

Министерство просвещения Российской Федерации  
Федеральное государственное бюджетное  
образовательное учреждение высшего образования  
«Томский государственный педагогический университет»  
(ТГПУ)

# **ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ПРОСТРАНСТВО ЛИЧНОСТИ**

Материалы Всероссийской  
научно-практической конференции

20–21 мая 2020 г.

Томск 2020

УДК 159.9

ББК 88.37

П–86

**П–86 Психологическое пространство личности** : материалы Всероссийской научно-практической конференции (20–21 мая 2020 г.) / Отв. ред. Г. С. Корытова, И. Л. Шелехов. – Томск : Издательство Томского государственного педагогического университета, 2020. – 284 с.

ISBN 978–5–89428–922–9

Сборник содержит материалы Всероссийской научно-практической конференции «Психологическое пространство личности», состоявшейся 20–21 мая 2020 г. на факультете психолого-педагогического и специального образования Томского государственного педагогического университета.

Рассматривается широкий спектр традиционных проблем современной психологической науки, в том числе, методологические основы эмпирических исследований личности, персонологические теории и возможности их перспективного развития и практического приложения. Сборник включает доклады, подготовленные участниками научно-практической конференции, посвященные актуальным вопросам психологии личности, таким как онтогенетическое развитие личности, сознание и самосознание личности, психология образования личности, профессиональная деятельность и творчество личности, психологическое здоровье и сопровождение личности.

Материалы сборника адресованы научным работникам, психологам-практикам, представителям всех уровней психологического образования.

УДК 159.9

ББК 88.37

ISBN 978–5–89428–922–9

© © Авторский коллектив, 2020

© ФГБОУ ВО «ТГПУ», 2020

## РАЗДЕЛ 1. ЛИЧНОСТЬ И ОБРАЗОВАНИЕ



УДК 159.9; 378

### **ЗНАЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПРОБ ДЛЯ ЛИЧНОСТНОГО СТАНОВЛЕНИЯ БУДУЩЕГО СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА**

*Л. С. Демина*

*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск*

Проблема личностного становления и развития будущего педагога всегда вызывала интерес ученых. Так, исследования развития личности студента в процессе получения высшего образования отражены в работах А. А. Вербицкого, Т. Л. Журавлевой, Н. В. Козловой и др.; профессиональному развитию личности в процессе педагогической деятельности посвящены работы В. А. Крутецкого, Н. В. Кузьминой, А. К. Марковой, В. А. Слостенина и др.

Несмотря на многочисленные исследования, в настоящее время, в научной литературе недостаточно раскрыты особенности личностного становления будущих представителей такого профиля педагогической деятельности как социальный педагог – профиля, предъявляющего, на наш взгляд, особые требования к личности [1–4]. Профессиональный социальный педагог сталкивается в своей деятельности с необходимостью решать разноплановые задачи, работает с подопечными в разных жизненных ситуациях (от стандартных до социально опасных и даже угрожающих жизни и здоровью) [5]. Поле его деятельности столь широко, что на практике появляется необходимость в специализации конкретного социального педагога на каком-либо направлении деятельности. Профессионально-личностное становление и развитие социальных педагогов предполагает наличие у них сформированной

профессиональной направленности на осуществление данного вида деятельности, способности к постоянному саморазвитию, развитость рефлексивных умений и др. [5]. Однако, в силу разноплановости предмета профессиональной деятельности социальных педагогов, актуализируется потребность в специализации, в которой студенту необходимо самоопределиться еще в процессе подготовки в вузе [6, 7].

При обучении социальных педагогов в вузе на уровне бакалавриата образовательный процесс должен ориентировать студентов на будущее, формировать в их сознании четкий и конкретный образ предстоящей профессиональной деятельности в рамках вариантов возможной специализации, и тем самым задавать вектор для индивидуальной акме-стратегии профессионально-личностного становления.

Одним из эффективных средств в разрешении трудностей профессионально-личностного становления будущих социальных педагогов, по нашему мнению, может выступать профессиональная проба. Анализ отечественного опыта подготовки социальных педагогов показывает, что практика применения в данном процессе профессиональной пробы недостаточно развита, в настоящее время наблюдается дефицит системности, хаотичность использования профессиональной пробы в системе подготовки кадров для сферы социальной педагогики.

Профессиональная проба – это специально организованная имитационная ситуация, моделирующая элементы конкретного вида профессиональной деятельности, максимально приближенная к профессиональной реальности [8]. Психологически, на наш взгляд, профессиональная проба может выступать как ресурс индивидуального поиска, профессионального самоопределения и профессионально-личностного становления и развития будущего социального педагога. Она предполагает: представление базовых сведений о конкретных направлениях профессиональной деятельности; моделирование основных элементов разных видов профессиональной деятельности; наличие организационно-методического инструментария, позволяющего определить уровень готовности человека к успешному выполнению конкретного вида профессиональной деятельности; наличие организационно-педагогических условий для максимально реалистичного выполнения профессиональных проб.

В связи с этим, помимо указанных выше, важное теоретическое и практическое значение для нашего исследования, имеют также труды, посвященные следующим вопросам:

- институционализация социальной педагогики как сферы профессиональной деятельности и профессиональное развитие кадров данной сферы рассматриваются в трудах С. Х. Ахмедовой, В. Г. Бочаровой, М. А. Галагузовой, Ю. Н. Галагузовой, Т. А. Васильковой, Ю. В. Васильковой, А. В. Мудрика, Т. А. Ромм, Т. В. Фуряевой, Г. Н. Штиновой и др.;
- вопросы организации профессиональных проб в образовании разрабатываются Н. В. Барабошиной, Т. Б. Игониной, Н. В. Потехиной, коллективом ученых-последователей С.Н. Чистяковой и др.

Несмотря на накопленный опыт научных разработок в данной области, в педагогической теории и практике недостаточно изучены возможности использования технологии профессиональной пробы в процессе подготовки социальных педагогов, не в полной мере раскрыт ее психологический потенциал и возможности в профессионально-личностном становлении будущих социальных педагогов в соответствии с требованиями современного социума и в условиях реализации современных образовательных стандартов.

Цель нашего исследования – выявить опытным путем значение профессиональных проб для личностного становления будущих социальных педагогов.

Исследование проводилось последовательно в три этапа. Первый этап – поисково-констатирующий. На данном этапе был проведен анализ научной психолого-педагогической литературы, определены тема, противоречие, проблема и цель исследования, сформирована методологическая база. Второй этап состоял в организации и проведении психолого-педагогического эксперимента. В экспериментальную группу вошли студенты Томского государственного педагогического университета, обучающиеся по профилю «Профилактика девиантного поведения» (по завершению обучения им присваивается квалификация «Социальный педагог») в количестве 20 человек. Третий этап – итогово-обобщающий – состоял в подведении итогов исследования и оформлении текста исследования. Остановимся более подробно на описании некоторых аспектов проведения исследования на втором этапе.

Итак, для достижения цели исследования, как было указано выше, нами была сформирована экспериментальная группа, членам которой было предложено пройти ряд профессиональных проб, при этом, до и после прохождения были проведены диагностические процедуры. Среди них опрос, показывающий главным образом самооценку студентами степени успешности собственного профессионально-личностного

становления и влияния на него опыта профессиональных проб, результаты которого будут представлены далее.

До прохождения студентами профессиональных проб самоанализ показал, что 11 человек считают, что их профессиональное становление проходит успешно, 7 человек не считают, что их профессиональное становление успешно, 2 человека затруднились с ответом. При этом в своих оценках студенты опирались главным образом на успешность в учебе (оценки в зачетной книжке) и на отзывы преподавателей.

Самоанализ собственной деятельности в рамках выполнения профессиональных проб показал, что преобладающее большинство студентов (16 чел.) считают, что их профессиональное становление проходит успешно, 3 человека не считают, что их профессиональное становление успешно, 1 человек затруднился с ответом. При этом 16 человек связывают высокий уровень успешности собственного профессионального становления с опытом прохождения профессиональных проб. А также студенты отметили, что некоторые профессиональные пробы повлияли на них не в целом, а только в определенной части (в ситуациях, обладающих большей новизной, эмоциональной окрашенностью, нестандартностью).

Таким образом, проведенное исследование позволяет заключить, что выполнение пробных профессиональных действий, которые рассматриваются нами как элементы профессиональной пробы, способствует формированию у обучающихся первичных знаний и представлений о содержании и характере труда в конкретной сфере социально-педагогической деятельности, о требованиях, предъявляемых к личности и профессионально значимых качествах, проявлению необходимых волевых качеств для овладения знаниями, инструментами важных для выбора специализации и успешного профессионально-личностного становления и развития. Конечно, материалы, представленные в данной статье, являются исчерпывающими, мы не претендуем на комплексность и завершенность исследования, так как оно в дальнейшем будет дополнено также результатами применения стандартизированных методик диагностики личности (находятся в обработке). В перспективе дальнейших исследований данная проблема может быть раскрыта в контексте соотношения типа профессиональной пробы, ее содержания и других профилей педагогической деятельности, не ограничивая внимание исследователя исключительно на социально-педагогической деятельности.

## Литература

1. Шелехов, И. Л. Взаимодействие систем «личность» – «социум» / И. Л. Шелехов, Г. В. Белозёрова // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). – 2017. – Вып. 3 (17). – С. 117–126.
2. Шелехов, И. Л. Системные исследования в психологии : в 2 т. Т. 1: Личность в контексте системных исследований : монография / И. Л. Шелехов. – Томск : Изд-во Томского гос. пед. ун-та, 2019. – 256 с.
3. Берестнева, О.Г. Системный подход в изучении компетентности специалиста / О.Г. Берестнева, О.С. Жаркова, И.Л. Шелехов // Математические методы в технике и технологиях. – Томск : Изд-во Томского гос. пед. ун-та, 2019. – Т. 7. – С. 86-89.
4. Козлова, Н.В., Особенности личностного и профессионального становления студентов университета / Н.В. Козлова, О.Г. Берестнева, И.Л. Шелехов // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). – 2009. – № 9 (87). – С. 103–107.
5. Волкова, Т. И. Психологическое обеспечение качества профессионального становления социальных педагогов : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.03 / Волкова Татьяна Ивановна. – Москва, 2002. – 197 с.
6. Воронова, О. В. Дифференцированная подготовка социальных педагогов к работе в учреждениях различного типа : дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08 / Воронова Ольга Васильевна. – Самара, 2005. – 203 с.
7. Егорова, Ю. Н. Самоопределение студентов в специализации деятельности социального педагога : дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Егорова Юлия Николаевна. – Оренбург, 2000. – 147 с.
8. Чистякова, С. Н. Профессиональные пробы: технология и методика проведения : методическое пособие / С. Н. Чистякова, Н. Ф. Родичев [и др.]. – Москва : Академия, 2014. – 208 с.

УДК 159.9

## **ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК НОВЫЙ СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ОПЫТ**

***Е. П. Кана***

*Частное общеобразовательное учреждение «Гимназия «Томь», г. Томск*

Самоизоляция. Прошел первый стресс, прошла стадия отрицания, родился интерес. В первый раз в жизни ситуация складывается так, что всем необходимо подчиниться особым правилам бытия. Всем необходимо ограничить себя в передвижениях, необходимо собраться внутри своего дома, поближе к родным стенам, чтобы остановиться от суеты, вечной спешки и вспомнить о своем здоровье. Чтобы вспомнить о своих родителях и побыть со своими детьми. Чтобы наконец-то навести порядок в своем доме, в своих мыслях, в своем отношении к жизни. Самое сложное в сложившейся ситуации это то, что все время ты находишься в замкнутом пространстве с одними и теми же пусть близкими и любимыми людьми. Уход на работу всегда спасал. Можно сославшись

на форс-мажор, улизнуть от домашней суеты, сменить обстановку и свою роль. А теперь необходимо окунуться в свое бытие. Организовать пространство, научиться вкусно и полезно готовить пищу, вспомнить настольные игры, чтобы поиграть с детьми, а самое главное научиться жить дружно. И, конечно же, продолжить обучение собственных детей.

Многие образовательные учреждения предложили дистанционное обучение. В ЧОУ гимназия «Томь» дистанционное обучение началось с 6 апреля. Дистанционное обучение – это способ обучения на расстоянии, при котором учитель и обучаемые физически находятся в различных местах. Исторически, дистанционное обучение означало заочное обучение. Однако сейчас – это средство обучения, использующее аудио, видеотехнику, интернет и спутниковые каналы связи. Занятия проводятся в формате видеоконференций, вебинаров и онлайн-курсов. У дистанционного обучения есть свой график и свое расписание. Надо отметить, что это очень важный момент, постоянное расписание занятий. Это дисциплинирует и помогает спланировать не только занятия детей, но и собственные, ведь многие родители тоже вышли на дистанционную работу.

Поддерживать связь с учителями обучающиеся и родители могут с помощью электронной почты и в социальных сетях. Кроме того необходимость продумать урок так, чтобы дети не переутомлялись и не нарушали рекомендованные нормы нахождения перед компьютером [1].

Многие педагоги не готовы были к такому повороту событий и ни разу не проводили самостоятельно онлайн-вебинары и занятия в формате видеоконференции. Да и не все обучающиеся владеют в совершенстве компьютером. Сейчас мои коллеги ежедневно проводят занятия в формате видеоконференции. Это плюс для развития собственных навыков и образовательной среды в целом. Минус в необходимости решить много технических проблем: камера, звук, методика, управление вниманием обучающихся. Всплыли такие тонкие нюансы: организация рабочего места; внешний вид; методика; управление своим состоянием и вниманием обучающихся; технические детали; как научиться использовать все это одновременно.

Находиться перед камерой – особенная проблема, которую надо было преодолеть как учителям, так и ученикам. Сидеть перед камерой так, чтобы были видны жестикулирующие руки. Научиться, немного усилить эмоциональную экспрессию и мимику лица. И расправить плечи! Сейчас лицу, шее и плечам придётся невербально выражать те нюансы, которые в аудитории мы выражали всем телом. Сложно не ис-

портить себе нервы в этот момент, а педагогам надо себя ценить и беречь [2].

Дистанционное обучение – это самостоятельная форма обучения. Самостоятельность в: умении планировать деятельность, готовность к принятию самостоятельных решений, поисковая активность. Конечно же, уверенность в своих действиях. Нахождение собственных ресурсов для усвоения знаний и возможность их применения. Усидчивость, старательность, аккуратность, стремление доводить начатое до логического завершения.

Коммуникативные навыки: готовность к сотрудничеству, взаимопомощь, взаимная поддержка все эти качества должны сопровождать дистанционное обучение. Но нужно отметить, что есть и такая категория обучающихся, у которых слабый самоконтроль и страдает самостоятельность.

При организации дистанционного обучения учителя соблюдают критерии психологической безопасности: целостность; защищенность; чувство внутренней свободы; отсутствие тревоги; стабильность; комфортность; доверие (себе и другим); уверенность в будущем; психологическое благополучие [3].

Таким образом, дистанционное обучение с в ситуации самоизоляции несет социокультурный опыт в заботе о своем здоровье, здоровье близких, в создании уверенности в будущем. Дистанционное обучение помогает получить социокультурный опыт в процессе индивидуализации, в стремлении познать себя, свои потенциальные возможности, готовность к принятию самостоятельных решений. Дистанционное обучение для школьников – это возможность не только углубить свои знания, но и получить навыки информационной культуры. Учителя тоже постигают секреты информационной культуры. Онлайн-преподавание и онлайн-консультирование – это новые профессиональные области. Тут пока нет единых стандартов профессионализма, они формируются прямо у нас на глазах. У обучающихся и родителей появилась возможность сравнить обучение в школе и формате дистанции. Возможно, теперь мы начнем ценить то, что нас окружает и тех, кто рядом с нами. Может тогда откроется нам наш новый мир, который нам нужно начинать беречь уже сейчас, в эту минуту, начиная с самих себя.

## **Литература**

1. Доминова, М.В. Как организовать онлайн-занятия: советы педагога-психолога. – URL: <https://rosuchebnik.ru/material/kak-organizovat-onlayn-zanyatie-sovety-pedagoga-psikhologa>.

2. Марчук, Н.Ю. Психолого-педагогические особенности дистанционного обучения. // Педагогическое образование в России. – 2013. – № 3 – С. 78–85.
3. Серeda, Е.И. Целостность и защищенность как основные критерии психологической безопасности личности // Вестник Псковского государственного университета. Серия: Социально-гуманитарные науки. – 2014. – С. 289–298.

УДК 159.9

## **ВОЗМОЖНОСТИ СИТУАЦИОННЫХ ЗАДАЧ КАК СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ**

*М. А. Петрова*

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», г. Иркутск*

Интерактивные образовательные практики рассматриваются как условие профессионально-личностного развития педагога, поскольку они отражают «характер современного профессионально-личностного развития в направлении усиления связи с практикой современной реальности» [1, с. 66].

Отличительными чертами таких практик являются:

- 1) погружение в практическую среду реальной профессиональной деятельности, что позволяет оценить актуальность и необходимость определенных профессиональных компетенций;
- 2) сохранение активной позиции субъекта образовательного процесса за счет активного взаимодействия с преподавателем, состоявшимися профессионалами, другими коллегами при соответствующей мотивации;
- 3) организация специальной формы познавательной деятельности, «где все участники обмениваются информацией, совместно решают проблемы, моделируют ситуации, оценивают действия других и свое собственное поведение, погружаются в реальную атмосферу делового сотрудничества по решению проблемы» [1, с. 68].

Методом интерактивной образовательной практики может быть решение ситуационных задач.

Ситуационная задача носит практико-ориентированный характер, направлена на решение задач, возникающих в актуальной ситуации в различных областях реальной жизни (в профессиональной сфере, сфере социального и профессионального взаимодействия и т.д.). Достоинством ситуационной задачи является то, что она «способствует реали-

зации психологического закона усвоения знаний, согласно которому знание формируется в сознании субъекта учения не до, а в процессе применения их на практике» [2, с. 7].

Модель ситуационной задачи включает: «название задания; лично-значимый познавательный вопрос; информация по данному вопросу, представленная в разнообразном виде (текст, таблица, график, статистические данные и т.д.); задания на работу с данной информацией» [3, с. 25].

В курсе по выбору «Психология дошкольного и начального образования» нами разработаны ситуационные задачи для будущих учителей начальных классов, позволяющие им увидеть специфику психического развития в период детства в современных условиях, а также определить для себя необходимость постоянного обновления профессиональных знаний.

Рассмотрим *ситуационную задачу* «Не хочу учиться!».

*Лично-значимый познавательный вопрос* (в профессиональной подготовке мы бы назвали этот компонент *профессионально-значимый познавательный вопрос*): Наверное, во время практики в школе вы обратили внимание, что не все ученики проявляют познавательный интерес, задают вопросы на понимание учебного содержания и в целом проявляют низкий уровень познавательной мотивации. Что можно сделать, чтобы вовлечь большинство современных учеников начальной школы в продуктивную познавательную деятельность, стимулировать и развивать их познавательные интересы и учебно-познавательные мотивы? В чем особенность мотивации современных младших школьников?

*Информация по данному вопросу.* Приводятся 4 информационных блока с временным диапазоном примерно 10–15 лет:

1) Специфика мотивации младших учения младших школьников, исследованная М.В. Матюхиной [4] в 1970-80-е годы. Автором изучалась структура мотивации и степень осознания мотивов. Установлено преобладание мотивов долга и ответственности, широких познавательных и оценочных мотивов.

2) Характеристика мотивации учения в работе А. К. Марковой и др. [5], включающая анализ структуры мотивации учения, динамические и содержательные характеристики мотивов учения младших школьников; типы отношения к школе; специфику мотивации неуспевающих младших школьников и т.д. (1990-е годы).

3) Данные по характеру мотивов учения младших школьников, полученные в ходе проведения учебного диагностического исследования

студентами кафедры Психологии и педагогики начального образования во время педагогической практики в 2002–2003 учебном году. При исследовании мотивации использовался метод незаконченных предложений. Ученикам начальной школы предлагали закончить предложение «Нужно хорошо учиться ...». Ранжирование мотив показало, что на первом месте находятся социальные мотивы разного плана (мотивировки учеников: «чтобы не быть дворником», «чтобы не быть уборщицей», «чтобы, когда я вырасту, я куплю 2 джипа, 2 коттеджа и 2 видеоманитофона»; на втором месте – познавательные мотивы и мотивы саморазвития («учится нужно, чтобы быть умным», «потому что интересно»); на третьем месте – оценочная мотивация («чтобы не получать двойки», «пообещали свой велосипед, если получу пятерки», «хочу только оценки 4 и 5») (2000-е годы).

4) Исследования И.Ю. Кулагиной и др. [5], проведенное в 2010-е годы. Изучена динамика мотивации от 1 к 4 классу и установлено, что «познавательные мотивы в структуре мотивации не играют ведущей роли. Даже в 4-х классах у детей практически отсутствуют те познавательные мотивы, о которых писали А. К. Маркова и М. В. Матюхина: мотив самообразования (т. е. желание читать интересные книги вне школьной программы) и мотивация процессом обучения» [6, с. 104]; «сохраняется ярко выраженная игровая мотивация» [6, с. 105].

*Задания на работу с данной информацией.*

*Задание на ознакомление.* Студенты делятся на 4 микрогруппы и каждая работает с одним из информационных источников. Предлагается выделить предмет изучения; задачи, которые решал автор исследования мотивации и представить результаты в виде таблицы, в которой необходимо отразить содержательные и динамические особенности, изученные в каждый временной отрезок.

*Задания на понимание.* На основе представленных результатов работы каждой группы постройте модель изменений в структуре доминирующих мотивов учения младших школьников за последние 40 лет. Выскажите предположение, почему происходят такие изменения в структуре мотивации. Почему сужен круг учебных мотивов? Почему значительное место занимает игровая мотивация? Почему исчезает положительное отношение к учению к концу начальной школы?

*Задания на применение.* Проанализируйте содержание научно-методического журнала «Начальная школа» за последние 10 лет. Составьте список публикаций, посвященных решению проблемы развития учебной мотивации. Подберите список публикаций в РЭБ «E-Library» по

данной проблеме. Обращают ли авторы внимание на работу с мотивацией учения младших школьников? Данное задание переводит студентов от понимания проблемы к поиску путей её решения.

Подберите несколько приемов, направленных, на ваш взгляд, на развитие мотивации учения. Можете опираться на свой опыт, полученный на практике, использовать публикации. Как работать с игровой мотивацией? Как поддерживать положительное отношение к учению? В каком направлении и каким образом необходимо расширять мотивационный профиль учащихся? Как обеспечить достижение личностных образовательных результатов в соответствии с ФГОС НОО по окончании начальной школы, которые предполагают сформированную учебную мотивацию и положительное отношение к учебе?

*Задание на анализ.* Проанализируйте один из ваших зачетных уроков на последней практике, выделите пути (методы, приемы, средства) поддержания и развития положительной мотивации на уроке.

*Задание на синтез.* Разработайте технологическую карту в помощь учителю начальной школы, которая может использоваться в качестве пособия для работы с мотивацией учения как при проектировании отдельного урока, так и при планировании работы с мотивацией от 1-го к 4-му классу. По возможности используйте средства инфографики.

*Задание на оценку.* Составьте оценочный лист, позволяющий пронаблюдать изменения мотивации учеников в классе.

Решение данной ситуационной задачи позволяет студентам увидеть взаимосвязь теоретических знаний, теоретических и прикладных исследований с теми профессиональными задачами, которые им предстоит решать. Они видят динамику и характер изменений психологических особенностей детей, понимают, что могут встретиться с явлениями и феноменами, которые не изучали в вузе.

Решение данной задачи занимает примерно 5-6 учебных недель. Студенты актуализируют знания, полученные в курсах общей и возрастной психологии; обращаются к опыту своей деятельности, проводят ретроспективную рефлекссию проблем, с которыми столкнулись на практике; формулируют для себя учебно-профессиональные задачи: чему я должен научиться как будущий профессионал? Чем я еще не владею? Такое перспективное учебно-профессиональное целеполагание является, на наш взгляд, важным мотиватором профессионального саморазвития будущих учителей.

Процесс решения ситуационной задачи предполагает интеграцию информационных, исследовательских, аналитических, проектировочных

и других умений. Уровни решения ситуационной задачи у всех студентов разные. На базовом уровне студенты останавливаются на подборе списка публикаций, коллекционировании педагогических приемов. На продвинутом уровне могут под руководством преподавателя разработать технологическую карту, имеющую важное прикладное значение. На творческом и исследовательском уровне могут в сотрудничестве с преподавателем строить теоретические модели и понимают их значимость для проектирования способов решения значимых педагогических задач.

Рефлексия уровня решения ситуационной задачи позволяет студентам представить и оценить персональные ресурсы для реализации различных сценариев профессиональной карьеры: педагог-практик; педагог-методист; педагог-исследователь.

Таким образом, в качестве ведущих факторов учебно-профессиональной мотивации в процессе решения профессиональной ситуационной задачи мы рассматриваем:

- 1) приобщение к решению актуальных профессиональных задач, условно говоря, «на острие» психологической и педагогической науки и практики;
- 2) успех в овладении способами (а для кого-то просто приемами) решения данных задач, независимо от уровня академической успешности студента, а не просто получение положительных оценок за выполнение отдельных заданий;
- 3) возможность непосредственного применения разработанных продуктов (технологических карт, моделей, коллекций педагогических приемов, техник, заданий), что создает и поддерживает чувство профессиональной компетентности;
- 4) перспективное целеполагание и возможность конкретизации образа профессионального будущего.

## Литература

1. Марон, А. Е. Интерактивные практики как условие профессионально-личностного развития педагога / А. Е. Марон, Т. В. Закутняя // Человек и образование. – 2018. – № 4 (57). – С. 66–71.
2. Конасова, Н.Ю. Ситуационные задачи по оценке функциональной грамотности учащихся средней школы : метод. пособие / Н. Ю. Конасова – URL: <https://spb.hse.ru/mirror/pubs/share/direct/212888306> (дата обращения: 14.05.2020).
3. Акулова, О. В. Конструирование ситуационных задач для оценки компетентности учащихся : учеб.-метод. пособие / О. В. Акулова, С. А. Писарева, Е. В. Пискунова. – Санкт-Петербург : КАРО, 2008. – 96 с.
4. Матюхина М. В. Особенности мотивации учения младших школьников / М. В. Матюхина. – URL: <http://voppsy.ru/issues/1985/851/851043.htm> (дата обращения: 11.05.2020).

5. Маркова, А. К. Формирование мотивации учения : кн. для учителя / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. – Москва : Просвещение, 1990. – 192 с.
6. Кулагина, И. Ю. Развитие мотивации в младшем школьном возрасте / И. Ю. Кулагина, С. В. Гани // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 2. – С. 102–108.

УДК 377.7

## **ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ЛИЧНОСТИ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Е. А. Семенова*

*ГБОУ ВПО «Санкт-Петербургский государственный институт культуры»,  
г. Санкт-Петербург*

На современном этапе развития профессионального образования проблема психологической безопасности является актуальной, так как она выступает одной из составляющих национальной безопасности. Вопросы психологической безопасности изучали такие ученые как И. А. Баева, Г. В. Грачев, Е. Н. Волкова, Е. Б. Лактионова, Т. С. Кабаченко, Н. Л. Шлыкова и другие. Т. С. Кабаченко под психологической безопасностью понимает «такое состояние информационной среды и условий жизнедеятельности конкретного человека, группы, общества в целом, которое не способствует нарушению целостности, адаптивности (всех форм адаптации) функционирования и развития социальных субъектов (отдельного человека, групп, общества в целом)» [1, с. 23]. Психологическая безопасность среды и человека неотделимы друг от друга и обуславливают модель устойчивого развития и нормального функционирования личности во взаимодействии со средой.

Важнейшей частью жизненной среды субъекта выступает образовательная среда. Образовательная организация, как социальный институт гражданского общества, является субъектом безопасности. Значимость изучения психологической безопасности личности в образовательном пространстве состоит в том, что учебное заведение обязано строить свою локальную систему безопасности как через обучение и воспитание, так и через осуществление аспектов культурного развития обучающихся.

Образовательная организация создает особое культурное пространство, важнейшим структурным компонентом которого выступает пространство знания. Пространство знания оптимально сочетает теоретические и эмпирические знания, фундаментальные и прикладные репрезентации, обуславливающие мировоззрение будущего специалиста, его культурный и научный кругозор, готовность к практической

деятельности, становление профессиональной Я-концепции и самосознания [2].

Авторы А. С. Тургаев и А. Ю. Русаков рассматривали информационные аспекты формирования культурно-образовательного пространства России, возможности использования различных моделей информационно-коммуникативных технологий в формировании не только знаний, но и аксиологической сферы российской молодежи [3].

Психологи В. М. Голянич, А. Ф. Бондарук, В.А. Перепелкина предполагают, что поликультурное образование может выступать как «системная технология, которая обеспечит объединение ценностей многочисленных российских этносов и конфессий с ценностями российской культуры» [4, с. 71], что актуально и для профессионального образования.

Особую значимость представляет пространство культуры отношений в образовательной организации. Данная проблема рассматривалась в отечественной психологии такими исследователями, как Б. Г. Ананьев, Г. М. Андреева, К. А. Абульханова, А. Г. Асмолов, В. Г. Асеев, А. И. Донцов, А. Л. Журавлев, Ю. М. Забродин, А. В. Петровский, А. Д. Карнышев, Г. С. Корытова и др. [5]. Психологическая безопасность образовательной среды включает в себя как психологические вопросы безопасности, обуславливающие профессионализм преподавателей, безопасность в деловой и межличностной коммуникации, так и повышение уровня индивидуальной защищенности человека путем формирования механизмов организации безопасного поведения. К основным механизмам психологизации образовательной среды можно отнести: целеполагание, рефлексию, идентификацию и ряд других механизмов [6]. Г. С. Корытова анализировала параметрические связи между выраженностью эмоционального выгорания и механизмами защитно-совладающего поведения педагогов. В качестве механизма психологической защиты, актуализирующегося в условиях чрезмерного или хронического профессионального стресса, автор рассматривает эмоциональное выгорание [7].

Немаловажным механизмом является стремление к творческому самовыражению. А. А. Смирнова, исследуя феномен интеллектуального долголетия ученых, приходит к выводу, что даже в зрелом возрасте можно испытывать необычно высокую трудоспособность, радость от процесса творчества, «почувствовать небывалую раскрепощенность сознания» [8, с. 279]. Эти механизмы необходимо учитывать при создании безопасного образовательного пространства.

Одним из путей создания безопасного образовательного пространства выступает психолого-педагогическое сопровождение субъектов

профессионального образования. Важным условием психологического здоровья участников образовательного процесса является обеспечение психологической безопасности при взаимодействии участников образовательной среды, оптимизацию их защитно-совладающего поведения.

Теоретической основой исследования послужили основные труды отечественных ученых (Б. Г. Ананьев, Г. М. Андреева, К. А. Абульханова, А. Г. Асмолов, А. Л. Журавлев и др.), а так же методологические принципы исследования самосознания и профессиональных репрезентаций студентов [9].

В ходе исследования были использованы следующие методики: «Методика диагностики доминирующей стратегии психологической защиты в общении» В. В. Бойко; Опросник Плутчика-Келлермана-Конте «Индекс жизненного стиля» (ИЖС); «Методика диагностики уровня субъективного контроля» Дж. Роттера (адаптация Бажина Е. Ф., Голынкиной С. А., Эткинда А. М.); «Опросник способов совладания» (WSCQ, Р. Лазарус, С. Фолькман; адаптация Т. Л. Крюковой); Методика «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» (С. Норман, Н. С. Эндлер, Д.А. Паркер; адаптированный вариант методики Т. А. Крюковой) и другие.

Базой исследования выступил Кировский политехнический колледж Ленинградской области. В исследовании приняли участие обучающиеся в возрасте 17–18 лет, общее количество 80 человек.

По результатам психодиагностики в нашей выборке, типы локуса контроля оказались представлены следующим образом: испытуемые с доминированием экстернального локуса контроля составили – 62,5 %, а испытуемые с интернальным локусом – 37,5 % респондентов. При этом мы учитывали, что «чистых» типов локуса контроля среди людей нет.

Механизмы психологических защит у представителей различных типов локуса контроля распределились следующим образом. Механизмы психологической защиты у испытуемых с экстернальным локусом контроля: проекция – 93,8 %; гиперкомпенсация – 87,5 %; отрицание – 56,3 %; замещение – 43,4 %; рационализация – 38,7 %; компенсация – 32,2 %; вытеснение – 25 %; регрессия – 12,5 %. Механизмы психологической защиты у испытуемых с интернальным локусом контроля: компенсация – 81,2 %; вытеснение – 87,5 %; регрессия – 43,8 %; гиперкомпенсация – 37,5 %; отрицание – 31,2 %; замещение – 25 %; рационализация – 18,8 %; проекция – 12,5 %

Итак, доминирующими механизмами психологической защиты у испытуемых с экстернальным типом локуса контроля являются: проекция (93,8 %) и гиперкомпенсация (87,5 %). Не выраженными

механизмами психологической защиты являются: вытеснение (26,2 %) и регрессия (13,8 %).

Это свидетельствует о том, что особенности психозащитного поведения при доминировании механизмов психозащиты «проекция» (его основные поведенческие характеристики: самолюбие, гордость, требовательность к себе и к другим, стремление достичь высоких показателей в любом виде деятельности, обостренное чувство несправедливости, обидчивость, злопамятность, уязвимость, заносчивость, честолюбие, подозрительность, ревнивость, враждебность, упрямство, несговорчивость, нетерпимость к возражениям, тенденция к уличению окружающих, поиск недостатков, замкнутость, пессимизм, повышенная чувствительность к критике и т.п.), а также при выраженном психозащитном поведении по типу «гиперкомпенсация» (ему присущи неприятие всего, связанного с функционированием организма и отношениями полов, отрицательное отношение к «неприличным» шуткам, разговорам, эротической литературе и кинофильмам, подчеркнутое стремление соответствовать общепринятым стандартам поведения, актуальность, озабоченность «приличным» внешним видом, вежливость, любезность, респектабельность, сильные переживания по поводу нарушений «личностного пространства», случайных соприкосновений с другими людьми (например, в общественном транспорте) характерны для данного типа локуса контроля. Как известно, экстернальному типу контроля аналогично присущи такие же характеристики поведения: повышенная тревожность, обеспокоенность, меньшая терпимость к другим и повышенная агрессивность, конформность, меньшая популярность.

У испытуемых с интернальным типом контроля преобладающими механизмами психологической защиты являются: компенсация (87,5 %) и вытеснение (90 %). Не выраженными механизмами психологической защиты являются: вытеснение (26,2 %), регрессия (15 %) и проекция (11,2 %).

Это свидетельствует о том, что особенности психозащитного поведения при доминировании механизмов психозащиты «компенсация» (поведение, обусловленное установкой на серьезную и методическую работу над собой, нахождение и исправление своих недостатков, преодоление трудностей, достижение высоких результатов в деятельности; серьезные занятия спортом, коллекционирование, стремление к оригинальности, склонность к воспоминаниям, литературное творчество и т.п.) и при «вытеснении» (тщательное избегание ситуаций, которые могут стать проблемными и вызвать страх (например, полеты на самолете

те, публичные выступления и т.д.), неспособность отстаивать свою позицию в споре, соглашательство, покорность, робость, забывчивость, боязнь новых знакомств, выраженные тенденции к избеганию и подчинению подвергаются рационализации, а тревожность – сверхкомпенсации в виде неестественно спокойного, медлительного поведения, нарочитой невозмутимости и т.п.) характерны для данного типа локуса контроля, которому присуще считать ответственными за результаты своей деятельности только самого себя, чаще достигают успеха в творческой и профессиональной деятельности, менее тревожны и агрессивны, способны стойко защищать свои принципы, менее подозрительны во взаимоотношениях, чаще вызывают доверие. Эти характеристики так же, как и рассмотренные выше обнаруживают вполне отчетливую сопоставимость с поведенческими проявлениями.

Статистические данные свидетельствуют, что в группе студентов с экстернальным типом локуса контроля имеется достоверно более высокая выраженность, чем у студентов с интернальным типом локуса контроля конформативного копинга (75 %) и принятия ответственности (68,8 %). Также данную группу отличают более высокие показатели копинг-стратегии «положительная переоценка» (66,2 %). Наибольшие показатели по использованию копинг – стратегии «самоконтроль» (87,5 %) выявлены у группы студентов с интернальным типом локусом контроля, также у данной группы выявлены высокие показатели по копингу «планирование решения проблем» (76,2 %).

В результате проведенного исследования было выявлено, что у студентов с интернальным типом локусом контроля преобладает копинг-поведение, направленное на избегание (77,5 %). А у студентов с экстернальным типом локуса контроля преобладает проблемно-ориентированный копинг (81,2 %).

Молодые люди с интернальным типом локуса контроля преимущественно выбирают такую стратегию в общении, как миролюбие (83,8 %), которая предполагает партнерство и сотрудничество, умение идти на компромиссы, делать уступки и быть податливым. А у студентов с экстернальным типом локуса контроля преобладает такая стратегия как агрессия (75 %), стратегия защиты субъектной реальности личности, действующая на основе инстинкта.

Анализ выраженности защитно-совладающего поведения в целом по выборке показал, что предпочтение со стороны студентов с экстернальным типом локуса контроля отдается таким психологическим защитам, как проекция (94,8 %) и гиперкомпенсация (90 %), а у студентов

с интернальным типом локуса контроля компенсация (88,8 %) и вытеснение (87,5 %).

Внутригрупповая динамика выраженности копинг-стратегий по выделенным группам следующая: студенты с интернальным типом локуса контроля больше используют копинг ориентированный на избегание, а студенты с экстернальным типом локуса контроля – проблемно-ориентированный копинг. Достоверность выявленных различий подтверждается с помощью U-критерия Манна–Уитни, при  $p \leq 0,01$ .

Также были выявлены различия в способах совладания у двух групп. Для студентов с интернальным типом локуса контроля характерен способ «самоконтроль», а для студентов с экстернальным типом локуса контроля – принятие ответственности и конформативный копинг.

По данным, полученным с помощью «Методики доминирующей стратегии защиты в общении» В. В. Бойко можно сделать следующие выводы: в общении студентов с интернальным типом локуса контроля преобладает стратегия миролюбия (83 %), которая предполагает партнерство и сотрудничество, умение идти на компромисс, делать уступки и быть податливым, а у студентов с экстернальным типом локуса контроля преобладает такая стратегия как агрессия (75 %), стратегия защиты субъектной реальности личности, действующая на основе инстинкта.

Результаты исследования по данной методике между студентами с интернальным и экстернальным типами локусами контроля были обработаны с помощью математической обработки U-критерия Манна–Уитни. Различия между двумя группами достоверны ( $U = 767,5$ ;  $p = 0,029$ ) ( $U = 1092,0$ ;  $p = 0,009$ ).

На основе проведенного нами исследования можно сделать вывод о том, у студентов с экстернальным типом локуса контроля неэффективно функционируют психологические защиты и копинг-стратегии. В этой связи становится актуальным проведение психокоррекционной работы по оптимизации защитно-совладающего поведения и обучению жизненно важным компетенциям безопасного психологического взаимодействия обучающихся.

Таким образом, проведенное нами исследование подтверждает, что проблема психологической безопасности профессионального образовательного пространства является значимой и требует пристального внимания специалистов разного уровня. Психолого-педагогическое сопровождение, направленное на создание психологической безопасности образовательной среды будет успешным, если: осуществляется комплексно в отношении всех субъектов; обеспечивает психическое

здоровье и психологическое благополучие включенных в нее участников; строится на принципах интерактивного социально-психологического обучения, соотносится с проблемами возрастного и профессионального развития ее субъектов; включает обучение жизненно важным компетенциям безопасного психологического взаимодействия обучающихся.

### **Литература**

1. Кабаченко, Т. С. Психология управления: уч. пособие. / Т. С. Кабаченко. – Москва : Педагогическое общество России, 2000. – 382 с.
2. Семенова, Е. А. Возможности развития профессионального самосознания студентов в образовательном пространстве технического университета / Е. А. Семенова // Высшее образование сегодня. – 2008. – № 7. – С. 32-35.
3. Тургаев, А. С. Культурно-образовательное пространство России и современные информационные коммуникации / А. С. Тургаев, А. Ю. Русаков // Вестник Санкт-Петербургского государственного университета культуры и искусств, 2016. – № 2 (27). – С. 6-10.
4. Голянич, В. М. Тенденции и перспективы поликультурного образования в России / В. М. Голянич, А. Ф. Бондарук, В. А. Перепелкина // Проблемы психолого-педагогической работы с молодежью в поликультурной среде современного образовательного учреждения : сборник материалов I Международной научно-практической конференции. [При поддержке: Научно-информационный центр А.Р.Т. Санкт-Петербургский международный культурный форум – 2016]. – Санкт-Петербург, 2016. – С. 71-79.
5. Корятова, Г.С. Структура защитного и совладающего поведения в профессиональной деятельности педагогических работников / Г.С. Корятова // Сибирский психологический журнал. – 2005. – № 21. – С. 112–117.
6. Семенова, Е. А. Профессиональное самосознание и психологические механизмы его становления / Е. А. Семенова // Сибирский психологический журнал. – 2007. – № 26. – С.186-190.
7. Корятова, Г. С. Совладание с психологическим стрессом в профессиональной педагогической деятельности / Г. С. Корятова. – Иркутск, 2009. – 363 с.
8. Смирнова, А. А. Рецензия на книгу С. В. Магаевой «Интеллект и душа без старости (от 75 лет и старше...)» / А. А. Смирнова // Новейшая история России. - 2015. – № 2 (13). – С. 277-280.
9. Семенова, Е.А. Формирование профессионального самосознания студентов / Е.А. Семенова // Сибирский психологический журнал. – 2014. – № 51. – С. 40-52.

УДК 37.015.3

## **ОБЗОР СОВРЕМЕННЫХ КОЛИЧЕСТВЕННЫХ МЕТОДИК ИЗУЧЕНИЯ МОТИВАЦИИ УЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ**

***О. В. Яценко***

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», г. Иркутск*

В статье проводится обзор основных отечественных и зарубежных количественных методик изучения мотивации учения. Приведена сравнительная таблица с кратким описанием методики, целевой аудитории, шкал изучения мотивации,

количества тестовых вопросов. Статья выполнена в рамках диссертационного исследования автора, целью которой является исследование вопросов формирования учебной мотивации подростков средствами профорientации.

