки выявлен у 28 % школьников. У респондентов достаточно развиты такие личностные качества, как общительность, открытость, целеустремленность, т. е. те качества, которые импонируют подросткам.

Анализ данных изучения уровня притязаний младших подростков показал, что низкий уровень притязаний характерен для 48 % младших подростков. Это проявляется в беспомощности, подчинении. Средний уровень притязаний выявлен у 19 % школьников. Они настроены на успех, рассчитывают свои силы. Высокий уровень притязаний обнаружен у 33 % младших подростков. Они проявляют ответственность, стремятся к самоутверждению.

На основе результатов исследования нами разработана и апробирована программа психологического тренинга развития самооценки и уровня притязаний. В экспериментальную группу вошли 14 подростков.

Цель программы: развить самооценку и уровень притязаний младших подростков.

Задачи:

- оптимизировать уровень эмоционального напряжения;
- повысить уверенность в себе;
- сформировать активную жизненную позицию;
- развить коммуникативные навыки;
- способствовать развитию позитивного отношения к себе.

Средства развития: этюды, игры, упражнения, приемы арт-терапии. Форма работы: групповая. Режим занятий: 3 раза в неделю по 60 минут. Программа содержит 15 занятий.

Программа состояла из трех этапов, каждый из которых имел свою цель. Целями мотивационного этапа стали создание доверительных отношений и развитие положительной мотивации и интереса к занятиям. Реконструктивный этап направлен на развитие уверенности и позитивного самоотношения участников группы, развитие чувства психологической безопасности [8]. В процессе

итогового этапа закреплялись полученные умения и навыки, продолжалась работа по формированию позитивного самоотношения младших подростков.

Приведем примеры некоторых упражнений.

Упражнение-разминка «Молекулы».

Цель: раскрепостить участников.

Процедура проведения. Участникам необходимо по команде ведущего двигаться и объединяться в молекулы в определенном составе.

Упражнение «Рисунок».

Цель: выявить лидеров.

Процедура проведения. Участники в микрогруппах молча рисуют общую картину, каждый внося свою лепту.

Упражнение «Мои преимущества».

Цель: развить позитивное самоотношение.

Процедура проведения. Участники заполняют таблицу, указывая собственные положительные качества и преимущества. Затем происходит обсуждение вопросов личностного роста и развития.

Упражнение «Мое будущее».

Цель: способствовать развитию уверенности.

Процедура проведения. Участникам необходимо изобразить себя в будущем и рассказать о том, какими они себя видят.

Упражнение «Я...».

Цель: способствовать развитию уверенности.

Процедура проведения. Участникам необходимо ответить на вопросы, касающиеся того, чего они хотят, умеют, смогут, добьются.

Эффективность проведенной работы определялась нами на контрольном этапе исследования посредством тех же методик, что и на констатирующем этапе.

Анализ данных диагностики на констатирующем этапе позволяет говорить о положительной динамике самооценки и уровня притязаний младших подростков. Уровень самооценки повысился у 40 % респондентов. Они стали более общительными, проявляют интерес к деятельности. Их прогнозы на будущее можно охарактеризовать как менее категоричные и более обоснованные. Уровень притязаний стал выше у 38 % участников тренинга. Они научились ценить собственные действия, корректировать неудачи за счет своих усилий.

Результаты математической обработки показали, что данные изменения следует считать статистически значимыми на 0,05%-м уровне (G-критерий знаков).

Таким образом, в результате экспериментального исследования мы можем отметить эффективность психологического тренинга для развития самооценки и уровня притязаний младших подростков.

Список использованных источников

1. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – М. : Академия, 2008. – 326 с.

2. Криницына, А. В. Формирование отношения к себе и миру в контексте развития самосознания личности / А. В. Криницына // Современные гуманитарные исследования. – 2009. – № 4. – С. 164–167.
3. Методика «Какой Я?» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://met.emissia.org/offline/2013/met010_files/m7-sys.htm.
4. Методика «Моторная проба» Шварцландера [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://helpiks.org/8-25330.html>.
5. Методика Г. Н. Казанцевой «Изучение общей самооценки личности» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://diploma.at.ua/publ/izuchenie_obshhej_samoocenki_metodika_gn_kazancevoj/3-1-0-20.
6. Молчанова, О. Н. Самооценка. Теоретические проблемы и эмпирические исследования / О. Н. Молчанова. – М. : Флинта, 2010. – 327 с.
7. Прохорова, Н. В. Психологические особенности самооценки и уровня притязаний подростков / Н. В. Прохорова // Международный научно-исследовательский журнал. – 2017. – № 8–2 (62). – С. 118–120.
8. Чиркина, С. Е. Основы формирования психологически безопасной образовательной среды : уч.-метод. пособ. / С. Е. Чиркина, Р. А. Ахметов, К. С. Бажин, Е. В. Царева. – Казань : Брик, 2015. – 136 с.