*Ключевые слова:* мотивация, мотивация учения школьников, учебная мотивация школьников, ведущие мотивы обучения, структура учебной мотивации.

Мотивация учения является одним из самых проблемных вопросов педагогической психологии, который лежит в основе любого обучения. Особенным же актуальным учебная мотивация становится сегодня – в период массового (и зачастую вынужденного, искусственного) перехода к онлайн-обучению – если учащийся не имеет мотивации учиться, добывать знания, познавать новое, то никакие самые разнообразные формы онлайн курсов и других современных технологий обучения не приведут его к эффективному освоению учебного материала, появлению тех психологических новообразований – навыков, компетенций, которые являются целью образовательного процесса.

Исследование мотивации достижения включает в себя различные подходы. Говоря о них, А.Б. Орлов в свое время отмечал «отсутствие единой теории как в психологии в целом, так и в более частных ее разделах, принципиальный теоретический плюрализм. Даже само слово «теория» постепенно обесценивается, вытесняется из научного лексикона, заменяется более легковесным, менее обязательным термином «модель». Современная психология мотивации – калейдоскоп десятков моделей» [1, с. 180]. Мы согласны с точкой зрения Гордеевой Т.О., которая говорит о том, что «мотивация есть объяснительный конструкт, используемый для объяснения причин поведения людей (того, почему они ведут себя так, а не иначе), его направленности и механизмов осуществления» [2, с. 48].

Изучение мотивации позволяет ответить на три основных вопроса:

1. Что заставляет личность приступать к выполнению определенных действий? Какие потребности личности вызывают ее активность?
2. Почему человек проявляет настойчивость при попытках достичь цели? Каковы особенности настойчивой личности, умеющей упорно стремиться к цели? (Внутренние факторы мотивации)
3. Какие внешние условия побуждают мотивы личности и позволяют ей сохранять движение к определенной цели? (Внешние факторы мотивации)

В изучении мотивации можно выделить ряд основных подходов: бихевиористский, гуманистический, когнитивный, социально-когнитивный и деятельностный, в рамках которых разработаны модели учебной мотивации, и из которых, в свою очередь, вытекают методики оценки и изучения мотивации.

Одним из частных видов мотивации является мотивация учебной деятельности (мотивация учения), в рамках которой изучаются ведущие мотивы, действующие на учащегося в процессе учения, и во многом – запускающие процесс учения. Так, Г.Н. Хамедова предполагает, что учебная мотивация – это опосредованный внутренними и внешними факторами процесс побуждения студентов к учебной деятельности для достижения образовательных целей [3, с.280].

Говоря об учебной мотивации школьников, мы рассматриваем три периода школьного обучения:

- Младший школьный возраст (7-10 лет, учащиеся начальных классов),
- Средний школьный возраст, или подростковый (10-15 лет, учащиеся 5-9 классов),
- Старший школьный возраст, или возраст ранней юности (15-17 лет, учащиеся 10-11 классов).

Основных методик, диагностирующих учебную мотивацию школьников, либо которые можно применить для изучения мотивации учения школьников – на сегодняшний день более 20, при этом большинство из них исследует мотивационную сферу младших школьников.

В табл. 1 приведены все основные методики, которые можно применить к исследованию учебной мотивации школьников. Мы выделили в этой таблице отечественные и зарубежные методики, т.к. большая часть методик, применяемых отечественными психологами, основана на деятельностном подходе, полагающем учебные мотивы как структурные элементы учебной деятельности. В большинстве методик зарубежных исследователей используется социально-когнитивный подход, рассматривающий поведение учащегося как результат постоянного взаимодействия между личностью и внешней средой.

Отметим, что все представленные методики стандартизированы для выборки российских респондентов, были многократно опробованы в различных регионах России, поэтому каждая из них вполне адаптирована для изучения учебной мотивации школьников в России.

**Методики исследования мотивации учения у школьников**

№	Название методики	Авторы	Год издания (модификации)	Репрезентативность (на какой выборке стандартизирована), регион	Что измеряет, краткое описание методики
Отечественные методики					
1	Диагностика уровня школьной мотивации	Лусканова Н.Г.	1985	Младшие школьники	Рисунок и тест из 10 вопросов, выявляет 5 уровней учебной мотивации
2	Изучение мотивационной сферы учащихся	Матюхина М.В.	1984	Младшие и средние школьники	Мотивы учебной деятельности школьников: 21 вопроса (карточки), из которых школьник последовательно отбирает наиболее важные для себя, изучает 7 мотивов учебной деятельности (и ранг (структуру) мотивов.
3	Диагностика типа школьной мотивации	Матюхина М.В.	1990-е	Старшие школьники	21 вопрос, 6 шкал (типов мотивации) – познавательные, коммуникативные, эмоциональные, позиция школьника, достижения, внешние
4	Доминирующая мотивация подростков	Колюцкий Н.В., Кулагина И.Ю.	2000-е	Средние и старшие школьники	30 вопросов, определение доминирующей мотивации подростка из 3 типов мотивации – гедонистическая, эгоцентрическая, духовно-нравственная
5	Направленность на отметку	Ильин Е.П., Курдюкова Н.А.	2000-е	Младшие школьники	12 вопросов. Определяет степень выраженности данного типа мотивации (внешняя мотивация на получение отметки)
6	Направленность на приобретение знаний	Ильин Е.П., Курдюкова Н.А.	2000-е	Младшие школьники	12 вопросов. Определяет степень выраженности данного типа мотивации (приобретение знаний)
8	Типология мотивов учения «Лесенка побуждений»	Божович Л.И. и Маркова А.К. в модификации Елфимовой Н.Е.	1990-е	Младшие школьники	8 вопросов, выявление 2 вида мотивов – познавательные и социальные.
9	Опросник «Учебная мотивация»	Карпова Г.А.	1997	Средние и старшие школьники (2 варианта)	21 вопрос, 7 мотивов учения – познавательные, коммуникативные, эмоциональные, саморазвития, позиция школьника, достижения, внешние
10	Изучение мотивации учения подростков	Лукиянова М.И.	2004	Средние и старшие школьники	18 вопросов, выявление 5 уровней мотивации, оценка доминирующих мотивов учения из 6 мотивов – внешний, игровой, отметка, позиционный, социальный, учебный

Продолжение табл. 1

№	Название методики	Авторы	Год издания (модификации)	Репрезентативность (на какой выборке стандартизирована), регион	Что измеряет, краткое описание методики
11	Изучение отношения к предметам	Казанцева Г.Н.		Средние школьники	Более 20 вопросов, выявление мотивов учения 4 варианта – мировоззренческие, общественные, практически значимые, личностные)
12	Диагностика учебной мотивации	Матюхина М.В. в модификации Бадмаевой Н.Ц.	2004	Младшие школьники	22 вопроса, 11 мотивов – долга и ответственности, самоопределения и самосовершенствования, благополучия, аффилиации, престижа, избегания неудачи, содержание учения, процесс учения, коммуникативные, творческой самореализации, достижения успеха (по сравнению с методикой Матюхиной добавлены 2 мотива – коммуникативного и творческой самореализации)
13	Структура учебной мотивации старшеклассников	Лепешова Е.М.	2007	Средние и старшие школьники	Опросник 39 вопросов, 12 шкал. Выявляет уровень учебной мотивации (5 уровней)
15	Изучение мотивов учебной деятельности студентов	Реан А.А., Якунина В.А.	2000	Студенты и старшие школьники	16 вопросов, прямой выбор 5 мотивов из 16 предложенных вариантов
16	Диагностика мотивации учения студентов (модифицированный вариант методики)	Реан А.А. и Якунина В.А. в модификации Бадмаевой Н.Ц.	2004	Студенты и старшие школьники	34 вопроса, определение 7 мотивов – коммуникативные, избегания, престижа, профессиональные, творческой самореализации, учебно-познавательные, социальные
17	Диагностика школьной мотивации	Гинзбург М.Р.	1988	Младшие и средние школьники	Опросник 4 вопроса с 6-7 вариантами ответов. Включает шесть содержательных блоков (личностный смысл обучения; степень развития целеполагания; виды мотивации; внешние или внутренние мотивы; тенденции на достижение успеха или неудачи при обучении; реализация мотивов обучения в поведении). Каждый блок представлен в анкете тремя вопросами. Выявляет и 5 уровней мотивации.

Продолжение табл. 1

№	Название методики	Авторы	Год издания (модификации)	Репрезентативность (на какой выборке стандартизирована), регион	Что измеряет, краткое описание методики
18	Мотивация обучения в вузе	Ильина Т.И.	2000	Студенты и старшие школьники	12 вопросов, 3 шкалы – знания, диплом, овладение профессией
19	Методика диагностики направленности школьной мотивации	Дубовицкая Т.Д.	1987	Младшие школьники	Направленность мотивации учения (внешняя или внутренняя) и ее степень
20	Диагностика мотивационной структуры личности	Мильман В.Э.	1990	Взрослые, студенты и старшие школьники (2 варианта теста)	Выбор ответов (всего 112 вариантов) по 14 утверждениям. Выявляет эмоциональный и мотивационный профиль личности, 9 вариантов профиля личности, 6 шкал, в т.ч. по мотивации учения
Зарубежные методики					
21	Методика диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению	Спилбергер Ч.Д., в модификации Андреевой А.Д.	1987 – 2005	Средние школьники	Эмоциональное отношение к учению, мотивация достижений. Опросник из 40 вопросов. 4 шкалы оценки – познавательная активность, мотивация достижения, тревожность, гнев. 5 уровней мотивации учения
22	Мотивационный тест	Хекхаузен Х., в модификации Собчик Л.Н.	2002	Взрослые	Проективная методика, стимульный для изучения силы и направленности мотивов человека, преимущественно двух основных аспектов – мотивации достижения успеха и мотивация избегания неудачи. Стимульный материал – 6 рисунков, необходимо ответить на 4 вопроса по каждом из рисунков
23	Методика диагностики личности на мотивацию к успеху	Элерс Т.	2000-е	Взрослые, студенты	Личностный опросник 41 вопросов. Предназначен для диагностики мотивационной направленности личности на достижение успеха, выделенной Хекхаузенем.

## Окончание табл. 1

№	Название методики	Авторы	Год издания (модификации)	Репрезентативность (на какой выборке стандартизирована), регион	Что измеряет, краткое описание методики
24	Методика диагностики личности на мотивацию избегания неудач	Элерс Т.	2000-е	Взрослые, студенты	Личностный опросник 30 вопросов. Предназначен для диагностики мотивационной направленности личности на избегание неудач, выделенной Хекхаузенем.
25	Опросник для оценки эмоций (Achievement Emotion Questionnaire) в процессе обучения.	Пекрун Р.	2006	Старшие школьники	В опроснике 24 шкалы, измеряющих удовольствие, надежду, гордость, облегчение, гнев, тревогу, стыд, безнадежность и скуку во время обучения, в течение конкретного урока, а также в процессе прохождения тестов и экзаменов. Надежность и валидность данного опросника были проверены эмпирически [38].
26	Русскоязычный опросник каузальных ориентаций (сокр. РОКО, англ. The General Causality Orientation Scale, сокр. GCOS)	Дэси Д. и Райан Р. в адаптации Дергачевой О.Е., Дорфман Л.Я. и Леонтьевым Д.А.	1985, (адаптация в 2008)	Взрослые, студенты	Опросник – описание 12 кейсов с выбором одного из трех возможных вариантов. 3 шкалы – выявляется тип преобладающей мотивации (внутренней, внешней, безличной).
27	Шкала общей самооффективности	Шварцер Р. и Ерусалем М. в адаптации Ромека В.Г.	1981	Взрослые, студенты, старшие школьники	Опросник из 11 утверждений, 4 уровня самооффективности (непосредственно влияющих на мотивационную сферу учащихся, согласно теории Бандуры А.)
28	Методика диагностики самооценки мотивации одобрения (Шкала лжи)	Марлоу Д. и Краун Д.	2001	Взрослые, школьники	Опросник из 14 утверждений (с вариантами ответа да-нет), Выявляет уровень мотивации одобрения.
29	Диагностика мотивов аффилиации	Мехрабиан М.	2002	Взрослые, школьники	Предназначен для диагностики двух мотивов личности по Г. Меррею – 2 шкалы (стремление к принятию, страх отвержения)

Для использования методик для изучения влияния профориентации на учебную мотивацию школьников, целесообразно отметить несколько требований, которым эти методики должны удовлетворять:

1. Методика должна определять уровень мотивации (например шкала из 5 уровней мотивации учения)

2. Методика должна определять структуру мотивов, в том числе обязательно фиксируя социальные (или в некоторых методиках – профессиональные) мотивы – стремление служения обществу, мастерства в профессии и т.п., т.к. именно на этот компонент предположительно будет оказывать влияние профориентация.

3. Вопросы не должны быть прямолинейными, не спрашивать напрямую учащегося что его мотивирует. Желательно, чтобы методика вообще не спрашивала о мотивах почему подросток учится. Современные подростки мгновенно определяют социально желаемые ответы и дают их в тестах.

4. Желательно, чтобы методики были опробованы и стандартизированы в России, а лучше в наше время 2010-е годы, т.к. социально-экономическая реальность тестов, стандартизированных в 1980-е годы и раннее, будет недостаточно актуальна в наше время.

В перспективе необходимо изучать корреляции используемых при изучении структуры мотивации конструкторов с объективными показателями качества обучения, чтобы учебную мотивацию можно было измерять удаленно, инструментально и объективно, и нивелировать фактор субъективности в оценке мотивации самим подростком.

Таким образом, для своего диссертационного исследования влияния профориентации на формирование учебной мотивации подростков, я выбираю следующие методики:

1. Опросник «Учебная мотивация» Карповой Г.А.
2. Методика «Изучение мотивации учения подростков» Лукьяновой М.А.
3. Методика «Структура учебной мотивации старшеклассников» Лепешовой Е.М.
4. Методику «Диагностика мотивационной структуры личности» В.Э. Мильман – методика особенно интересна тем, что это личностный опросник, который моделирует ситуации взрослой жизни, поэтому я думаю будет особенно интересен подросткам.

Кроме данных тестовых методик, мной будут собраны дополнительные количественные показатели, которые согласно моей гипотезы коррелируют с уровнем мотивации учения по конкретным предметам:

5. Успеваемость по учебным предметам.
6. Участие в олимпиадах по профильным предметам.
7. Время, затраченное учащимся на изучение профильного предмета.
8. Количество дополнительных занятий по предмету с репетиторами.

Помимо количественных методик, я также планирую применить дополнительно качественные методики изучения учебной мотивации:

9. Внешнее наблюдение педагогов за учебной мотивацией учащегося.
10. Внешнее наблюдение родителей за учебной мотивацией учащегося

Думается, что с таким исчерпывающим набором количественных и качественных методов нам удастся объективно оценить уровень и направленность мотивации учения старших школьников и точно оценить влияние профориентации на нее.

### Литература

1. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность. – Москва : Педагогика, 1986.
2. Гордеева, Т. О. Мотивация достижения: теории, исследования, проблемы // Леонтьев Д. А. Современная психология мотивации. – Москва : Смысл, 2002. – С. 47–102.
3. Хамедова, Г.Н. К проблеме формирования мотивации изучения иностранного языка у студентов неязыковых специальностей // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2012. – № 2 (138). – С. 280-285.
4. Никитская, М.Г. Зарубежные исследования учебной мотивации: XXI век / М.Г. Никитская, Н.Н. Толстых// Электронный журнал «Современная зарубежная психология». – 2018. – Т. 7. № 2. – С. 100-113.
5. Pekrun, R. Measuring Emotions in Students' Learning and Performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). / R. Pekrun et al. // Contemporary Educational Psychology. – 2011. – Vol. 36. – № . 1. – P. 36-48.

## РАЗДЕЛ 2. СОЗНАНИЕ И САМОСОЗНАНИЕ ЛИЧНОСТИ



УДК 159.9

### **ВЛИЯНИЕ САМОРЕГУЛЯЦИИ НА РАЗВИТИЕ КОГНИТИВНОГО И ВОЛЕВОГО ПОТЕНЦИАЛОВ ЛИЧНОСТИ**

*Е. Р. Алимова*

*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск*

В настоящее время проблема регуляции и саморегуляции получила значительное развитие в отечественном деятельностном подходе. Б.В. Зейгарник в своей статье «Опосредование и саморегуляция в норме и патологии», раскрыла концепцию этих двух ключевых понятий. Термин *саморегуляция* стал главным и ведущим для развития деятельностного подхода на несколько десятилетий, а также выступил предпосылкой для развития исследования механизма и закономерности регуляции жизнедеятельности в момент ее протекания.

В.И. Моросанова рассматривает саморегуляцию, как функциональное средство субъекта, позволяющее ему мобилизовать свои личностные и когнитивные возможности, выступающие как психические ресурсы для реализации собственной активности [1, с. 143].

Когнитивные возможности (от латинского «*cogito*» – «мыслю») относятся к познанию на основе мышления. В отечественной науке изначально для определения данного понятия использовался термин «познавательный». Р.Г. Тайсон так определяет «когнитивность – это пограничный термин, отсылающий нас к любым процессам, посредством которых мы осознаем или приобретаем знания. Он включает в себя ощущения, узнавание, воображение, символизирование, суждение, воспоминания, обучение, размышление и умозаключения». Именно

в этом смысле используют данный термин современные отечественные авторы [2, с. 150]. В психолого-педагогической литературе нет единства в понимании термина «когнитивный потенциал», «когнитивные возможности» а, следовательно, нет единства и в терминологии. В разных источниках синонимами являются понятия «когнитивные способности» – «общие способности» – «умственные способности» – «ментальные способности» – «познавательные способности», в зависимости от того, какое именно содержание авторы вкладывают в это понятие [3, с. 129].

Выделяются три подхода к определению когнитивных способностей:

1. В.Д. Шадриков, Е.Л. Солдатова считают, что когнитивные способности – это индивидуально-психологические особенности процессов внимания, ощущения, восприятия, памяти, воображения, мышления, отличающие одного человека от другого и проявляющиеся в успешности познания окружающего мира В.Д. Шадриков, Е.Л. Солдатова считают, что в данном случае «когнитивные способности» и «познавательные способности» определяются как синонимы [4, с. 58].

2. Н.И. Чуприкова, Т.А. Ратанова рассматривают когнитивные способности как системы репрезентаций свойств, отношений и разносторонних связей объектов и субъектов деятельности. Эти системы – основа процессов анализа, синтеза, абстракции и обобщения. Развитие когнитивных структур идет по принципу системной дифференциации – из более простых к более сложным, упорядоченным структурам, допускающим глубокий, широкий, многоаспектный и гибкий анализ, и синтез объектов действительности [5, с. 110].

3. Представители третьего направления: А.М. Матюшкин, Н.А. Сырникова, М.В. Плачидов под когнитивными способностями понимают интеллект, интеллектуальные способности [6, с. 205]. В нашей работе мы опираемся на данный подход.

Согласно М.А. Холодной, общий интеллект – это система психических механизмов, которые обуславливают возможность построения «внутри» индивидуума объективной картины происходящего [7, 11].

В факторно-аналитическом подходе на основании множества тестовых показателей отыскиваются устойчивые факторы – способности, благодаря которым человек решает различные жизненные задачи. На устойчивость в данном контексте оказывает влияние волевой потенциал личности.

По определению Л.С. Выготского, воля является высшей психической функций и обладает свойствами системности, социальности,

опосредованности, произвольности. Воля является одним из механизмов, позволяющих человеку управлять собственным поведением, психическими процессами, мотивацией. Главным содержанием понятия воли, по Выготскому, является произвольная регуляция поведения и психических процессов. Воля лежит в основе построения личности и является строго социальной формой поведения, развивающейся в онтогенезе и являющейся продуктом общественно-исторического развития. Воля «есть не что иное, как превращение речи в исполнение действия, все равно другим или самим собой» [8, с. 225]. К функции воли Л.С. Выготский относит и инициацию действия. Стремление к осмыслению действий автор рассматривает как необходимое условие его выполнения. В структуру волевого акта включает операцию введения вспомогательного мотива для усиления побуждения к действию необходимому, но слабо связанному с личным желанием. Одним из признаков воли Л.С. Выготский выделяет преодоление препятствий, полагая, что изменение смысла действия меняет и побуждение к нему.

Эмпирическое исследование было проведено на базе ТГПУ, в экспериментальную группу вошли 40 обучающихся студентов старших курсов.

Для оценки влияния навыков саморегуляции на развитие когнитивного и волевого потенциалов личности мы использовали следующие методики:

1. «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой.
2. «Прогрессивные матрицы» Дж. Равена.
3. «Исследование волевых качеств» А.В. Зверькова и Е.В. Эйдмана.

В процессе исследования с испытуемыми экспериментальной группы была апробирована программа развития навыков саморегуляции, включающая в себя занятия по развитию навыков планирования, моделирования, программирования, оценивания результатов, самостоятельности, гибкости. Также в программу были включены занятия на снятие эмоционального напряжения и совладения со стрессом.

Данные, полученные на констатирующем и контрольном этапах, представлены в табл. 1.

Как видно из представленной таблицы, после прохождения программы, направленной на развитие навыков саморегуляции, общий уровень саморегуляции, интеллекта и волевые свойства испытуемых, диагностируемые по шкалам «Настойчивость» и «Выдержка», изменились: на констатирующем этапе у 35 % испытуемых был диагностирован высокий уровень интеллекта, у 55 % – средний, у 10 % – низкий.

На контрольном этапе высокий уровень интеллекта был диагностирован у 40 % испытуемых, выше среднего у 15 %, средний у 35 %, низкий у 10 % испытуемых.

Таблица 1

**Сводная таблица данных экспериментальной группы  
на констатирующем и контрольном этапах, %**

Констатирующий этап										
Уровень	Пл.	М.	Пр.	ОР	С.	Г.	ОУ	ПМР	Н.	В.
ВУ	40	15	40	30	45	25	25	35	30	30
СУ	30	50	40	45	35	60	60	55	35	30
НУ	30	35	20	25	20	15	15	10	35	40
Контрольный этап										
ВУ	40	40	45	45	40	35	40	40	40	35
СУ	40	50	40	40	40	50	45	35	35	35
НУ	20	10	15	15	20	15	15	10	25	30

Условные обозначения: ВУ – высокий уровень, СУ – средний уровень, НУ – низкий уровень.

Пл. – Планирование; М. – Моделирование; Пр. – Программирование; ОР. – Оценивание результатов; С. – Самостоятельность; Г. – Гибкость; ОУ – Общий уровень; ПМР – методика «Прогрессивные матрицы» Дж. Равена; Н. – настойчивость; В. – выдержка.

По шкалам «Настойчивость» и «Выдержка» получены следующие данные: по шкале «Настойчивость» – у 30 % испытуемых на констатирующем этапе диагностирован высокий уровень, у 35 % – средний, у 35 % – низкий. На контрольном этапе: у 40 % испытуемых диагностирован высокий уровень, у 35 % – средний, у 25 % – низкий. По шкале «Выдержка» – у 30 % испытуемых на констатирующем этапе диагностирован высокий уровень, у 30 % – средний, у 40 % – низкий. На контрольном этапе: у 35 % испытуемых диагностирован высокий уровень, у 35 % – средний, у 30 % – низкий.

Навыки саморегуляции, диагностируемые по методике «Стиль саморегуляции поведения», также изменились: испытуемые научились лучше моделировать свои действия, планировать деятельность в соответствии с поставленными целями, более адекватно оценивать достигнутые результаты.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что саморегуляция оказывает влияние на когнитивный и волевой потенциалы личности – при развитии навыков саморегуляции происходит качественное изменение указанных потенциалов.

## Литература

1. Моросанова, В.И. Развитие личностной саморегуляции : методическое пособие / В.И. Моросанова, И.В. Плахотникова. – Москва : Вербум, 2007. – 48 с.

2. Гуревич, К.М. Введение в психодиагностику : учебное пособие для вузов / К.М. Гуревич – Москва : Академия, 2000. – 192 с.
3. Дубровина, И. В. Младший школьник. Развитие познавательных способностей / И.В. Дубровина. – Москва : Просвещение, 2003. – 305 с.
4. Зеньковский, В.С. Психология детства / В.С. Зеньковский. – Москва : Просвещение, 1996. – 110 с.
5. Чуприкова, Н.И. Связь показателей интеллекта и когнитивной дифференцированности у младших школьников / Н.И. Чуприкова // Вопросы психологии. – 2005. – № 3. – С. 104-114.
6. Солсо, Р.П. Когнитивная психология / Р.П. Солсо. – Санкт-Петербург : Питер, 2002. – 286 с.
7. Холодная, М.А. Психология интеллекта. – Санкт-Петербург : Питер, 2002. – 272 с.
8. Шелехов И.Л. Воля в контексте личностно-ориентированных системных исследований / И.Л. Шелехов, Г.В. Белозёрова, Е.В. Берестнева // Информационные технологии в науке, управлении, социальной сфере и медицине : сборник научных трудов VI Международной научной конференции / Под ред. О.Г. Берестневой, В.В. Спицына, А.И. Труфанов, Т.А. Гладковой. – Томск : НИ ТПУ, 2019. – С. 428-440.
9. Выготский, Л.С. Психология развития человека. – Москва : Эксмо, 2005. – 136 с.

УДК 159.9

## **ПРОЯВЛЕНИЯ ПРЕДПОСЫЛОК САМОСОЗНАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАЗЛИЧНЫМИ ВАРИАНТАМИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ**

***Е. И. Викторова, Е. В. Иванова***

*ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет  
им. И. Я. Яковлева», г. Чебоксары*

Становление и развитие личности младшего школьника в её индивидуальности, самобытности, уникальности – вот приоритетная задача, стоящая перед всеми участниками образовательного процесса.

Проблема самосознания имеет многовековую историю развития и вместе с тем на современном этапе развития психологической науки не утратила своей актуальности и является до конца не решенной. Согласно концепции В. С. Мухиной [1], самосознание можно рассмотреть, как структуру, включающую в себя пять компонентов: 1) самоидентификация с телесной сущностью и именем, 2) стремление к социальному признанию, 3) половая идентификация, 4) психологическое восприятие времени, 5) социальная сфера личности. Все эти компоненты развиваются в процессе онтогенеза и, по мнению исследователя, применительно к личности ребенка, находящейся в процессе развития, мы говорим лишь о формировании предпосылок, необходимых для достижения всестороннего развития.

Развитие самосознания у ребенка в младшем школьном возрасте, по мнению М. В. Матюхиной, Т. С. Михальчак, Н. Ф. Прокиной, проявляется в том, что у младших школьников с нормативным вариантом развития постепенно возрастает критичность, требовательность к себе [2]. Первоклассники преимущественно положительно оценивают свою учебную деятельность, а неудачи связывают только лишь с объективными обстоятельствами. Второклассники и третьеклассники относятся к себе уже более критично, оценивая не только хорошие, но и плохие свои поступки, не только успехи, но и свои неудачи в учении.

У младших школьников с задержкой психического развития ведущими являются игровые мотивы. По исследованиям Н. Л. Белопольской [3], при задержке психического развития затруднено социальное развитие ребенка, его личностное становление – формирование самосознания, самооценки, системы «Я». Познавательные мотивы запаздывают по сравнению с нормально развивающимися сверстниками. Эти дети плохо осознают свои желания и предпочтения, так как имеется множество расхождений между истинными и желаемыми предпочтениями. Они не всегда обосновывают и фиксируют свои действия в сознании, наблюдается некоторая неадекватность, преимущественно завышенная самооценка. Это позволяет предположить, что компонент образа «Я» не сформирован.

Самосознание умственно отсталых детей, по мнению П. П. Астрейко [4], формируется значительно позже, оно искажено по сравнению с их здоровыми сверстниками. На это же указывают работы Л. В. Занкова, В. Г. Петровой, Ж. И. Намазбаевой. Низкий уровень самосознания во многих случаях приводит к тому, что они начинают обдумывать действие не до, а после его выполнения. Как отмечает Ч. Б. Кожалиева [5], у умственно отсталых детей отмечается неадекватно завышенная самооценка, они не могут критически оценить свои возможности, склонности, результаты собственного труда.

Наибольшую актуальность в настоящее время представляют исследования особенностей самосознания детей при наличии отклонений в развитии, в частности детей с интеллектуальными нарушениями. Исследовать особенности самосознания необходимо, так как в настоящее время остро стоит проблема интеграции детей с интеллектуальными нарушениями в социум. Самосознание во многом определяет личностное развитие и особенности регуляции поведения в обществе.

Для выявления уровня развития предпосылок самосознания у детей младшего школьного возраста с различными вариантами интеллектуального

развития (с нормативным вариантом развития, с задержкой психического развития и с умственной отсталостью) был проведен констатирующий этап эксперимента с использованием следующих диагностических методик: «Половозрастная идентификация» Н. Л. Белопольской [3], «Лесенка» В. Г. Щур [6], «Методика исследования самосознания» Н. И. Непомнящей [7].

Остановимся на результатах, полученных по методике «Половозрастная идентификация» Н. Л. Белопольской.

*Идентификация с полом и возрастом на сегодняшний день:* Все младшие школьники с нормативным вариантом развития (100 %) идентифицировали себя с полом и возрастом. 80 % детей с задержкой психического развития смогли определить свой нынешний образ, лишь 20 % детей выбрали образы дошкольницы и девушки, что свидетельствует о недостаточной сформированности представлений своего образа. Среди умственно отсталых младших школьников распределение выглядит следующим образом: большая часть детей (62,5 %) идентифицируют себя с полом и возрастом, 25 % школьников соотносят себя с образом старше и 12,5 % – соотносят с себя с образом младенца-мальчика. Все это свидетельствует о широком разбросе вариантов идентификации себя с полом и возрастом у умственно отсталых младших школьников.

При анализе *выбора прошлого образа* мы выявили, что 75 % детей с нормативным вариантом развития правильно идентифицируют себя с прошлым образом, образом дошкольника или дошкольницы, 25 % детей идентифицировали себя в прошлом с образом младенца. Лишь 30 % детей с ЗПР смогли определить свой образ в прошлом, 60 % детей выбрали образ младенца и 10 % – образ женщины. Среди умственно отсталых: 62,1 % детей правильно определили образ, выбрав образы дошкольницы и дошкольника, по 12,5 % выбрали образ младенца и настоящий образ (школьника). Полученные данные свидетельствуют, что дети с ЗПР и умственной отсталостью чаще ошибаются при выборе прошлого образа, чем их сверстники с нормативным вариантом развития.

*При выборе будущего образа*, 87,5 % детей с нормативным вариантом развития правильно определяют свой образ в будущем, 12,5 % выбирают более далекий образ – образ женщины. 70 % детей с ЗПР видят свой образ в будущем, 20 % детей выбирают более далекий образ – образ старухи и мужчины, и 10 % – настоящий образ. 62,5 % детей с умственной отсталостью правильно определили свой образ, образ девушки и юноши. Но также есть выборы: образы школьницы (12,5 %), женщины (12,5 %) и старика (12,5 %). Мы заметили, что как и в случае

со 2 выбором, дети путают образы девушки/женщины, мужчины/юноши. Дети с интеллектуальными нарушениями чаще ошибаются в выборе будущего образа.

*Привлекательный образ:* У детей с нормативным вариантом развития наиболее привлекательным образом является образ мужчины и девушки по 37,5 %, мальчики хотят быть похожими на папу, а девочки на маму; по 12,5 % приходится на настоящий образ и образ младенца. Среди младших школьников с ЗПР привлекательными образами являются образы юноши и женщины (по 20 %), объясняется это тем, что хотят быть похожими на папу и маму, причем один из этих выборов принадлежит мальчику, который сказал, что хочет быть похожим на маму; 10 % – настоящий образ; 20 % детей выбрали образ младенца и 10 % – образ дошкольницы, потому что хочет ходить в детский сад. Для умственно отсталых наиболее типичными оказались выборы образа младенца и образа юноши, по 37,5; лишь по 12,5 % выбора оказались в пользу образа девушки и образа мужчины, небольшое количество детей хотят быть похожими на маму и папу.

*Непривлекательный образ:* Для детей с нормативным вариантом развития непривлекательными образами выступают образы старика и старушки в 87,5 % случаев, для 12,5 % – образ младенца. У детей с задержкой психического развития разброс непривлекательных образов выглядит следующим образом: 40 % – образ младенца, 30 % – образ старых людей, 20 % – образ девушки и в 10 % случаев – образ дошкольника. Среди детей с умственной отсталостью мы выявили так же широкий разброс: 50 % – образ старых людей, 37,5 % – образ младенца, 12,5 % – образ школьницы. Выбирая образ младенца, дети объясняли это тем, что не хотят быть маленькими. Образ старых людей считают непривлекательным, потому что никто не хочет быть старым.

Обобщая результаты по привлекательному и непривлекательному образам, можно констатировать, что дети с нормативным вариантом развития показывают более реалистичные и нормотипичные представления, среди детей с интеллектуальными нарушениями представления достаточно более вариабельные и не носят реалистичный характер.

Рассмотрим результаты по методике «Исследование самосознания» Н. И. Непомнящей.

*Представление детей о физическом Я:* Здесь нас интересовало, что дети считают своим, принадлежащим только им. Мы выявили, что 87,5 % детей с нормативным вариантом развития считают своим учебные принадлежности. В качестве ответов они называли: ручка, тетрадь, книга,

учебник, дневник. Дети выделяют их как свои, что соответствует их ведущему виду деятельности – учебной деятельности и лишь 12,5 % испытуемых отдали предпочтение своим игрушкам. 40 % детей с задержкой психического развития назвали своим игрушки, 30 % – учебные принадлежности, 10 % испытуемых на предложенный вопрос ответили: «мама» и 20 % детей не дали ответа на заданный нами вопрос. Лишь 25 % школьников с умственной отсталостью назвали своим учебные принадлежности, 75 % детей считают своим игрушки. Мы увидели, что у детей с умственной отсталостью преобладает вариант ответов игрушки, что свидетельствует о превалировании игровых мотивов, у детей с задержкой психического развития разноплановые ответы, где присутствуют и игрушки, и учебные принадлежности, у детей с нормативным вариантом развития – учебные принадлежности.

Спрашивая у детей что бы они показали своим друзьям, мы выявляли наличие у детей желание показать что-то интересное им. В итоге все дети младшего школьного возраста проявляли желание показать: 100 % детей с нормативным вариантом развития, 70 % детей с задержкой психического развития, 87,5 % детей с умственной отсталостью. Помимо материальных предметов, таких как «комната, игрушки, рисунки, компьютер, дом», дети готовы показать «как отжимаюсь, показал бы культурность». Дети, у которых отсутствует желание показать что-либо, говорили, что никого не пускают в комнату и ничего не будут показывать.

Таким образом, изучая представление детей о физическом Я мы видим, что игровые мотивы преобладают над учебными в большей части у детей с интеллектуальными нарушениями. Исследуя наличие желания показать что-либо, либо его отсутствие мы увидели, что дети с нормативным вариантом развития и с умственной отсталостью готовы к взаимодействию, гостеприимству, в отличие от детей с задержкой психического развития. Мы думаем, что это связано в большей степени от условий в семье, от характера ребенка, от его воспитания, чем от степени нарушения в интеллектуальной сфере.

*Изучение интересов детей:* 62,5 % детей с нормативным вариантом развития выделяют в качестве предпочитаемой учебную деятельность, оставшаяся часть детей (37,5 %) предпочитает игровую деятельность. У 90 % детей с задержкой психического развития преобладают игровые интересы, только 10 % испытуемых предпочитают учебную деятельность. Что касается детей с умственной отсталостью, 50 % детей предпочитают игровые интересы, 12,5 % – учебную деятельность, 37,5 %

детей дали бесцельные ответы, такие как «не знаю, я все люблю, сидеть за партой с Ш.». Стоит заметить, что бесцельных ответов среди детей с нормативным вариантом развития и с задержкой психического развития не было. Это говорит о том, что возможно дети с умственной отсталостью не до конца осознают свои предпочтения и интересы.

*Умение оценивать себя как с положительной стороны, так и с отрицательной:* 87,5 % детей с нормативным вариантом развития называли конкретные действия. Под конкретными действиями мы понимаем действия, относящиеся к ведущему виду деятельности младших школьников – учебной. Среди них были такие ответы, как «решать задачи по математике, рассказывать стихи, учить содержание и т. п.». 12,5 % дали ответ «играть в мяч», которое мы отнесли к просто действиям, т. е. не связанное с ведущим видом деятельности. 50 % детей с задержкой психического развития называли конкретные действия, 50 % – просто действия. Мы отметили, что среди детей с ЗПР есть те, которые не умеют оценивать себя с отрицательной стороны. Дети говорили, что у них все хорошо получается. Только 12,5 % младших школьников с умственной отсталостью называли конкретные действия, 50 % назвали просто действия и 37,5 % детей констатировали факт, что у них все получается.

Мы увидели то, что только дети с нормативным вариантом развития оценивают себя как с положительной, так и с отрицательной сторон. Они осознают, что у них получается, а что нет. Дети с задержкой психического развития и с умственной отсталостью это осознают в недостаточной степени.

*Изучая кто и за что хвалит младших школьников:* мы смогли выделить 3 группы: за конкретные действия по возрасту, т. е. соответствующие их ведущему виду деятельности; просто за действия и поступки, т. е. не связанные с видом деятельности; констатация факта. 50 % детей с нормативным вариантом развития считают, что их хвалят за конкретные действия, такие как «хорошая учеба, старание на уроках и т. п.»; 37,5 % испытуемых думают, что их хвалят за такие действия, как «помощь родителям, аккуратность и т. п.»; 12,5 % детей не знают за что их хвалят. 70 % детей с задержкой психического развития хвалят за конкретные действия, например «за хорошие оценки, за предмет, хорошая учеба»; 30 % считают, что их хвалят за «поделки, катание на санках, роликах». 75 % детей с умственной отсталостью лишь констатировали факт, что их хвалят. У детей преобладали такие ответы, как «я самая хорошая, я молодец, все хвалят», только 25 % испытуемых считают,

что их хвалят за конкретные действия, например «за хорошие оценки, за правильное решение примера».

При изучении *кто и почему ругает*: мы выявили, что 50 % детей с нормативным вариантом развития называли конкретно за что их ругают. Например: «что-то не получается, не сделал уроки». Другая половина детей, 50 % считают, что их ругают за плохое поведение, когда они не слушаются взрослых. Что касается детей с задержкой психического развития, большинство детей 80 % только констатировали факт того, что их никто не ругает. Лишь 20 % сказали, что их ругают за «бардак, плохой почерк». Дети с умственной отсталостью в 50 % случаях считают, что их ругают когда «плохо читаю, хулиганю, неправильно решаю задачу». Другие 50 % детей, как и дети с задержкой психического развития констатировали факт того, что их никто не ругает.

Таким образом, мы видим, что дети с нормативным вариантом развития более осознанно понимают, как их оценивают другие, в отличие от детей с задержкой психического развития и с умственной отсталостью.

Мы считаем, что детям с интеллектуальными нарушениями трудно оценивать себя глазами других, так как они не могут осознанно оценить сами себя, не до конца понимают свои возможности, сильные и слабые стороны.

*К вопросу о прошлом и будущем*: мы увидели, что в основном все дети реагируют только на вопрос о будущем. 87,5 % детей с нормативным вариантом развития перечисляли свои будущие профессии, при этом объясняя свой выбор. Среди детей с задержкой психического развития 60 % и детей с умственной отсталостью (37,5 %) называли не конкретно профессии, а какие-либо действия, например, «работаю в магазине, чиню роботы, занимаюсь спортом, изобрету машину времени». Оставшаяся часть детей не смогла ответить на поставленный вопрос.

Таким образом, мы видим, что осознание себя во времени сформировано у детей с нормативным вариантом развития. В недостаточной степени сформировано у детей с интеллектуальными нарушениями. В частности, эти дети не осознают себя в прошлом. Мы увидели, что дети с нарушениями интеллекта не понимают степень своих возможностей, некоторые дети могут путать фантазии и реальность. У большинства детей преобладают стереотипные ответы.

Остановимся на результатах по методике В. Г. Щур «Лесенка».

Дети с нормативным вариантом развития в 75 % случаев имеют адекватную самооценку, в 25 % – завышенную самооценку. Среди детей с ЗПР распределение ровное: 50 % – завышенная самооценка,

50 % имеют адекватную самооценку. У детей с умственной отсталостью наблюдались все три варианта оценивания: 62,5 % – завышенная самооценка, 25 % – адекватная 12,5 % – заниженная самооценка. Завышенная самооценка среди детей с интеллектуальными нарушениями встречалась чаще, чем у детей с нормативным вариантом развития, что свидетельствует о недостаточно реалистичном представлении себя.

Констатирующий этап эксперимента позволил сформулировать следующие выводы:

- в достаточной степени сформировано представление о своем образе: настоящем, прошлом, будущем у детей с нормативным вариантом развития, менее сформировано у детей с ЗПР и с умственной отсталостью;
- завышенная самооценка среди детей с интеллектуальными нарушениями встречается чаще, чем у детей с нормативным вариантом развития, что свидетельствует о недостаточно реалистичном представлении себя.
- младшие школьники с нормативным вариантом развития более критично относятся к себе, к своим возможностям. У детей с интеллектуальными нарушениями не сформировано адекватное отношение к себе и своим возможностям.
- у детей с нормативным вариантом развития преобладает учебный мотив, они связывают свои достижения и интересы со школой, тогда как у детей с интеллектуальными нарушениями игровые мотивы преобладают над учебными.

Таким образом, мы видим, что все компоненты предпосылок самосознания более сформированы у младших школьников с нормативным вариантом развития и имеют специфические особенности у детей с интеллектуальными нарушениями.

Данное исследование не решает полностью проблему особенностей развития предпосылок самосознания у детей младшего школьного возраста с различными вариантами интеллектуального развития и требует дальнейшей разработки. Можно продолжить работу в направлении формирующей работы по развитию компонентов самосознания у детей с интеллектуальными нарушениями.

## **Литература**

1. Мухина, В. С. Возрастная психология. Феноменология развития / В. С. Мухина. – Москва, 2012. – 656 с.
2. Матюхина, М. В. Возрастная и педагогическая психология : учеб. пособие для студентов пед. ин-то. по спец. «Педагогика и методика нач. обучения» / М. В. Матюхина,

- Т. С. Михальчик, Н. Ф. Прокина и др. ; под ред. М. В. Гамезо и др. – Москва : Просвещение, 1984. – 256 с.
3. Белопольская, Н. Л. Половозрастная идентификация. Методика исследования детского самосознания / Н. Л. Белопольская. – Москва : Когито-Центр, 2002. – 24 с.
  4. Астрейко, П. П. Временная организация «образа Я» младших подростков с умственной отсталостью / П. П. Астрейко // Психологическая наука и образование. – 2009. – № 1. – С. 24–31.
  5. Кожалиева, Ч. Б. Диагностика уровня развития самосознания у умственно отсталых подростков / Ч. Б. Кожалиева // Детская и подростковая реабилитация. – 2007. – № 1. – С. 30–33.
  6. Марцинковская, Т. Д. Диагностика психического развития детей : пособие по практической психологии / Т. Д. Марцинковская. – Москва : ЛИНКА–ПРЕСС, 1997. – 176 с.
  7. Развитие самосознания в онтогенезе : сб. материалов респ. науч.-метод. конф. по психологии (Брест, 16 ноября 2012 г.) / Брест. гос. ун-т им. А.С. Пушкина; Под общ. ред. Л.Г. Лысюк. – Брест : БрГУ, 2013. – С. 34–35.

УДК 159.923.5

## **ВЗАИМОСВЯЗЬ САМОРЕГУЛЯЦИИ И КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ СТУДЕНТОВ**

***Б. А. Гунзунова***

*ФГБОУ ВО «Бурятский государственный университет им. Доржи Банзарова»,  
г. Улан-Удэ*

Условия современной жизни, информационные и эмоциональные нагрузки приводят студентов к тому, что у них нарушается привычный ход жизни, который, чаще всего, меняет отношение к миру и себе, это происходит потому, что студенты все чаще попадают в кризисные ситуации [5, 6]. Когда студент не может преодолеть трудности, то у него возникают психологические проблемы, такие как негативные переживания, нарушение межличностных взаимоотношений, снижение самооценки и устойчивости личности. Как известно, во время обучения в вузе для будущего специалиста очень важно достичь больших профессиональных, личностных и социальных достижений [1]. Способности к саморегуляции являются базисными для того, чтобы реализовать различные стратегии поведения в трудных жизненных ситуациях, во всевозможных конфликтных обстоятельствах, стрессовых условиях и т.п. Прогрессирующий интерес к изучению механизмов регуляции стресса и обоснованию способов его преодоления, развитию способности к саморегуляции проявляется наличием индивидуальных различий в реагировании на стресс, в протекании адаптивных психических процессов студентов. В связи с этим возникает нарастающий интерес к изучению

механизмов регуляции стресса и обоснованию способов его преодоления, развитию способности к саморегуляции у студентов [3].

Саморегуляция является необходимым процессом, чтобы успешно справиться с жизненными трудностями, сохранить психологическое здоровье и душевный комфорт. Саморегуляция изучалась на операционально-техническом, физиологическом, психическом, личностном уровне в контексте оптимизации профессиональной деятельности, управления собственными психическими состояниями К.А. Абульхановой-Славской (1980), О.А. Конопкиным (1989, 2004), В.И. Моросановой (1998, 2001, 2004), А.О. Прохоровым (1991, 2005) и др. [2; 4].

Индивидуальный стиль саморегуляции описан на материалах различных исследований процессов саморегуляции в разных видах деятельности, в том числе и учебной. Вопросу саморегуляции в учебной деятельности посвящено множество работ. Л.Н. Бабинцевой (2016) проанализировано значение индивидуального стиля саморегуляции для учебной деятельности [1].

Следует отметить, что как изучение вопросов саморегуляции психических состояний, возникающих в стрессовых ситуациях жизнедеятельности, так и изучение вопросов совладающего поведения, а тем более их взаимосвязь в стрессовом состоянии у студентов являются особенно актуальными в современной системе образования [3].

Под нашим руководством А.А. Софиной проведено исследование с целью выявить особенности саморегуляции у студентов и установить специфику их взаимосвязи в зависимости от копинг-стратегий. Исследование проводилось на базе Бурятского государственного университета им. Доржи Банзарова. В исследовании приняло участие 82 студента в возрасте от 17 до 22 лет. Из них 42 человека – студенты технического направления, 40 человек – студенты гуманитарного направления.

Нами выбраны методики, отвечающие задачам исследования. Для исследования особенности саморегуляции у студентов нами была использована методика В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ) [7]. Для выявления доминирующих копинг-стратегий у студентов нами была использована методика Дж. Амирхана «Индикатор копинг-стратегий». Используемая методика позволяет диагностировать уровень копинг-поведения личности через интегральные показатели «разрешение проблем», «поиск социальной поддержки», «избегание проблем». Для сравнительного анализа мы использовали непараметрический U-критерий Манна-Уитни.

Среднегрупповые показатели осознанной саморегуляции, полученные по опроснику «Стиль саморегуляции поведения», созданному В.И. Моросановой, наглядно показывают, что у студентов гуманитарной и технической направленности все показатели по регуляторным шкалам находятся примерно на одном уровне. Высокий процент у студентов технической направленности наблюдаются по шкале «Планирование», данные составили 71,1 %. Показатели по шкале «Планирование» указывают на сформированность потребности в осознанном планировании деятельности, планы в этом случае реалистичны, детализированы, иерархичны и устойчивы, цели деятельности выдвигаются самостоятельно.

Низкий процент у студентов технической направленности наблюдаются по шкале «Самостоятельность», данные составили 56,6 %, это может говорить о том, что такие студенты могут самостоятельно планировать деятельность и поведение, организовывать работу по достижению выдвинутой цели, контролировать ход ее выполнения, анализировать и оценивать как промежуточные, так и конечные результаты деятельности. У 71,1 % студентов гуманитарной направленности наблюдаются высокие показатели по шкале «Гибкость». Показатели по данной шкале указывают на уровень сформированности регуляторной гибкости, то есть способности перестраивать, вносить коррекции в систему саморегуляции при изменении внешних и внутренних условий. Самый низкий процент у студентов гуманитарной направленности выявлен по шкале «Моделирование» – 52,2 %. Шкала «Моделирование» позволяет диагностировать индивидуальную развитость представлений о внешних и внутренних значимых условиях, степень их осознанности, детализированности и адекватности.

Для более точного сравнительного анализа мы применили непараметрический U-критерий Манна-Уитни (табл. 1). Сравнительный анализ результатов показал, что существуют статистически значимые различия между технической направленностью и гуманитарной по шкале «Моделирование». В частности, у студентов гуманитарной направленности средний ранг составляет 35,38,  $p < 0.05$ . Средний ранг у студентов технической направленности составил 47,33.

В целом различия между студентами гуманитарной и технической направленностями маловыражены.

Рассмотрение взаимосвязи саморегуляции с совладающим поведением на примере личности студента обусловлено тем, что студенческая деятельность является эмоционально напряженным видом социальной

активности личности и характеризуется постоянным присутствием выраженных стрессоров. Хроническая эмоциональная насыщенность деятельности студента требует от него наличия развитого самообладания, навыков саморегуляции и разнообразных способов совладания с трудностями. Необходимым процессом для успешного совладания с жизненными трудностями, сохранения психологического здоровья и душевного комфорта является саморегуляция [5].

Таблица 1

**Показатели результатов сравнительного анализа студентов гуманитарной и технической направленности по методике ССПМ**

Шкалы	Гум.	Техн.	Mann-Whitney, U	Wilcoxon, W	Z	Sig.*
Пл.	37,02	45,76	1019,000	1922,000	1,687	0,092
М.	35,38	47,33	1085,000	1988,000	2,305	0,021*
Пр.	43,59	39,51	756,500	1659,500	-0,791	0,429
Ор.	42,05	40,98	818,000	1721,000	-0,207	0,836
Г.	42,10	40,93	816,000	1719,000	0,227	0,821
С.	39,78	43,14	909,000	1812,000	0,647	0,518
Оу.	37,09	45,70	1016,500	1919,500	1,641	0,101

Примечание: Пл – планирование целей деятельности; М – моделирование значимых условий; Пр – программирование действий; Ор – оценки и коррекции результатов; Г – гибкость; С – самостоятельность; Оу – общий уровень саморегуляции, Sig.\* – уровень значимости.

На данном этапе нами выявлены доминирующие копинг-стратегии. Стратегия разрешения проблем – это активная поведенческая стратегия, при которой человек старается использовать все имеющиеся у него личностные ресурсы для поиска возможных способов эффективного разрешения проблемы. Результаты исследования показали низкий уровень копинг-стратегии «Разрешение проблем» у 35 % студентов гуманитарного направления и 19,1 % студентов технического направления. Преобладает средний уровень копинг-стратегии «Разрешение проблем»: гуманитарная направленность – 65 %, техническая направленность – 64,3 %. Высокий уровень копинг-стратегии «Разрешение проблем» у студентов гуманитарного направления не выявлен, а у студентов технического направления выявлено 16,6 %.

Стратегия поиска социальной поддержки – это активная поведенческая стратегия, при которой человек для эффективного разрешения проблемы обращается за помощью и поддержкой к окружающей его среде: семье, друзьям [3;5]. Низкий уровень копинг-стратегии «Поиск социальной поддержки» выявлен у 20 % студентов гуманитарного направления и 26,2 % у студентов технического направления. Преобладает средний уровень копинг-стратегии «Поиска социальной поддержки» как у гуманитарного направления – 75 %, так и у технического направления

– 61,9 %. Высокий уровень выявлен у студентов гуманитарного направления – 5 %, и у студентов технического направления – 2,4 %.

Стратегия избегания – это поведенческая стратегия, при которой человек старается избежать контакта с окружающей его действительностью, уйти от решения трудной жизненной ситуации. Стратегия избегания – одна из ведущих поведенческих стратегий при формировании дезадаптивного, псевдосовладающего поведения. Использование этой стратегии обусловлено недостаточностью развития личностно-средовых копинг-ресурсов и навыков активного разрешения проблем. Однако она может носить адекватный либо неадекватный характер в зависимости от конкретной стрессовой ситуации, возраста и состояния ресурсной системы личности [3].

Анализ данных показал, что преобладает низкий уровень копинг-стратегии «Избегание проблем», так, у гуманитарного направления – 82,5 %, у технического направления – 76,2 %. Средний уровень у студентов гуманитарной направленности в данной стратегии составляет 17,5 %, у технического направления процент меньше, он составил – 9,5 %.

Проанализировав полученные результаты, можно обозначить, что у студентов преобладает средние показатели по шкале «Разрешения проблем» (гуманитарная направленность – 65 %, техническая направленность – 64,3 %), «Поиск социальной поддержки» (гуманитарная направленность – 75 %, техническая направленность – 61,9 %) и низкая степень выраженности по шкале «Избегание проблем» (гуманитарная направленность – 82,5 %, техническая направленность – 76,2 %).

Как мы знаем, наиболее эффективным является использование всех трех поведенческих стратегий, в зависимости от ситуации. В некоторых случаях студент может самостоятельно справиться с возникшими трудностями, в других ему требуется поддержка окружающих, в-третьих, он просто может избежать столкновения с проблемной ситуацией, заранее подумав о ее негативных последствиях.

Далее мы применили непараметрический U-критерий Манна-Уитни для сравнительного анализа (табл. 2).

Таблица 2

**Показатели результатов сравнительного анализа копинг-стратегий у студентов гуманитарной и технической направленности**

Копинг-стратегии	Гум.	Техн.	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Sig.*
Разрешение проблем	38,25	44,60	970,000	1873,000	1,211	0,226
Поиск социальной поддержки	47,42	35,86	603,000	1506,000	-2,207	0,027*
Избегание проблем	43,08	40,00	777,000	1608,000	-0,587	0,557

Примечание: Sig.\* – уровень значимости.

Сравнительный анализ результатов показал, что существует статистически значимые различия между технической направленностью и гуманитарной по копинг-стратегии «Поиск социальной поддержки». Так, средний ранг у студентов гуманитарной направленности составил 47,42,  $p < 0,05$ , а у студентов технической направленности средний ранг составил 35,86. Статистически значимых различий по копинг-стратегиям «Избегание проблем» и «Разрешение проблем» у студентов не выявлено.

Исследование особенностей саморегуляции во взаимосвязи с совладающим поведением является важной областью изучения данного феномена. Нами был использован коэффициент корреляции Спирмена. Так, шкала «Общий уровень саморегуляции» положительно коррелирует с копинг-стратегией «Разрешение проблем» ( $r = 0,345$ ,  $p < 0,05$ ), отрицательно коррелирует с копинг-стратегией «Поиск социальной поддержки» ( $r = 0,368$ ,  $p < 0,05$ ). Данные взаимодополняющие характеристики показывают, что студенты стараются использовать все имеющиеся у них личностные и регуляторные ресурсы для поиска возможных способов эффективного разрешения проблем путем активного поиска социальной поддержки.

Также выявлены статистически значимые связи стратегии «Разрешения проблем» со шкалой «Моделирование» ( $r = 0,318$ ,  $p < 0,05$ ). Данные результаты говорят о том, что в период стрессовых ситуаций студенты используют все личностные ресурсы, они способны к выдвижению детализированных целей действий, продумыванию способов своих действий и поведения. Выявлена обратная корреляционная связь стратегии «Поиска социальной поддержки» со шкалой «Программирование» ( $r = -0,347$ ,  $p < 0,05$ ). Результаты свидетельствуют о том, что студент может продумывать и реализовывать способы своих действий для достижения целей, при этом часто прибегает к поиску социальной поддержки в стрессовой ситуации.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что в трудных жизненных ситуациях для преодоления возникших проблем студенты гуманитарной и технической направленности способны к выдвижению детализированных целей действий, адекватному оцениванию результатов своей деятельности.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что способность активного поиска социальной поддержки в стрессовой ситуации у студентов характеризуется индивидуальными особенностями выдвижения и удержания целей, сформированностью осознанного планирования,

умением адекватно оценивать себя и результаты своей деятельности и поведения.

Практическая значимость исследования заключается в том, что полученные результаты можно будет применять в процессе регуляции психических состояний в образовательной среде, чтобы увеличить продуктивность деятельности и уменьшить, смягчить негативные последствия трудноразрешимых ситуаций, а также использовать в процессе корректировки и оптимизации стилей и стратегий совладающего поведения студентов. Полученные данные также могут служить основанием для прогнозирования психических состояний, возникающих в трудных ситуациях учебной деятельности и повседневной жизнедеятельности у студентов на разных этапах обучения.

### **Литература**

1. Бабинцева, Л. Н. Значение индивидуального стиля саморегуляции в учебной деятельности / Л.Н. Бабинцева // Педагогический имидж. – 2016. – № 4 (33). – С. 100-102.
2. Гунзунова, Б.А. Детерминанты системной саморегуляции в профессиональной педагогической деятельности / Б.А. Гунзунова // Вестник Бурятского государственного университета. – 2015. – № 1. – С. 53-59.
3. Дерябина, Е. А. Роль и место копинг-поведения в построении структурной модели индивидуальных стратегий саморегуляции функциональных состояний студентов / Е.А. Дерябина // Проблемы современного педагогического образования. – 2016. – № 51-2. – С.330-337.
4. Конопкин, О.А., Моросанова, В.И. Стилиевые особенности саморегуляции деятельности / О.А. Конопкин, В.И. Моросанова // Вопросы психологии. – 2006. – № 5. – С.18-26.
5. Корытова, Г.С. Совладание с психологическим стрессом в профессиональной педагогической деятельности / Г.С. Корытова. – Иркутск : Иркутский гос. пед. ун-т, 2009. – 363 с.
6. Корытова, Г.С. Профессиональное становление личности педагога: проблемное поле и концептуальные модели / Г.С. Корытова, Н.А. Никифорова // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). – 2015. – № 1 (154). – С. 9–15.
7. Моросанова, В. И. Стиль саморегуляции поведения (ССПМ): Руководство / В.И. Моросанова. – Москва : Когито-Центр, 2004. – 44 с.

УДК 159.9

## **ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПОНИМАНИЮ СУЩНОСТИ МАТЕРИНСТВА**

***И. В. Илларионова***

*ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет  
им. И. Я. Яковлева», г. Чебоксары*

Проблема материнства – одна из наиболее сложных и малоразработанных областей современной науки. Актуальность ее изучения про-

диктована противоречием между остротой демографических проблем, связанных с падением рождаемости, огромным числом распадающихся семей, увеличением числа сиротеющих детей при живых родителях, с ростом числа случаев жестокого обращения с ребенком и неразработанностью программ психологической помощи семье, и, в первую очередь, женщине.

На протяжении большого количества лет в разных культурах формировалось особое отношение к людям, обеспечивающим уход за ребенком. Именно женщина была призвана взять на себя эту роль. Однако не всегда с ролью матери женщина справлялась. Данное явление и проблема отсутствия материнского начала становились темой исследования историков, философов, социологов, педагогов и психологов. Несмотря на определенные отличия в точках зрения, специалисты всех областей сходятся во мнении, что материнство – это не только физиологическое состояние женщины, связанное с процессом вынашивания и вскармливания потомства, но и важная часть личностной сферы женщины.

Материнство как проблема является достаточно молодой, особенно в психологии. Ей посвящены работы как зарубежных, так и отечественных исследователей, таких как Дж. Боулби, Д. Винникот, И. В. Добряков, Г. В. Скобло, С. Ю. Мещерякова, А. Я. Варга, А. С. Спиваковская, Г. Г. Филиппова и многих других.

Г. Г. Филиппова, Р. В. Овчарова, С. Ю. Мещерякова, Е. Н. Рыбакова одними из первых начали изучать материнство как самостоятельное психологическое явление и феномен. Исследователи М. Босанац, Л. Г. Лунякова, В. М. Целуйко, З. Матейчик рассмотрели причины возникновения неполных семей и одиноких мам. В исследованиях И. В. Добрякова, Г. В. Скобло, Ж. В. Колесовой акцент сделан на изучении эмоционального состояния матери с момента зачатия и после родов. Особенности юного материнства исследованы О. И. Лебединской, В. Б. Якубовичем и Е. В. Андрюшиной.

Существует множество определений материнства. По мнению Г. В. Скобло [5], материнство имеет два основных значения: состояние женщины во время беременности и осознание женщиной своей родственной связи с ребенком.

Г. Г. Филиппова также склонна трактовать данное понятие с точки зрения двух составляющих: материнство как часть личностной сферы женщины и состояние, обеспечивающее условия для развития ребенка [6].

Несколько иначе к пониманию материнства подошел В. И. Брутман [1]. Материнство, по его мнению, основная социальная женская роль, формируемая под влиянием общественных норм и ценностей.

Р. В. Овчарова [4], анализируя зарубежные подходы к проблеме материнства, в частности труды С. Файрстоун, Л. Иригарай, Е. А. Каплан, указывает на присутствие в этих трудах особого феминистского подхода. Материнство считается значимой, но не обязательной частью жизни женщины.

Исследования, проведенные В. Я. Титаренко и Т. В. Бердниковой, показали, что современные девушки и женщины слабо понимают свою материнскую роль и ориентированы больше на статус «чайлдфри» (полный отказ от рождения детей). Однако если женщина рождает, то начинает воспринимать своего ребенка как обузу для себя.

Е. В. Матвеева, анализируя возрастающую социальную, трудовую и общественную активность женщины, приходит к выводу, что материнство может стать особым типом деятельности женщины, к которому ее можно подготовить.

Г. Г. Филиппова указывает на то, что родители в преддверии рождения ребёнка часто оказываются неосведомлёнными об элементарных особенностях развития ребёнка и своих функциях в уходе за ним. Кроме того, уменьшение количества детей ведёт к тому, что часто первый младенец, с которым встречается женщина, став матерью – это её собственный ребёнок. В этих условиях помимо возникновения потребности в повышении родительской компетентности, происходит осознание недостаточности в эмоциональных переживаниях, неготовности к возникновению материнских чувств.

В ходе проведённых исследований Г. Г. Филиппова сделала вывод о том, что неготовность принятия материнской роли ведёт к наличию внутреннего конфликта, показателями, которого являются конфликтный и тревожный образ будущего ребёнка, объектное отношение к ребёнку со стороны матери, отсутствие эмоционального принятия себя, как матери, дискомфортное отношение к собственной материнской позиции.

Г. Г. Филиппова и Р. В. Овчарова проанализировали специфику материнского поведения и выделили следующие этапы: взаимодействие с собственной мамой (с рождения и на протяжении всей жизни); развитие материнской сферы в игровой деятельности (проигрывание роли мамы в сюжетных играх, например «дочки-матери»); «нянчанье» (реализация ухода за другими маленькими детьми); взаимодействие с соб-

ственным ребенком (реализация функций мамы по отношению к своему ребенку).

Наравне с этим Г. Г. Филипповой была определена структура материнства, состоящая из трех блоков, включающих в себя собственно эмоциональное отношение к своему ребенку, операции по уходу за ребенком и определенное отношение к ребенку и к себе как к матери [6].

С опорой на данную концепцию Е. О. Исенина [3] определила базовые качества матери, необходимые для развития своих детей, среди которых: принятие, отзывчивость, позитивное отношение матери к окружающему миру и др.

По мнению многих отечественных психологов материнство не может быть самостоятельным психологическим понятием, а является частью родительства.

С. С. Жигалин рассмотрел материнство с точки зрения родительской позиции, формируемой у женщины, ставшей матерью [2]. Сравнив позиции мамы и папы, исследователь пришел к выводу, что материнская позиция проявляется более эмоционально, в связи с чем не всегда становится возможным услышать чувства и состояния своего ребенка, или наоборот, сделать их для себя самыми важными и сформировать тем самым излишне тревожное отношение к своим материнским функциям.

Р. В. Овчарова, анализируя различные концепции родительства, пришла к выводу, что материнство – это система осознанных отношений матери к ребенку в целом, к себе как к матери, материнской роли, к своему ребенку, проявляющихся в материнской позиции, стиле семейного воспитания и родительской ответственности. Исходя из этого материнство должно состоять из трех основных компонентов:

- когнитивный (представления и знания матери о системе воспитания, убеждения женщины, ее идеалы по отношению к семье, детям и процессу воспитания, конкретное материнское отношение к ребенку и к своей роли в процессе воспитания детей);
- эмоциональный (материнские чувства, любовь к ребенку, определенные переживания по отношению к ребенку);
- поведенческий (конкретные действия и поступки по отношению к своему ребенку).

Большое внимание исследователи также уделили изучению функций матери. Так Г. Г. Филипповой были выделены две группы функций: видотипичные и конкретно-культурные [6]. Остановимся на них более подробно. Основными видотипичными функциями, по мнению

исследователя, являются: обеспечение стимульной среды для пре- и постнатального развития когнитивных и эмоциональных процессов; обеспечение потребности в эмоциональном взаимодействии ребенка со взрослым; обеспечение условий для развития мотивационных механизмов. К числу конкретно-культурных функций могут быть отнесены: обеспечение матерью предметной среды и условий для игровой деятельности и общения; обеспечение условий для формирования у ребенка основных культурных моделей (ценностно-смысловых ориентаций, семьи, материнства и детства) и т.п.

По мнению Г. Г. Филипповой, выполнение материнских функций оказывает огромное влияние на психическое и физическое развитие ребенка и обеспечивает появление у него всех основных структур, таких как развитие ребенка как человеческого существа, формирование у него потребности в общении, построении модели мира, поведения привязанности.

Анализ литературы по проблеме материнства позволил сделать вывод, что материнство – это социальный, а не биологический феномен, успешность которого во многом определяется чувствами матери по отношению к ребенку, а именно проявлениями привязанности, любви, преданности, наличием опыта. Исследователи при изучении материнства главный акцент сделали на изучении ребенка, влиянии поведения матери на его развитие и становление как здоровой личности, в то время как состояние матери в процессе воспитания фактически не учитывалось. Данное теоретическое исследование не является завершенным, требует более полного изучения понятия «психологическая готовность к материнству», а также определения основных направлений коррекционной работы по формированию материнских функций.

### **Литература**

1. Брутман, В. И. Динамика психологического состояния женщин во время беременности и после родов / В. И. Брутман, Г. Г. Филиппова, И. Ю. Хамитова // Вопросы психологии. – 2002. – № 1. – С. 59-68.
2. Жигалин, С. С. Формирование адекватных родительских позиций как способ коррекции воспитательной практики семьи подростка : автореф. дис. ... канд. психол. наук / С. С. Жигалин. – Екатеринбург, 2004. – 27 с.
3. Исенина, Е. О. О некоторых понятиях онтогенеза базовых качеств матери / Е. О. Исенина // Журнал практического психолога. – 2000. – № 4-5. – С. 49-63.
4. Овчарова, Р. В. Психология родительства : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Р. В. Овчарова. – Москва : Академия, 2005. – 368 с.
5. Скобло, Г. В. Система «мать-дитя» в раннем возрасте как объект психопрофилактики / Г. В. Скобло, О. Ю. Дубовик // Социальная и клин. психиатрия. – 1992. – № 2. – С. 75-78.

6. Филиппова, Г. Г. Психология материнства / Г. Г. Филиппова. – Москва : Институт психотерапии, 2002. – 240 с.

УДК 159.9

## **РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ**

***А. В. Калинин***

*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск*

Одним из важнейших аспектов проблемы социально-экологического образования студенческой молодежи является развитие личностной культуры студента высшей школы [1, 2]. Актуальность рассмотрения данной проблематики определяется необходимостью подготовки будущих специалистов к установлению гармоничных отношений к окружающей природной средой, в том числе и в условиях профессиональной деятельности.

В связи с этим возникает задача определения сущности структуры собственно потребностно-мотивационного и целевого компонентов, наполнения их содержания конкретными социальными и культурными ценностями, потребностями, мотивами, целями. Последнее обусловлено тем, что цель выступает центральным системообразующим компонентом психологической системы деятельности – основы деятельности студентов в обществе [3, 4].

Одной из важнейшей черт современного периода развития общества выступает дальнейшее обострение социально-экологических противоречий. Необходимость их разрешения обусловлена обязанностью сохранения условий среды, благоприятствующих жизни всего человечества для дальнейшего устойчивого развития общества. Важное место в преодолении этих противоречий отводится студенческой молодежи.

Решение возникающих проблем во многом зависит от степени подготовленности студентов, уже освоенного или позитивного опыта взаимодействия с природой, охранять, восстанавливать и возобновлять ее условия и ресурсы. Это связано и с необходимостью формирования у будущих специалистов не только сложных и прочих социально-экологических знаний, но и соответствующих умений, направленных на рациональное природопользование гармоничное взаимодействие с окружающей природной средой, сохранение ее потенциала для настоящих и будущих поколений.

Что касается социально-экологического образования студентов, рассматриваемого в рамках деятельности подхода, то его структура предполагает наличие всех основных элементов системы деятельности, выделенных психологами. Прежде чем раскрыть сущность категории «мотив», следует обратить внимание на первоисточники его возникновения [1, 6, 7].

В качестве таковых выступает потребность человека. В психологической науке эта категория представлена достаточно полно и четко. Так, учеными потребность определений чаще всего как испытываемая человеком нужда в каких-либо объектах, находящихся вне него. Именно потребности отражают связь человека с окружающим миром, зависимость от него, ориентируют человека в нем.

Что касается рассматриваемых нами социально-экологических потребностей, то они представляют собой более конкретную форму отношения субъекта к природной среде. Эти потребности отражают необходимость и возможность объема веществ, энергией и информацией с ней целью обеспечения постоянного функционирования социально-экологической системы, ее с ней целью обеспечения постоянного функционирования социально-экологической системы, ее сохранения, возобновления и адаптации к изменяющим условиям.

Отметим, что основные социально-экологические потребности личности закладывают основы формирования установки на взаимодействие с окружающей средой с целью их удовлетворения. Что касается готовности (сознательного), то ее формирование осуществляется на уровне мотива – следующего элемента мотивационной системы личности.

В качестве мотива выступают потребности и интересы, влияние и эмоции, установки и идеалы. В настоящем исследовании формы проявления мотива такие же. Вместе с тем они связаны, прежде всего, с социально-экологическими отношениями, их отражением в специально созданных условиях образовательных организаций. Например, общие мотивы, отражающие содержания социально-экологической деятельности, определяются различными группами человеческих потребностей и проявляются в них [1, 8].

Резюмируя все изложенное, отметим, что сформированные нами цели социально-экологические отношения студентов для своей реализации требуют разработки его содержания, компонентов процесса, функций. Это составляет задачу дальнейшего нашего исследования.

## Литература

1. Шелехов, И. Л. Системные исследования в психологии : в 2 т. Т. 1: Личность в контексте системных исследований : монография / И. Л. Шелехов. – Томск : Изд-во Томского гос. пед. ун-та, 2019. – 256 с.
2. Козлова, Н. В. Особенности личностного и профессионального становления студентов университета / Н. В. Козлова, О. Г. Берестнева, И. Л. Шелехов // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). Серия: Педагогика и психология. – 2009. – Вып. 9 (87). – С. 103–107.
3. Гадельшина, Т. Г. Методология и методы научных исследований : учебное пособие / Т. Г. Гадельшина, И. Л. Шелехов. – Томск : Изд-во ТГПУ, 2017. – 264 с.
4. Асмолов, А. Г. Деятельность и установка / А. Г. Асмолов. – Москва : Изд-во Московского ун-та, 1979. – 151 с.
5. Асмолов, А. Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа. – Москва : Смысл, 2001. – 416 с.
6. Мартынова, А. И. Структурно-содержательные характеристики самосознания личности / А. И. Мартынова, И. Л. Шелехов // IV Всероссийский фестиваль науки. XVIII Международная конференция студентов, аспирантов и молодых учёных «Наука и образование» (Россия – Томск, 21-25 апреля 2014 г.) : В 5 т. – Т. III: Педагогика и психология. Ч. 2: Психология. Реклама. Связи с общественностью. – Томск : Изд-во ТГПУ, 2014. – С. 35–38.
7. Mobilis in mobili: личность в эпоху перемен / Общ. ред. А. Асмолов. – Москва : Языки славянских культур, 2018. – 546 с.
8. Шелехов, И. Л. Личность и внутриличностный конфликт в концепциях фрейдизма и классического психоанализа / И. Л. Шелехов, Г. В. Белозёрова, А. И. Мартынова // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). – 2016. – Вып. 1 (11). – С. 9–20.
9. Хьелл, Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – 4-е изд. – Санкт-Петербург : Питер, 2016. – 608 с.

УДК 159.9

### **К ВОПРОСУ ОБ ИЗУЧЕННОСТИ ПРОБЛЕМЫ КРИЗИСА ИДЕНТИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ МОЛОДЕЖИ**

***Н. И. Сухачёва***

*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск*

Развитие процессов профессионального самоопределения связано со становлением профессионального самосознания молодежи, самоопределения личности, что в ряде случаев порождает кризис идентичности. Юношеский возраст, как отмечал Э. Эриксон, является своего рода пограничным интервалом между детством и взрослостью, когда молодые люди впервые сталкиваются с проблемами самоопределения. Юноши и девушки начинают вести относительно независимый образ жизни, у них происходит освоение профессиональных ролей. Именно

этому периоду соответствует кризис перехода от отсутствия жизненного пути к идентификации, переоценка ценностей, выбор будущего профессионального направления, жизненных ориентиров, формирование собственного мнения и чувства ответственности. Возникают первые взрослые планы с учётом ближайших целей и перспектив, исходя из реальных условий жизни. В случае, когда эти планы сформированы, молодые люди адаптируются к новому взрослому положению, преодолевая свой личностный кризис [11].

Проблемы возникновения кризисных состояний молодежи, находящейся в поисках профессиональной идентичности являются предметом изучения психологов и социологов практически на протяжении целого столетия. Так Э. Шпрангер ещё в 1931 году рассматривая проблемы самопознания и личностного самоопределения молодежи писал, что молодость – это «развитие души» и обретение некоего смысла жизни, в том числе определения своего места в обществе [9].

Студенчество как отдельная возрастная и социально-психологическая категория выделено в отечественной науке относительно недавно – в 1960-х годах ленинградским научно-исследовательским коллективом под руководством Б. Г. Ананьева. В настоящее время значительная часть учащейся молодежи постоянно находится в состоянии переживания экзистенциальных проблем, связанных с многочисленными потоками противоречивой информации, трансформацией многих ранее незыблемых духовных ценностей, появлением новых общественных ориентиров, с неуверенностью в собственных силах и осмыслением ценности своей личности, особенно в период профессионального самоопределения [8]. Разнонаправленность данных процессов затрудняет формирование личностной идентичности в юношеском и студенческом возрастах, когда молодые люди не могут ещё самостоятельно осмыслить противоречия и выработать целостную систему ценностей на основе экзистенциально-гуманистических представлений и в контексте трансформации идентичности.

Рост стрессовых ситуаций, влияющих на молодежь приобрел внушительные масштабы: число нервных заболеваний у девушек и юношей за последнее десятилетие возросло более чем на десять процентов. Существующие методы научного исследования данной проблемы в отдельных случаях редуцируют кризисные переживания исключительно к психопатологическим переживаниям. Традиционно в психологии проблематика кризисных ситуаций молодежи обсуждается в контексте трансформации идентичности [1–4, 7]. Вместе с тем, до сих

пор не сложилось единой общепризнанной в психологии классификации кризисов и кризисных состояний, имеет место терминологическая путаница и нет определенности в толковании ряда специальных терминов, таких как экзистенциальный кризис или личностный, «психодуховный», «ноогенный» (В. Франкл), «онтологический» (Р.Д. Лэйнг), уровень «аутентичности» (С. Кьеркегор) или автономности (Э. Фромм) и другие. Н.А. Качанова и В.В. Козлов предлагают считать экзистенциальный кризис вариацией личностного психодуховного кризиса.

Важным этапом в развитии личности в студенческом возрасте – развитие самосознания, процессы которого связаны с самоуглублением и с усилением рефлексии. И. С. Кон определяет в развитии рефлексии значимые моменты такие, как оценка своих возможностей, раскрытие своего «Я» и определение его индивидуальной целостности, происходит поиск смысла жизни, подбор и изучение социальных ролей в основных областях жизнедеятельности. По мнению ученого, именно в студенческом возрасте у личности происходит осмысление мира, своего места в нем, самого себя, смысла собственной жизни и поиск профессионального призвания [5, 6].

В психологических периодизациях Д. Б. Эльконина ведущей деятельностью в юности признается учебно-профессиональная деятельность. Ведущее место занимают мотивы, связанные с самоопределением и подготовкой к самостоятельной жизни, с дальнейшим образованием и самообразованием [10].

В теоретическом плане идентичность конструируется в формальных проявлениях, что позволяет говорить о наличии психолого-феноменологического комплекса, однако «каждый психологический феномен испытывает влияние различных элементов психической реальности, а, значит, может быть объяснен только в системе комплексной, множественной причинности» (А.В. Юревич) [12].

Множество эмпирических исследований идентичности, несмотря на фундаментальную теоретическую базу, не отвечают на вопросы о механизмах формирования, а, главное, средствах выхода из кризисных состояний молодых людей, находящихся перед выбором профессионального пути и переживающих этап профессионального самоопределения. Не проведена четкая дифференциация отличий экзистенциального кризиса идентичности от возрастных кризисов развития личности, отсутствует прогностика динамики развития кризисов, не определены факторы развития кризисных состояний, а также условия, благоприятствующие выходу из него. Вопреки значительному количеству эмпирических

исследований проблема далека от окончательного решения. Существуют противоречивые взгляды на само определение кризиса, его структуру, механизмы возникновения и генезис. Недостаточно проработаны вопросы связи кризиса с различными личностными подструктурами, онтологический аспект анализа кризиса, связанный с его соотношением с различными подструктурами личности и их проявлениями в профессиональной деятельности [8].

Радикальные изменения, происходящие в нашей стране, актуализируют вопросы изучения студенческой молодежи, вынужденной адаптироваться к новым социально-экономическим реалиям. Экзистенциальные кризисы молодежи, идущие от поиска идентичности, не будучи поддержаны окружающими, могут перейти в патологические преобладанные состояния [7, 8].

Истоки социально-психологических исследований молодежи, как известно, заложила Ш. Бюлер (1967). А З. Бернфельд (1974) одним из первых выдвинул тезис о том, что период молодости находится в зависимости от общественных и культурных факторов. Таким образом, социум посредством воспитания как формирует, так и деформирует молодое поколение. Вместе с тем, Г. Лессинг, М. Либель, Г. Нуннер-Винклер полагали, что, сформированный либерализацией системы образования «потенциал освобождения», даёт молодежи возможность как воспринять, так и подвергать сомнению сложившиеся устои и традиции. А наш современник Хайнц Абельс даже характеризует молодежь как своего рода предвестник нового времени, символ современной идентичности.

Современные исследования показывают, что молодежь трезво оценивает окружающий мир, но в контексте социальной ситуации является одним из условий психогенности современного высшего образования, что порождает экзистенциальные кризисы самоопределения в поисках профессиональной идентичности. Профессиональное самоопределение в процессе обучения в университете, личностный рост и духовное развитие протекают на фоне формирования и развития самоидентичности и самоактуализации. Духовное самоопределение студенчества в психологическом консультировании службой психологического сопровождения вуза предполагает понимание семиотики экзистенциального кризиса [1– 4, 7].

Образовательный процесс в высшей школе неотделим от нравственного воспитания будущих специалистов. В настоящее время общепризнанной является необходимость целенаправленной воспитательной работы со студентами в образовательном процессе. В процессе

учебной деятельности многие студенты с психологическими проблемами пытаются их решить с помощью преподавателя психологии. В особенности большое количество психологических проблем у адаптирующихся к вузу студентов-первокурсников, что дает основания для мнения о повышенной невротизации первокурсников, необходимости целенаправленной психологической профилактики данного контингента [3, 4, 8].

Из всего многообразия теоретических оснований изучения идентичности личности нами был выбран подход классиков и последователей символического интеракционизма, яркими представителями которого являются Х. Абельс, П. Бергер, Т. Лукман, Г. Блумер, Ч. Кули, М. Кун, Т. Макпартленд, Дж. Мид.

Теоретическая концептуальная модель первичной профилактики психологических проблем студентов исходит из определения кризиса профессионального самоопределения и определения задач по созданию эффективной модели профилактики психического самочувствия студентов как многомерной и многоуровневой системы психологического сопровождения.

Развитие экзистенциального кризиса идентичности в структуре профессионального самоопределения протекает по законам актуального или ситуативного генеза в ситуациях, кардинальным образом меняющих жизнь человека, побуждают осознать и переосмыслить свои личностные ресурсы. Индивидуально-психологические, трансперсональные и социокультурные измерения кризиса и феноменологическое разнообразие причин кризисов служат подтверждением того, что данным кризисам свойственно изменение всей ценностно-смысловой системы человека.

Стратегии сопровождения эффективны, когда нацелены на работу с самой проблемой и содержанием появившихся противоречий. Переживание кризисной ситуации, каким бы сильным оно не было, само по себе не ведет к ее преодолению, точно также анализ ситуации, ее осмысление не приводит к ее лучшему осознанию. Истинная проблема – в познании нового смысла, когда итогом внутренней работы становится изменение во внутреннем субъективном мире. Модель психологической помощи студентам должна выстраиваться как многоуровневая и многомерная система психологического сопровождения, итогом которой служат такие состояния, как уверенность в смысле жизни, вера в конечную ценность своего «Я» и самоценность других индивидов.

## Литература

1. Дорофеева, Ю.А. Психологические и возрастные особенности студенческого возраста / Ю.А. Дорофеева // Приволжский научный вестник. – 2015.
2. Дорофеева, Ю.А. Психологические и возрастные особенности студенческого возраста / Ю.А. Дорофеева // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2018.
3. Егорова, Ю.А. Студент вуза как объект психолого-педагогического анализа / Ю.А. Егорова // Молодой учёный. – 2015. – № 6 (86). – С. 590-593.
4. Епанчинцева, Г.А. Студенчество как социально-психологическая общность / Г.А. Епанчинцева, Т.Н. Козловская // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2018.
5. Кон И. С. Психология ранней юности. – Москва : Просвещение, 1989. 256 с.
6. Кон И. С. Юность как социальная проблема // Общество и молодёжь. – Москва : Молодая гвардия. – 1973. – С. 22-51.
7. Малютина, Т.В. Психологические и психофизиологические особенности развития в юношеском (студенческом) возрасте. / Т.В. Малютина // Омский научный вестник. – 2013.
8. Сухачёв, Н. И., Жигинас Н. В. Кризис развивающейся личности в современных условиях: постановка проблемы // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). – 2016. – Вып. 2 (12). – С. 25-30.
9. Шпрангер Э. Психология юношеского возраста // Педология юности. – Москва-Ленинград : Литература, 1931.
10. Эльконин, Д. Б. Психология развития человека. – Москва : Аспект Пресс, – 2001. – 460 с.
11. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон пер. с англ.; общ. ред. и предисл. А. В. Толстых. – Москва : Прогресс, 1996.
12. Юревич А. В. Системный кризис психологии // Вопросы психологии. – 1999. – № 2. – С. 3-11.

## РАЗДЕЛ 3. ЛИЧНОСТЬ И ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ



УДК 159.9

### ДЕТЕРМИНАЦИЯ УЧЕБНЫХ МОТИВОВ У СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ

*Е. Л. Аршинская*

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», г. Иркутск*

Учебная мотивация занимает важное место в структуре учебной деятельности и оказывает ведущую роль в ее становлении, формировании. Многие исследователи рассматривают мотивационную сферу ученика как достаточно сложное многокомпонентное, динамичное образование, оказывающие влияние на результаты учебной деятельности. Существует множество подходов к пониманию сущности учебной мотивации, ее структуры и механизмов формирования. В самом общем понимании учебную мотивацию можно рассматривать как частный вид мотивации, включенный в учебную деятельность, который определяется целым рядом специфических для этой деятельности факторов [1, с. 103]. А. К. Марковой, Т. А. Матис, А. Б. Орловым учебная мотивация рассмотрена как совокупность факторов, которые вызывают активность субъекта и определяют ее направленность [2]. Т. О. Гордеева определяет мотивацию учебной деятельности как сложную многомерную структуру, включающую мотивы, цели, стратегии реагирования на неудачи, настойчивость, когнитивные составляющие и механизмы [3, с. 8].