[В содержание](#)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

- Абрамова А. Н.** студентка IV курса факультета психологии и дефектологии ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия.
- Белова Т. А.** кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия.
- Бакшеева А. Д.** студентка IV курса факультета психологии и дефектологии ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия.
- Варданян Ю. В.** доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой психологии ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия.
- Варламова Ю. В.** студентка V курса факультета психологии и дефектологии ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия.
- Вдовина Н. А.** кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия.
- Веряскина О. С.** магистрант I курса факультета психологии и дефектологии ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия.
- Горбунова А. Г.** помощник проректора по инновационному развитию ФГБОУ ВО «Российский технологический университет МИР-ЭА», г. Москва, Россия.
- Даняева А. Н.** учитель английского языка первой категории МБОУ «Школа № 14», г. Саров, Россия.
- Дементьева М. С.** педагог-психолог МБДОУ «Ромодановский детский сад комбинированного вида», пгт Ромоданово, Республика Мордовия, Россия.
- Жиркова Ю. А.** студентка IV курса факультета психологии и дефектологии ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия.
- Касимкина Е. А.** магистрант I курса факультета психологии и дефектологии ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия.
- Кечина М. А.** старший преподаватель кафедры психологии ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия.
- Коверова Н. С.** студентка IV курса факультета психологии и дефектологии ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия.
- Конева И. А.** кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина», г. Нижний Новгород, Россия.
- Кондратьева Н. П.** кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия.

- Кривоногова Е. Л.** магистрант факультета психологии и педагогики ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина», г. Нижний Новгород, Россия.
- Кудашкина О. В.** кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия.
- Кукса К. А.** аспирант II курса факультета психологии и дефектологии ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия, зав. художественного отделения МБУ ДО «Детская школа искусств» закрытого административного территориального образования Озерный Тверской области, Россия.
- Кувшинова И. С.** педагог-психолог МОУ «Светлогорская средняя школа» Шатковского района Нижегородской области, магистрант II курса факультета психологии и дефектологии ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия.
- Макаева А. А.** магистрант I курса факультета психологии и дефектологии ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия.
- Матюшкина Е. В.** студентка V курса факультета психологии и дефектологии ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия.
- Милкина Р. В.** педагог-психолог МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 13», магистрант II курса факультета психологии и дефектологии ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия.
- Миняйчева А. П.** студентка V курса факультета психологии и дефектологии ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия.
- Мироновская Н. Г.** студентка IV курса факультета психологии и дефектологии ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия.
- Новиков П. В.** кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия.
- Новикова Е. Е.** студентка IV курса факультета психологии и дефектологии ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия.
- Новиченкова Н. А.** студентка V курса факультета психологии и дефектологии ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия.
- Ошкина Т. С.** педагог-психолог МГБОУ «Школа-интернат № 89», г. Ульяновск, Россия.
- Павленко Т. Ю.** педагог школы № 10 (им. А. С. Пушкина), г. Ташкент, Шайхантаурский район, Республика Узбекистан.
- Паксюткина О. С.** старший воспитатель, методист АНОО ДО «Центр развития ребенка "Планета Детства Самара"», г. Самара, Россия.
- Панкова С. В.** студентка IV курса факультета психологии и дефектологии ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия.

- Поваляева Н. Г.** ассистент кафедры психологии ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия.
- Позорова Ю. С.** студентка V курса факультета психологии и дефектологии ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия.
- Прокофьева Е. И.** сказкотерапевт, педагог-психолог МБДОУ «Детский сад общеразвивающего вида № 174», г. Самара, Россия.
- Пузанкова Е. В.** магистрант II курса факультета психологии и дефектологии ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия, сотрудник МБУК «Починковская межпоселенческая централизованная библиотечная система» Починковского района Нижегородской области, Россия.
- Радужкина К. С.** магистрант II курса факультета психологии и дефектологии ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, педагог-психолог МОУ «Средняя школа № 82» г. Ульяновск, Россия.
- Савинова Т. В.** кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия.
- Семочкина П. Ю.** студентка IV курса факультета психологии и дефектологии ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия.
- Сенина А. А.** студентка IV курса факультета психологии и дефектологии ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия.
- Сурдина А. Ю.** студентка IV курса факультета психологии и дефектологии ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия.
- Сергунина С. В.** кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия.
- Тельнова И. А.** студентка V курса факультета психологии и дефектологии ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия.
- Трифонов А. С.** аспирант I курса факультета психологии и дефектологии ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия.
- Устькина С. А.** педагог-психолог ГБПОУ РМ «Саранский медицинский колледж», магистрант I курса факультета психологии и дефектологии ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия.
- Фадеева О. В.** кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия.
- Хохлова И. А.** студентка IV курса факультета психологии и дефектологии ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия.
- Храмцова Е. В.** кандидат психологических наук, руководитель отдела обучения и развития персонала, группа компаний «Лето», г. Белгород, Россия.

- Царева Е. В.** кандидат философских наук, доцент кафедры психологии ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия.
- Цыганова Н. А.** студентка V курса факультета психологии и дефектологии ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия.
- Чуманина Р. Д.** кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия.
- Шалмина А. Г.** студентка IV курса факультета психологии и дефектологии ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия.
- Шляпкина Е. В.** студентка V курса факультета психологии и дефектологии ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия.
- Якунина А. В.** магистрант I курса факультета психологии и дефектологии ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия.

[В содержание](#)

Научное электронное издание

**НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ:
АКТУАЛЬНЫЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ
ПРОБЛЕМЫ И ОПЫТ РЕШЕНИЯ**

Сборник научных трудов по материалам
Международной научно-практической конференции «55-е Евсевьевские чтения»
(г. Саранск, 14–15 марта 2019 г.)

Редактор и корректор *Ю. М. Гусева*
Технический редактор *Т. В. Мадякина*

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева»
Редакционно-издательский центр
430007, г. Саранск, ул. Студенческая, 11 а