Базовой характеристикой мотивации являются мотивы. Л. И. Божович, рассматривая учебный мотив, как структурный компонент учебной мотивации определила, его как побуждения и направленность личности школьника, которые воспитываются в течение жизни семьей и школой [4]. А. К. Маркова рассматривала учебный мотив как «направленность

школьника на отдельные стороны учебной работы, связанная с внутренним отношением ученика к ней» [ 5, с. 19]. Т. О. Гордеева понимает под учебными мотивами осознаваемые и неосознаваемые субъектом причины, побуждающие к осуществлению учебной деятельности [ 3, с. 116 ]. Изучению мотивов учения, определению их места в структуре учебной деятельности и соответственно их влияния на последнюю посвящены работы отечественных психологов Л. И. Божович, А. К. Марковой, Т. А. Матис, А. Б. Орлова, П. М. Якобсона, М. В. Матюхиной, А. И. Савенкова, Т. О. Гордеевой и др. В отечественной психологии наибольшее распространение получила классификация учебных мотивов на: а) познавательные (внутренние) мотивы, возникающие в процессе учебной деятельности и связанные с процессом и содержанием обучения; б) социальные (внешние) мотивы, порождаемые системой отношений, которые существуют между ребенком и социумом (Л. И. Божович, А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов, П. М. Якобсон, М. В. Матюхина). Изучение влияния различных мотивов на результативность учебной деятельности показывает, что познавательные мотивы и отдельные социальные мотивы положительно влияют на результаты обучения и опосредованно оказывают позитивное влияние на психическое и личностное развитие обучающихся (Л. И. Божович, А. Н. Леонтьев, В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин, А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлова, П. М. Якобсона, М. В. Матюхина и др.). Как отмечает М. В. Матюхина самые бескорыстные и действенные мотивы, это мотивы заложенные в самой учебной деятельности, а мотивы достижения порождают стремление работать качественно [6]. Среди социальных мотивов исследователями выделены «неблагоприятные» мотивы, поскольку детерминируют отрицательное, аморфное или формальное отношение к учению (А. К. Маркова и др.), являются источником «психологического неблагополучия» (Т. О. Гордеева и др.) [7], [8]. В различных классификациях эти мотивы получили различное название: «внешние отрицательные мотивы» (П. М. Якобсон, 1969), «узколичностные мотивы», «отрицательные мотивы избегания неприятностей» (М. В. Матюхина, 1984), «внешняя целевая направленность» (М. Майер, 1984), «направленность на избегание» (Э. Эллиот, 1997, А. Мартин, 2007), «избегания неудачи» (Н. Ц. Бадмаева, 2006), «мотивы преодоления фрустрации базовых потребностей» (Т. О. Гордеева, 2013) и др.

Отечественными и зарубежными исследователями поддерживается мнение о том, что в основе мотивации, в том числе и учебной деятель-

ности лежат потребности человека (А. Н. Леонтьев, Т. О. Гордеева, А. Маслоу, Э. Диси и Р. Райан и др.). Интересной и актуальной является потребностная модель учебной мотивации, разработанная на основе теории самодетерминации Э. Диси и Р. Райана, предложенная Т. О. Гордеевой. В основе модели заложены два вида базовых психологических потребностей – первичных и вторичных по отношению к содержанию и направленности учебной деятельности. В основе внутренней мотивации заложены потребности в познании, созидании (достижении результата), компетентности (мастерстве). В основе внешней мотивации лежат потребности в удовлетворении или фрустрация базовых психологических потребностей. При этом внешние мотивы в основе которых заложено стремление в удовлетворении потребностей не приводят к снижению результативности учебной деятельности. Мотивы запускающие учебную деятельность в результате фрустрации базовых потребностей, приводят не только к снижению результативности деятельности, но и к снижению психологического благополучия [3, с. 118]. Автором выделены три вида мотивов развивающихся в результате преодоления фрустрации базовых потребностей: 1) в автономии – выполнение деятельности в данном случае обусловлено требованиями окружающих, чаще всего родителей и педагогов, деятельность регулируется чувствами стыда и вины; 2) в компетентности – учебная деятельность детерминирована подчинением требованиям и воле других; 3) в принятии – ребенок учится потому, что только в этом случае ему будет гарантировано хорошее отношение и принятие окружающих [3, с. 122].

При рассмотрении классификаций мотивов учебной деятельности предложенных П. М. Якобсоном, М. В. Матюхиной, А. К. Марковой и др., в которых познавательные и социальные мотивы имеют разные уровни представленности можно проследить потребности обучающихся заложенные в основе различных мотивов. В зависимости от этого у школьника формируется не только отношение к учебной деятельности, способность воспринимать, понимать, запоминать и усваивать учебный материал, желание или нежелание уделять время учебной деятельности. Мотивы, которые характеризуются ориентацией ученика на овладение новыми знаниями фактами, в первую очередь удовлетворяют базовую потребность в познании, интересы школьника в данном случае могут выходить далеко за рамки учебной программы. Мотивы, направленные на овладение способами учебной деятельности, продиктованы стремлением удовлетворить потребность в уверенности в себе, в компетентности, в стремлении достигнуть мастерства. Также можно

заметить, что социальные мотивы, которые возникают в результате взаимодействия ученика с окружающей действительностью возникают как следствие удовлетворения различных потребностей. Мотивы продиктованные чувством долга и осознанием ответственности, детерминированы потребностью соответствовать социальному окружению. М. В. Матюхиной отмечено, что наличие этих мотивов определяет стремление ученика качественно выполнять задания. Позиционные мотивы возникают как следствие стремления получить одобрение, признание, а мотивы социального сотрудничества, при наличии которых ученик ориентирован на взаимодействие с социальным окружением, удовлетворяют его потребность во взаимодействии. Ряд исследований доказывает, что мотивы, продиктованные желанием получить вторичную выгоду (вознаграждение, избежать неудачи и др.) в меньшей степени обеспечивают успешность в учебной деятельности, в данном случае содержание учебной деятельности переходит на второй план, снижается качество знаний, ученик не стремится совершенствовать способы учебной деятельности, развивать познавательные способности, проявлять поисковую активность.

Для изучения учебной мотивации была использована «Методика диагностики структуры учебной мотивации школьников» М. В. Матюхиной. В исследование приняли участие 127 обучающихся 6-9 классов общеобразовательных учреждений г. Иркутска. Полученные данные позволили нам определить мотивы учебной деятельности подростков и на их основании выделить потребности обучающихся, лежащие в основе мотивации учебной деятельности. Преобладающими в исследуемой выборке 27 % ( $6,5 \pm 2,5$ , при  $p = 0,01$ ) явились мотивы, связанные со стремлением к самообразованию, желанием овладеть способами учебной деятельности и приемами саморегуляции. На втором месте у подростков стоят познавательные мотивы, отмечены у 25 % опрошенных ( $5,8 \pm 3,2$ , при  $p = 0,05$ ). Данные мотивы характеризуются стремлением овладеть новыми знаниями, интересом к процессу выполнения учебной деятельности. Они относятся к категории внутренних мотивов учебной деятельности и продиктованы, в первую очередь потребностями подростков в развитии собственной компетентности, в познании, в достижении новых результатов. Наличие этих мотивов в мотивационной сфере способствует психическому и личностному развитию обучающихся [2–4, 6].

На третьем, четвертом и пятом месте находятся широкие социальные (эмоциональные) мотивы, отмечены у 20 % ( $6,2 \pm 3,2$ , при  $p \leq 0,05$ ), мотивы достижения являются ведущими у 10 % обучающихся

( $7,0 \pm 2,2$ , при  $p \leq 0,01$ ) и коммуникативные мотивы у 10 % обучающихся ( $6,0 \pm 2,0$ , при  $p \leq 0,05$ ) (соответственно). Соотнесение данных мотивов с реализуемыми потребностями позволят прийти к выводу, что учебная деятельность этих школьников запускается удовлетворением базовых потребностей в самоуважении и признании. У этих школьников возникает риск того, что если по каким-то причинам результаты учебы не будут соответствовать желаемому результату, то у них могут возникнуть различные варианты психологического неблагополучия, это может быть высокий уровень школьной тревожности, снижение самооценки, нарушение общения с родителями, педагогами, сверстниками. Внешние мотивы (поощрения, наказания) отмечены у 8 % ( $5,8 \pm 2,2$ , при  $p \leq 0,05$  учеников). Мы уже отметили, такие мотивы возникают в результате преодоления фрустрации базовых потребностей в самостоятельности (автономии), компетентности и принятии. Эти школьники в наибольшей степени зависимы от признания их успехов в учебе окружающими. В данном случае мы можем говорить об уже возникшем неблагополучии, которое сказывается на эмоциональном, познавательном и личностном развитии этих школьников.

Ряд исследований отечественных и зарубежных авторов убедительно доказывает, что значимую роль в формировании учебной мотивации играют социум, педагоги, родители. Зарубежными авторами подчеркивается важность внутренних факторов (мотивов), так как они являются движущими в развитии мотивационной сферы личности. Мотивация является основой успеха личности в профессиональной деятельности. Поэтому, важной задачей является психологическая работа, с потребностной сферой обучающихся. Основой данной работы должно стать адекватное удовлетворение потребностей подростков, а решение этой задачи возможно только при активном сотрудничестве с ближайшим окружением ребенка, родителями и педагогами.

## **Литература**

1. Зимняя, И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – Москва : Логос, 2004. – 384 с.
2. Маркова, А. К. Мотивация учения и ее воспитание у школьников / А. К. Маркова, А. Б. Орлов, Л. М. Фридман. – Москва : Педагогика, 1983. – 67 с.
3. Гордеева, Т.О. Мотивация учебной деятельности школьников и студентов: структура, механизмы, условия развития : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / Гордеева Тамара Олеговна. – Москва, 2013. – 444 с.
4. Божович, Л. И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка // Изучение мотивации поведения детей и подростков / Под ред. Л. И. Божович, Л. В. Благонадежной. – Москва : Педагогика, 1972. – С. 7-44.

5. Маркова, А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: пособие для учителя / А. К. Маркова. – Москва : Просвещение, 1983. – 319 с.
6. Матюхина, М. В. Мотивы учения учащихся с разным уровнем успеваемости / М. В. Матюхина // Мотивация учения. – Волгоград, 1976. – С. 5-15.
7. Аршинская, Е. Л. Взаимодействие психолога и педагогов школы по решению основных задач психопрофилактики / Е. Л. Аршинская, Г. С. Корытова // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 4 (32). – С. 109–116.
8. Аршинская Е. Л. Психологические предикторы и факторы риска учебных перегрузок у обучающихся основной общеобразовательной школы / Е. Л. Аршинская, Г. С. Корытова, А. И. Корытова // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). – 2019. – № 3 (25). – С. 82–93. DOI: 10.23951/2307-6127-2019-3-82-93

УДК 159.9

## **ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА**

***Л. В. Ахметова***

*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск*

Прежде чем перейти к описанию возможной содержательной взаимосвязи или отсутствию её как таковой между категориями «инновационная деятельность» и «профессионализм», рассмотрим ключевые для данной статьи моменты: значения понятия «инновация», «профессионализм» и тесно связанное с ним широко распространенное словосочетание «инновационная деятельность». В научной литературе, в частности, психолого-педагогической с недавнего времени понятие инновация, инновационная деятельность, профессионализм стали использоваться в огромном потоке научных статей, применяться практически во всех документах образовательных учреждений – приказах, отчетах, планах индивидуального и общего развития.

В массе публикаций изобилующей модной терминологией стали появляться словосочетания: инновационные материалы, инновационные проекты, инновационный потенциал, инновационный продукт, инновационная сфера, инновационные инициативы, открытые инновации [ЦЭМИ], пространственно-временные или перенесённые инновации [1], инновация ценности [2], такие словосочетания как инновационно-креативная экономика [3], инновационная политика, наконец, и так далее. Вместе с этим, определения приведённых выше словосочетаний замкнуты как бы на самих себе, то есть возвращают значение к ключевому понятию, включенному в словосочетание. В итоге вопрос остаётся без ответа.

Например, понятие «инновационный проект (по определению в словаре) – это проект, содержащий технико-экономическое, правовое и организационное обоснование конечной инновационной деятельности. Итогом разработки инновационного проекта служит документ, включающий в себя подробное описание инновационного продукта и так далее [4]. В этом же словаре находим одно из определений понятия «проект». «Проект – это совокупность мероприятий для разработки нового продукта или улучшения существующего продукта» [5]. Подобных примеров умножения сущностей без необходимости (речь идет в данном случае о порождении и распространении словосочетаний, не имеющих четкого однозначного толкования) можно привести много.

Схожая проблема определилась и в отношении отдельного термина «инновация». В настоящее время термин «инновация» получил настолько широкое распространение, что в определенной степени потерял свое значение и значимость. Такая точка зрения в отношении распространения в литературе понятия инновация не является субъективным мнением автора этой статьи [6]. Приведем достаточно яркий пример из дискуссии на Круглом столе «Открытые инновации – сетевая утопия, реинкарнация ВОИР или революция в управлении инновациями?», состоявшемся 18 декабря 2012 года в Центральном экономико-математическом институте Российской Академии наук. В ходе обсуждения вопросов качества технологических процессов, вопросов о рационализаторстве, возникших в 30-х годах прошлого столетия, проблем, связанных с инновациями и инновационными процессами в настоящее время в отношении использования понятия «инновация» было жестко и прямо сказано О. В. Тевелевой (к.э.н., старший научный сотрудник ЦЭМИ РАН): «У меня иногда складывается ощущение, что в нашей стране слово «инновация» является ругательным». В.В. Матюхин В.В. (советник генерального директора по системам инновационного развития ЗАО «ТЕКОРА») ответил: «Уже да» [7].

Подробный развернутый анализ содержания термина «инновация» был проведен в статье «К вопросу о термине «инновация» доктором экономических наук, профессором Г.Г. Азгальдовым в соавторстве с кандидатом экономических наук А.В. Костиным [8]. В статье в качестве одного из обоснований означенной темы авторы приводят результаты социологического опроса в отношении понимания значения термина «инновация». Оказалось, что 53 процента от опрошенных не смогли объяснить либо вовсе не знали, что это слово обозначает. Остальные – 47 процентов давали самые разные объяснения. Вместе

с этим, авторы на основании обзора научной литературы приходят к заключению о том, что «...положение с однозначностью понимания и толкования термина “инновация” остаётся совершенно неудовлетворительным» [8].

Аморфным и расплывчатым в отношении определения значения вырисовывается силуэт словоформы «профессионализм». В авторитетных русских толковых словарях (словарь В.В. Даля, словарь Д.Н. Ушакова) – конца девятнадцатого первой половины двадцатого столетий мы вовсе не найдем определения понятия «профессионализм».

Хотя несколько позже, в 1949 году выпускается первое издание толкового словаря русского языка С.И. Ожегова, в котором появляется значение термина профессионализм как «Хорошее владение своей профессией» [9, 10]. В третьем издании большой советской энциклопедии, в середине 70-х годов, понятие «профессионализм» формулируется кратко, точнее осторожно, с расчетом, вероятно, на осведомлённость читателя «слово, характерное для той или иной профессии...» [11].

А вот далее, словно психолингвистический прорыв, инициированный социально-культурными потребностями сообществ разных интеллектуальных профессий. В подтверждении этому мы сталкиваемся с огромным многообразием ёмких и многогранных определений понятия «профессионализм». Точнее, это уже не определения, а целые трактаты-описания, включающие психолого-педагогические, социологические, эргономические, социально-экономические и целый ряд характеристик из различных областей профессиональной деятельности. Например, в словаре по профориентации и психологической поддержке находим: «...Профессионализм дает возможность достигать значительных качественных и количественных результатов труда при меньших затратах физических и умственных сил на основе использования рациональных приемов выполнения рабочих заданий... проявляется в творческой активности...» [12]. Профессионализм – это интегральная характеристика человека труда...обогащение опыта профессии своим оригинальным индивидуальным вкладом (профессиональное творчество); развитие себя как личности средствами профессии; овладение несколькими специализациями внутри профессии (универсальность профессионала) и т.д. [13], Наконец, профессионализм – это особое свойство людей систематически, эффективно и надёжно выполнять сложную (профессиональную) деятельность в самых разнообразных условиях [14].

В этом многочисленном массиве описаний, вбирающих в себя, по сути, все возможные биологические, психологические и социальные

аспекты достижений и самореализации личности, понятие «инновация», как элемент концепта «профессионализм», гармонично впишется в его многогранную структуру. Или наоборот? Если внимательно посмотреть на количество статей представленных в интернете, посвящённых теме с ключевым понятием «профессионализм» и ключевым понятием «инновационная деятельность» в определенных профессиональных сферах, то получим интересные данные (табл. 1).

Таблица 1

**Соотношение количества опубликованных статей с ключевыми понятиями «профессионализм» и «инновационная деятельность»**

№ п/п	Область профессиональной деятельности	Профессионализм	Инновационная деятельность
1	Экономисты	4 500 000	41 700 000
2	Педагоги	5 380 000	11 100 000
3	Врачи	16 700 000	9 870 000
4	Инженеры	10 100 000	5 520 000

*Примечание.* Данные приведены на основании сведений поисковой системы Google на 15.05.2020.

Приведенные в таблице данные из системы интернет (по дате обращения –май 2020 г.) показывают, что существует проблема как теоретического, так и прикладного характера, которая обсуждается на научно-профессиональных уровнях, но не решается на протяжении более чем десяти лет.

В заключение хотелось бы добавить, что, несмотря на сложность, противоречивость и неоднозначность не только в теоретической, но и в практико-ориентированной деятельности обсуждаемых выше понятий, существуют и реализуются предварительные условия успешной (качественной) профессиональной деятельности. Эти условия организованы в основном, на принципе научной преемственности с ранних лет обучения и воспитания.

К примеру, предпосылками качественной профессиональной деятельности педагога (перечислены не все, но те, которые отмечены, являются минимальным и достаточным условием для формирования в перспективе специалиста с высоким уровнем профессионализма):

1. Возможность и реализация в общеобразовательной школе, начиная с начальных классов различных программ дополнительного образования, основная цель которых сочетание развития творческих и интеллектуальных способностей детей.

2. Организация научных кружков, факультативов, клубов, центров и иных образовательных структур, занятых развитием детей в соответствии с их способностями и интересами;

3. Создание мотивирующих условий в высших учебных заведениях (наряду с профильной программой обучения), системы мероприятий, ориентированных на раскрытие способностей к научному творчеству обучающихся в том числе:

- участие в научно-образовательной работе в студенческих лабораториях, научных центрах;
- активное участие в научно-практических конференциях, позволяющих продемонстрировать обучающимся свои творческие идеи;
- научные конкурсы, воркшопы, мастер-классы на лучшие разработки;
- авторские научно-образовательные практики, проекты для школьников, позволяющие развивать и укреплять преемственность в системе образования;
- организация и реализация в средствах массовой информации достижений, планов, событий в оффлайн и онлайн форматах;
- и наконец, что, вероятно, надо было поставить на первое место, качественный уровень образовательной среды, в которой оказывается обучающийся.

#### **Литература**

1. Дворкина, М.Я. Как долго длится инновация // Библиосфера. – 2009. – № 4. – С. 15–18.
2. Моборн, Р. Стратегия голубого океана. 2015. – URL: <https://kartaslov.ru> (дата обращения: 07.05.2020).
3. Проблемы развития инновационно-креативной экономики / Под общ. ред. О.Н. Мельникова. – Москва : Креативная экономика. – 2010. – 384 с.
4. Википедия. Инновационный проект. – URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/> (дата обращения: 07.05.2020).
5. Википедия. Проект в управлении. – URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/>
6. Петранцова Е.В., Ахметова Л.В. Еще раз об использовании понятия «инновация» в образовании // Инновации в образовании: концепции, проблемы, перспективы : материалы IV Международной научно-практической конференции. – 2013. – С. 202–206.
7. Материалы круглого стола ЦЭМИ РАН (18 декабря 2012 года) «Открытые инновации – сетевая утопия, реинкарнация ВОИР или Революция в управлении инновациями?» // Библиотека LABRATE.RU (Сетевой ресурс), 18.12.2012. – URL: <http://www.labrate.ru/20121218/stenogramma.htm> (дата обращения: 11.05. 2020).
8. Азгальдов Г.Г., Костин А.В. К вопросу о термине «инновация» // Оценка эффективности инвестиций: сб. статей / под ред. В.Н. Лившица. – Москва : ЦЭМИ РАН, 2010. – Вып. 4. – С.6-22.
9. Словарь русского языка / Гл. ред. С. П. Обнорский. – Москва : Гос. изд. иностр. и нац. словарей, 1949. XVIII, – 968 с. – URL: <https://gufo.me/dict/ozhegov> (дата обращения: 11.05.2020).

10. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. – 4-е изд., доп. – Москва : Азбуковник, –1999. – 944 с.
11. Большая советская энциклопедия. – 3-е изд. – URL: <http://bse.sci-lib.com/article093683.html> (дата обращения: 12.05.2020).
12. Социологическая энциклопедия. – URL: <https://rus-social-enc.slovaronline.com/849> (дата обращения: 12.05.2020).
13. Акмеологический словарь. – URL: <https://818.slovaronline.com/98>(дата обращения: 12.05.2020).
14. Википедия. Профессионализм. – URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki> (дата обращения: 11.05.2020).

УДК 378.1

## **ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИЯ КАК ФОРМА АКТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ**

***Ю. В. Гладущенко, Т. И. Печенкина***

*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск*

Тема профессионализации не является уникальной для исследования, но рассмотрение ее в наших современных условиях раскрывает ее в новом ракурсе.

Под профессионализацией развития личности студента понимается привитие и углубление интереса к профессии, формирование знаний, умений и навыков по избранной специальности, совершенствование личности будущего выпускника вуза [3].

Основной формой профессионализации личности является профессиональное воспитание студентов как освоение профессионального опыта и формирование навыков к конкретному виду профессионального труда. Целью профессионального воспитания является личностное развитие субъекта, развитие профессиональных установок, мотивов, отношений, ценностных ориентаций, обеспечивающих, самоактуализацию и полноценное участие в профессиональной жизни.

Из анализа многочисленных источников следует, что понятие «активность» как категория затрагивается в различных сферах научной мысли, том числе и психологии. В психологии активность рассматривается как способность человека к осуществлению общественно-значимых преобразований в мире на основе присвоения богатств материальной и духовной культуры, которая проявляется в творчестве, волевых актах, общении [5].

Как следует из определения, активность – это способность человека к преобразованиям, так же отмечает и Д. Узнадзе, – «активность

составляет по существу все содержание жизни» [7, с.402]. Большинство сходится на мнение, что существуют 4 формы активности: психическая, умственная, интеллектуальная и познавательная. Эти формы более всего присущи студенческому возрасту, на основании этого А.И. Крупнов делает вывод, что студенческая активность состоит из количественных и качественных уровней интенсивности, количественной и качественной характеристики потенциальных возможностей, а действие исходит из внутренних противоречий. Подводя итоги, современные психологи пришли к выводу – активность в студенческом возрасте – это особое состояние личности, которое стремится к взаимодействию, или, стабильное свойство личности молодого человека, выражается в насыщенности своих поступков, и в итоге, константности и масштабе на основе личных побуждений. В исследованиях А.И. Крупнова рассматривается единица анализа активности человека – акт поведения или взаимодействия. К структурным компонентам активности автор относит мотивационно смысловой, операционно-динамический и продуктивно-результативный [4, с. 25].

Большое внимание анализу проблемы активности уделяет Н.А. Бронштейн. Согласно его исследованиям, активность человека – это процесс, который проявляется в моделировании «потребного будущего» и целенаправленного его достижения в ходе воздействия на себя и на окружающие условия. По мнению Н.А. Бронштейна, активность – это поиск информации, процесс непрерывного управления и корректирования своих действий. Активность проявляется в ходе разрешения жизненных задач, конкретных ситуаций, в самостоятельности и относительной независимости [2]. В психологии обсуждается вопрос о формах реализации активности, более современную классификацию предложил Б.Г. Ананьев, в которую вошли труд, познания и общение [1].

На современном этапе исследования активности достаточно аргументированы и разносторонне изучены, и мы используем формы, которые на наш взгляд, являются главными в данной возрастной категории (18-25 лет): познание, индивидуальная деятельность, совместная деятельность, общение и жизнедеятельность. Перечисленные компоненты образуют определенную структуру. В зависимости от целей и особенностей объекта исследования такая структура может быть описана и представлена в различных системах, но в частности в форме психологической системы профессиональной деятельности. Для дальнейшего исследования необходимо рассмотреть источники активности человека: мотивы и стимулы. В психологии различают внешние и внутренние

источники активности человека: к внешним относят стимулы, к внутренним – мотивы. Это в большей мере подходит и к возрастной группе студентов, потому что самым сложным вопросом в этом возрасте, который стоит – это «зачем?». За годы обучения в университете студенты прежде всего проходят профессиональное становление, учатся отвечать вызовам времени, и изучают перспективы дальнейшей профессиональной деятельности, что напрямую связано с мотивами и стимулами.

Источником стимулирования активности для обучающихся конечно же является не только общество в целом, но и студенческое и профессорско-преподавательское сообщество, университетская среда в которой он существует, а также закономерные и случайные события, с которыми студент постоянно сталкивается. Смысл социального стимулирования студентов заключается в том, чтобы привести активность личности в соответствии с профессиональной направленностью высшего учебного заведения, сделать социально значимыми ценности и личную заинтересованность молодых людей. На степень активности студентов влияют и максималистические возрастные убеждения. Однако, только внешние влияния имеют для молодого человека личностную значимость. Эту важную схему образования стимулов, непременно, использует современное общество и создает свои специальные средства для достижения своих целей влияния на личность.

В структуру активности личности молодых людей непосредственно входят и цель активности, которая выполняет две функции – задает фабулу и гарантирует достижения результата, и планирование, где предусматривает средства, методы, приемы и способы достижения. По мнению Ю.П. Поваренкова, активность человека всегда имеет дискретный характер. По маршруту достижения цели, у человека по объективным причинам меняются методы, средства и даже, может измениться сама цель. Решая пошагово задачи, обучающийся либо приближается к пункту назначения, либо меняет приемы. Активность в данном случае, заключается не в темпе достижения, а в поэтапном приближении к намеченной цели [6].

Самым сложным действием со стороны личности является контроль и самоконтроль, который фиксирует каждое отклонение от плана. Самоконтроли и контроль дает возможность соотнести свою активность с неким эталоном, и держаться определенного курса. Обучающиеся крайне редко держаться намеченного плана, постоянно его корректируя, что почти в 100 % дает хороший результат: поиск новых идей и решений в личностном плане дает прогресс. В этот период подстраиваясь

под конкретную ситуацию и условия, в которых он реализует свою активность, молодой человек корректирует планы, делая их более эффективными. Полученная информация из различных источников – от социальных сетей до возникшей ситуации в мире – корректируется или меняется план действий, но в отличие от людей более старшего возраста – студенты мобильны и крайне редко впадают в различные формы депрессии из-за откладывания или вовсе невозможности реализации. Проведя краткий анализ основных компонентов структуры активности студентов, можно сделать вывод, чтобы стать профессионалом, необходимо использовать различные виды активности, любая из них оставит свой след и внесет свой вклад в развитие профессиональной личности. Надо уточнить, что каждая матрица активности адресована на решение определенной задачи по профориентации личности: темп решения задач по профессиональные подготовки студентов разный по направлениям подготовки, практические занятия и летняя практика студентов по-разному влияет на профессионализацию. Огромную роль в профессионализации играют механизмы принятия решений и выбора. Решения, которые принимает студент в процессе профессионализации меняются по степени личной значимости: идти или не идти работать в школу, остаться в городе или вернуться в свой город, село, деревню. Альтернатива всегда меняет результат и имеют для обучающихся различный смысл.

В этой возрастной группе активность профессионализации играет огромную роль, сегодня у студентов есть большие возможности в плане профессионального развития: пробы, смена траектории от направления подготовки до образовательной организации, дополнительное образование. Самое ценное в этих процессах – все это можно сделать, не покидая основного места учебы.

Проведенный анализ дает возможность расширить критерии профессионализации как формы активности, и расширить профессиональное развитие у выпускников университетов, оценку соответствия выбора профессии и профессиональной социализации. Сегодня специалист в конечном счете выходит из классических рамок знаний и умений своей профессии и пытается решать конкретные вопросы определенной квалификации, а также расширяет границы навыков и вносит новый вклад в общечеловеческую культуру. Как пишет В. Э. Чудновский, «проблема смысла жизни – это, прежде всего, проблема “качества” жизни, а не ее масштаба» [8, с. 103].

## Литература

1. Ананьев, Б.Г. Личность, субъект деятельности, индивидуальность / Б.Г. Ананьев. – Москва : Директ-Медиа, 2008. – 134 с.
2. Бронштейн, Н.А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности / Н. А. Бронштейн. – Москва : Медицина, 1966. – 349 с.
3. Дьяченко, М.И. Психологический словарь-справочник / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск : Харвест, 2001 – 356 с.
3. Крупнов, А.И. Психологические проблемы исследования активности человека / А.И. Крупнов // Вопросы психологии. – 1984. – № 3. – С. 25-27.
4. Петровский, А.В. Общая психология : учебник для студентов педагогических институтов / А.В. Петровский. – Москва : Просвещение, 1976. – 479 с.
5. Поваренков, Ю. П. Психология становления профессионала как отрасль психологической науки / Ю. П. Поваренков. – Москва : Эксмо, 2012.– 365 с.
6. Узнадзе Д.Н. Психологические исследования/ Д.Н. Узнадзе. – Москва : Наука. – 1966. – 449 с.
7. Чудновский, В. Э. Смысл жизни и судьба человека / В.Э. Чудновский. – Москва : Ось-89, 1997. – 335 с.

УДК 159.9:7.01

### **ФЕНОМЕН ЛИТЕРАТУРНО-ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТВОРЧЕСТВА В ПОНИМАНИИ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ ПОЗИТИВНОГО НАПРАВЛЕНИЯ СОВРЕМЕННОЙ НАУЧНОЙ ПСИХОЛОГИИ**

*А. И. Корытова, Г. С. Корытова*

*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск*

Совсем недавно (начиная с 1997 года) и с каждым последующим годом все отчетливее в мировой психологической науке заговорили о новом явлении, которое благодаря стараниям представителей крупнейшего в мире объединения профессиональных психологов – Американской психологической ассоциации (American Psychological Association, APA), получило название «позитивная психология». История становления позитивной психологии как научного направления в первую очередь связана с несколькими именами выдающихся психологов, особое место среди которых занимает Мартин Селигман (род. 1942) – президент Американской психологической ассоциации 1998 года. В отличие от традиционной психологии, занимающейся преимущественно коррекцией психических отклонений, разрешением личностных и профессиональных проблем [1–3], позитивная психология стала изучать те черты характера и особенности человеческого поведения, которые характерны для удовлетворенных своей жизнью, счастливых людей, не обремененных психическими нарушениями. Определение позитивной

психологии, озвученное М. Селигманом, постулируется как «...научное изучение оптимального человеческого функционирования» [4, с. 8]. Точка зрения, которой практически всегда придерживался в своих исследованиях М. Селигман, связанная с изучением счастья, психологического благополучия, надежды и оптимизма, к началу 2000-х годов становится мейнстримом западной психологии. Исследования, осуществляемые поколением современных психологов – представителей позитивной психологии (Дж. Вейлант, Э. Динер, А. Линли, С. Мадди, К. Петерсон, Ч. Снайдер, М. Чиксентмихайи) в основном базируются не столько на гипотезах, сколько на научных экспериментах, позволяющих лучше понять такие психологические феномены, как счастье, творчество, позитивное мышление, оптимизм благополучие, удовлетворенность жизнью и ее качество [5]. Как отмечают М. Селигман и М. Чиксентмихайи, «...позитивная психология – не новая идея. У нее было много выдающихся предшественников, и мы не претендуем на оригинальность. Однако эти предшественники как-то не смогли привлечь и накопить достаточное количество эмпирических исследований, чтобы обосновать свои идеи» [4, с. 13]. Во многом этот пассаж «отцов-основателей» позитивной психологии адресован зародившейся несколькими десятилетиями ранее гуманистической психологии, определенное сходство с которой бросается в глаза.

Директор и основоположник Британского центра прикладной позитивной психологии Алекс Линли делая аналитический обзор истории позитивной психологии констатирует, что она существовала еще задолго до того, как М. Селигман провозгласил таковую идею в 1998 году в своей программной речи при избрании на должность президента Американской психологической ассоциации (АРА) – крупнейшего в мире объединения профессиональных психологов. В частности, А. Линли справедливо указывает на то, что знания из сферы позитивной психологии ранее не образовывали цельного комплекса, однако исследования в этой области шли на протяжении многих десятилетий, и один из классиков психологии прагматизма и функционализма Уильям Джеймс еще в XIX столетии провозглашал идеи подобные высказанным в наши дни М. Селигманом [6].

Обращает на себя внимание и то, что у позитивной психологии обнаруживаются совпадающие с определенными ветвями гуманистической психологии интересы. В частности, в акценте на полноценно функционирующей личности (по Карлу Роджерсу) и толковании Абрахамом Маслоу самоактуализации как познания здоровых индивидов, более

полувека назад сетовавшего (как в наши дни М. Селигман) на то, что психология часто заполнена смежными с психиатрией проблемами нарушений и дисфункций, вместо того чтобы изучать здоровое функционирование психики [7], [8].

В программной статье новоявленного направления в мировой психологической науке представлено обоснование необходимости позитивной психологии, которая вытекает из перекоса, сформировавшегося за послевоенные годы. Так, отмечается, что в XX столетии в период между двумя мировыми войнами (1914–1945 гг.) научная психология сформулировала для себя три главные миссии: 1) участие в излечении душевных болезней; 2) повышение продуктивности и самоосуществления людей и 3) выявление и поддержка талантов. Но уже в 1946 году создание Американского национального института психического здоровья привело к огромному перераспределению финансирования в пользу работ по выявлению и лечению психических нарушений, фокусированных на различных формах патологии. Хотя успехи в этом были ощутимы, но две другие миссии были в основном забыты; отдельные исследования конечно имели место, но они были немногочисленны. Действительно, как считают многие авторы, на первых этапах обретения научного статуса, позитивная психология, может быть, не проявляла должного уважения и почтения к своим историческим предшественникам, что было в некоторой степени обосновано необходимостью выделиться и подчеркнуть свою специфику. Однако в наши дни налицо растущее признание того, что позитивная психология многому может научиться от более ранних исследований и теорий, и на смену некоторому, ранее имевшему место предубеждению, сейчас приходят растущее взаимоуважение и сотрудничество с другими направлениями мировой психологической науки [9].

М. Селигман призывал своих коллег «восстановить равновесие» в академической среде и предложил три основных направления для будущих психологических исследований:

- положительные эмоции и субъективное ощущение счастья (удовлетворение жизнью, конструктивные мысли о себе и своем будущем, оптимизм, уверенность в себе, наполненность энергией и жизненной силой и пр.);
- позитивные черты характера человека (мудрость, любовь, духовность, честность, смелость, доброта, креативность, творчество, поиски смысла жизни, прощение, чувство юмора, щедрость, альтруизм, эмпатия и т.п.);

- социальные структуры, способствующие счастью и развитию людей (демократия, здоровая семья, свободные средства массовой информации, здоровая среда на рабочем месте, здоровые локальные социальные сообщества и др.).

Стоит заметить, что в этом перечне неслучаен интерес позитивной психологии к пониманию смысла жизни. Разработка общепсихологических представлений о смысловом измерении человеческого бытия ведется в нашей стране с начала 1980-х годов Д.А. Леонтьевым (ныне – заведующий Московской международной лабораторией позитивной психологии личности и мотивации). В монографии «Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности» (1999) он провел подробный многосторонний анализ имеющихся точек зрения множества выдающихся отечественных и зарубежных психологов на проблему смысла и подходов к пониманию смысла в психологии. Одним из основных положений этой работы является утверждение Д.А. Леонтьева о том, что смысловая регуляция жизнедеятельности, то есть регуляция действий на основе их смысла, который определяется всем жизненным миром субъекта, является основой специфического для человека способа существования и конституирующей функцией личности. Она является одной из высших форм регуляции жизнедеятельности и присуща всем людям; степень развитости смысловой регуляции и ее удельный вес среди других форм регуляции жизнедеятельности выступает как мера личностной зрелости [10].

Здесь важно заметить, что в фокусе нового научного направления наряду с глобальными исследованиями счастья и благополучия появились также научные разработки, высокая значимость которых в психологии признавалась всегда: верификация психологии способностей и одаренности, познание внутренней природы психологии творчества и креативности. Наиболее известен своими изысканиями в области психологии творчества, в частности, психологии художественного творчества, основоположник позитивной психологии, один из наиболее ярких психологов нашего времени и признанный лидер современной научной психологии, уже упоминавшийся выше – Михай Чиксентмихайи. Он начинал свои первые научные поиски с изучения психологии творчества, и вопросам творчества была посвящена его докторская диссертация, защищенная более полувека назад в Чикагском университете. М. Чиксентмихайи работал, прежде всего, с людьми творческих профессий, с известными художниками, писателями, поэтами и др. И именно на их примере ученый отчетливо увидел, что «можно жить

как-то иначе, чем большинство людей, которые отсиживают у себя на работе с 9 до 18, делают то, что им поручает начальник, и получают свою большую или маленькую зарплату, а потом стараются забыть все свои рабочие часы в свободное время и заняться чем-то абсолютно другим». М. Чиксентмихайи стал изучать тех людей, «у которых все совсем иначе, чем у большинства тех, у которых нет такой четкой границы между рабочим и нерабочим временем, и работа для них – не совсем работа. И они получают искреннее удовольствие от того, что они делают, они работают не за зарплату, не за что-то еще, а им просто нравится, им интересно, они наслаждаются и творчески относятся к тому, чем бы они ни занимались, независимо от того, как называется эта профессия» [11].

Практически все творческие личности – респонденты, принявшие участие в эмпирическом исследовании М. Чиксентмихайи, – в обыденной жизни сами определяют ритм своей жизни. Они сами контролируют свою занятость, не полагаясь на навязываемый извне порядок или расписание; для успешной работы им важно чередовать периоды активности и отдыха. «Творческим людям необходимо лениться», – делает заключение ученый, – «но это не означает, что нужно днями напролет ждать, когда придет вдохновение». Для того, чтобы «эврика посетила творца», нужно хорошо потрудиться и «загрузить» в свой мозг достаточное количество информации. Этот процесс объясняет модель ментальной обработки информации, в которой акцент делается на случайном комбинировании идей. На получение нужной комбинации может уходить от нескольких часов до нескольких лет. То, что креативные люди называют творческим кризисом, является, по мнению М. Чиксентмихайи, либо недостатком информации, которую обработал их мозг, либо свидетельством процесса когнитивной обработки, который должен рано или поздно завершиться [12].

Из этих исследований М. Чиксентмихайи впоследствии стали возникать и развиваться те представления, которые в наиболее концентрированном виде представлены в его монографии «Поток. Психология оптимального переживания», ставшей международным бестселлером начала 2000-х годов. Книга основана на беседах ее автора с сотней известных творческих личностей – наших современников. Как обнаружилось, творческие люди во многом друг от друга отличаются, но есть один важный момент, который делает их всех сходными друг с другом: все они любят то, чем занимаются, обожают свое дело. При этом ими движет не стремление обрести славу или заработать большой капитал;

скорее, их ведет возможность делать то, что им действительно нравится и делает их счастливыми и психологически благополучными.

Вследствие этого М. Чиксентмихайи приходит к заключению: если человек занимается любимым делом, наполняющим его жизнь смыслом, уделяет ему значительную часть своего времени и концентрирует свое внимание на этом деле, то он пребывает в состоянии, названном им «flow», т.е. «поток», «поточным сознанием» (англ. flow – «поток»). И именно в этом состоянии, замечает ученый, совершаются самые невероятные научные открытия, создаются творческие шедевры. Книга М. Чиксентмихайи «Поток. Психология оптимального переживания» повествует о том, как человек может получать удовольствие от собственной жизни, причем обязательным условием этого является то, что он сам в нее должен что-то вложить, чтобы получить это удовольствие, которое само по себе не приходит, и является порождением собственных осмысленных усилий. И в этом плане для людей, которые это для себя открыли и осознали: все, что они делают в жизни – есть творчество. Кроме того, в своих исследованиях М. Чиксентмихайи показал, что традиционный подход к художественному творчеству далеко не полностью сводится к проблеме способностей и одаренности, как было принято считать в академической среде психологов на протяжении долгого времени. Очевидно, что в художественном творчестве большую роль играет и мотивация, и общий склад личности, отношение к жизни и ее смыслу [13].

Как считает М. Чиксентмихайи, а вслед за ним и Д.А. Леонтьев, креативность поэта заключается в создании нового смысла. Но чтобы создать смысл поэт должен полностью погрузиться в то, чем он занимается: практически забыть про все остальное, кроме создаваемого им стихотворения, и двигаться тем путем, которое оно (стихотворение) ему «предлагает». По свидетельствам респондентов М. Чиксентмихайи (почти трех десятков известных поэтов), этот процесс литературного творчества похож на ощущение того, будто между стихотворением и его автором возникает некая идея, которая как бы ведет его. Ощущение, подобное возникающему в процессе художественного творчества поэтов, М. Чиксентмихайи называет «поток» или «поточным ощущением» [14].

Будучи почетным гостем и участником VI Европейского конгресса по позитивной психологии (Москва, 2012 г.), М. Чиксентмихайи в пленарном докладе «Как творится творчество» говорил о том, что в наше время творческие способности, креативность и т.п. стали своего рода

новой «светской религией». Сегодня говорят о креативности везде, особенно в бизнесе, в области образования, и даже в политике. Докладчик обозначил свое понимание творчества, рассматриваемое в двух направлениях. Первое направление, по его мнению, можно назвать «творчеством с маленькой буквы» – это очень важный аспект человеческого опыта; то, что встречается в обыденной жизни практически каждого индивида. Но кроме него, М. Чиксентмихайи фокусируется на другом аспекте, на так называемом «творчестве с большой буквы», которое не часто встречается. Важно понимать, что «творчество с большой буквы» – это социальный атрибут: оно не существует само по себе; это то, что люди предписывают объектам, говоря о них: «это креативно, это творчески». У творчества есть три важнейших аспекта: новое, ценное и применимое. Чтобы возникло творчество, нужно иметь цельную культуру: невозможно сказать, является ли человек «творческим с большой буквы», пока его идея не окажется включенной в культуру. Творчество сотворяется в той же степени публикой, которая признает и ценит работу творческого человека, как и трудом самого творческого человека [15].

Таким образом все, что порождает новые мысли и новые образы, и при этом является полезным, пусть даже только с субъективной точки зрения, определяется как творчество. Художественное творчество в понимании представителей позитивного направления в психологической науке, как уже было сказано выше, предлагает что-то совершенно новое и полезное, в том числе несет эстетическую пользу обществу. Стать творцом и благодаря творческой деятельности и творческому подходу к своей жизни обрести счастье, по мнению представителей позитивной психологии, может каждый или почти каждый человек.

## **Литература**

1. Кoryтова, Г.С. Профессиональное становление личности педагога: проблемное поле и концептуальные модели / Г.С. Кoryтова, Н.А. Никифорова // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). – 2015. – № 1 (154). – С. 9–15.
2. Кoryтова, Г.С. Совладание с психологическим стрессом в профессиональной педагогической деятельности / Г.С. Кoryтова. – Иркутск : Иркутский гос. пед. ун-т, 2009. – 363 с.
3. Кoryтова, Г.С. Структура защитного и совладающего поведения в профессиональной деятельности педагогических работников / Г.С. Кoryтова // Сибирский психологический журнал. – 2005. – № 21. – С. 112–117.
4. Селигман, М. Новая позитивная психология: научный взгляд на счастье и смысл жизни / М. Селигман. – Москва : София, 2006. – 367 с.

5. Корытова, Г.С. Внутренняя картина здоровья и социальные представления о нем студентов педагогического вуза / Г.С. Корытова // Сибирский психологический журнал. – 2012. – № 46. – С. 131–143.
6. Linley, P. Positive psychology: Past, present and possible future // The Journal of Positive Psychology. – 2006. – Vol. 1, № 1. – P. 2–15.
7. Маслоу, А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – Москва : Питер, 2011. – 351 с.
8. Роджерс, К. Гуманистическая психология: теория и практика / К. Роджерс. – Москва : Изд-во МПСУ, 2013. – 450 с.
9. Корытова, А.И. Психология литературного творчества как научное направление: этап становления (последняя треть XIX – первая половина XX в.) / А.И. Корытова, Г.С. Корытова // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). – 2016. – № 11 (176). – С. 162–169.
10. Леонтьев, Д.А. Психология смысла: природа, структура и динамика смысловой реальности / Д.А. Леонтьев. – Москва : Смысл, 1999. – 486 с.
11. Леонтьев, Д.А. Подход через позитивные черты личности: от психологического благополучия к добродетелям и силам характера // Личностный потенциал: структура и диагностика / Под ред. Д.А. Леонтьева. – Москва : Смысл, 2011. – С. 76–91.
12. Чиксентмихайи, М. Креативность: поток и психология открытий и изобретений / М. Чиксентмихайи. – Москва : Карьера Пресс, 2013. – 516 с.
13. Чиксентмихайи, М. Поток: психология оптимального переживания / М. Чиксентмихайи. – Москва : Смысл, 2011. – 460 с.
14. Леонтьев, Д. А. Введение в психологию искусства / Д. А. Леонтьев. – Москва : Изд-во Московского ун-та, 1998. – 110 с.
15. Леонтьев Д. А. Позитивная психология – повестка нового столетия / Д.А. Леонтьев // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2012. – Т. 9, № 4. – С. 36–58.

УДК 159.9

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ИНФАНТИЛЬНОСТЬ ОБУЧАЮЩИХСЯ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ**

*М. И. Кубрина*

*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск*

В современном мире важное место в структуре общества как по численности, так и по функциональности занимает молодежь. На сегодняшний день молодое поколение проходит сложный путь развития. Молодым людям приходится пересматривать традиционные ценности, создавать модели поведения, нормы и отношения тогда, когда старые модели уже устарели, а новые еще не сформировались [1]. В современном мире все чаще обращает на себя внимания психологов, социологов феномен инфантилизма или, иначе, инфантильное отношение к жизни значительной части молодого поколения. В образовательной среде вузов число студентов, которые проявляют признаки инфантильного поведения, увеличивается [2].

Под инфантилизмом понимается задержка психического, а иногда и физического развития, которая во взрослом возрасте проявляется, в виде черт характера и поведения, присущих ребенку. Понятие инфантилизм было введено в 1864 году французским психиатром Э. Лассегом [3]. Однако к инфантилизму могут привести и причины социально-психологического характера, такие как: чрезмерный контроль и опека ребенка, жестокое воспитание и наказание за любой проступок или ошибку, что лишает его самостоятельности; неосознанное желание родителей быть нужными ребенку, с ограждением от любых дел; попытка реализовать через ребенка свои несбывшиеся мечты и желания (в этом случае проявления инфантилизма являются формой протеста против подобного поведения родителей). Постоянная критика родителей также подавляет чувства и волю ребенка, такое же действие оказывает уничижительное сравнение с другими детьми.

Таким образом, инфантильный человек – человек с дефектами этапа социализации в семье, как важной части становления личности, вырастает с чувством вседозволенности, превосходства над другими, или же, наоборот, с заниженной самооценкой без представления о том, что делать со своей жизнью и как ею управлять [4].

С позиции саморазвития для избавления от инфантильного состояния человеку необходимо обратить внимание на себя и свою жизнь, научиться управлять ею, управлять своими эмоциями, ставить цели и прорабатывать пути достижения поставленных целей [5]. С другой стороны, практическая психология занимается проблемой коррекции инфантилизма.

Целью нашего исследования было выявление обучающихся с признаками инфантильности методами психодиагностического тестирования. Объектом исследования стали личностные особенности, предметом исследования – феномен инфантилизма в структуре личности обучающихся. Гипотеза исследования состояла в предположении о том, что разработанная программа способна оказать корректирующее влияние на признаки инфантильности в личности обучающихся.

На этапе констатирующего эксперимента выбранные методики психодиагностического тестирования способны выявить наличие и уровни инфантильности у обучающихся: «Опросник личностных состояний» А. Т. Джерсайлда, «Копинг-тест» Р. Лазаруса, «Уровень выраженности инфантилизма» А. А. Серегинной. На этапе формирующего эксперимента разработка и проведение психо-коррекционной работы с группой студентов с выявленными чертами инфантилизма, с последующим

ретестированием позволяют оценить эффективность практических результатов.

В ходе исследовательской работы была разработана психокоррекционная программа для студентов с психологической инфантильностью.

Общая цель программы: формирование у студентов представлений о проблеме, компетентностный подход по позитивному разрешению конфликтов, способствование осознанию и переосмыслению своего привычного поведения, своей роли в обществе. Программа ориентирована на реализацию в формате групповых занятий, которые проводятся 1 раз в неделю в течение 7 недель. Все занятия построены в формате встреч тренинговой группой, смешанной по гендерной составляющей, состав группы постоянный.

Тренинговый формат предполагает участие не больше 10–12 человек. Коррекционная программа включает в себя 7 занятий. Каждое занятие состоит из трех основных частей: подготовительная, основная и заключительная. И так же имеет общую структуру: приветствие, основная часть – функциональные упражнения и техники, рефлексия. Продолжительность одного занятия 1 час 30 минут, общая продолжительность программы 10 часов 30 минут. В зависимости от целей и задач техники каждого занятия выстроены логически и вытекают друг из друга. В середине занятия используются те техники, на которые участникам надо потратить максимальное количество сил и энергии. Программа предполагает, что в ходе тренингов участники научатся управлять своими эмоциями, воспитают в себе чувство воли, научатся управлять временем и не терять его, разберутся со своими профессиональными предпочтениями и поставят себе цели, научатся брать ответственность на себя, сформируют навыки самопознания и научатся релаксации.

Реализация программы включает в себя три этапа:

1. Ориентировочный (одно занятие). Цель этапа: создание позитивного эмоционального настроения группы. Упражнения, которые используются в данном этапе, направлены на знакомство участников, расслабление, формирование мотивации, а так же упражнения на самопознание.

2. Развивающий (пять занятий). Цель этапа: регулировка эмоционального состояния, работа с волей и ее развитие, работа с ощущением времени, и постановка целей, развитие самопознания.

3. Закрепляющий (одно занятие). Цель этапа: упражнения которые несут закрепляющий характер, упражнения на будущее, итоговое формирование полученной пользы от программы.

Программа занятий представлена в таблице 1.

Таблица 1

**Содержание психокоррекционной программы**

Тема занятия	Цель занятия	Содержание занятия (упражнения, тайминг)
Занятие 1. Знакомство	Установка контакта в группе, формирование позитивного отношения и настроения, создание положительной атмосферы для работы, безопасной атмосферы. Принятие правил в работе. Мотивация участников на дальнейшую работу.	1. Приветствие. 5 мин. 2. Объяснение участникам что такое инфантильность. 10 мин. 3. Объяснение целей занятий. 10 мин. 4. Установление правил совместной работы. 10 мин. 5. Упражнение «Послушай свое дыхание» 10 мин. 6. Упражнение «Ежедневник». 20 мин. 7. Упражнение «Замри». 10 мин. 8. Рефлексия, завершение занятия. 15 мин.
Занятие 2. Работа с эмоциями	Знакомство и работа участников с их эмоциями и чувствами. Обучению контролю и понимания своих эмоций.	1. Приветствие. 5 мин. 2. Упражнение «Дышим тихо, спокойно, плавно». 10 мин. 3. Упражнение «Знакомство с гневом». 10 мин. 4. Упражнение «У страха глаза велики». 10 мин. 5. Упражнение «Путешествие в мрачную страну». 10 мин. 6. Упражнение «Обвинения». 10 мин. 7. Упражнение «Чувство вины». 10 мин. 8. Упражнение «Дышать правильно». 10 мин. 9. Рефлексия, завершение занятия. 15 мин.
Занятие 3. Работа над своей волей	Проработка воли. Обучение волевой регуляции. Получение опыта брать ответственность на себя. Сделать вызов самому себе.	1. Приветствие. 5 мин. 2. «Притча о бабочке» 10 мин. 3. Упражнение «Представить неприятности». 15 мин. 4. Упражнение «Представить удовольствие». 15 мин. 5. Упражнение «Представить железную волю». 10 мин. 6. Упражнение «Будильник». 5 мин. 7. Упражнение «Я буду». 5 мин. 8. Упражнение «Укрепление силы духа». 5 мин. 9. Упражнение «Планирование дел». 5 мин. 10. Рефлексия, завершение занятия. 15 мин.
Занятие 4. Время – наше все	Проработка чувства времени. Обучение чувству времени и преодоления страха перед ним. Обучение управлением времени.	1. Приветствие. 5 мин. 3. Упражнение «Быть здесь и теперь». 10 мин. 4. Упражнение «Ваше видение времени». 5 мин. 5. Упражнение «Распределение времени». 10 мин. 6. Упражнение «Кино». 10 мин. 7. Упражнение «Закончи предложение». 5 мин. 8. Упражнение «20 желаний». 10 мин. 9. Упражнение «Путешествие по дну моря». 5 мин. 10. Упражнение «Поглотители времени». 10 мин. 11. Притча про мудреца. 5 мин. 10. Рефлексия, завершение занятия. 15 мин.

Тема занятия	Цель занятия	Содержание занятия (упражнения, тайминг)
Занятие 5. Профессиональное и личностное самоопределение	Работа над выявлением жизненных стремлений. Определение направления в котором по-настоящему хочется развиваться. Проработка страха неудачи.	1. Приветствие. 5 мин. 3. Упражнение «Состязание мотивов». 10 мин. 4. Упражнение «Барьер». 10 мин. 5. Упражнение «Скульптор». 10 мин. 6. Упражнение «Через 10 лет». 25 мин. 7. Упражнение «Мой портрет в лучах солнца». 15 мин. 8. Рефлексия, завершение занятия. 15 мин.
Занятие 6. Развитие навыков рефлексии и самопознания	Формирование и развитие навыков самопознания.	1. Приветствие. 5 мин. 3. Упражнение «Какой была встреча». 15 мин. 4. Упражнение «Сказать за 30 секунд». 15 мин. 5. Упражнение «Без маски». 10 мин. 6. Упражнение «Письмо». 15 мин. 7. Упражнение «Обратная связь». 15 мин. 8. Упражнение «Спасибо за приятное занятие». 15 мин.
Занятие 7. Итоговое занятие	Подведение итогов реализации коррекционной программы. Получение обратной связи от участников.	1. Приветствие. 5 мин. 3. Упражнение «Радуга, обними меня». 10 мин. 4. Упражнение «Танец живота». 10 мин. 5. Упражнение «Назойливая муха». 10 мин. 6. Упражнение «Строгий режим дня». 10 мин. 7. Упражнение «Планирование дел». 10 мин. 8. Упражнение «Что во мне поменялось». 15 мин. 8. Рефлексия, завершение занятия, обратная связь. 20 мин.

Эффективность разработанной психокоррекционной программы будет оценена в процессе продолжающегося исследования.

### Литература

1. Абдрахимова, Р. Г. Психическая инфантильность подросткового возраста в контексте современных тенденций / Р. Г. Абдрахимова // Научные исследования и разработки молодых учёных. – 2014. – № 2. – С. 76-79.
2. Бачериков, Н. Е. К вопросу о диагностике и экспертизе инфантилизма / Н. Е. Бачериков, Б. С. Фролов // Сборник научных работ Хабаровского окружного военного госпиталя. – 1967. – № 5. – С. 25-30.
3. Грачев, В. В. Особенности органического психического инфантилизма в подростковом возрасте / В. В. Грачев // Журнал неврологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. – 2009. – Т. 109, № 11. – С. 25-30.
4. Засухина, В. Н. Социальный инфантилизм как фактор, затрудняющий самоутверждение России в конкурентной среде других культур / В. Н. Засухина // Философия образования. – 2013. – № 1(46). – С. 134-137.
5. Сулимовская, Е. И. Некоторые психологические особенности подростков с инфантилизмом / Е. И. Сулимовская // Актуальные вопросы общей и судебной психиатрии : сб. науч. тр. – Москва, 1990. – С. 133-137.

## **ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИЩЕННОСТИ МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ-ПСИХОЛОГОВ**

*Е. П. Молчанова*

*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск*

Последнее время многие исследователи обращают внимание на снижение профессионального рейтинга молодых специалистов-психологов в социальной среде. Задача вуза не только в том, чтобы дать определенные знания будущим специалистам, но и подготовить практическую базу их коррекционной деятельности. Наблюдая с первого курса за профессиональными интересами наших студентов, преподаватели отмечали позитивность взглядов многих из них на назначение психолога в жизни социума, творческий подход к выбору тем курсовых и дипломных работ.

В то же время у части студентов ощущалась абстрактность понимания профессии, поверхностность ее восприятия. Предложенная творческая работа «Что мне нравится в моей профессии» выявила интересные позиции студентов. Более 56 % членов групп указали на личную избранность будущей профессии, отметили ее востребованность: «Людям нужна эмоциональная поддержка, внимание, помощь в решении их проблем, а это может сделать психолог», «Помочь человеку стать более успешным, счастливым – важная задача для психолога», «Кто как не психолог поможет разобраться с трудностями ребенку, его родителям, поэтому я хочу быть детским психологом». Эти мысли студентов вселяют уверенность, что будущие специалисты на правильном пути.

25 % респондентов считают, что обучение в вузе позволяет им научиться разбираться в своих проблемах: «Я всегда любила слушать людей и музыку. Учеба помогла мне определить свое направление- психология будет профессией, а музыка станет моим хобби», «Я очень неуверенный в себе человек, а за время учебы стала как-то тверже в решениях и поступках, я правильную профессию выбрала», «Теперь мне понятно, как выстраивать свой жизненный путь, выбор сделан правильно». «Еще в школе мой учитель говорил: «В психологию одни идут, чтобы помогать другим, а кто-то хочет разобраться в самом себе. Это второе для меня».

Такие высказывания настраивают преподавателя на более глубокий практический подход к подготовке личности специалиста.

18 % обследуемых считают, что школьная психология им не интересна: «Я рвусь познавать человека, дети меня не волнуют, от этого

мне и интересно, и страшно», «Я хочу преподавать психологию, а не утирать слезы плачущим малышам, обучать будущих психологов, поэтому я на распутье», «Я хочу оказывать помощь тем, кто ее просит, а не навязывать, как учат здесь. Хочу работать на себя, чтобы не зависеть ни от кого».

Не донесли мы, как преподаватели, этим респондентам идею о том, что психология – наука социальная, психолог является частью этого социума, несет в себе все его ценности и традиции, оценивают его работу представители социума, оказывая влияние на качество работы педагога-психолога. На это указывал К. Роджерс, определяя портрет психолога: «Человек, полностью открытый своему опыту, получает доступ ко всем факторам, имеющимся у него в данной ситуации: и к социальным требованиям, и к его собственным потребностям, и к воспоминаниям о подобных ситуациях в прошлом и так далее. На этой основе он и способен строить свое подлинное поведение, не замечая иногда уже готовых норм и правил» [1, с. 221].

Поэтому психолог не застрахован от собственных ошибок, он не может быть непогрешимым, тем более не имея еще серьезного социального опыта. Сами студенты, понимая это, предъявляют к себе требования профессии: 22 % респондентов считают, что психолог должен быть толерантным к своим клиентам, внимательно выслушивать их, проникаться их проблемами, и этому следует учиться. 15 % указывают на необходимость разбираться во многих вопросах социальной жизни, а для этого постоянно самообразовываться, отмечая большие возможности научных библиотек в городе Томске: «Томск для меня все: и большая наука, и большая культура, и большая студенческая среда, и удивительные преподаватели», «Выбирайте дело по душе – и Вам никогда не придется работать», «Я теперь могу использовать профессиональные знания в повседневной жизни, была возможность самообразовываться», «Томск утолил мое желание понимать человека, видеть в нем личность, здесь все дышит наукой».

Жаль, что это немногие студенты отмечают, ведь научность профессии психолога является ее естественной защищенностью для специалиста, которая не позволит делать необдуманные поступки, позволять дилетантские выводы по поводу своих клиентов.

Ошибки молодого специалиста прежде всего начинаются там, где он остается наедине с необходимостью принятия решения, свободой личностного и профессионального выбора, кризисом сознания. «Кризис сознания порождает необходимость выбора, который может быть

и следствием кризиса, и сам породить кризис, когда выбор оказывается болезненным, разрушающим прежние ориентиры личности, но необходимым» – продолжают эту мысль Н. В. Жигинас, В.Я. Семке, исследуя психическое здоровье студентов [2, с.7].

Кризисные ситуации заставляют личность специалиста развиваться, мобилизовать свои психологические резервы, проявлять их с помощью активной деятельности.

В своих эссе студенты высказывали ожидания состояний, которые должны проявиться при контактах с клиентами: «Я хочу заходить в класс с улыбкой, создавая настроение теплого контакта, иначе для чего все», «Меня должны понимать, принимать помощь с желанием, охотно отзываться на вопросы, с удовольствием делать задания», «Мне нравится слушать, когда другие говорят, я наблюдаю за мимикой лица, жестами, позами тела – это так интересно». Легкая эйфория от ожиданий. В.В. Овчарова справедливо замечала, что «ожидания педагогов, родителей и детей не всегда адекватны статусу психолога и задачам гуманизации педагогического процесса. Разным учреждениям образования и педколлективам нужны разные психологи» [3, с. 311].

Готовы ли наши студенты к разочарованиям, претерпят ли кризисные отношения с опытными педагогами, найдут общий язык с родителями, выдержат ли неадекватность поведения отдельных «трудных детей», смогут ли найти подход к аутичным детям, подберут ли нужные слова в беседе с наркоманом, алкоголиком, несовершеннолетним преступником, взрослым осужденным, захотят ли учиться, самообразовываться всю жизнь? Эти проблемные вопросы можно обозначить одним понятием – жизнестойкость наших студентов, их умение выходить победителем в решении трудных психологических проблем.

В этой связи представляется актуальным следующее положение: переломное жизненное событие (начало профессиональной деятельности) является для наших студентов пробой на социальную выносливость. Именно этим продиктован интерес к такому качеству как жизнестойкость выпускников. Необходимость изучения жизнестойкости приобретает особое значение и связана не только с преодолением человека кризисных явлений в социально-экономической жизни общества, требующим радикального переосмысления деятельности государственных институтов, но и понимания важности формирования широких социальных связей и отношений, которые в совокупности определяют духовный мир выпускника, его установки, ценностно-нормативную базу, картину жизненного мира.

Американский психолог Сальваторе Мадди считал, что понятие «hardiness» отражает психологическую живучесть и расширенную эффективность человека, связанную с его мотивацией преобразовывать стрессогенные жизненные события [4,с.12].

Действительно, в ходе исследований было установлено, что жизнестойкость человека связана с возможностью преодоления различных стрессов, поддержанием высокого уровня физического и психического здоровья, а также с оптимизмом, самоэффективностью и субъективной удовлетворенностью собственной жизнью [4, с. 23].

Согласно взглядам С. Мадди, человек постоянно совершает выбор: «выбор прошлого» (привычного и знакомого) или «выбор будущего» (нового, неопределенного и непредсказуемого). Жизнестойкость в этом процессе является необходимым ресурсом, на который человек может опереться при выборе будущего с его неизвестностью и тревогой, обеспечивающего получение нового опыта и создающего определенный потенциал и перспективу для личностного развития [6, с. 24].

В период начала профессиональной деятельности для выпускника является важным, насколько способен он справиться с трудностями и изменениями жизни. По мнению Д.А. Леонтьева, жизнестойкие убеждения, с одной стороны, влияют на оценку ситуации – благодаря готовности активно действовать и уверенности в возможности влиять на ситуацию она воспринимается как менее травматичная. С другой стороны, жизнестойкость способствует активному преодолению трудностей [5, с. 6], поскольку у жизнестойкого человека наблюдается готовность извлекать опыт из сложившихся ситуаций, конструктивно действовать в ситуации неопределенности. Можно выдвинуть предположение, что жизнестойкость – это особый паттерн смысловых установок, ценностных ориентаций и практических навыков и умений, позволяющих превратить изменения в возможности.

Наиболее отчетливо это можно наблюдать в результате смены жизненной среды. В ситуации окончания обучения студенты переживают чувства восторженности в сочетании с повышенным фоном настроения, что зачастую связано с идеализацией жизни. Однако эйфория достаточно быстро спадает, оставляя специалиста один на один с социальной действительностью. Вопрос заключается в том, что не каждый способен реально оценить ожидающие или уже возникшие жизненные трудности, выработать различные приемы приспособления к трудным жизненным условиям, переосмыслить собственные личностные особенности [5, с. 15].

Это негативным образом отражается на психологических характеристиках наших выпускников: слабая сопротивляемость жизненным трудностям; неспособность к самостоятельному анализу тревожных ощущений; беспокойство, тревожность, внутреннее напряжение, переходящее иногда в ничем не оправданную панику; излишняя эйфория, переходящая резко в отчаяние, изолированность, отчужденность и неприязнь к другим людям; психическая дезорганизация, ощущение бессмысленности обучения, склонность к психической патологии и суицидальным действиям. В этой связи уровень жизнестойкости лиц в период самоопределения будет не столько объективного, сколько субъективного характера, в том числе психологической готовностью/неготовностью к жизни после окончания учебы – от выстраивания социально позитивного, законопослушного образа жизни, до срывов и нахождения другого профессионального пути.

В составе жизнестойкости С. Мадди выделил три признака:

А) Вовлеченность – активное участие личности в социальной жизни, стремление к знаниям, творческой деятельности, к благотворительным делам. От уровня вовлеченности зависит характер взаимодействия пациента и его духовного целителя, качество исцеления при преодолении фрустрирующей ситуации [6, с. 24].

Данные исследования студентов второго курса с помощью теста жизнестойкости С. Мадди и критерия Стьюдента показали, что уровень вовлеченности студентов (его среднестатистические данные – 31,9 при  $p < 0,01$ ) выше, чем у контрольной группы молодежи из реабилитационных центров – 27,4 при  $p < 0,05$ .

Студенты более оптимистично смотрят в завтрашний день, им обучение в вузе придает жизненный смысл, вовлечение в социальные отношения носит личностный характер.

Б) Укрепляет жизнестойкость, по мнению С. Мадди, «контроль». У студентов этот показатель – 28,17 при  $p < 0,01$  выше, чем у контрольной группы (– 21,86 при  $p < 0,01$ ). Практические наблюдения подтверждают правильность постоянного контроля учебного процесса, его необходимость в выработке жизнестойкости будущих специалистов.

В) Третья составляющая жизнестойкости – шкала «принятия риска». Показатель шкалы у студентов выше – 15,76 при  $p < 0,01$ , чем у контрольной группы – 11,38 при  $p < 0,01$ .

Студенты не имеют еще большого социального опыта, легковерны, живут надеждой на справедливость в социальных отношениях, поэтому

не бояться рисковать, принимая сложные решения, что иногда приводит к проблемам социального уровня.

Г) В сумме показателей средний уровень самой жизнестойкости у группы студентов выше – 75,98 при  $p < 0,01$ , чем у контрольной группы – 60,14 при  $p < 0,05$ . Личность с жизнестойким стилем преодоления характеризуется высоким уровнем активности, направленностью на поиск ресурсов для совладения с трудной жизненной ситуацией. Для жизнестойкой личности характерен позитивный взгляд на окружающий мир, он ориентирован на получение нового жизненного опыта.

Проведенный анализ жизнестойкости студентов как структурного компонента личности подтверждает детерминирующий компонент устойчивости, психологической защищенности их в социуме, целостную характеристику личности, обеспечивающую ее психологическую безопасность в различных условиях жизнедеятельности.

Присущие жизнестойкой личности чувства общности, взаимоподдержки, взаимопомощи будут указывать на ее максимальную включенность в формирование новых социальных отношений с окружающими, выстраивание своих жизненных перспектив, что в конечном итоге должно позитивно отразиться на дальнейших жизненных событиях наших выпускников.

## Литература

1. Пахомов, В. П. Психологическое консультирование: проблемы построения профессиональной деятельности / В.П. Пахомов, И.Л. Шелехов. – Томск : Изд-во Томского гос. пед. ун-та, 2009. – 276 с.
2. Жигинас, Н. В. Психическое здоровье студентов / Н. В. Жигинас, В.Я. Семке. – Томск : Изд-во ТГПУ, 2009. – 180 с.
3. Пахомов, В. П. Психологическая служба в школьном образовании: проблема проектирования профессиональной деятельности педагога-психолога / В. П. Пахомов, И. Л. Шелехов, Е. В. Гребенникова. – Томск : Изд-во Томского государственного университета, 2011. – 159 с.
4. Молчанова, Е. П. Жизнестойкость как составляющая часть ресоциализации личности в постпенитенциарный период : монография / Е. П. Молчанова, О. М. Писарев. – Томск : ФКУ ДПО Томский ИПКР ФСИН России, 2018. – 145 с.
5. Леонтьев, Д. А. Тест жизнестойкости / Д. А. Леонтьев, Е. И. Рассказова. – Москва : Смысл, 2006. – 63 с.
6. Мадди, С. Жизнестойкость, ее диагностика и тренинг : [Видеозапись] / С. Мадди, Д. Кошаба-Мадди // Авторский семинар с русским переводом (Москва, 16 июня 2002 г., 120 мин).
7. Молчанова, Е. П. Актуальные проблемы психолого-педагогического исследования жизнестойкости личности в период постпенитенциарной адаптации / Е. П. Молчанова, О. М. Писарев // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). – 2018. – № 4 (22). – С. 233-240.

## РАЗДЕЛ 4. ОНТОГЕНЕТИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ



УДК 159.9

### РЕЧЕВАЯ ГОТОВНОСТЬ ДОШКОЛЬНИКОВ КАК ВЕДУЩИЙ ФАКТОР ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЕ

*А. В. Белоусова*

*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск*

В течение последних лет в отечественной педагогике и психологии наблюдается повышенный интерес к проблеме перехода ребенка-дошкольника из детского сада в школу (или просто поступление в школу при условии воспитания в семье) и тесно связанному с этим понятию готовности к школьному обучению. Значение степени подготовленности, или так называемой «школьной зрелости» трудно переоценить на данном этапе развития общества, когда все большую актуальность приобретают тезисы о системе непрерывного образования и воспитания человека, когда именно подготовка детей, ее эффективность определяет успешность дальнейшего развития личности, повышение уровня обучения и благоприятное профессионально становление. Результаты психолого-педагогических исследований (Л.И. Божович, Э.А. Лиштованная, А.А. Люблинская) показывают, что подготовка ребенка к школе постоянно совершенствуется. Однако все чаще педагоги-практики (Н.К. Абраменко, Л.И. Божович, К.А. Климова и др.) указывают на трудности, переживаемые ребенком на этапе школьного обучения. Детям сложно следовать новым для них правилам школьной жизни, ориентироваться в многообразии социальных отношений и связей, справляться с новой ролью ученика [3].

По мнению Л.С. Выготского, среда непосредственно влияет на развитие ребёнка. На него, несомненно, воздействует всё, что происходит в обществе: законы, статус и навыки родителей, время и социально-экономическая ситуация в обществе. Дети, как и взрослые, закреплены в социальный контекст. Таким образом, поведение и развитие ребёнка можно понять, зная его среду обитания и социальное окружение. Среда действует на детей разного возраста различным образом, так как сознательность ребёнка и умение истолковывать ситуации постоянно меняются в результате нового опыта, получаемого из среды. В развитии каждого ребёнка Л.С. Выготский различает естественное развитие ребёнка (рост и созревание) и культурное развитие (усвоение культурных значений и инструментов) [2].

Умственные способности и социальные навыки человека тесно взаимосвязаны. Врожденные биологические предпосылки реализуются в результате взаимодействия индивида и окружающей его среды. Социальное развитие ребенка должно обеспечить усвоение необходимых для общественного сосуществования социальных навыков и компетенций. Поэтому формирование социальных знаний и навыков, а также ценностных установок является одной из важнейших воспитательных задач. Семья -важнейший фактор развития ребёнка и та первичная среда, которая оказывает на ребёнка наибольшее влияние. Влияние сверстников и иной среды проявляется позже.

Ребенок учится отличать собственный опыт и реакции от опыта и реакций других людей, учится понимать, что разные люди могут обладать разным опытом, иметь другие чувства и мысли. С развитием самосознания и Я ребенка он учится также ценить мнения и оценки других людей и считаться с ними. У него возникает представление о половых различиях, половой идентичности и типичном для разных полов поведении.

С общения со сверстниками начинается реальная интеграция ребенка в общество. Ребёнку в возрасте 6-7 лет нужно социальное признание, для него очень важно, что думают о нём другие люди, он переживает за себя. Самооценка ребёнка повышается, он хочет продемонстрировать свои умения [4].

К социальной готовности относится потребность ребенка в общении со сверстниками и умение общаться, а также способность исполнять роль ученика и выполнять правила, установленные в коллективе. Социальная готовность состоит из навыков и способности войти в контакт с одноклассниками и учителями [7].

Важнейшими показателями социальной-психологической готовности являются:

- желание ребенка учиться, получать новые знания, мотивация к началу учебной работы;
- умение понимать и выполнять распоряжения и задания, которые дают ребенку взрослые;
- умение считаться с другими, уступать и подчиняться им при необходимости;
- навык сотрудничества;
- старание довести начатую работу до конца; умение приспособляться и адаптироваться;
- способность самому решать свои простейшие проблемы, обслужить себя;
- элементы волевого поведения – поставить цель, создать план действия, реализовать его, преодолев препятствия, оценить результат своего действия [1].

Эти качества обеспечат ребенку безболезненную адаптацию к новой среде и способствуют созданию благоприятных условий для его дальнейшего обучения в школе. Ребенок должен быть готов к социальной позиции школьника, без чего ему будет трудно, даже если он интеллектуально развит.

Важный показатель социально-психологического аспекта школьной готовности – мотивация к обучению, что проявляется в желании ребенка учиться, усваивать новые знания, эмоциональной предрасположенности к требованиям взрослых, заинтересованности в познании окружающей действительности. В его сфере мотиваций должны произойти значительные изменения и сдвиги. К концу дошкольного периода формируется субординация: один мотив становится ведущим (основным). При совместной деятельности и под влиянием сверстников определяется ведущий мотив – позитивная оценка сверстников и симпатия к ним. Стимулирует и соревновательный момент, желание показать свою находчивость, сообразительность и умение найти оригинальное решение. Это одна из причин того, почему желательно, чтобы ещё до школы все дети получили опыт коллективного общения, хотя бы начальное знание об умении учиться, о различии мотиваций, о сравнении себя с другими и самостоятельном использовании знаний для удовлетворения своих возможностей и потребностей. Важно также формирование самооценки. Успешность в учёбе часто зависит от умения ребенка правильно видеть и оценивать себя, ставить посильные цели и задачи [8].

Готовность ребенка к школе складывается из определенного уровня развития мыслительной деятельности, познавательных интересов, готовности к произвольной регуляции поведения. В этой связи характеристика готовности ребенка к школе включает 2 основных аспекта: физический и психологический.

*Физическая* готовность к обучению прежде всего характеризует функциональные возможности ребенка и состояние его здоровья. Оценивая состояние здоровья детей при их поступлении в школу следует учитывать следующие показатели: уровень физического и нервно-психического развития; уровень функционирования основных систем организма; наличие или отсутствие хронических заболеваний; степень сопротивляемости организма неблагоприятным воздействиям, а также степень социального благополучия ребенка [11].

В структуре *психологической* готовности, как правило, принято выделять несколько аспектов готовности:

1. *Интеллектуальная* готовность – требуемый уровень развития некоторых познавательных процессов. Е.И. Рогов считает, что для всесторонней оценки интеллектуальной готовности к обучению необходимо оценить:

- степень дифференцированности восприятия,
- аналитическое мышление (способность устанавливать связи между основными признаками и явлениями, способность воспроизвести образец),
- наличие рационального подхода к действительности (ослабление роли фантазии),
- логическую (произвольную) память,
- развитие тонких движений руки и зрительно-двигательных координации,
- овладение на слух разговорной речью и способность к пониманию и применению символов,
- интерес к знаниям, процессу их получения за счет дополнительных усилий [5].

2. *Волевая готовность* – это достаточно высокий уровень произвольно управляемого поведения, произвольной регуляции психических процессов, действий; овладение такой структурой деятельности и поведения, в которой уясняются мотивы и цель, мобилизуются усилия, направляется и регулируется психическая активность.

3. *Мотивационная готовность* к школьному обучению, формирование мотивов, побуждающих к учению, одна из линий подготовки де-

тей к обучению в школе. Имеется в виду воспитание действительной и глубокой мотивации, которая должна стать побудительной причиной их стремления к приобретению знаний. Наиболее адекватными для учебной деятельности являются учебно- познавательные мотивы, которые формируются в ходе осуществления самой учебной деятельности и специально организованных мероприятий.

4. *Личностная готовность* к школе выражается в отношении ребенка к школе, учителям и учебной деятельности и лично к себе. Стремление ребенка занять новое социальное положение ведет к образованию его внутренней позиции. Л.И. Божович характеризует внутреннюю позицию как центральное личностное позиционирование, характеризующее личность ребенка в целом. Именно оно и определяет поведение и деятельность ребенка и всю систему его отношений к действительности, к самому себе и окружающим людям. Образ жизни школьника в качестве человека, занимающегося в общественном месте общественно-значимым и общественно оцениваемым делом, осознается ребенком, как адекватный для него путь к взрослости – он отвечает сформировавшемуся в игре мотиву «стать взрослым и реально осуществлять его функции» [9].

5. *Речевая готовность*. Особые критерии готовности к школьному обучению предъявляются к усвоению ребенком родного языка как средства общения.

1. Сформированность звуковой стороны речи. Ребенок должен владеть правильным, четким звукопроизношением звуков всех фонетических групп.

2. Полная сформированность фонематических процессов, умение слышать и различать, дифференцировать фонемы (звуки) родного языка.

3. Готовность к звукобуквенному анализу и синтезу звукового состава речи: знать гласные и согласные звуки.

4. Умение пользоваться разными способами словообразования, правильно употреблять слова с уменьшительно-ласкательным значением, выделять звуковые и смысловые различия между словами; образовывать прилагательные от существительных.

5. Сформированность грамматического строя речи: умение пользоваться развернутой фразовой речью, умение работать с предложением.

6. Умение самостоятельно, выразительно, последовательно передавать содержание небольших литературных текстов, драматизировать небольшие произведения.

Наличие у первоклассников даже слабых отклонений в фонематическом и лексико-грамматическом развитии ведет к серьезным проблемам в усвоении программ общеобразовательной школы. Формирование грамматически правильной, лексически богатой и фонетически четкой речи, дающей возможность речевого общения и подготавливающей к обучению в школе, – одна из важных задач в общей системе работы по обучению ребенка в дошкольных учреждениях и семье [12].

Ребенок с хорошо развитой речью легко вступает в общение с окружающими, может понятно выразить свои мысли, желания, задать вопросы, договориться со сверстниками о совместной игре. И наоборот, невнятная речь ребенка затрудняет его взаимоотношения с людьми и нередко накладывает отпечаток на его характер. К 6-7 годам дети с речевой патологией начинают осознавать дефекты своей речи, болезненно переживают их, становятся молчаливыми, застенчивыми, раздражительными.

Для воспитания полноценной речи нужно устранить все, что мешает свободному общению ребенка с коллективом. Ведь в семье малыша понимают с полуслова и он не испытывает особых затруднений, если его речь несовершенна. Однако постепенно круг связей ребенка с окружающим миром расширяется; и очень важно, чтобы его речь хорошо понимали и сверстники и взрослые. Еще острее встает вопрос о значении фонетически правильной речи при поступлении в школу, когда ребенку нужно отвечать и задавать вопросы в присутствии всего класса, читать вслух (недостатки речи обнаруживаются очень скоро). Особенно необходимым становится правильное произношение звуков и слов при овладении грамотой. Младшие школьники пишут преимущественно так, как говорят, поэтому среди неуспевающих школьников младших классов (в первую очередь по родному языку и чтению) отмечается большой процент детей с фонетическими дефектами. Это одна из причин возникновения дисграфии (нарушения письма) и дислексии (нарушения чтения) [8].

Школьники, у которых отклонения в речевом развитии касаются только дефектов произношения одного или нескольких звуков, как правило, учатся хорошо. Такие дефекты речи обычно не сказываются отрицательно на усвоении школьной программы. Дети правильно соотносят звуки и буквы, не допускают в письменных работах ошибок, связанных с недостатками звукопроизношения. Среди этих учащихся неуспевающих практически нет. Школьники с несформированной звуковой стороной речи (произношение, фонематические процессы), как

правило, заменяют и смешивают фонемы, сходные по звучанию или артикуляции (шипящих – свистящих; звонких – глухих; твердых – мягких, р – л). Они испытывают трудности в восприятии на слух близких звуков, не учитывают смысловозначительного значения этих звуков в словах (бочка – почка). Такой уровень недоразвития звуковой стороны речи препятствует овладению навыками анализа и синтеза звукового состава слова и служит причиной появления вторичного дефекта (дислексии и дисграфии как специфических нарушений при чтении и письме). У школьников наряду с нарушениями произношения звуков может наблюдаться недоразвитие фонематических процессов и лексико-грамматических средств языка (общее недоразвитие речи). Они испытывают большие трудности при чтении и письме, ведущие к стойкой неуспеваемости по родному языку и другим предметам. У таких детей произношение звуков чаще бывает смазанным, невнятным, у них наблюдается ярко выраженная недостаточность фонематических процессов, их словарь ограничен, грамматическое оформление устных высказываний изобилует специфическими ошибками; самостоятельное высказывание в пределах обиходно бытовой тематики характеризуется фрагментарностью, бедностью, смысловой незаконченностью. Отклонения в развитии устной речи создают серьезные препятствия при обучении грамотному письму и правильному чтению. Письменные работы этих детей полны разнообразных специфических, орфографических и синтаксических ошибок [6].

Под речевой готовность понимается сформированность звуковой стороны речи, словарного запаса, монологической речи и грамматическая правильность.

Формирование правильной речи дает ребенку возможность непринужденного общения, ощутить чувство комфорта в новой среде. Речь – это основное средство общения, важнейший фактор и стимул интеллектуального, эмоционального развития личности.

Таким образом, исходя из многих психологических и педагогических исследований, следует признать, что готовность к школе является сложным по структуре, многокомпонентным понятием, в котором речевая готовность играет едва ли не самую важную роль. Достаточное развитие интеллектуальной готовности, предполагающей наличие у ребенка конкретного набора знаний и представлений об окружающем мире невозможно без должного уровня речевого развития [3].

Е. И. Рогов, указывая на критерии интеллектуальной готовности к школьному обучению, отдельным критерием выделяет «овладение на

слух разговорной речью и способность к пониманию и применению символов» [10].

Р. С. Немов утверждает, что речевая готовность детей к обучению, прежде всего, проявляется в их умении пользоваться для произвольного управления поведением и познавательными процессами. Не менее важным является развитие речи как средство общения и предпосылки усвоению письма. Об этой функции речи следует проявлять особую заботу в течение среднего и старшего дошкольного детства, так как развитие письменной речи существенно определяет прогресс интеллектуального развития ребенка.

Совокупность развитых у ребенка речевых умений и навыков и составляют языковую способность, которая позволяет ему понимать и строить новые высказывания в соответствии с речевой ситуацией и в рамках системы правил, принятых в данном языке для выражения мыслей.

Речь детей дошкольного возраста получила в науке название детская речь. В настоящее время осуществляется интенсивное изучение детской речи как особого феномена. Результаты ее исследования представляются важными для лингвистики, психологии и педагогики.

Исследования детской речи должны иметь, прежде всего, практическую направленность: необходимо разрабатывать и совершенствовать методологию, методику и технологию развития речи детей как важного фактора формирования.

## **Литература**

1. Алексеева, М.М. Методика развития речи и обучение родному языку дошкольников / М.М. Алексеева, В.И. Яшина – Москва : АСТ-ПРЕСС, 2008. – 326 с.
2. Безрукова, О.А. Методика определения уровня речевого развития детей дошкольного возраста / О.А. Безрукова, О.Н. Каленкова. – Москва : Каисса, 2008. – 95 с.
3. Божович, Л.И. Психологические вопросы готовности ребенка к школьному обучению. Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста / Л.И. Божович : под ред. А.Н. Леонтьева, А.В. Запорожца. – Москва : Просвещение, 2010. – 230 с.
4. Вьюнова, Н. И. Проблемы психологической готовности детей 6-7 лет к школьному обучению /, Н. И. Вьюнова, К. М. Гайдар // Психолог в детском саду. – 2005. – № 2. – С. 13-19.
5. Венгер, Л.А. Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания / Л.А. Венгер. – Москва : Просвещение, 2007. – 253 с.
6. Гуткина, Н.И. Психологическая готовность к школе / Н.И. Гуткина. – Москва : Академический проект, 2010. – 189 с.
7. Зайцев, И.С. Алгоритм социального развития ребенка с нарушениями речи / И.С. Зайцев // Синергия. – 2016. – № 1. – С. 14-19.
8. Козлова, С.А. Дошкольная педагогика/ С.А. Козлова, Т.А. Куликова. – 4-е изд. – Москва : Академия, 2010. – 274 с.

9. Леонтьев, А.А. Исследования детской речи // Основы теории речевой деятельности / А.А. Леонтьев ; под ред. А.Н. Леонтьева. – Москва : Психология, 2004.
10. Рогов, Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании / Е.И Рогов. – Москва : Владос, 2006. – 246 с.
11. Ушакова, О.С. Методика развития речи детей дошкольного возраста/ О.С. Ушакова, Е.М. Струнина. – Москва : Владос, 2004 – 288 с.
12. Эльконин, Д.Б. Развитие речи /, Д.Б Эльконин // Психология детей дошкольного возраста. – Москва : Наука, 2004. – 288 с.

УДК 159.9

## **ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

***К. В. Герасимова, И. В. Илларионова***

*ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет  
им. И. Я. Яковлева», г. Чебоксары*

Память – важнейшая определяющая характеристика психической жизни личности. Она обеспечивает единство и целостность человеческой личности, сохранение и передачу исторического, культурного, индивидуального опыта и генетической информации. В дошкольном возрасте память является одним из основных психических процессов и свойств личности. Это одно из условий для развития интеллектуальных способностей.

Память как познавательный процесс обеспечивает целостность и развитие личности ребенка. Дошкольное детство – самый благоприятный возраст для развития памяти. Анализ психологической литературы позволяет условно выделить основные направления развития памяти у дошкольников: формирование различных видов памяти, улучшение произвольной памяти, возникновение и развитие произвольной памяти, овладение мнемическими техниками, увеличение объема, силы и времени удержания запоминаемого материала.

М.В. Гамезо, Е.А. Петрова и Л.М. Орлова посвятили свои исследования изучению развития произвольной и произвольной памяти. В их работах показана основная линия развития памяти дошкольников – постепенный переход от произвольного к произвольному характеру запоминания памяти [1, с. 45].

По мнению О.Б. Дарвиш, память чаще всего бывает непреднамеренной у детей в возрасте до 3-4 лет: ребенок не знает, как поставить цель на запоминание – вспомнить, не знает методов и приемов запоминания и воспроизведения [2, с. 45].

Психолого-педагогические исследования А.А. Люблинской [3, с. 20] показывают, что высокий уровень развития непосредственной памяти является важной предпосылкой развития произвольных процессов памяти. Это связано с тем, что чем богаче опыт и знания детей, запечатленные ими непроизвольно, тем легче использовать продукты непроизвольной памяти в практической и умственной деятельности детей дошкольного возраста.

Переход от непроизвольной памяти к произвольной включает в себя два этапа. На первом этапе формируется необходимая мотивация, то есть желание вспомнить или запомнить что-то. На втором этапе создаются и улучшаются необходимые мнемические действия и операции.

По мнению Т. А. Репиной, у детей развитие произвольной памяти начинается с выделения мнемических задач на запоминание и припоминание. Сначала у ребенка развивается произвольное воспроизведение, а затем-произвольное запоминание [4, с. 164].

Д. Б. Эльконин указывает, что дети с 3-х лет способны выбирать цель для запоминания по желанию взрослого, с 4-х лет можно самостоятельно выбрать ту же цель. Наличие цели запоминать и припоминать наблюдается в большинстве случаев только у детей старшего дошкольного возраста.

К концу дошкольного возраста процесс произвольного запоминания можно считать сформированным. Это может указывать на стремление ребенка обнаружить и использовать логические связи в материале для запоминания. Установлено, что показатели произвольного запоминания увеличиваются с возрастом, тогда как более значительный скачок происходит в возрасте 4-5 лет [5, с. 328].

Данные, полученные И.Ю. Кулагиной о соотношении произвольной и непроизвольной памяти, свидетельствуют о том, что произвольная память более продуктивна на всех этапах дошкольного детства. В то же время продуктивность запоминания зависит от характера деятельности и способов запоминания [6, с. 68].

Дошкольники используют логическую память в основном в возрасте 6-7 лет. Для них характерны попытки мысленного формирования логических связей между запоминаемыми словами. На это указывает характер воспроизведения: ребенок меняет порядок названных ему предметов во время воспроизведения и комбинирует их в соответствии с их назначением. При запоминании начинают появляться дополнительные наглядные образы. К логическим методам запоминания Э. О. Смирнов, относится к группировке материала, которая первоначально основана

на временной или пространственной смежности элементов запоминаемого материала, затем на смысловой близости [7, с. 258].

Одной из направлений развития памяти является формирование её видов в ходе онтогенеза человека. Рассмотрим этот вопрос более подробно.

По мнению Г.А. Урунтаевой, в первый год жизни ведущим типом памяти является двигательная память. Она включает в себя первые безусловные рефлексы. В течение этого периода двигательные ощущения наиболее четко выделяются из комплекса других (зрительных и слуховых). В то же время в этот возрастной период начинает формироваться эмоциональная память. Было замечено, что дети узнают мотив, который они слышали многократно, и что у них есть определенный эмоциональный опыт, связанный с восприятием этого мотива [8, с. 218].

А.Н. Леонтьев подчеркивает, что наибольшее развитие образной памяти происходит в дошкольном и младшем школьном возрасте. В возрасте 6-7 лет дети уже знают, как пользоваться приемами логической памяти. Однако до возраста начальной школы ведущей памятью детей является образная [9, с.213].

Когда речь заходит о памяти 5-6-летних детей и их формировании, то не следует упускать из виду ее особенности, связанные с полом ребенка. Исследования последних лет И.Ю. Кулагиной показывают, что мальчики и девочки не имеют одинаковой скорости созревания различных мозговых образований, а скорость развития левого и правого полушарий различна, которые существенно различаются по своим функциям. Было обнаружено, в частности, что у девочек функции левого полушария развиваются гораздо быстрее, чем у мальчиков. Но в последнем, наоборот, именно правое полушарие мозга оказывается более эффективным за счет более раннего созревания его функций.

В настоящее время ученые установили, что левое полушарие в большей степени, чем правое, отвечает за сознательные произвольные действия, вербальную и логическую память, рациональное мышление, положительные эмоции; правое полушарие играет ведущую роль в реализации непроизвольных, интуитивных реакций, иррациональной умственной деятельности, образной памяти и отрицательных эмоций [6, с. 68].

Итак, мы рассмотрели основные направления развития памяти у дошкольников. Таким образом, на протяжении всего детства память ребенка претерпевает значительные изменения. Память приобретает черты произвольности, становится опосредованной и сознательно регулируемой. Анализ приведенной выше информации позволяет

предположить, что формирование памяти имеет определенные закономерности.

### Литература

1. Гамезо, М. В. Возрастная и педагогическая психология : учебное пособие для студентов всех специальностей педагогических вузов / М. В. Гамезо, Е. А. Петрова, Л. М. Орлова. – Москва : Пед. о-во России, 2013. – 254 с.
2. Дарвиш, О. Б. Возрастная психология / О. Б. Дарвиш. – Москва : ВЛАДОС, 2013. – 354 с.
3. Люблинская, А. А. Детская психология : учебное пособие для студентов пед. ин-тов / А. А. Люблинская. – Москва : Просвещение, 2011. – 327 с.
4. Репина, Т. А. Психология дошкольника : хрестоматия / Т. А. Репина. – Москва : Академия, 2015. – 356 с.
5. Эльконин, Д. Б. Детская психология / Д. Б. Эльконин. – Москва : Просвещение, 2012. – 356 с.
6. Кулагина, И. Ю. Возрастная психология (развитие ребенка от рождения до 17 лет) : учебное пособие / И. Ю. Кулагина. – Москва : Изд-во УРАО, 1999. – 175 с.
7. Смирнова, Е. О. Детская психология : учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности «Дошкольная педагогика и психология» / Е. О. Смирнова. – Москва : ВЛАДОС, 2016. – 366 с.
8. Урунтаева, Г. А. Детская психология / Г. А. Урунтаева. – Москва : Академия, 2010. – 356 с.
9. Леонтьев, А. Н. Лекции по общей психологии / А. Н. Леонтьев. – Москва : Смысл, 2011. – 256 с.

УДК 159.9

## **ВЛИЯНИЕ ТРЕВОЖНОСТИ НА УРОВЕНЬ УСПЕВАЕМОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ**

***Е. В. Зеленская***

*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск*

В настоящее время увеличилось количество лиц, отличающихся повышенным беспокойством, неуверенностью, эмоциональной неустойчивостью. Отмечается, что постоянные переживания тревоги становятся фактором формирования такого личностного образования как тревожность именно в подростковом возрасте.

Вопросу тревожности посвящены работы таких исследователей, как К.Э. Изарда, Н.Д. Левитова, В.К. Вилюнаса, Ч.Д. Спилбергера, Ю.Л. Ханина и др. Работы по исследованию подросткового возраста отечественных психологов Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, Л.И. Божович, а также психоаналитические и психосоциальные концепции З. Фрейда, Э. Фромма, А. Адлера.

Подростковый возраст – это период завершения детства в жизни ребенка, переход от детства к взрослости, изменение социальной ситуации развития. Существует множество различных точек зрения ученых на определение возрастных рамок подросткового возраста [1]. Согласно периодизации А.В. Петровского, подростковый возраст приходится на средний школьный возраст (11–15 лет) и старший школьный в (15–17 лет). По Л.С. Выготскому, возраст, понимаемый как подростковый, захватывается следующими стадиями периодизации: школьный возраст (7–13 лет), кризис (13 лет) и пубертатный период (13–17 лет) [2].

Подростковый возраст как переходный период в полной мере развивается только в индустриальном обществе, где возникает большая контрастность между детством и взрослой жизнью, выраженная разрыв в нормах и требованиях, предъявляемых к поколениям взрослых и подростков. В современном мире социальная взрослость не совпадает с моментом полового созревания подростков. Первым, кто выделил подростковый возраст как время второго, самостоятельного вхождения в жизнь и роста самосознания человека был Ж.Ж. Руссо, описав подростковый период как «второе рождение», когда человек «рождается в жизнь» сам, подчеркнул важнейшую особенность данного возраста – рост самосознания [2].

Основные идеи, которые и сегодня составляют важнейшее ядро психологии подросткового возраста, были изложены в фундаментальной работе С. Холла «Взросление». Он сформулировал представление о переходности, промежуточности подросткового периода, охарактеризовав его как противостояние бури и натиска [2]. Он изучил и разработал содержательно-негативные характеристики данного этапа развития ребенка (трудновоспитуемость, конфликтность, эмоциональная неустойчивость) и обозначил позитивное изменение в данном возрасте – чувство индивидуальности.

В отечественной психологии основными закономерностями подросткового периода занимались такие ученые, как: Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, Т.В. Драгунов, Л.И. Божович, Д.И. Фельдштейн, Г.А. Цукерман и др. Часто весь подростковый период характеризуется как критический, как период нормальной патологии, подчеркивая его стремительное протекание, сложность и для самого подростка и для общающихся с ним взрослых [3].

Проблема интеллекта, интеллектуального развития личности занимает особое место в психологической науке. С каждым годом жизнь предъявляет все более высокие требования к детям: неуклонно растет

объем знаний, информации, которые им нужно усвоить; педагоги хотят, чтобы усвоение этих знаний было не механическим, а осмысленным. Можно выделить несколько позиций в понимании психологической природы интеллекта [4].

Особый интерес в плане анализа интеллектуального развития представляет подростковый возраст. В Особый интерес в плане анализа интеллектуального развития представляет подростковый возраст. В этот период складывается особая ситуация развития: формируется теоретическое (понятийное, формальное) мышление, обеспечивающее качественное повышение интеллектуального развития подростка и в то же время активно идут процессы полового созревания, которые в некоторой степени могут тормозить интеллектуальное развитие подростков [5].

Интеллектуальное развитие в подростковом возрасте быстро развивается и проходит ряд этапов:

1) Развивается способность к абстрактному мышлению, к синтезу и анализу и к гипотетическому мышлению. Сознание становится более независимым, приходит умение сравнивать, давать оценки, делать обобщение, выводы;

2) Затем мышление становится все более критическим, нет больше нужды в подтверждении своих мыслей родителями или учителями;

3) Способность делать заключения от частного к общему все более развивается, возникает способность отличать существенные характеристики понятий от второстепенных, также продолжает углубляться знание реальности;

4) Развивается моральное мышление, участие в общественной жизни становится активнее, молодой человек думает все более самостоятельно и может отстаивать свою позицию [3].

Особенно, проходя рубеж с младшего школьного возраста к подростковому происходят значимые изменения в личностном развитии человека, проходит активное овладение культурными ценностями, определяющих в дальнейшем его главные жизненные предпочтения [2].

В связи с началом этапа полового созревания изменения происходят в познавательной сфере подростка: замедляется темп их деятельности, на выполнение определенной работы теперь школьнику требуется больше времени. Дети чаще отвлекаются, неадекватно реагируют на замечания, иногда ведут себя вызывающе, бывают раздражены, капризны, их настроение часто меняется. Это является причиной замечаний, наказаний, приводит к снижению успеваемости и конфликтам во взаимоотношениях [6].

Проблема тревожности является одной из наиболее актуальных проблем в развитии личности подростка. В связи с этим рассмотрим данное понятие более подробно.

Тревожность – известное общепсихологическое явление, сопровождающее нас на протяжении всей нашей жизни. Она считается нередким признаком неврозов, а также функционального психоза, но кроме того вступает в синдромологию иных болезней и считается отправной точкой расстройства эмоциональной сферы личности [5].

Также, как и каждое комплексное психологическое образование, тревожность характеризуется непростой структурой, содержащей когнитивные, эмоциональные и операционные аспекты. В общем, тревожность – это полностью индивидуальное проявление неблагополучия личности человека, ее дезадаптации [8].

В психологическом сообществе приятно разграничивать такие понятия как «тревожность» и «тревога».

Тревога (англ. anxiety) – это переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием беды, предчувствием грозящей опасности. В отличие от страха, тревога – это переживание неопределенной, безобъективной угрозы [5].

Тревожность (англ. anxiety) – индивидуальная психологическая особенность, проявляющаяся в склонности человека к частым и интенсивным переживаниям состояния тревоги, а также в низком пороге его возникновения. Рассматривается как личностное образование и/или как свойство темперамента, обусловленное слабостью нервных процессов [5].

Когда мы говорим о проявлениях тревожности в подростковом возрасте, то нам немаловажно выделить то, что даже для детей с хорошим уровнем здоровья свойственны скачки настроения, подавленность, чрезмерная восприимчивость, низкая самооценка.

По словам А. М. Прихожан, тревожность на данном возрастном отрезке является устойчивым личностным образованием. При этом отмечается преобладание эмоциональных расстройств у девочек – депрессия, страхи, тревожные состояния; для мальчиков – нарушения в поведении.

Также он выделил виды тревожности, основываясь на ситуациях связанных:

- с процессом обучения, т. е. другими словами (учебной тревожностью);
- с видением себя (самооценочной тревожностью);
- с общением (межличностной тревожностью).

На степень тревожности у школьников огромное воздействие оказывает школьная успешность. Отличительно то, что школьники с высоким уровнем тревожности воспринимают оценку ни как меру познаний, а в первую очередь как выражение взаимоотношений с преподавателем, что свидетельствует в большей степени о преимущественно внешней ориентации тревожных подростков, об отсутствии собственных, внутренних критериев [7].

Понятие школьной тревожности рассматривают в связи со школьной успешностью, особенностями взаимодействия с окружающими, личностными особенностями школьника и т.д.

В психологической литературе встречается ряд исследований школьной тревожности. Школьная тревожность является специфическим видом тревожности, который проявляется во взаимодействии ребенка с различными компонентами образовательной среды и закрепляющейся в этом взаимодействии [4].

Если мы говорим о понятии «школьная тревожность», то обязательно необходимо делать акцент на влияние внешних факторов, способствующих развитию тревожности. Школа дает образование обучающимся, а также занимается аспектами развития личности ребенка, его воспитанием. Соответственно, в школе должны быть созданы соответствующие условия. Атмосфера в школе должна быть такой, чтобы каждый ученик чувствовал себя комфортно, в безопасности. В противном случае, у учеников может формироваться школьная тревожность [4].

Психологи отмечают, что обучение часто сопровождается повышением тревожности у подростков. Умеренная тревожность мобилизует внимание, память, интеллектуальные способности подростка, выступая в качестве активизатора учебного процесса, делая его успешным и эффективным. Вместе с тем, высокая тревожность дестабилизирует психоэмоциональное состояние подростка и протекание познавательных процессов, что не дает им возможности реализоваться в учебной деятельности. Изучение проявлений подростковой тревожности является одной из значимых проблем современной психологической науки, поскольку результаты ее исследования могут быть нацелены на решение многих психолого-педагогических вопросов, связанных с организацией воспитания и эффективного обучения школьников [9].

Основываясь на теоретическом анализе отечественной и зарубежной литературы, нами планируется дальнейшее эмпирическое исследование с составлением коррекционной программы.

## Литература

1. Новгородцева, А.П. Переживание подростками «чувства взрослости» / А.П. Новгородцева // Психологическая наука и образование. – 2006. – № 2.
2. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология: полный жизненный цикл развития человека : учеб. пособие для студентов вузов / И.Ю. Кулагина, В.Н. Колюцкий. – Москва : Сфера, 2008 – 464 с.
3. Пахальян, В.Э. Развитие и психологическое здоровье: дошкольный и школьный возраст / В. Э. Пахальян. – Москва : Питер, 2006. – 294 с.
4. Аракелов, Г.Г., Лысенко, Н.Е. Психофизиологический метод оценки тревожности / Г.Г. Аракелов, Н.Е. Лысенко // Психологический журнал. – Москва, 2007. – № 2. – С. 65.
5. Прихожан, А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. – Москва : Московский психолого-социальный институт; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2000. – 304 с.
6. Мухина, В.С. Возрастная психология. Феноменология развития / В.С. Мухина. – Москва : Академия, 2009. – 638 с
7. Левитов, Н.Д. Психическое состояние беспокойства, тревоги // Тревога и тревожность : хрестоматия / Сост. и общ. ред. В.М. Астапова. – Москва : ПЕР СЭ, 2008. – С. 75-85.
8. Мэй, Р. Проблема тревоги / Р. Мэй ; пер. с англ. А.Г. Гладкова. – Москва : ЭКСМО-Пресс, 2001. – 432 с.
9. Малиновская, Н.Д. Результаты исследования психологического компонента структурного аттрактора болезни школьников РФ / Н.Д. Малиновская // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2006.

УДК 159.9

### **ВЛИЯНИЕ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ НА РАЗВИТИЕ ТРЕВОЖНОСТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

*Г. П. Малиновская*

*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск*

Младший школьный возраст является сенситивным периодом для развития всех сфер жизни ребенка. И именно в этом периоде ребенок вступает в новый социальный институт школу, которая в свою очередь также начинает оказывать влияние на развитие ребенка. Но главенствующую роль в становлении и развитии ребенка продолжают занимать родители [4].

Воспитание ребенка является сложным и многоаспектным процессом. Семья для ребенка является первым социальным институтом, в котором и происходит заложение основных форм поведения ребенка. А также семья является базисом развития ценностей, ориентиров, нравственности ребенка. Множество выдающихся психологов и педагогов уделяли и продолжают уделять внимание теме детско-родительских

отношений, а именно тому, как влияет родительское отношение на развитие тревожности у детей младшего школьного возраста [3]. П.Ф. Лесгафт изучал психологические особенности у обучающихся в младших классах. А.И. Захаров уделял особое внимание теме происхождения детских неврозов и тревожность. А.В. Петровский и М.Г. Ярошевский уделяли особое внимание преодолению тревожности и страхов младших школьников. А.Я. Варга и В.В. Столин провели исследование, направленное на проявление тревожности у школьников в аспекте родительского воспитания [2]. Неустойчивость стиля семейного воспитания, гиперпротекция, гипоопека, завышенные требования к ребенку провоцируют развитие тревожности у ребенка [4].

С целью экспериментального исследования изучения влияния родителей на развитие тревожности младшего школьника нами было проведено исследование, в котором выдвинута гипотеза о том, что семейное воспитание влияет на развитие тревожности младшего школьника.

Эмпирической базой исследования выступило МАОУ СОШ № 58 г. Томска, учениками 3 класса и их родителями, всего в эксперименте участвовало 120 испытуемых, 60 из которых составили дети младшего школьного возраста, а вторая половина (60 человек) их родители (по одному испытуемому родителю на ребёнка). Для подтверждения выдвигаемой гипотезы были использованы следующие методы:

- Эмпирический: наблюдение и тестирование при помощи методики «АВС» Э.Г. Эйдемиллера; методики «Детский вариант шкалы явной тревожности» (СМАС, адаптированный А.М. Прихожан); методики Рене Жиля [1].
- Методы обработки данных: математическо-статистическая обработка (описательная статистика, расчет статистических данных – мода, медиана, среднее значение).
- Интерпретационные методы: качественный анализ полученных данных, интерпретация, систематизация, обобщение.

По результатам исследования было выявлено, что детей с нормальным уровнем тревожности 58 %. По результатам статистических показателей было выявлено, что у родителей этих детей не имеется ярко выраженного стиля семейного воспитания и ярко выраженных особенностей в воспитании. Дети же в данной категории говоря о значимом взрослом имеют в виду, либо маму, либо папу, либо обоих родителей, как пару.

Вторая группа детей имеет низкий уровень тревожности (2,5 %). По результатам статистических вычислений было выявлено, что у боль-

шинства родителей этих детей не имеется откровений в семейном воспитании и стиль поведения родителей в семье является гармоничным. У детей же было проявления значимости к родителям, как к семейной паре и отдельно к матерям.

Третья группа состоит из испытуемых с несколько повышенным уровнем тревожности (11,5 %). По результатам статистических вычислений было выявлено, что у большинства родителей этих детей имеется такая особенность в семейном воспитании, как гиперпротекция. У детей же было проявления значимости к сестрам и братьям, а также к друзьям.

Четвертая группа классифицируется по признаку явно повышенной тревожности (8 %) и очень высокой тревожности (2,5 %). По результатам статистических вычислений можно увидеть, что большинство родителей в данной категории обладают такой особенностью семейного воспитания, как гиперпротекция. Так же выявлена неустойчивость стиля воспитания. В качестве значимых лиц дети данной категории выбирают: бабушек и дедушек, преподавателей, и братьев, и сестер.

По результатам проведенного исследования можно сделать вывод о том, что уравновешенность и чувствительность как черты личности оказывают расслабляющий эффект младшего школьника, при этом понижая его тревожность. Так же не маловажным фактором в умеренной тревожности является не ригидный и гармоничный стиль семейного воспитания. А вот гиперпротекция и гипопротекция негативно сказываются на развитии тревожности у детей младшего школьного возраста. Выделение отдельного родителя или обоих из числа прочих взрослых так же оказывает влияние на уровень тревожности находящийся в пределах нормы.

## **Литература**

1. Глуханюк, Н. С. Практикум по психодиагностике : учеб. пособие / Н. С. Глуханюк. – Москва : МПСИ, 2005. – 216 с.
2. Прихожан, А.М. Тревожность у детей и подростков: Психологическая природа и возрастная динамика/ А.М. Прихожан. – Москва : НПО «Модэк», 2000. – 301 с.
3. Шнейдер, Л.Б. Семейная психология : учебное пособие для вузов / Л.Б. Шнейдер. – Москва : Академический проспект, 2006. – 748 с.
4. Эйдемиллер, Э.Г. Психология и психотерапия семьи / Э.Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис. – Санкт-Петербург : Питер, 2008. – 672 с.

## ПРОЯВЛЕНИЕ ТРЕВОЖНОСТИ У СТУДЕНТОВ 1 И 4 КУРСОВ В ПЕРИОД ЭКЗАМЕНАЦИОННОЙ СЕССИИ

*Е. А. Михайлова*

*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск*

В настоящее время является достаточно актуальным исследование такой личностной особенности как тревожность. Данная проблема является одной из центральных проблем в современном обществе. Г. Г. Аракелов отмечает, что уровень тревожности является естественной и обязательной особенностью активной деятельности личности [1]. Особенно актуальным является изучение уровня тревожности на этапе личностно-профессионального становления в вузе.

Сама учебная деятельность в высшем учебном заведении является самостоятельным источником стресса и тревоги. Обнаружено, что успеваемость студентов существенно зависит от уровня тревожности. Высокий уровень тревожности (как и чрезмерно низкий) может отрицательно влиять на успешность студента в учебной деятельности [1, 2]. В процессе обучения студенты постоянно сталкиваются с различными трудностями. Роль тревожности высока при овладении студентом новой деятельности, при подготовке его к сложным жизненным ситуациям. Она может мобилизовать студента, помочь ему ответственно подойти к решению каких-либо задач или наоборот – сформировать напряжение, неуверенность, чувство неудачи и др.

Необходимо различать понятия тревога и тревожность. До недавнего времени всё, что относилось к явлениям тревоги и страха обозначалось одним понятием – «страх», т. е. понятия «тревожность» и «страх», были тождественны. В начале XIX века Кьеркегор С. разграничил эти понятия [3]. Тревога – эмоциональное состояние, возникающее в ситуации неопределенной опасности и проявляющееся в ожидании неблагоприятного развития событий. Тревожность определяется как психическое свойство и является склонностью индивида к переживанию тревоги, характеризующаяся низким порогом возникновения реакции тревоги [4].

Г.М. Бреслав отмечает, что тревожность – черта личности, которая отражает уменьшение порога чувствительности к различным стрессовым агентам. Тревожность выражается в постоянном ощущении угрозы собственному «я» в любых ситуациях; тревожность – это склонность к переживанию тревоги, характеризующаяся низким порогом возникновения реакции тревоги: один из основных параметров индивидуальности [5].

Ф.Б. Березин выделил шесть уровней состояния тревожности [6]:

1-й уровень – тревога наименьшей интенсивности, выражается в переживаниях настороженности, дискомфорта, не неся признака угрозы.

2-й уровень – нарастающая тревога, при которой появляется раздражительность, нейтральные стимулы приобретают значимость.

3-й уровень – собственно тревога, проявляющаяся в чувстве неопределенной опасности.

4-й уровень – страх, возникающий при усилении тревоги и проявляющийся в опредмечивании.

5-й уровень – ощущение неизбежности приближающейся катастрофы, выражающееся в чувстве ужаса с постепенно нарастающей тревогой.

6-й уровень – тревожно-боязливое возбуждение, выражающееся в паническом поиске помощи, где полностью нарушенное поведение человека достигает максимума.

Проанализировав научные работы по теме тревожности, мы выделили, что обучение, а именно познание нового и проверка полученных умений и навыков практически всегда сопровождается повышенной тревожностью. Кроме того отмечается, что средний уровень тревожности способен активизировать процесс обучения, сделать его более эффективным. В данном случае тревожность выступает мобилизующим фактором. Но в случае, когда уровень тревожности слишком высокий, студента может охватить паника, что влечет за собой «провал» в учебной деятельности [7].

По мнению Г.Ш. Габдреевой экзаменационные сессии являются дополнительным стрессовым событием для студентов в процессе обучения. Это критическая точка, так как подводятся итоги семестров, проводятся зачеты и экзамены. Они служат дополнительным стимулом к увеличению объема, продолжительности и интенсивности учебной деятельности [8].

На психологическом уровне тревожность у студентов ощущается как напряжение, беспокойство, нервозность и переживается в виде чувств неопределенности, беспомощности, бессилия, незащищенности, одиночества, грозящей неудачи, невозможности принять решение. Достаточно часто студенты переживают по поводу сдачи экзаменов из-за неуверенности в своих силах, что свидетельствует о заниженной самооценке.

С целью изучения уровня тревожности у студентов 1 и 4 курсов было организовано и проведено психодиагностическое исследование на базе кафедры психологии развития личности Томского государственного

педагогического университета в период сессии. Выборка исследования: 60 студентов в возрасте 18-22 года, из них 30 первокурсников и 30 студентов 4 курса обучения.

Для изучения уровня тревожности у студентов мы использовали опросник «Шкала тревоги» Ч.Д. Спилбергера, адаптированный Ю.Л. Ханиным [9], с помощью которого исследуется уровень личностной и ситуативной тревожности, и «Шкала проявлений тревоги TMAS» Дж. Тейлор [10], в адаптации В.Г. Норакидзе для определения общего уровня тревожности каждого студента.

В табл. 1 представлены результаты исследования по методике «Шкала тревоги» Ч.Д. Спилбергера.

Таблица 1

Результаты исследования тревожности, %

Показатели	Курс	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Личностная тревожность	1	73,3	26,7	0
Ситуативная тревожность		66,7	60	0
Личностная тревожность	4	70	30	0
Ситуативная тревожность		33,3	40	0

В табл. 1 видно, что у студентов 1 и 4 курса преобладает высокий уровень личностной тревожности. Для высоко тревожных лиц характерна склонность воспринимать любое проявление качеств их личности, любую заинтересованность в них как возможную угрозу их престижу, самооценке. Тревожные люди, как правило, вспыльчивы, раздражительны и находятся в постоянной готовности к конфликту и готовности к защите, даже если в этом объективно нет надобности.

Кроме того 26,7 % студентов 1 курса и 30 % обладают средним уровнем личностной тревожности, что соответствует норме. Они не беспокоятся по мелочам, не ищут скрытую угрозу во всей окружающей среде, адекватно реагируют на замечания, просьбы.

Студенты с низким уровнем личностной тревожности среди респондентов не выявлены.

Высокий уровень ситуативной тревожности был выявлен у 66,7 % первокурсников и 60 % четверокурсников. Эти студенты характеризуются субъективными переживаниями при попадании в стрессовую ситуацию, они испытывают высокое эмоциональное напряжение, беспокойство. Данные показатели являются характерными для студентов в сессионный период, так как учебная деятельность, зачеты и экзамены являются сильными стрессовыми ситуациями.

У 33,3 % испытуемых 1 курса и 40 % 4 курса был выявлен средний уровень ситуативной тревожности. При попадании стрессовую ситуацию данные студенты действуют спокойно, обдуманно, не поддаются эмоциям. Они способны конструктивно разрешать конфликтные ситуации.

Студенты с низким уровнем ситуативной тревожности отсутствуют.

Рассмотрим результаты исследования по методике «Шкала проявлений тревоги TMAS» Дж. Тейлор (рис. 1).

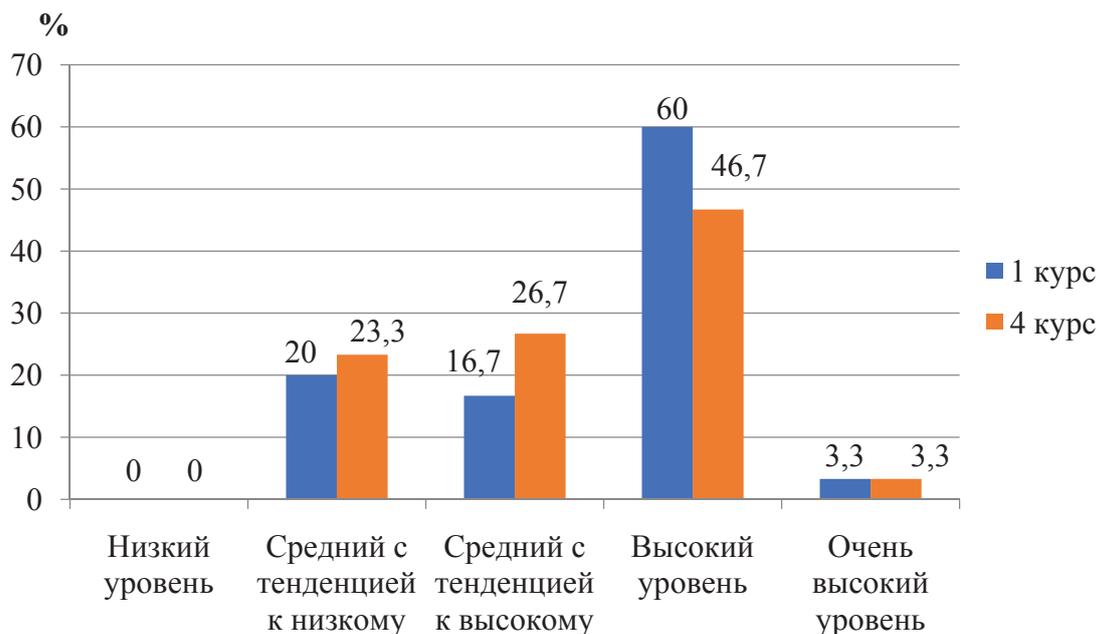


Рис. 1. Результаты исследования по методике «Шкала проявлений тревоги TMAS» (Дж. Тейлор), %

По результатам данной методики мы выявили, что студенты с низким уровнем тревожности среди обучающихся 1 и 4 курсов отсутствуют.

У 20 % испытуемых первого курса обучения и у 23,3 % испытуемых 4 курса уровень тревожности средний с тенденцией к низкому. Это свидетельствует о том, что эти студенты умеют высказывать и отстаивать свое мнение, они обладают высокой самооценкой и спокойно относятся конструктивной критике в свой адрес. Такие люди испытывают беспокойство лишь в тех случаях, когда для этого есть повод.

16,7 % студентов 1 курса и 26,7 % с 4 курса обладают средним уровнем тревожности с тенденцией к высокому. Им характерно преимущественно спокойное эмоциональное состояние, они общительны и уверены в себе, но они так же склонны испытывать тревожность и беспокойство без видимых на то причин.

У 60 % испытуемых 1 курса и 46,7 % испытуемых 4 курса был выявлен высокий уровень тревожности. Для данных студентов характерна высокая эмоциональность и достаточно низкая самооценка, они не способны спокойно воспринимать даже конструктивную критику в свой адрес. Высокий уровень тревожности приводит личность в состояние напряжения задолго до возникновения опасности. Достаточно часто люди с высокой тревожностью испытывают беспокойство без повода, хуже работают в стрессовых ситуациях.

По одному человеку (3,3 %) с 1 и 4 курса обладают очень высоким уровнем тревожности. Это может свидетельствовать о психических нарушениях. Такие студенты чувствуют угрозу и напряжение даже в тех ситуациях, которые к этому не располагают.

Таким образом, мы выявили, что для данной выборки характерен высокий уровень личностной и ситуативной тревожности. Высокий уровень тревожности первокурсников можно связать с процессом адаптации к обучению в вузе, условиями проживания в общежитии вдали от родственников и новым видом аттестации – первой сессией. Высокая тревожность у студентов четвертого курса может быть обусловлена предстоящей сдачей государственных экзаменов, написанием дипломной работы, а также их дальнейшим трудоустройством и новым жизненным этапом вне стен вуза. Высокий уровень ситуативной тревожности связан с экзаменационным периодом, который отличается большой загруженностью, высоким контролем, эмоциональным напряжением.

## Литература

1. Аракелов, Г.Г. Стресс-факторы, влияющие на формирование психосоциальной устойчивости личности в период студенчества / Г.Г. Аракелов // Психологическая наука и образование. – 2008. – Т. 13. – № 2. С. 52-60.
2. Василюк, Ф.Е. Психология переживания: Анализ преодоления психических ситуаций / Ф.Е. Василюк. – Москва : Изд-во МГУ, 2010. – 186 с.
3. Абитов, И.Р. Взаимосвязь копинг-стратегий студентов с некоторыми особенностями личности / И.Р. Абитов, Р.В. Куприянов, Е.Э. Мустафина, А.В. Власова, Р.Р. Акбировва // Психология стресса и совладающего поведения: ресурсы, здоровье, развитие : материалы IV Международной научной конференции. – Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2016. – Т. 1. – С. 274 – 276.
4. Психология общения. Энциклопедический словарь / Под общ. ред. А.А. Бодалева. – Москва : Когито-Центр, 2011. – 466 с.
5. Бреслав, Г.М. Психология эмоций : учеб. пособие для вузов / Г.М. Бреслав. – Москва : Смысл, 2007. – 544 с.
6. Березин, В.Ф. Психическая адаптация и тревога / В.Ф. Березин ; сост. Л.В. Куликов // Психические состояния. – Санкт-Петербург : Питер, 2000. – С. 219–235.
7. Полшкова, Т. А. Проблема ситуативной тревожности в психолого-педагогических исследованиях / Т.А. Полшкова // Актуальные вопросы современной психологии :

- материалы II Международной научной конференции. – Челябинск : Два комсомольца, 2013. – С. 107-110.
8. Габдреева, Г.Ш. Место тревожности в структуре развивающейся психологической защиты личности / Г.Ш. Габдреева // Ученые записки Казанского университета. – 2012. – Т. 154, кн. 6. – С. 224-232.
  9. Практическая психодиагностика. Методики и тесты : учебное пособие / Под ред. Д. Я. Райгородский. – Самара: БАХРАХ-М, 2011. – 672 с.
  10. Тейлор, Дж. Личностная шкала проявлений тревоги / Дж. Тейлор; адаптация Т. А. Немчинова // Диагностика эмоционально-нравственного развития. – Санкт-Петербург, 2012. – С. 126-128.

УДК 159.99

## **ВЗАИМОСВЯЗЬ ГЕНДЕРА И АГРЕССИИ У СТУДЕНТОВ ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА**

***В. Д. Самохвалов***

*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск*

В наше время проблема агрессивности в юношеском возрасте является актуальной как некогда для современного общества. Юноши и девушки стали более агрессивны в 21 веке, связано это с ростом агрессивных тенденций, распространение насилия и жестокости, отмечаемые непосредственно в юношеской среде. Культ насилия на экране телевизора и просторах интернета, демонстрация насильственных действий в средствах массовой информации, увлеченность юношей и девушек видео и компьютерными играми агрессивного содержания [2]. В данных условиях становится актуально изучение связи агрессии юношей и девушек в гендерном контексте.

В отличие от биологического пола гендер – это социокультурный пол, социокультурный конструкт, создаваемый самим обществом. Мальчиком или девочкой человек рождается, а гендер внедряется в сознание через систему воспитания, традиции и обычаи, правовые и этические нормы. При этом гендер категория изменчивая, развивающаяся вместе с развитием социума [1]. Учитывая изменения, которые сейчас происходят в обществе, изучение взаимосвязи гендерных особенностей и агрессивности юношей и девушек является малоизученной.

Многие выдающиеся психологи и педагоги на данный момент начали уделять достаточно много внимания теме гендера и агрессии, а именно, взаимосвязи гендера и агрессии [3]. М.Ш. Берн изучала факторы, способствующие сохранению традиционных гендерных норм, а также динамике социальной идентификации в борьбе за равноправие и той отрицательной реакции, которую эта борьба нередко вызывает

в обществе [5]. Арнольд Басс и Энн Дарки изучали уровень агрессивности и враждебности у юношей и девушек [7]. С. Бем известная своими работами по изучению гендерных проблем, оказала значительное влияние на понимание гендерных ролей и непосредственно понятия гендер [4]. А.Н. Орел провел исследование, направленное на проявление отклоняющегося поведения у подростков и юношей [6].

С целью эмпирического исследования изучения взаимосвязи гендера и агрессии у студентов юношеского возраста нами было проведено исследование, в котором выдвинута гипотеза о том, что гендерная принадлежность влияет на агрессивность обучающихся студентов юношеского возраста.

Эмпирической базой исследования выступил ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Институт психологии и педагогики, факультет психолого-педагогического и специального образования, кафедра психологии развития личности.

Исследование было проведено на студентах 1 и 2 курса, факультета психолого-педагогического и специального образования, всего в эксперименте участвовало 40 испытуемых, 20 из которых составили студенты мужского пола юношеского возраста и 20 студенты женского пола юношеского возраста. Для подтверждения выдвигаемой гипотезы были использованы следующие методы и их группы:

1) Эмпирический: наблюдение и тестирование при помощи опросника, разработанного А. Бассом и А. Дарки. Предназначен для диагностики агрессивных и враждебных реакций. Методики определения склонности к отклоняющемуся поведению (А.Н. Орел). Полоролевой опросник (С.С. Бем), направленный на диагностику маскулинности – фемининности испытуемых.

2) Методы обработки данных: математическо-статистическая обработка (описательная статистика, меры центральной тенденции – мода, медиана, среднее значение).

3) Интерпретационные методы: качественный анализ полученных данных, интерпретация, систематизация, обобщение.

По результатам исследования по опроснику: Басса-Дарки предназначенного для диагностики агрессивных и враждебных реакций было выявлено, что 70 % испытуемых мужского пола имеют повышенный уровень агрессивности и 30 % имеют уровень агрессивности в пределах нормы. 10 % испытуемых девушек юношеского возраста имеют повышенный уровень агрессивности и 90 % имеют уровень агрессивности в пределах нормы.

По результатам исследования по методике: Определения склонности к отклоняющемуся поведению (А.Н. Орел) было выявлено, что у 70 % испытуемых мужского пола показатели по шкале агрессивности высокие что свидетельствует о наличии агрессивной тенденций, у 30 % испытуемых мужского пола показатели по шкале агрессивности низкие что свидетельствует о низкой агрессивной тенденций. 10 % испытуемых девушек юношеского возраста показатели по шкале агрессивности высокие результаты что свидетельствует о наличии агрессивной тенденций, у 90 % испытуемых женского пола показатели по шкале агрессивности низкие результаты что свидетельствует о низкой агрессивной тенденций.

По результатам исследования по методике «Полоролевой опросник» (С.С. Бем) было выявлено, что у 70 % испытуемых мужского пола юношеского возраста высокие показатели маскулинности и низкий показатель фемининности, тогда как у 30 % испытуемых мужского пола юношеского возраста низкие показатели маскулинности и высокие показатель фемининности. У 10 % испытуемых женского пола юношеского возраста высокие показатели маскулинности и низкий показатель фемининности, тогда как у 90 % испытуемых женского пола юношеского возраста низкие показатели маскулинности и высокие показатель фемининности.

Таким образом по результатам проведенного исследования можно сделать вывод о том, что гендер и агрессия взаимосвязаны, испытуемые у которых был повышенный уровень агрессии и высокие показатели по шкале агрессивности имели маскулинный гендерный тип которому присущи следующие черты:

- напористость;
- доминантность;
- агрессивность;
- склонность к риску;
- самостоятельность;
- уверенность в себе и др.

Тогда как испытуемые у которых уровень агрессии находился в пределах нормы и низкие показатели по шкале агрессивности имели фемининный гендерный тип которому присущи следующие черты:

- уступчивость;
- мягкость;
- чувствительность;
- застенчивость;

- нежность;
- сердечность;
- способность к сочувствию;
- сопереживание другому и др.

### **Литература**

1. Абубакирова, Н. И. Что такое «гендер»? / Н. И. Абубакирова // *Общественные науки и совместимость*. – 1996. – № 6. – С. 123-125.
2. *Агрессивное поведение и агрессивность как свойство личности : учебник для вузов / Под ред. Е. В. Власова*. – Москва, 2005. – 315 с.
3. *Агрессия : учебник для вузов / Д. Ричардсон, Р. Бэрон*. – Санкт-Петербург : Спец Лит, 2012. – 690 с.
4. Бем, С. Линзы гендера: Трансформация взглядов на проблему неравенства полов / Пер. с англ. – Москва : Российская политическая энциклопедия, 2004. – 336 с.
5. Берн, Ш. Гендерная психология. – Санкт-Петербург : ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2002. – 320 с.
6. Клейберг, Ю. А. Социальная психология девиантного поведения : учебное пособие для вузов. – Москва. – 2004. – С.141-154.
7. *Практикум по психологии состояний : учебное пособие / Под ред. проф. О. А. Прохорова*. – Санкт-Петербург: Речь, 2004.

УДК 159.9

## **РОЛЬ СКАЗКИ В РАЗВИТИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ МЛАДШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ**

*Е. С. Феденёва*

*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск*

Проблема эмоционального развития младших дошкольников является актуальной, поскольку эмоциональная сфера играет значимую роль в жизни личности. Эмоции помогают ребенку адаптироваться к конкретной ситуации. Благодаря эмоциональному развитию, ребенок может контролировать свое поведение, избегая действий, выполняемых под влиянием случайных обстоятельств и мимолетных желаний. Эмоциональная сфера ребенка рассматривается, как одна из главных предпосылок общего психического развития, как ядро формирования личности ребенка, как один из фундаментальных внутренних факторов, которые определяют психическое здоровье ребенка и формирование его здоровой психики. В связи с этим эмоциональная сфера рассматривается как важный аспект всестороннего гармоничного развития ребенка. Осознание важности эмоциональной сферы в жизни человека требует целенаправленного развития этого качества личности с детского возраста. Рассмотрим характеристику эмоциональной сферы.

В каждый момент своей жизни человек испытывает гамму эмоциональных состояний. Эти состояния находятся во взаимодействии, образуют эмоциональную сферу человека. Эмоциональная сфера включает в себя динамику, содержание, а также качество эмоций и чувств человека. Базис эмоциональной сферы составляют эмоциональные процессы (эмоции, аффекты, чувства, настроение) [1, 2].

Эмоции – особый класс психических процессов и состояний, связанных с инстинктами, потребностями, мотивами и отражающих форму непосредственного переживания (радость, горе, страх и т.п.), значимость действующих на индивида явлений и ситуаций для осуществления его жизнедеятельности [3, с. 536]. Эмоция – это субъективные реакции человека на воздействие внутренних и внешних раздражителей, имеющих ярко выраженную субъективную окраску и охватывающая все виды чувствительности и переживаний [9, с. 288].

К. Изард определяет эмоцию как процесс, возникающий в ответ на значимое для индивида событие. По мнению автора, эмоции включают 3 взаимодействующих компонента:

- субъективное переживание эмоций;
- физиологические процессы, происходящие в нервной, эндокринной, дыхательной, пищеварительной, кровеносной, мышечной, кожной системах организма.

Эмоции сопровождаются сложными комплексами активации нервной системы, выбросом различных гормонов, учащением либо задержкой дыхания, изменением пищеварения, изменением работы сердца и приливом крови к различным органам, напряжением или расслаблением различных мышц. Например, при страхе возрастает частота сердечных сокращений и циклов дыхания, степень напряжения сердечной мышцы, кровь приливает к нижним конечностям, возрастает нейронная активность; усиливается экспрессия или выразительные движения лица, рук, корпуса (мимика, пантомимика, жесты, интонация) [9, с. 288].

На основе различий в субъективном переживании, внешней экспрессии и нейрофизиологии К. Изард выделяет следующие базовые эмоции:

Интерес (как эмоция) – позитивное эмоциональное состояние, которое способствует развитию способностей и умений, приобретению знаний.

Радость – позитивное эмоциональное состояние, связанное с возможностью достаточно полно удовлетворить важную потребность, вероятность чего до этого момента была мала или неопределенна.

Удивление – не имеющая внятно выраженного позитивного или негативного символа эмоциональной реакции на внезапно образовавшиеся условия. Удивление задерживает все предыдущие эмоции, ориентируя внимание на объект, его вызвавший, и может переходить в интерес.

Страдание – отрицательное эмоциональное состояние, связанное с приобретенной достоверной или же кажущейся такой информацией о невозможности удовлетворения наиглавнейших жизненных потребностей, которое до этого момента представлялось более или менее возможным, чаще всего происходит в форме эмоционального стресса.

Гнев – эмоциональное состояние, отрицательное по знаку, как правило, протекающее в виде аффекта, вызываемое неожиданным появлением серьезного препятствия на пути удовлетворения важной для субъекта потребности.

Отвращение – отрицательное эмоциональное состояние, вызываемое объектами (предметами, людьми, обстоятельствами), соприкосновение с которыми (коммуникация в общении, физическое взаимодействие, и м. д. вступает в резкое возражение с идейными, нравственными или эстетическими принципами и установками субъекта. Отвращение, если оно сочетается с гневом, может в межличностных отношениях вызывать агрессивное поведение, где нападение вызывается гневом, а отвращение – желанием избавиться от чего-то.

Презрение – отрицательное эмоциональное состояние, возникающее в межличностных взаимоотношениях и порождаемое рассогласованием жизненных позиций, взглядов и поведения субъекта с жизненными позициями, взглядами и поведением объекта чувства. Последние представляются субъекту как низменные, не соответствующие принятым нравственным нормам и эстетическим критериям.

Страх – негативное эмоциональное состояние, которое возникает при получении субъектом информации о возможной угрозе его здоровью, о реальной или выдуманной опасности. В отличие от эмоции страдания, которая вызывается прямым блокированием важных потребностей, человек переживает эмоцию страха, располагает только лишь возможным прогнозом неблагополучия и действует на базе этого (часто недостаточно верного или преувеличенного прогноза).

Вина – негативное эмоциональное состояние, связанное с осознанием провинности и с перебором возможностей для исправления ситуации.

Эмоции служат одним из основных элементов внутренней и внешней регуляции психической деятельности и поведения, направленных на удовлетворение важных нужд.

Эмоции ребенка – наиболее простые реакции на окружающий мир. Условно подразделяются на положительные (радость), отрицательные (гнев), нейтральные (удивление) [9, с. 288].

Эмоциональные состояния – наиболее продолжительные по сравнению с эмоциями эмоциональные переживания. Они в отличие от эмоций, могут длиться часами, днями, неделями и даже годами. В отличие от настроения, эмоциональные состояния более связаны с глубоко личностными состояниями.

Роль эмоций в развитии ребенка сложно переоценить. Оказывая влияние на практически все познавательные процессы, они влияют на то, как он увидит окружающий мир и какое будет восприятие в дальнейшем.

Чувства – наиболее сложные комплексы сферы, которые включают в себя разные эмоции и проявляют по отношению к определенным людям, предметам, либо событиям [3, с. 536].

Эмоциональный опыт приобретается ребенком в процессе взаимодействия с окружающими, начиная с самого раннего возраста. Соответствующие формы поведения взрослых и благоприятная окружающая атмосфера создают условия для формирования эмоциональной сферы ребенка.

На ступени раннего развития эмоциональные переживания ребенка неустойчивы, кратковременны, выражаются бурно; происходит социализация эмоций, потому что переживания связаны с результатами человеческой деятельности и ребенок усваивает способы их выражения; происходит включение слова в эмоциональные процессы, таким образом, создаются предпосылки для их регуляции [5, с. 149].

В младшем дошкольном возрасте происходит увеличение диапазона распознаваемых эмоций, появляются новые эмоции – социальные, познавательные [11, с. 147]. Эмоциональное развитие младшего дошкольника связано, непосредственно, с появлением у него новых мотивов, интересов и потребностей. У ребенка формируется эмоциональное предвосхищение, заставляющая его переживать по поводу возможных результатов деятельности, предвидеть реакцию других людей на его поступки [7, с. 288]. В младшем дошкольном возрасте ребенок осваивает высшие формы экспрессии – выражение чувств с помощью мимики, интонации, пантомимики, что помогает ему понять переживания другого человека, открыть для себя их, прочувствовать их [6, с. 91].

К концу дошкольного возраста ребенок начинает осознавать и квалифицировать свои эмоции и переживания. К данной способности

ребенок приходит через понимание эмоционального состояния других [8, с. 464].

Развитию эмоциональной сферы способствуют все виды формы и методы воспитания, однако особенную значимость в обогащении эмоционального опыта ребенка играет сказка.

Термин «сказка» засвидетельствован в письменных источниках не ранее XVI века (от слова «сказать»). Оно имело значение: список, перечень, четкое представление. Современное значение приобретает с XIX века. До XIX века использовали слово «баснь», а до XI века – «кошуна» [7, с. 240].

Сказка нужна для подсознательного или сознательного обучения ребенка в семье правилам и цели жизни, необходимости защиты своего «ареала» и достойного отношения к другим общинам. Сказка – один из самых развитых и любимых детьми жанров фольклора. Она полнее и ярче, чем любой другой вид народного творчества воспроизводит мир во всей его целостности, сложности, гармонии и красоте. Она связана с реальностью, которая определяет идейное содержание, язык, характер сюжетов, мотивов, образов [7, с. 240]. Сказка как уникальный вид творчества, ближе всего детской душе. Она заставляет ребенка радоваться, переживать и надеяться, одним словом чувствовать.

Сказки преподносят детям многогранный и поэтический образ своих героев, оставляет при этом простор воображению. Нравственные понятия, ярко представленные в образах героев, закрепляются в реальной жизни и взаимоотношениях с близкими людьми и превращаются в нравственные эталоны, которыми регулируются поступки и желания ребенка [10, с. 144].

Сказка, ее структура, красочная конфронтация добра и зла, фантастические и конкретные по своей нравственной сути образы, выразительный язык, динамика событий, специальные причинно-следственные связи и события, доступные пониманию ребенка, – все это без исключения делает сказку интересной и увлекательной, незаменимым инструментом формирования нравственно здоровой личности ребенка.

Сказка формирует высокие нравственные качества у детей: добро практически всегда побеждает, злые силы терпят поражение. Положительные герои любят свою родину, держат свое слово, приходят на помощь нуждающимся [7, с. 240]. Она учит человека жить, вселяет в него оптимизм, веру в торжество добра и справедливости. За фантастичностью и вымыслом скрываются реальные человеческие отношения. Отсюда и идет огромное воспитательное значение сказок. Сказки были

одной из важных областей народного поэтического искусства, которые имеют не только идейное и художественное, но и огромное педагогическое и воспитательное значение.

Сказка предполагает интеграцию и обобщение ряда функций, сказка упорядочивает, структурирует, организует приобретаемый и приобретенный опыт ребенка, его мышление, восприятие, воображение, память, т.е. психические процессы, которые оперируют единицами опыта. В соответствии данной точке зрения, сказка является для ребенка своеобразной матрицей, с помощью которой ребенок организует свой внутренний мир, заполняет ее ячейки элементами опыта, формирует стройную систему смыслов, структурирует и оформляет познавательные процессы, упорядочивает аффективную сферу [10, с. 144].

Восприятие сказки оказывает сильное воздействие на эмоциональное развитие ребенка, процесс ознакомления со сказкой создает реальные психологические условия для формирования социальной адаптации. Во все времена сказка способствовала развитию межличностных отношений, навыков поведения, социальных умений и нравственных качеств личности ребенка, определяющих его внутренний мир. Так, сказка остается одним из самых доступных средств для развития ребенка, которое использовали и педагоги, и родители.

Сказка для детей является не только фантазией, но и особой реальностью, которая помогает установить для себя мир человеческих чувств, отношений, важнейшие нравственные категории, в дальнейшем – мир жизненных смыслов. Сказка выводит ребёнка за рамки обычной жизни и помогает ему преодолеть расстояние между житейскими и жизненными смыслами. Этот внутренний переход возможен, когда содержание сказки прошло через сопереживания другому лицу [10, с. 464].

В этике существует две основные категории – добро и зло. Соблюдение моральных требований ассоциируется с добром и злом. Нарушение же моральных норм и общепризнанных мерок, также законов, отклонение от них характеризуется как зло. Сказка дает возможность понять детям, что добро побеждает зло не само по себе, а путем преодоления трудностей. Эмоциональная отзывчивость на сказку у детей дошкольного возраста развивается и формируется в ходе слушания разных по эмоционально-образному содержанию произведений.

Существуют разнообразные классификации сказок. Различают сказки о животных, бытовые и волшебные, народные, авторские и т. д. Сказка помогает воспитывать моральные ценности, формирует характер,

эмоциональное отношение к окружающему миру [7, с. 240]. Сказки о животных помогают педагогу показать, как дружба помогает победить зло, как добрые и миролюбивые побеждают, что зло наказуемо. В сказках о животных есть много юмора, это чудесное свойство развивает у детей чувство реального и просто развлекает, радует, веселит и приводит в движения душевные силы. Сказка смеётся над пустяковой причиной многих нелепых последствий. Дети научаются правильно оценивать размеры явлений и поступков, понимать смешную сторону всяких жизненных несоответствий. Природа в сказке защищает героев, утешает и сочувствует горю. Из этого слияния с природой рождается любовь – жалость ко всему живому.

Сказка активно пробуждает активность ребёнка, Л. П. Стрелкова отмечает, что сказка помогает ребёнку мысленно преодолеть весь путь с любимыми героями, сочувствуя им и сопереживая. Также сказка активизирует воображение, появляются не только новые знания, но и появляется новое отношение к людям, предметам, событиям и явлениям [7, с. 240]. В ходе работы со сказкой формирование эмоциональной сферы ребёнка происходит в тесной взаимосвязи с развитием речи. Расширяется словарь ребёнка за счёт слов, обозначающих чувства и эмоциональные состояния человека. Пересказ сказок формирует эмоционально выразительную диалогическую и монологическую речь [4, с. 149].

Основные задачи формирования эмоциональной сферы младших дошкольников в ходе работы со сказкой можно сформулировать следующим образом:

1. учить выражать собственное эмоциональное состояние (радость, гнев, удивление, обиду) мимикой, жестами, пантомимикой, интонацией;
2. обогащать словарь детей за счёт слов, обозначающих различные эмоциональные состояния;
3. учить распознавать свое внутреннее эмоциональное состояние и эмоциональное состояние окружающих;
4. развивать эмоциональную отзывчивость (эмпатию) на эмоции других людей (если человек обижен, пожалеть его, помочь).

Каждая сказка уникальна, но использование сказок при развитии эмоциональной сферы дошкольников предполагает учет общих закономерностей работы со сказочным материалом. Сказка является эффективным средством развития эмоциональной сферы детей младшего дошкольного возраста. В сказочной форме ребёнок не только сталкивается

с такими сложнейшими явлениями и чувствами, как жизнь и смерть, любовь и ненависть, гнев и сострадание, измена и коварство, но и способен выразить собственные эмоции и чувства. Сказка является особой реальностью, помогающей установить для себя мир человеческих чувств, отношений, важнейшие нравственные категории. Это очень важно для становления и осмысления понятий добра и зла, для упорядочения чувств ребёнка, для становления его эмоциональной сферы [7, с. 240].

Основные педагогические приемы работы со сказкой: использование сказки как метафоры, рисование по мотивам сказки, беседа, проблемные ситуации; моделирование сказок, проигрывание эпизодов сказки, метод физического действия, выразительные движения, игровая драматизация, игровая психогимнастика, творческие задания и др. Формы знакомства ребенка со сказкой: традиционные и инновационные. Применение сказки обеспечивает положительные эмоции, развивает способность выражать собственные эмоции [12].

Вышеуказанные особенности сказок и педагогические способы их применения позволяют эффективно развивать эмоциональную сферу младшего дошкольника.

## Литература

1. Шелехов, И. Л. Системные исследования в психологии : в 2 т. Т. 1: Личность в контексте системных исследований : монография / И. Л. Шелехов. – Томск : Изд-во Томского гос. пед. ун-та, 2019. – 256 с.
2. Шелехов, И. Л. Системные исследования психики человека: структура, функции, феномены / И. Л. Шелехов, Г. В. Белозёрова, Т. Г. Гадельшина // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). – 2019. – Вып. 2(24). – С. 179–189. DOI: 10.23951/2307-6127-2019-2-179-189.
3. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский ; под ред. Л. М. Штутиной, Л. М. Маловой. – Москва : Педагогика, 2001. – 536 с.
4. Гордеева, О. В. Развитие языка эмоций у детей / О. В. Гордеева // Вопросы психологии. – 2005. – № 2. – С.137-149.
5. Данилина, Т. А. В мире детских эмоций: пособие для практических работников ДОУ / Т. А. Данилина, В. Я. Зедгенидзе, Н. М. Степина. – Москва : Айрис- Пресс, 2015. – 149 с.
6. Ежкова, Н. С. Эмоциональное развитие детей дошкольного возраста : учебно-педагогическое пособие для педагогов дошкольных учреждений. Часть 1 / Н. С. Ежкова. – Москва : ВЛАДОС, 2010. – 91 с.
7. Зинкевич-Евстигнеева, Т. Д. Формы и методы работы со сказками / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева. – Санкт-Петербург: Речь, 2011. – 240 с.
8. Изард, К. Э. Психология эмоций : пер. с англ. / К. Э Изард. – Санкт-Петербург : Питер, 2003. – 464 с.
9. Изотова, Е. И. Эмоциональная сфера ребенка: Теория и практика / Е.И. Изотова, Е. В. Никифорова. – Москва : Академия, 2004. – 288 с.

10. Карелина, И. О. Эмоциональное развитие детей сказками / И. О. Карелина. – Ярославль: Академия развития, 2006. – 144 с.
11. Кошелева, А. Д. Эмоциональное развитие дошкольников : учебное пособие / А. Д. Кошелева, В. И. Перегуда, О. А. Шаграева. – Москва : Академия, 2003. – 147 с.
12. Шелехов, И. Л. Методы активного социально-психологического обучения : учебно-методический комплекс / И. Л. Шелехов, Е. В. Гребенникова, П. В. Иваничко. – Томск : Изд-во Томского гос. пед. ун-та, 2014. – 264 с.

УДК 159.9

## **РОЛЬ И ВЛИЯНИЕ ГЕНДЕРА НА ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ И УСТАНОВКИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ**

*А. Р. Шошина*

*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск*

В условиях социально-экономического и духовно-культурного преобразования российского общества, проблема ценностных установок и ориентаций играет важную роль в развитии современной молодежи. Проблема развития ценностей молодежи в современном, претерпевающем изменения, социуме стабильно остается актуальной на протяжении всего процесса существования общества. Социокультурная ситуация современности отличается многообразием проявлений и форм, а также вариативностью процесса развития общества. Преобразования в культурном контексте сигнализируют о необходимости переосмысления системы ценностей для того, чтобы она могла отвечать стандартам современного общества [1, с. 25-26; 2].

Ранее было отмечено, что установки и ценностные ориентации являются базисом в развитии психологически здоровой личности и социально одобряемого гражданина. Установки глобально оказывают влияние на формирование будущего, взглядов, идеалов и принципов жизни отдельной личности и общества в целом. Ценностные ориентации определяют направленность личности. В современной ситуации можно отметить, что значительно снизился процент юношей и девушек, которые бы выделили такие ценности как вежливость, любовь к Родине, как основополагающие ценности. На данный момент более популярны установки на построение карьеры, успех и финансовое благополучие. Можно сказать, что ценностные ориентиры все больше приобретают материальный характер [3, с. 47].

Установки и система ценностей не являются единственно эталонным показателем. В зависимости от среды и культурного наполнения, ценностные ориентиры общества могут быть разными, меняться

в процессе взросления, смены социальной группы или под влиянием социально-экономических факторов. В настоящее время существует достаточное количество работ, посвященное проблематике ценностных ориентиров молодежи, что говорит об очевидной актуальности данного вопроса. Почему же именно юношеский возраст вызывает бурный интерес исследователей? Дело в том, что студенты вузов и других образовательных учреждений составляют особую социально-демографическую группу населения, которая ярче и активнее воспринимает любые изменения современного общества. Недостаточная критика мышления и не до конца сформированная оценочность суждений помогает им не сдерживаться в процессе реакций на то или иное событие. Важным фактором, объединяющим всех студентов, является примерно одинаковый возраст (18-23 лет), по этим причинам у них наблюдаются схожие взгляды, установки и мировоззрения. Молодежь является продуктом общественного производства, что делает ее зависимой и участвующей во всех изменениях и процессах внутри социума [5, с. 45; 6].

Установки и ценности студентов активно изучаются разными исследователями. Одни утверждают, что под влиянием социально-экономических, культурных изменений в обществе, а также под влиянием средств массовой информации, российские студенты заменяют порядок в иерархии ценностей. В 1999 г. исследование Л.А. Гусейновой констатировало, что почти для 80 % опрошенных студентов семья является важнейшей ценностью, далее дружественные связи и работа. В. А. Науменко и И.Р. Пигалева в своем исследовании (2017 г.) отмечают смещение локуса внимания с семьи на работу. Большинство студентов выделили образование и профессиональную деятельность как особо важную, когда напротив, общечеловеческие ценности, такие как дружба, семья, любовь упоминались гораздо реже, в особенности как важнейшие [7, с. 161].

На формирование ценностей и установок личности оказывает влияние гендерный аспект. Изучением гендерных различий в оценке ценностей исследователи стали заниматься не так давно [1, с. 27]. Причиной этому послужил актуальный вопрос: воспринимает ли современная студенческая молодежь образовательную среду как инструмент для реализации личностного роста и развития профессионального потенциала?

В 2015 г. (И.А. Галай, Р.И. Айзман, С.А. Богомаз) было проведено исследование гендерных различий в системе ценностей на базе Куйбышевского филиала Новосибирского государственного педагогического университета (КФ НГПУ). В исследовании принимали участие студенты

первого курса обоего пола различных факультетов. Согласно полученным результатам, исследователи отметили, что общий индекс значимости базисных ценностей, таких как хорошая работа, здоровье, материальная обеспеченность, любовь, карьера и построение семьи – достаточно высокий. Наиболее часто респондентами отмечались такие ценности как здоровье, счастливая семья, хорошая работа. Однако, при детальном анализе данных, выявили, что девушки и юноши по-разному составляют иерархию ценностей и установок. По таким ценностям, как установка на создание семьи, стремление к ощущению безопасности, чувство самоутверждения, у девушек выявлен показатель значительно выше. Стоит отметить, что ценности, обозначенные выше имеют отношение к категориям духовных и социальных ценностей. Исходя из этого, можно говорить о том, что девушки более предрасположены на социальные и духовные установки.

Среди юношей выделились такие ценности как профессиональный успех, полнота жизни и жизненное целеполагание. Конечно, ими также были отмечены социальные, духовные ценности, но в гораздо меньшей степени чем те ценности и установки, которые относятся к категории материальных. Гендерные различия на данном уровне выявления ценностей позволяют предположить, что гендер, наряду с физиологическим и психологическим развитием личности оказывает влияние на установки и базисное формирование ценностей. Но, нельзя утверждать, что только гендер диктует личности, какие ценности будут близки именно ему. Конечно, социальная, экономическая и политическая ситуация влияет на все изменения и процессы внутри общества [4, с.169].

Н.Е. Жданова в своем исследовании подтверждает гипотезу о взаимосвязи ценностных ориентаций с личностными особенностями. Также, в ее исследовании подтверждается разница ценностных ориентиров и установок у студентов юношей и девушек. Девушки, по ее мнению, выражают большее стремление к саморазвитию, желанию помогать другим и созданию полноценной семьи. Одновременно с этим, студентки демонстрируют желание весомого в жизни социального статуса, что подразумевает под собой установку на власть. Такая тенденция может говорить об изменениях в связи с популярностью феминистского движения и смещению устоявшихся гендерных стереотипов в современном социуме [5, с.80].

О. Г. Хрипунова, А. А. Поляруш, Е. В. Селиванова, Е. В. Лунева [1] в 2019 г. на основе теоретического анализа литературы по вопросам ценностных ориентаций и гендера провели исследование гендерных

особенностей развития ценностных ориентаций у студенческой молодежи. Целью исследования стало определение особенностей развития ценностных ориентаций студентов в зависимости от принадлежности к социальному полу (гендеру). По результатам исследования было выявлено, что почти 50 % респондентов предпочитают материальные ценности духовным. Наименее значимыми являются духовные ценности, 30 % респондентов отметили их, как основополагающие в жизни. Для современной российской молодежи существенными значимыми в жизни являются возможности для самореализации, обеспеченности и комфортного существования без ощущения острой нужды. Профессиональные ценности выделяются значимыми как у юношей, так и девушек практически в равной степени (90 % и 85,7 %). Важность интеллектуального развития также подтвердили высокое количество опрошенных (61,65 % юношей и 67,5 % девушек). Физические ценности не занимают главенствующие позиции в иерархии ценностей студентов, однако у юношей они выражены более ярко (40,6 %). Семейные ценности и установка на создание семьи же, напротив присуща наибольшему количеству студенток и (70 %) и примерно половине опрошенных юношей (54,14 %). Исходя из полученных данных, можно сделать вывод, что семейные ценности более значимы для девушек, что говорит о большей устремленности в будущее и его планированию.

Финансовые ценности в структуре ценностей занимают у девушек лишь пятое место (56,25 %), а у юношей второе (62,4 %). Анализируя данные можно наглядно увидеть разницу фокуса ценностных ориентиров у юношей и девушек одной возрастной категории. Общественные ценности, в группу которых входят такие представления как патриотизм, справедливость, ощущение добра и зла воспринимаются юношами и девушками по-разному. Гендерное различие состоит в степени значимости общественных ценностей. Если для девушек данная группа ценностей имеет особую значимость в 36,87 % случаев, то у юношей общественные ценности значимы в 25,56 % случаев. Такое явление можно связать с трансформацией общественных представлений у молодых людей. Студенты не могут четко сформировать понимание в отношении некоторых категорий, представлений и характеристик, включенных в эту группу ценностей.

Сформированность духовных ценностей помогает констатировать факт конечного формирования личности в целом. К духовным ценностям относятся общественные идеалы, установки и оценки, нормативы и запреты, цели и проекты, эталоны и стандарты, принципы действия,

выраженные в форме нормативных представлений о благе, добре и зле, правоммерном и противоправном, о смысле истории и предназначении человека и так далее. Проведенное исследование выявило негативную тенденцию в определении значимости данной группы ценностей. Как среди девушек, так и среди юношей значимость данной группы занимает последнее место среди восьми групп ценностей и является значимой для 10,63 % девушек и только для 7,52 % юношей.

Таким образом, в ходе неоднократных исследований подтвердилось влияние гендера на ценностные ориентиры и установки личности. Гендерные различия, в основном, выделяются в степени значимости того или иного ценностного ориентира. Материальные и духовные ценности занимают разные позиции в структуре личности юноши и девушки. Гендерный фактор наряду с обществом, экономической ситуацией, социально-психологическими особенностями личности выполняет важную роль в развитии и формировании ценностных ориентаций и жизненных установок студенческой молодежи [1, с. 28]. Гендерная принадлежность к мужскому полу определяет, в большей степени, развитие таких ценностных ориентаций, как интеллектуальные, физические и материальные. Гендерная характеристика девушек – это выделение семейных ценностей, ценностей гуманизма, социальных ценностей. Социокультурная и образовательная среда современного общества может благоприятно влиять на развитие тех или иных ценностных ориентаций. Е.В. Лунева отмечает, что особое внимание стоит обратить на улучшение качества работы по развитию общественных и духовных ценностей у юношей, и духовных и физических у девушек. Это способствует гармоничному развитию личности [8; 9].

### **Литература**

1. Хрипунова, О.Г. Гендерные особенности развития ценностных ориентаций студенческой молодежи / О.Г. Хрипунова, А.А. Поляруш, Е.В. Селиванова, Е.В. Лунева // *Science for Education Today*. – 2019. – Т. 9, № 5. – С. 24–36.
2. Шелехов, И.Л. Рассмотрение установки в качестве элемента личностной структуры / И.Л. Шелехов, Г.В. Белозёрова // *Всероссийский фестиваль науки НАУКА 0+ : материалы конференции* : в 5 т. – Томск : Изд-во Томского гос. пед. ун-та, 2017. – С. 21–27.
3. Виленский, М.Я. Феномен ценности здоровья в развитии личности студента / М. Я. Виленский, А. М. Пиянзин // *Культура физическая и здоровье*. – 2016. – № 4 (59). – С. 46–53.
4. Галай, И.А. Гендерные особенности субъективной оценки значимости базовых ценностей и возможности их реализации у студентов первого курса педагогического

- вуза / И. А. Галай, Р. И. Айзман, С. А. Богомаз // Сибирский психологический журнал. – 2015. – № 56. – С. 167–176.
5. Жданова, Н.Е. Исследование ценностных ориентаций студентов в условиях профессионально-образовательного пространства вуза / Н. Е. Жданова // Образование и наука. – 2014. – № 7 (116). – С. 75–86.
  6. Шелехов, И.Л. Ценностные ориентации женщин 20–23 лет / И.Л. Шелехов, М.Ю. Петрова // Наука и образование: III Всероссийский фестиваль науки. XVII Международная конференция студентов, аспирантов и молодых ученых : сборник трудов. Сер. «Психология. Реклама. Связи с общественностью». – Томск : Изд-во Томского гос. пед. ун-та, 2013. – С. 102-106.
  7. Науменко, В.А. К вопросу о системе жизненных ценностей современного студента / В. А. Науменко, И. Р. Пигалева // Актуальные научные исследования в современном мире. – 2017. – № 2-6 (22). – С. 160–163.
  8. Шелехов, И. Л. Взаимодействие систем «личность» – «социум» / И. Л. Шелехов, Г. В. Белозёрова // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). – 2017. – Вып. 3 (17). – С. 117–126.
  9. Шелехов, И. Л. Системные исследования в психологии : в 2 т. Т. 1: Личность в контексте системных исследований : монография / И. Л. Шелехов. – Томск : Изд-во Томского гос. пед. ун-та, 2019. – 256 с.

## РАЗДЕЛ 5. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ ЛИЧНОСТИ



УДК 159.9:37.015.3+159.9:61

### **ПСИХОПРОФИЛАКТИКА УЧЕБНЫХ ПЕРЕГРУЗОК У ОБУЧАЮЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ: РЕЗУЛЬТАТЫ АПРОБАЦИИ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ**

*Е. Л. Аршинская<sup>1</sup>, Г. С. Корытова<sup>2</sup>*

<sup>1</sup>ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», г. Иркутск

<sup>2</sup>ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск

Глобальные изменения, перманентно происходящие в современном мире, требуют от личности способности жить и работать в насыщенном информационном пространстве, умения быстро реагировать на постоянно изменяющиеся социальные обстоятельства. Количество информации, которой должен владеть современный человек с каждым годом стремительно увеличивается. В соответствии с такого рода запросами общества происходит непрерывная трансформация системы российского образования, безостановочно осуществляется процесс его модернизации, совершенствуется содержание учебных программ и учебных дисциплин. Вследствие этого закономерно возникает проблема повышенной загруженности школьников, которая не может быть решена только за счет упрощения и сокращения учебного материала. Следовательно, можно прийти к заключению, что образовательная среда всегда будет фактором риска возникновения учебных перегрузок, поскольку с каждым годом предъявляется все большее количество требований к объему и качеству приобретаемых обучающимися знаний [1, 2].

Проблема учебных перегрузок в образовании существует достаточно давно и от ее успешного решения зависит развитие здоровой личности,

готовой учиться в течение всей жизни, способной к познанию, самообразованию, самосовершенствованию и самораскрытию. В настоящее время в связи с меняющимися требованиями к образовательным результатам, когда важно сформировать у обучающихся новые учебные стратегии, позволяющие осваивать учебное содержание и организовывать свое индивидуальное образовательное пространство, данная проблема становится объективно актуальной [3]. В предыдущие десятилетия отечественными и зарубежными авторами проводилось массовое изучение обучающихся, связанное с выявлением причин, проявлений и предупреждением учебных перегрузок в образовании. Результаты исследований, выполненных в различные периоды современной истории педагогами (Ю. К. Бабанский, И. П. Подласый, Б. Ф. Базарный, Т. Б. Табарданова и др.), психофизиологами и психологами (Р. И. Айзман, М. М. Безруких, М. М. Хананишвили, И. А. Шашакова, М. В. Антропова, С. М. Громбах, Г. Н. Сердюкова, Д. А. Фарбер, А. Г. Хрипкова, А. Е. Любомирский, Е. К. Глушкова, С. В. Демидова, В. Липкова, Л. Шевчикова, И. Лишка, Р. Лемпп и др.) позволяют отметить, что процентный показатель количества школьников, испытывающих учебную перегрузку, в разные хронологические периоды остается примерно одинаковым, независимо от содержания образования и степени сложности актуальных программ обучения. Вследствие чего можно говорить о том, что среди школьников всегда существует определенная «группа риска», которая предрасположена к возникновению учебных перегрузок в силу различных индивидуальных и психологических особенностей. Вместе с тем, данные отчетов Научного центра здоровья детей РАМН, представленные в работах И. А. Шашаковой, М. М. Безруких и других исследователей, свидетельствуют о том, что отрицательное влияние учебных перегрузок на развитие современных школьников отчетливо увеличивается от начальных классов к старшим, и дают основание говорить о том, что специализированная работа по предупреждению учебных перегрузок должна усиливаться и активизироваться на каждой последующей ступени школьного образования и опираться на возрастные особенности обучающихся [4, 5].

Согласно определению, приведенному в «Словаре русского языка» С. И. Ожегова, перегрузка трактуется как превышение нормальной для кого-нибудь или чего-нибудь силы воздействия [6]. Изучение синонимического ряда этого понятия позволяет говорить о том, что перегрузка являет собой наличие чего-то лишнего, превышающего норму, переполненность, перенапряжение. Исходя их имеющихся определений,

при переносе значения применительно к какой-либо деятельности можно говорить о том, что «перегрузка» – это влияние на человека определенных внешних факторов, под воздействием которых возникает ощущение переутомления, обремененности, непосильности выполняемой деятельности. При этом практически все исследователи – педагоги, физиологи, психологи – едины в мнении о том, что при наличии учебных перегрузок не происходит полного восстановления сил организма во время последующего отдыха, это приводит к возникновению отрицательных эмоциональных переживаний и негативно сказывается на познавательном, личностном и коммуникативном развитии обучающихся.

Также следствием учебных перегрузок может быть резкое и длительное снижение умственной и физической работоспособности, ухудшение памяти и внимания, рост числа расстройств невротического характера (нарушение сна, чувство страха, плаксивость, капризность, тревожность и др.). Появляются раздражительность, леность, плохое настроение; снижаются интерес и мотивация к обучению и другим общественно-полезным видам деятельности, требующим интеллектуальной и физической активности; происходит снижение успеваемости и замедляется развитие интеллектуальной сферы, что в свою очередь ведет к нарушению общения и межличностного взаимодействия, и в результате, к дисгармоничному развитию личности [4]. Позиция некоторых ученых (И.В. Дубровина, Э.Г. Гельфман, М.А. Холодная, Л.Н. Демидова и др.) заключается в том, что учебную нагрузку можно считать оптимальной только при условии, если она способствует психическому развитию ребенка – формированию его интеллектуальной сферы, и создает условия для эмоционального благополучия и формирования всесторонне развитой личности [7, 8].

Нельзя не отметить, что в настоящее время, в большинстве образовательных учреждений нашей страны преобладает гигиенический («количественный») подход к решению проблемы учебных перегрузок, который, в частности, представлен в государственных подзаконных нормативно-правовых актах «Санитарно-эпидемиологических требованиях к условиям организации обучения в общеобразовательных учреждениях» («СанПиН»), где регламентированы различные виды и продолжительность учебной нагрузки. Во многих школах и учебных заведениях России сегодня придерживаются мнения о том, что расписание, составленное в соответствии с временным регламентом «СанПин», гарантирует отсутствие учебной перегрузки. Ряд исследователей критически относится к таким оценкам норм учебной нагрузки, пола-

гая, что нагрузка, определенная «СанПиН» в часах, ориентирована на «среднего» ученика и не учитывает психофизиологические особенности различных групп учащихся. В пользу подобной точки зрения свидетельствует тот факт, что учебная нагрузка, по данным ряда исследователей (М.А. Волкова, О.А. Карабанова, А.А. Кузнецов, Б.Д. Эльконин, Е.Л. Аршинская и др.) определяется большим числом факторов, и в рейтинге влияния на перегрузку обучающихся, количество учебных часов находится лишь на 3–4 месте [9–12].

Учебные перегрузки как следствие негативного влияния результатов образования попадают в спектр проблем, которые можно решить с помощью психопрофилактики, представленной в различных моделях психологических служб. Чтобы определить возможности использования психологической профилактики в предупреждении учебных перегрузок у обучающихся, стоит обозначить особенности этого вида профессиональной деятельности педагога-психолога. Термин «психопрофилактика» (от греч. *prophylaktikos* – «предохранительный») изначально появился в медицине и достаточно часто употреблялся как синонимичный понятию «психогигиена» (от греч. *hygieinos* – «здоровый»). Сегодня известен достаточно широкий спектр определений данного феномена, среди которых понимание психопрофилактики вслед за Р.В. Овчаровой, В.Э. Пахальяном можно обозначить, в том числе, как:

- систему предупредительных мер, проводимых в образовательных учреждениях, связанных с устранением внешних причин, факторов и условий, вызывающих те или иные недостатки в развитии, предупреждение возникновения явлений дезадаптации обучающихся, разработку конкретных рекомендаций педагогическим работникам, родителям (законным представителям) по оказанию помощи в вопросах воспитания, обучения и развития детей [13, 14];
- системообразующий вид деятельности психолога, определяющий организационную, прикладную и научно-практическую направленность процесса создания совместно с другими специалистами образовательной среды, соответствующую психологическим требованиям и обеспечивающую психологическое здоровье ребенка, гарантии психологической безопасности развития его личности в условиях образовательных сред разного типа [15, 16].

Соответственно, можно сделать вывод о том, что, несмотря на многообразие понимания психопрофилактики, содержательное поле данного понятия заключается в том, что осуществление психологической

работы происходит до возникновения проблем, связанных с психологическим благополучием. Соответственно, применительно к проблеме учебных перегрузок, психопрофилактика может рассматриваться, как проведение психологических мероприятий, направленных на предупреждение как внешних, так и внутренних причин возникновения учебных перегрузок. В рамках психопрофилактики работа школьного психолога, может осуществляться в различных направлениях и реализовываться среди обучающихся, которые уже испытывают учебные перегрузки, среди школьников, у которых учебные перегрузки еще не проявились, но есть риск их возникновения [17, 18]. Психопрофилактика учебных перегрузок может осуществляться в рамках сотрудничества со всеми участниками образовательного процесса и носить просветительский характер. Таким образом, возможно полагать, что деятельность по устранению и предупреждению учебных перегрузок должна реализовываться именно в рамках психопрофилактики.

Проведенное многомерное эмпирическое исследование, направленное на изучение учебных перегрузок у обучающихся основной школы и их психологическую профилактику, позволило разработать и апробировать поэтапную психопрофилактическую программу по предупреждению и редуцированию учебных перегрузок у обучающихся средней ступени общего образования (шестой, восьмой классы). Эмпирическое исследование проводилось в течение нескольких лет и включало в себя два основных этапа:

1. Первый этап – поисково-подготовительный. На данном этапе осуществлялась разработка методического комплекса, подбор релевантных методик и методов математической статистики, проведено изучение распространенности проблемы учебных перегрузок среди обучающихся основной школы, проведен письменный опрос педагогов-психологов.

2. Второй этап – экспериментальный, предполагал исследование взаимовлияния учебных перегрузок и психологических особенностей обучающихся, проведение формирующего эксперимента – апробацию и внедрение в образовательный процесс программы психопрофилактики учебных перегрузок и оценку ее результативности.

В формирующем эксперименте, проведенном с 2016 по 2019 гг., участвовал 51 обучающийся средней (основной) ступени общеобразовательных учреждений (21 человек – лица мужского пола, 30 человек – лица женского пола), у которых было обнаружено наличие учебной перегрузки. На стартовом этапе эксперимента (в начале шестого класса) учащиеся были разделены на две группы: контрольную (КГ) и эк-

спериментальную (ЭГ). Выборка для проведения эксперимента была сформирована на базе двух образовательных учреждений города Иркутска: МАОУ «Центр образования № 47» (КГ-1, ЭГ-1) и МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 24» (КГ-1, ЭГ-2). Занятия в экспериментальных группах проводились регулярно в течение трех лет с шестого по восьмой класс (один раз в неделю) и длились один академический час. Также в экспериментальном исследовании были задействованы родители обучающихся (25 человек) и педагоги образовательных учреждений (учителя-предметники, классные руководители, педагоги-психологи, всего 29 человек). На констатирующем этапе исследования была задействована психодиагностическая батарея, включающая опросные методы, тестовые методики, использовались математические методы статистической обработки эмпирических данных. Также на первом этапе исследования проводилось изучение распространенности учебных перегрузок по субъективным оценкам обучающихся, для этого была использована авторская методика «Субъективная оценка учебной нагрузки».

Результаты проведенного констатирующего исследования показали наличие объективной потребности в развитии у обучающихся, испытывающих учебные перегрузки, умения справляться с ними. Отсутствие специально разработанных программ психопрофилактики учебных перегрузок и неразработанность системной психопрофилактической работы по предупреждению учебных перегрузок у обучающихся основной школы, определили необходимость разработки программы психопрофилактики для школьников, испытывающих учебные перегрузки, а также необходимость создания системной модели психопрофилактики учебных перегрузок [19]. Для этой цели была разработана программа формирующего эксперимента, опосредованно влияющего на снижение учебных перегрузок у школьников. Зависимыми переменными в эксперименте выступили временные показатели учебной нагрузки и показатели восприятия учебной нагрузки. В качестве независимых (изменяемых) переменных в данном формирующем эксперименте были определены:

- у обучающихся: 1) показатели школьной тревожности; 2) показатели психической саморегуляции; 3) навыки рациональной организации учебного труда, сформированные с учетом психофизиологических особенностей; 4) познавательные способности (внимание, память, мышление);

- у педагогов: показатели психолого-педагогической компетентности в вопросах предупреждения учебных перегрузок,
- у родителей – показатели родительской компетентности, в вопросах предупреждения учебных перегрузок.

В качестве критериев оценки ожидаемых результатов рассматривались:

- снижение временных данных учебной перегрузки;
- улучшение данных по восприятию учебной нагрузки в отношении ее субъективной оценки (интенсивности и последствий интенсивной учебной нагрузки);
- улучшение показателей эмоционального состояния: уровня школьной тревожности, самочувствия, активности, настроения, психической активации, интереса, эмоционального тонуса, комфортности, снижение напряжения.

Экспериментальное исследование состояло из трех последовательных этапов: констатирующего, формирующего, контрольного.

1. Констатирующий этап – изучение временных показателей учебной нагрузки, изучение субъективной оценки учебной нагрузки, изучение эмоционального состояния подростков, обучающихся шестых классов. Целью данного этапа было выявление школьников с наличием учебной перегрузки по «количественным» показателям и субъективным оценкам учебной нагрузки как повышенной, изучение их эмоционального состояния, формирование экспериментальных и контрольных групп. В ходе констатирующего эксперимента решались следующие задачи:

- 1) проведение сравнительного анализа – временных показателей учебной нагрузки, данных о субъективных оценках учебной нагрузки, эмоциональных состояний обучающихся;
- 2) формирование экспериментальных и контрольных групп.

Психодиагностическое исследование включало в себя:

- анкетирование, направленное на изучение показателей учебной нагрузки; для этого были использованы авторские анкеты «Общая учебная (школьная и внешкольная) нагрузка» и диагностическая методика «Субъективная оценка учебной нагрузки»;
- тестирование, направленное на изучение эмоционального состояния подростков; с этой целью были задействованы психодиагностические методики: 1) «Опросник школьной тревожности» Б. Филлипса, 2) опросник САН («Диагностика самочувствия, активности и настроения»), разработанный В. А. Доскиным, Н. А. Лаврентьевой, В. Б. Шарай и М. П. Мирошниковым, 3) методика «Оценка психической активации, интереса, эмоционального то-

нуса, напряжения и комфортности», разработанная Н. А. Курганским, Т. А. Немчиным [20];

- анализ результатов успеваемости обучающихся.

Основанием для включения в экспериментальные и контрольные группы явились два критерия: наличие учебной перегрузки по временным показателям; субъективное оценивание учебной нагрузки как высокой. У всех испытуемых, принявших участие в формирующем эксперименте, была отмечена учебная перегрузка по этим двум критериям. Статистически значимых различий между психодиагностическими показателями в экспериментальных и контрольных группах на начальном этапе не было выявлено. С целью обеспечения однородности и сопоставимости групп подбирались учебные классы, примерно одинаковые по успеваемости и состоянию здоровья учеников. Чтобы избежать проблем, связанных с организацией психопрофилактической работы, экспериментальные группы формировались из ребят одного класса. При разработке формирующего эксперимента присутствовала опора на положение о том, что в психопрофилактической работе должны участвовать взрослые, которые непосредственно взаимодействуют с подростками и тем или иным образом оказывают влияние на их непосредственную учебную нагрузку, на ее восприятие, а также на эмоциональное состояние обучающихся [21]. Поэтому в эксперименте приняли участие родители детей, составивших экспериментальные группы (ЭГ-1, ЭГ-2), и педагоги обучающихся, вошедших в экспериментальные группы:

- 1) 13 родителей и 15 педагогов, непосредственно работающих с обучающимися МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 24» г. Иркутска;
- 2) 12 родителей и 14 педагогов, непосредственно работающих с обучающимися МАОУ «Центр образования № 47» г. Иркутска.

2. На формирующем этапе эксперимента осуществлялась разработка и реализация программы психопрофилактики учебных перегрузок в течение трех лет с шестого по восьмой класс. Целью данного этапа явилась апробация программы психопрофилактики учебных перегрузок у подростков, обучающихся с шестого по восьмой класс. Формирование и развитие навыков по умению справляться с учебными перегрузками, происходило через решение следующих задач:

- разработка и апробация трехгодичной программы по формированию и развитию навыков и умений справляться с учебными перегрузками, для обучающихся;

- разработка и апробация трехгодичной программы для педагогов, направленной на развитие психолого-педагогической компетентности в вопросах предупреждения учебных перегрузок у обучающихся;
- разработка и апробация трехгодичной программы для родителей направленной на повышение родительской компетентности в вопросах предупреждения учебных перегрузок.

Программа формирующего эксперимента включала три модуля:

- модуль 1 «Программа психопрофилактической работы с обучающимися»;
- модуль 2 «Программа психопрофилактической работы с педагогами»;
- модуль 3 «Программа психопрофилактической работы с родителями обучающихся».

Модуль 1. При разработке содержания психопрофилактической программы, предназначенной для обучающихся основной школы, учитывались возрастные изменения, происходящие в развитии подростков:

- в когнитивной сфере: овладение процессами образования систем и понятий, что приводит к развитию абстрактно-логического мышления, под влиянием которого интеллектуализируются и все другие познавательные процессы; восприятие становится целенаправленным, избирательным и аналитическим, увеличивается объем памяти за счет опоры на смысловые связи, воображение становится творческим;
- в эмоционально-волевой сфере: резкая смена настроений переживаний, повышенная возбудимость, импульсивность, широкий диапазон полярных чувств; стремление подростков быть волевыми и смелыми, желание заниматься самовоспитанием и самообразованием;
- в личностной сфере: самоутверждение, становление самосознания, выраженное «чувство взрослости», постановка целей и достижений.

Поскольку при выявлении учебной перегрузки опора осуществлялась на временные показатели как на объективные данные, подтверждающие ее наличие, поэтому одним из приоритетных направлений психопрофилактической программы было определено снижение временных показателей учебной нагрузки, для того чтобы школьники в свободное время могли не только отдохнуть, но и заняться другими видами деятельности. Эти цели достигались посредством развития орга-

низационных способностей. Для этого обучающиеся знакомились с элементами рациональной организации режима дня, обучались навыкам тайм-менеджмента и т.п. Основным средством оптимизации явилось развитие познавательных способностей, позволяющих ребятам быстрее и качественнее усваивать учебный материал. При отборе форм и методов работы в первую очередь упор делался на принцип изначальной активности человека как субъекта собственного поведения и деятельности [22]. Так же использовались достаточно традиционные, но необходимые и эффективные методы профилактической работы: распространение информационных материалов: буклетов, оформление стендов и др. с целью комплексного и систематического влияния на участников образовательного пространства и развития их психологической компетентности [23].

Модуль 2. Психопрофилактическая работа с педагогами, направленная на предупреждение учебных перегрузок, строилась исходя из основного содержания деятельности педагога-психолога. Она основывалась на принципах обеспечения эмоциональной безопасности и мотивирования педагогов к взаимодействию с психологом [24]. Работа с педагогами реализовывалась также, как и в случае работы с учениками в три этапа и осуществлялась в течение трех лет. В процессе работы с педагогами отработывались варианты использования учебных заданий, способствующих развитию познавательных способностей, на занятиях педагоги моделировали учебные задания, которые должны были одновременно соответствовать требованиям «СанПиН» и формировать знания по конкретному учебному предмету. При подборе методов учитывалось, что эффективность организации работы с педагогами во многом зависит от задействованных методов. В начальном периоде апробации психопрофилактической программы, применяя методы, требующие от педагогов минимальной активности, были задействованы уже знакомые им формы работы. Затем постепенно используя «лестницу методов», предложенную О. В. Хухлаевой (информационные методы; проблемные методы; активные методы), по мере того, как происходило изменение активности педагогов, вводились новые методы [25]. Занятия с педагогами проводились дробными сессиями, в каникулярное время (4-5 дней по два полуторачасовых занятия ежедневно) – всего пять сессий за один учебный год. По запросам педагогов проводились индивидуальные консультации с организаторами эксперимента; за время реализации программы было проведено 114 очных консультаций, по следующим категориям запросов: 1) проблемы,

связанные с индивидуальными особенностями школьников; 2) личностные проблемы, связанные с непринятием ситуации или индивидуальными особенностями учащихся; 3) личностные проблемы, связанные с собственной самоорганизацией и сохранением собственного здоровья; 4) проблемы межличностного взаимодействия и педагогического общения.

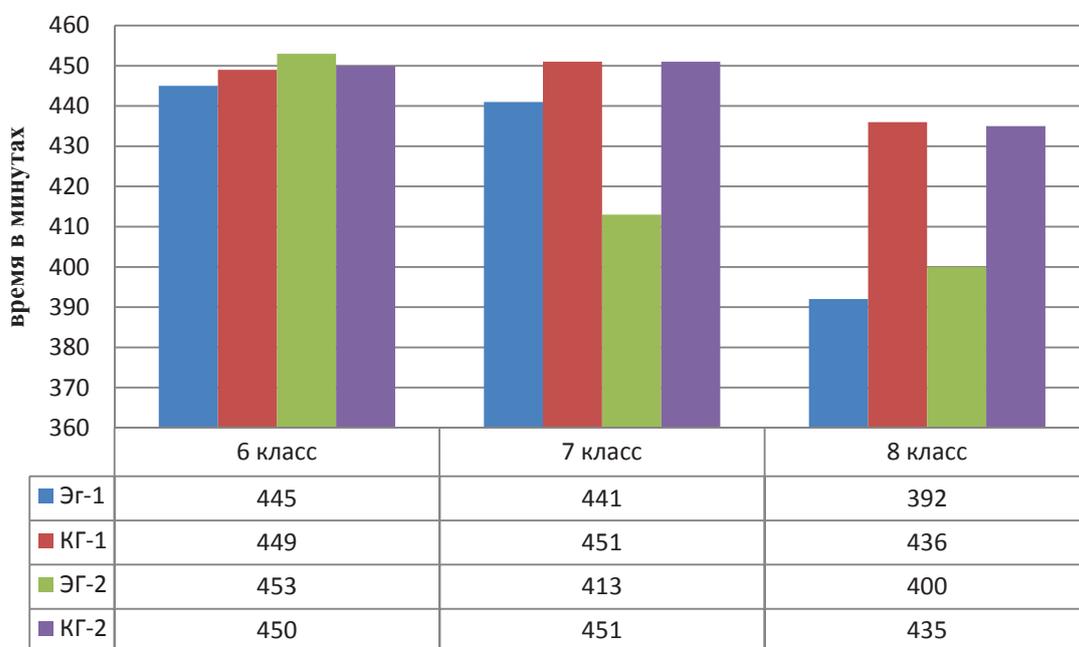
Модуль 3. К реализации психопрофилактической программы привлекались родители школьников. Их участие в программе основывалось, в первую очередь, на принципе добровольности и изначально не было расчета на активность и высокую посещаемость со стороны родителей, поскольку некоторые исследователи в подобных ситуациях сетовали на «недопонимание важности психопрофилактической работы значительной частью родителей» [15, с. 108]. Поэтому при разработке содержания программы в качестве основных форм психопрофилактической работы с родителями планировалось психологическое консультирование и психологическое просвещение. В рамках психологического просвещения использовать активные методы (дискуссионные, деловые и ролевые игры), элементы социально-психологического тренинга. В течение одного учебного года проводилось по шесть занятий (встреч) с родителями школьников. Также по запросу родителей проводились индивидуальные консультации по решаемой проблеме. Всего за три года эксперимента (в период обучения с 6 по 8 классы) по различным вопросам и аспектам преодоления и предупреждения учебных перегрузок у школьников было проведено 74 консультации для родителей.

3. В рамках контрольного этапа проведенного формирующего эксперимента осуществлялась оценка результативности программы в достижении цели – снижение учебных перегрузок

Изучение результативности проведенной экспериментальной работы оценивалось дважды – каждые полтора года, в середине формирующего эксперимента и через месяц после его завершения. Был проведен сравнительный анализ средних значений по следующим критериям: 1) временные показатели учебной нагрузки; 2) субъективная оценка учебной нагрузки школьниками; 3) показатели эмоционального состояния: уровень школьной тревожности, самочувствие, активность, настроение, психическая активация, интерес к учебе, эмоциональный тонус, психоэмоциональное напряжение, комфортность нахождения в образовательном учреждении.

На первом (констатирующем) этапе формирующего эксперимента достоверных статистически значимых различий в показателях учебной нагрузки, восприятии учебной нагрузки и в психологических показате-

лях в контрольных и экспериментальных группах не было обнаружено. Последующий анализ результатов диагностических срезов показал, что статистически значимые изменения эмпирических данных в экспериментальных группах произошли не сразу. Лишь после завершения третьего года психопрофилактической работы полученные в экспериментальных группах результаты претерпели статистически значимые изменения по сравнению с контрольными. Характер произошедших изменений свидетельствует о том, что разработанная программа психопрофилактики учебных перегрузок эффективна в отношении как отдельных показателей учебной нагрузки, таких как индивидуальные занятия и домашние задания (основные и дополнительные), так и в отношении суммарных показателей: перегрузка учебными занятиями, перегрузка домашними заданиями и общая учебная перегрузка. При этом динамика изменения временных показателей у испытуемых контрольных групп претерпела незначительные статистически значимые изменения в данных дневной учебной нагрузки. Наиболее показательными в отношении динамики снижения учебной нагрузки являются суммарные (накопленные) данные. На представленном рис. 1 можно увидеть, что после окончания эксперимента дневная учебная перегрузка в экспериментальных группах обучающихся значительно снизилась в сравнении с контрольными.



*Рис. 1. Динамика изменения показателей дневной учебной нагрузки в экспериментальных и контрольных группах «до» и «после» эксперимента*

Изучение постэкспериментальных изменений в восприятии учебной нагрузки, выявленных с помощью авторского опросника «Субъективная оценка учебной нагрузки» (табл. 1) дает основание говорить о том, что наибольшая динамика в экспериментальных группах отмечена по фактору «Последствия интенсивной учебной нагрузки».

Таблица 1

**Сравнительный анализ динамики средних значений субъективной оценки учебной нагрузки «до» и «после» эксперимента**

Факторы учебной перегрузки	№ среза***	Группы			
		ЭГ – 1	КГ – 1	ЭГ-2	КГ -2
		М±σ	М±σ	М±σ	М±σ
Интенсивность учебной нагрузки	1	13,9±0,90	13,5±0,66	13,4±0,66	13,6±96
	2	10,7±1,55**	12,8±0,76**	10,4±0,96**	13,15±1,06**
Последствия интенсивной учебной нагрузки	1	14,6±1,93	15,4±1,67	14,8±0,92	15,2±1,69
	2	9,25±1,28**	14,8±1,57**	9,49±0,75**	14,2±1,32**

Примечание: \* – статистическая значимость на уровне 0,05; \*\* – статистическая значимость на уровне 0,01.

\*\*\*Срез № 1 – до начала эксперимента; срез № 2 – после окончания эксперимента.

Статистически значимые изменения по фактору «Интенсивность учебной нагрузки» дают основание говорить об эффективности апробированной психопрофилактической программы. Положительным результатом апробации поэтапной психопрофилактической программы можно считать тот факт, что уже после первого года участия в эксперименте (промежуточный срез), школьники отметили, что им необходимы знания о том, как самостоятельно справляться с учебными перегрузками. Полученные результативные данные эксперимента дают возможность считать, что у школьников экспериментальных групп отмечено статистически значимое снижение напряженности, связанной с восприятием учебной нагрузки как высокой, а также обнаружено значительное снижение негативных последствий интенсивной учебной нагрузки (ограничение объема статьи не позволяет представить здесь результаты аналитического обзора большого массива полученных в рамках эксперимента диагностических данных).

После завершения психопрофилактической программы в конце третьего года формирующего эксперимента была проведена оценка ее результативности среди педагогов и родителей. Оценивались следующие компоненты:

1) когнитивный – знание о причинах возникновения учебных перегрузок у обучающихся средней ступени основной школы, представления методах и приемах их предупреждения;

2) практический компонент, умение находить самостоятельные решения по преодолению проблемных ситуаций, связанных с учебными перегрузками школьников;

3) оценка результативности и отзывы родителей и педагогов.

Полученные данные подтверждают эффективность программы психопрофилактики в отношении влияния на развитие психолого-педагогической компетентности педагогов по вопросам предупреждения учебных перегрузок. Оценка результативности формирующего эксперимента в среде педагогов показала повышение их профессиональной компетентности в обозначенной сфере педагогической деятельности. Средний балл анонимной оценки педагогами эффективности проведенной экспериментальной работы оказался высоким и составил – 9,5 баллов (по 10-балльной шкале).

Оценка результативности работы с родителями показала, что они также более отчетливо стали понимать и воспринимать причины учебных неудач своих детей, осознали, что решать эти проблемы нужно не за счет увеличения времени, потраченного на учебу, а путем совершенствования учебных навыков, развития познавательной и эмоциональной сферы школьника. Также они признали важность и необходимость родительской поддержки при рациональной организации времени труда и отдыха обучающихся, научились использовать приемы эффективного взаимодействия с подростками, для оказания помощи и поддержки в преодолении учебных перегрузок. Средний балл анонимной оценки родителями эффективности проведенной экспериментальной работы оказался высоким и составил – 10 баллов (по 10-балльной шкале).

На основании диагностических данных и результатов психопрофилактической программы, доказавшей свою эффективность, была разработана система профилактики учебных перегрузок, которая представлена в виде модели (рис. 2), отражающей определенную организацию профилактической деятельности всех участников образовательного процесса – обучающихся, психологов, учителей, родителей.

Важнейшим структурным компонентом (функциональной подсистемой) системной модели психопрофилактической работы, включающей структурные элементы и их внутренние функциональные связи между собой, выступает мониторинг психического развития детей и его психолого-педагогическое сопровождение с позиций изучения предпосылок и редукации имеющихся учебных перегрузок.



Рис. 2. Системная модель психопрофилактической работы по предупреждению учебных перегрузок

Таким образом, апробация психопрофилактической программы в рамках формирующего эксперимента позволяет констатировать, что для получения эффективного результата в преодолении и предупреждении учебных перегрузок у обучающихся основной школы, работа должна быть ориентирована на использование индивидуально-рациональных приемов и способов учебной деятельности, развитие способностей регулировать эмоциональные и функциональные состояния социально-приемлемыми способами. Предупреждению учебных перегрузок в подростковом возрасте способствует:

- формирование ценностного отношения к психологическому здоровью, через формирование системы понятий и представлений о здоровье;
- формирование способности к целеполаганию, постановке целей, развитие рефлексии;
- формирование умения работать с эмоциональными состояниями;
- формирование умения рационально организовывать свою познавательную и интеллектуальную деятельность, опираясь на знание своих индивидуальных психологических особенностей.

### Литература

1. Кoryтова, Г.С. Профессиональное становление личности педагога: проблемное поле и концептуальные модели / Г.С. Кoryтова, Н.А. Никифорова // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). – 2015. – № 1 (154). – С. 9–15.
2. Пахальян, В. Э. Психопрофилактика в образовании / В. Э. Пахальян // Вопросы психологии. – 2002. – № 1. – С. 38–44.
3. Кoryтова, Г.С. Структура защитного и совладающего поведения в профессиональной деятельности педагогических работников / Г.С. Кoryтова // Сибирский психологический журнал. – 2005. – № 21. – С. 112–117.
4. Безруких, М. М. Психофизиологические основы эффективной организации учебного процесса / М. М. Безруких. – Москва : Первое сентября, 2006. – 144 с.
5. Особенности состояния здоровья современных школьников // Официальные документы в образовании : материалы Научного центра здоровья детей РАМН. – 2008. – № 29. – С. 17–20.
6. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – Москва : Азбуковник, 1999. – 944 с.
7. Дубровина, И. В. Практическая психология в лабиринтах современного образования / И. В. Дубровина. – Москва : ИД РАО, 2014. – 455 с.
8. Гельфман, Э. Г. Психологические основы конструирования учебной информации (проблемы конструирования интеллектоемких технологий преподавания) / С. Г. Гельфман, М. А. Холодная, Л. Н. Демидова // Психологический журнал. – 1993. – Т. 14, № 6. – С. 35–45.
9. Аршинская, Е.Л. Психологические предикторы и факторы риска учебных перегрузок у обучающихся основной общеобразовательной школы / Е.Л. Аршинская, Г.С. Кoryтова, А.И. Кoryтова // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). – 2019. – № 3 (25). – С. 82–93. DOI: 10.23951/2307-6127-2019-3-82-93
10. Эльконин, Б. Д. Психология развития / Б. Д. Эльконин. – Москва : Академия, 2001. – 144 с.
11. Карабанова, О. А. Игра в коррекции психического развития ребенка / О. А. Карабанова. – Москва : Российское педагогическое агентство, 1997. – 190 с.
12. Кузнецов, А. А. Основные направления деятельности РАО по созданию школьных стандартов нового поколения / А. А. Кузнецов // Проблемы современного образования. – 2010. – № 1. – С. 14–17.
13. Овчарова, Р. В. Справочная книга школьного психолога / Р. В. Овчарова. – Москва : Просвещение, 1996. – 352 с.
14. Овчарова, Р. В. Технологии практического психолога образования / Р. В. Овчарова. – Москва : Сфера, 2000. – 448 с.

15. Пахальян, В. Э. Психопрофилактика в практической психологии образования / В. Э. Пахальян. – Москва : ПЕР СЭ, 2003. – 208 с.
16. Пахальян, В.Э. Развитие и психологическое здоровье личности в дошкольном и школьном возрасте / В. Э. Пахальян. – Саратов : Вузовское образование, 2015. – 235 с.
17. Аршинская, Е.Л. Взаимодействие психолога и педагогов школы по решению основных задач психопрофилактики / Е.Л. Аршинская, Г.С. Корятова // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 4 (32). – С. 109–116.
18. Панов, В. И. Психодиагностика образовательных систем: теория и практика / В. И. Панов. – Санкт-Петербург : Питер, 2007. – 352 с.
19. Корятова, Г.С. Совладание с психологическим стрессом в профессиональной педагогической деятельности / Г.С. Корятова. – Иркутск : Иркутский гос. пед. ун-т, 2009. – 363 с.
20. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной / Под ред. А. А. Крылова, С. А. Маничева. – Санкт-Петербург : Питер, 2007. – 559 с.
21. Корятова, Г.С. Внутренняя картина здоровья и социальные представления о нем студентов педагогического вуза / Г.С. Корятова // Сибирский психологический журнал. – 2012. – № 46. – С. 131–143.
22. Рудестам, К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы : теория и практика / К. Рудестам. – Москва : Прогресс, 1993. – 368 с.
23. Харитонова, Т. Г. Онтология, специфика и особенности организации психопрофилактики в деятельности практического психолога : дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Харитонова Тамара Геннадьевна. – Нижний Новгород, 2012. – 461 с.
24. Хухлаева, О. В. Школьная психологическая служба: работа с педагогами / О. В. Хухлаева. – Москва : Генезис, 2008. – 192 с.
25. Хухлаева, О. В. Школьная психологическая служба: работа с учащимися / О. В. Хухлаева. – Москва : Генезис, 2007. – 204 с.

УДК 159.9

## **МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ ПОДРОСТКОВ С НЕОСЛОЖНЕННОЙ И ОСЛОЖНЕННОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ**

***Е. В. Гребенникова, И. Л. Шелехов***

*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск*

В настоящее время в психологии выполнено достаточно большое количество исследований, касающихся различных аспектов межличностных отношений, в частности: природы межличностного взаимодействия [1–2], влияния межнациональных различий на характер межличностных отношений [3–6], роли межличностных отношений в образовательном пространстве [7–11], стилей межличностного взаимодействия [12–16], межличностных семейных отношений [18–21], влияния чувств и эмоций на характер взаимоотношений между людьми [22–26]. Сегодня имеется немало исследований, посвященных межличностным отношениям детей и подростков с дизонтогенетическим развитием, в том числе с умственной отсталостью [27–29]. Известно, что

при умственной отсталости наблюдаются: задержка и неустойчивость в развитии межличностных отношений; затруднение развития коммуникативных связей; большое количество мелких микрогрупп; частая смена неофициальных лидеров, при этом часто лидеры выделяются по случайному признаку; большая численность детей в крайних статусных категориях, особенно в категории «изолированных»; нестабильность и нестойкость проявления эмпатии и сочувствия; фрагментарность социального опыта [30–33]. Однако следует отметить, что исследований, в которых изучалась специфика межличностных отношений подростков, имеющих умственную отсталость, осложненную нарушением функций анализаторов, достаточно мало, хотя количество таких детей среди обучающихся специальных школ с каждым годом увеличивается [34]. Безусловно, исследования, направленные на изучение межличностных отношений у данной категории подростков имеют важное значение, прежде всего, для организации эффективного взаимодействия между участниками образовательного процесса.

В период с 2014-2019 гг. нами было проведено исследование, целью которого являлось изучение межличностных отношений подростков с неосложненной и осложненной умственной отсталостью.

Исследование проводилось на базе 3-х образовательных учреждений г. Томска: МБОУ ООШ № 39, МБОУ ООШИ № 22, ОГКОУ «Школа-интернат для обучающихся с нарушениями зрения». В исследовании приняли участие 60 подростков с умственной отсталостью 13–16 лет, которые были разделены на две равнозначные по численности группы: 1) подростки с неосложненной умственной отсталостью; 2) подростки с умственной отсталостью, осложненной нарушением зрения.

Для изучения межличностных отношений подростков использовали анкету «Мое окружение»; методику Р. Жилия «Фильм-тест», адаптированную И. Н. Гильяшевой и Н. Д. Игнатъевой; опросник межличностных отношений (ОМО) В. Шутца, методику «Оценка отношений подростка с классом».

Все подростки, участвующие в обследовании, охотно согласились ответить на вопросы анкеты. Во время анкетирования обучающиеся вели себя адекватно. В случае возникновения вопросов обучающийся мог получить комментарий со стороны психолога.

Из ответов на вопрос: «С кем ты живешь?» выяснили, что большая часть подростков и 1-й (80 %), и 2-й (60 %) группы проживает в полных семьях. Воспитанием подростков из неполных семей занимались матери, которым часто помогали дедушки и бабушки.

На вопрос: «Тебе нравится проводить время дома? Хочешь поскорее пойти из школы домой?» 60 % подростков 1-й группы ответили утвердительно, 33 % подростков сказали о том, что им не хочется идти домой, если в семье конфликтная ситуация и лишь 7 % подростков были категоричны – они не хотят возвращаться из школы домой. Иная ситуация была отмечена во 2-й группе подростков. В указанной группе подростки разделились на две категории: первая категория – 73 % подростков после школы как можно быстрее хотят вернуться домой; вторая категория – это 27 % подростков только иногда не хотят идти домой.

Подростки 1-й и 2-й групп, проживающие в условиях интерната, в своих ответах отмечали нежелание возвращаться домой. В качестве причин нежелания возвращаться домой данная категория подростков называли плохие бытовые условия, отсутствие внимания со стороны членов семьи и частые конфликты.

На вопрос: «Твои родители часто разговаривают с тобой о твоих делах?» ответы подростков 2-х групп распределились однотипно: 20 % подростков ответили положительно, 60 % подростков отметили, что родители редко интересуются их делами, 20 % подростков указали, что родители безразличны к их деятельности. Большую часть подростков, отметивших безразличие родителей к их деятельности, составили подростки, проживающие в условиях интерната.

На вопрос: «Тебе спокойно дома? Не страшно?» больше половины подростков 1-й (60 %) и 2-й (67 %) групп ответили, что им дома достаточно комфортно.

На вопрос: «Родители часто с тобой играют? Гуляют? Читают тебе книжки?» 80 % подростков двух обследуемых групп ответили, что родители взаимодействуют с ними редко. При этом инициатором общения выступает подросток. К сожалению, 20 % подростков отметили отсутствие взаимодействия с родителями.

Из ответов на вопрос: «Если тебя кто-нибудь обидел или ты просто расстроился, ты сразу расскажешь обо всём маме, папе или другу? Никому не расскажешь?» видно, что из 1-й группы 47 % подростков не расскажут никому, 33 % – матери, 20 % – другу. Во 2-й группе 47 % подростков расскажут матери, 33 % подростков никому не расскажут и 20 % подростков расскажут о своей проблеме другу. Важно отметить, что подростки 1-й и 2-й групп, проживающие в условиях интерната, о своей проблеме предпочитают никому не говорить.

На вопрос: «Если ты хочешь, но затрудняешься что-либо сказать, как поступят твои родители?» 40 % подростков 1-й группы и 33 % под-

ростков 2-й группы ответили, что их терпеливо выслушают и помогут справиться с возникшей проблемой. Больше половины подростков 1-й (60 %) и 2-й (67 %) групп сообщили о том, что в данной ситуации их не дослушают и отправят к другому родителю. Полученные результаты отражают нетерпимое отношение родителей к своим детям, что, безусловно, негативно сказывается на детско-родительских отношениях.

На вопрос: «Много ли у тебя друзей?» подростки 1-й группы ответили следующим образом: больше трех друзей – 27 % подростков, только один друг – 53 % подростков, не имеют друзей – 20 % подростков. Во 2-й группе больше 3-х друзей указали 13 % подростков, об одном друге упомянули 60 % подростков и 27 % подростков считают, что у них нет друзей. Из ответов видно, что 20-27 % подростков обследуемых групп не имеют друзей, что, негативно сказывается на их социально-психологическом развитии.

На вопрос: «Доверили бы свою тайну другу и обратились бы к нему за помощью в трудной ситуации?» только 20 % подростков 1-й и 2-й группы ответили утвердительно.

На вопрос: «За что ты любишь друзей?» в двух группах чаще всего звучали такие ответы как: он хороший, добрый, веселый.

На вопрос: «Часто ли вы с друзьями ссоритесь?» больше половины подростков 1-й (80 %) и 2-й (67 %) группы ответили положительно. При этом в большинстве случаев конфликты разрешаются с помощью воспитателя или педагога. В ситуации, когда подросток пытается самостоятельно выйти из конфликтной ситуации, он использует неконструктивные копинг-стратегии.

На основании результатов анкетирования можно сказать, что подростки двух групп: 1) имеют родителей, которые уделяют им мало времени и часто безразличны к их проблемам; 2) выстраивают более доверительные отношения с матерью; 3) испытывают трудности в общении со сверстниками и при возникновении конфликтных ситуаций не способны их конструктивно разрешить.

В тоже время анкетирование показало, что подростки 2-й группы демонстрируют большую привязанность к дому и своей семье, в то время как подростки 1-й группы имеют больше друзей.

Используя методику Р. Жилия, выявили, что у 60 % подростков 1-й группы показатель по шкале «Конфликтность / агрессивность» высокий, у 40 % подростков – низкий. Во 2-й группе отмечалась противоположная ситуация – 40 % подростков имели высокий показатель по данной шкале, а 60 % подростков – низкий.

По шкале «Реакция на фрустрацию» в 1-й группе доминирующими оказались реакции активно-агрессивного типа (53 %): крик, высмеивание, протест, пойти куда-то вопреки запрету, злость, драки. Во 2-й группе чаще регистрировались реакции пассивно-страдательного типа (60 %): плач, обида, жалобы. Интересно, что реакции нейтрального типа были характерны для одинакового количества подростков из двух обследуемых групп (13 %).

По шкале «Стремление к уединению, отгороженность» среди подростков 1-й группы не выявлена тенденции к изоляции от сверстников, в то время как во 2-й группе у 20 % подростков такая тенденция обнаружена. Важно заметить, что у подростков как 1-й, так и 2-й группы наблюдается слабая включенность во взаимодействие со сверстниками, о чем свидетельствуют низкие показатели по шкале «Стремление к общению в больших группах детей». Кроме того, у большинства подростков обследованных групп (80 %) отсутствует тенденция к доминированию (шкала «Доминирование»).

Результаты исследования, полученные по шкалам «Отношение к матери», «Отношение к отцу», «Отношение к матери и отцу как к родительской чете», позволили определить характер отношений в семье. У 40 % подростков из 1-й группы и 53 % подростков из 2-й группы был отмечен низкий контакт с отцом на фоне предпочтения матери (подростки, в воспитании которых отцы не принимали участия, по соответствующей шкале не отметили значимость отношений с родителем). У подростков 1-й и 2-й групп, проживающих в интернате, стремление к общению с матерью выражено сильнее, чем у их подростков, проживающих в семье.

По шкале «Отношение к матери и отцу как к родительской чете» разницы в средних показателях 1-й и 2-й группах подростков не отмечается. Выявлено, что только 33 % подростков воспринимают мать и отца как родительскую чету. Полученные результаты отражают объективную семейную ситуацию: подростки, воспитывающиеся в полных и благополучных семьях, как правило, воспринимают отца и мать как родительскую чету, а подростки, родители которых не проживают вместе или находятся в конфликтных отношениях, не характеризуют их как пару.

Исходя из результатов, полученных по шкалам «Отношение к бабушке, дедушке и другим родственникам», «Отношение к братьям и сестрам», можно сказать о хорошем отношении большей части подростков 2-х обследуемых групп к бабушке и дедушке, а также сестрам и братьям. Хотя среди подростков имелись и такие, которые демон-

стрировали нейтральное отношение к данной категории родственников. В тех случаях, когда воспитанием подростков занимались преимущественно бабушки и дедушки они демонстрируют высокую значимость отношений с ними.

Потребность во взаимодействии со сверстниками выражена у 27 % подростков из 1-й группы и 24 % подростков из 2-й группы. Примечательно, что для 33 % подростков 1-й группы и 40 % подростков 2-й группы значимыми являются отношения с педагогом.

Результаты, полученные по методике Р. Жилия, позволяют сделать следующие выводы:

1. Среди подростков 1-й и 2-й групп имеется достаточно большой процент тех, кто имеет низкий показатель контактов с отцом на фоне предпочтения матери. Кроме того, только треть подростков каждой группы рассматривает отца и мать как родительскую чету.

2. У большинства подростков обследуемых групп отмечается слабая включенность во взаимодействие со сверстниками и отсутствие тенденции к доминированию.

3. Подростки обследуемых групп чаще демонстрируют реакции активно-агрессивного или реакции пассивно-страдательного. Причем у подростков 1-й группы доминируют реакции активно-агрессивного типа, а у подростков 2-й группы – реакции пассивно-страдательного типа.

С помощью опросника В. Шутца у подростков обследуемых групп определили особенности межличностного поведения, исходя из трех потребностей – включения, контроля, аффекта.

В области включения у подростков 1-й и 2-й групп определены четыре типа поведения. Социально дефицитный тип поведения имели 40 % подростков 1-й группы и 50 % подростков 2-й группы. Социально чрезмерный и социально уравновешенный тип поведения встречался в равных процентных соотношениях – по 27 % в 1-й группе подростков и 20 % во 2-й группе подростков. С патологическим типом межличностных отношений в 1-й группе оказалось 6 % подростков, а во 2-й группе – 10 % подростков. Таким образом, для большей части обследованных подростков характерно социально нежелательное поведение с преобладанием социально дефицитного типа межличностного поведения, при котором у подростков отмечается невысокий уровень включения, необщительность, избегание больших компаний сверстников.

В области контроля среди подростков 1-й и 2-й групп выделены четыре типа межличностных отношений. Распределение типов межличностных отношений в области контроля было следующим: «абдикраты»

– 40 % из 1-й группы подростков и 50 % из 2-й группы подростков, «автократы» и «демократы» – по 27 % подростков из 1-й группы и по 20 % подростков из 2-й группы, «патология» – 6 % из 1-й группы подростков и 10 % из 2-й группы подростков. Из представленных результатов видно, что в обследуемых группах чаще встречаются подростки «абдикраты», для которых характерно подчинение, нерешительность в принятии решений, стремление переложить ответственность на других.

В области аффекта как в 1-й, так и во 2-й группе выявили три типа межличностных отношений: «чувственно дефицитный», «чувственно чрезмерный», «чувственно уравновешенный». При этом среди подростков обследуемых групп чаще встречался «чувственно дефицитный» тип (40 % в 1-й группе и 50 % во 2-й группе), при котором подростки обладают слабым чувством эмоциональной привязанности, стремятся избегать близких личных отношений с окружающими. Важно отметить, что достаточно большой процент подростков (33 %) 1-й и 2-й групп имели «чувственно чрезмерный» тип отношений.

Представленные результаты свидетельствуют о том, что больше половины обследуемых подростков в области аффекта обладают социально неадекватными типами межличностных отношений – «чувственно дефицитным» или «чувственно чрезмерным».

Используя методику «Оценка отношений подростка с классом», обнаружили, что у подростков обследуемых групп чаще всего встречается индивидуалистический тип восприятия: в 1-й группе – у 47 % подростков, во 2-й группе – у 60 % подростков. Подростки с таким типом воспринимают группу как помеху своей деятельности или относятся к ней нейтрально. Группа не представляет ценности для личности подростка. Подросток уклоняется от совместных форм деятельности, предпочитая индивидуальную работу, ограничен в контактах.

Помимо индивидуалистического типа восприятия у подростков 2-х групп встречается также прагматический тип восприятия. Такой тип восприятия характерен для 33 % подростков 1-й группы и 20 % подростков 2-й группы. Подростки с таким типом воспринимают группу как средство, способствующее достижению тех или иных индивидуальных целей. При этом группа воспринимается и оценивается с точки зрения ее «полезности» для самого подростка. Отдается предпочтение более компетентным членам группы, способным оказать помощь, взять на себя решение сложной проблемы или послужить источником необходимой информации.

Только 20 % подростков из обследуемых групп воспринимают группу как самостоятельную ценность. На первый план для них выступают проблемы группы и отдельных ее членов, наблюдается заинтересованность, как в успехах каждого члена группы, так и группы в целом, стремления внести свой вклад в групповую деятельность, оказать помощь нуждающимся в этом одноклассникам. Проявляется потребность в коллективных формах работы. Этот тип восприятия индивидом своей группы назван «коллективистическим».

Таким образом, у большей части подростков обследуемых групп, отмечается направленность на себя и предпочтение индивидуалистического типа восприятия группы. Группа не представляет собой самостоятельной ценности для личности подростка.

Обобщая результаты эмпирического исследования, можно сказать, что межличностные отношения подростков с умственной отсталостью, осложненной нарушением зрения, во многом повторяют таковые у подростков с неосложненной формой умственной отсталости, однако имеются и специфические особенности, которые важно учитывать при планировании коррекционно-развивающей работы по формированию оптимальных межличностных отношений.

## Литература

1. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – Санкт-Петербург : Питер, 2001. – 288 с.
2. Мясищев, В. Н. Психология отношений / В. Н. Мясищев ; под ред. А. А. Бодалева. – Москва : МПСИ, 2003. – 104 с.
3. Анерт, Л. Кросс-культурное исследование взаимодействия с детьми русских и немецких матерей / Л. Анерт, Т. Майшнер, А. Шмидт, В. Доскин // Вопросы психологии. – 1994. – № 5. – С. 20–30.
4. Оконешникова, А. П. Межэтническое восприятие и понимание людьми друг друга / А. П. Оконешникова. – Пермь : Звезда, 1999. – 406 с.
5. Резников, Е. Н. Психология этнического общения / Е. Н. Резников. – Москва : Ин-т психологии РАН, 2007. – 160 с.
6. Гуриева, С. Д. Методологические и теоретические аспекты изучения межэтнических отношений / С. Д. Гуриева. – Санкт-Петербург : Изд-во СПбГУ, 2010. – 180 с.
7. Реан, А. А. Социальная педагогическая психология / А. А. Реан, Я. Л. Коломинский. – Санкт-Петербург : Питер, 2000. – 416 с.
8. Коломинский, Я. Л. Психология детского коллектива: Система личных взаимоотношений / Я. Л. Коломинский. – Минск : Народная Асвета, 1984. – 239 с.
9. Кон, И. С. Психология старшеклассника : пособие для учителей / И. С. Кон. – Москва : Просвещение, 1980. – 191 с.
10. Мудрик, А. В. Общение как фактор воспитания школьников / А. В. Мудрик. – Москва : Педагогика. 1984. – 112 с.
11. Обозов, В. В. Динамика межличностных отношений студентов и ее связь с экстраверсией и нейротизмом / В. В. Обозов // Человек и общество. – 1973. – Вып. 13. – С. 149–154.

12. Аргентова, Т. Е. Стиль общения как фактор эффективности совместной деятельности / Т. Е. Аргентова // Психологический журнал. – 1984. – № 6. – С. 130–133.
13. Берулава, Г. А. Стиль индивидуальности: теория и практика : учебное пособие / Г. А. Берулава. – Москва : Пед. о-во России, 2001. – 236 с.
14. Климов, Е. А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы / Е. А. Климов. – Казань : КГУ, 1969. – 278 с.
15. Куницына, В. Н. Стиль общения и его формирование / В. Н. Куницына. – Ленинград : Знание, 1985. – 20 с.
16. Латынов, В. В. Стили речевого коммуникативного поведения: структуры и детерминанты / В. В. Латынов // Психологический журнал. – 1995. – № 6. – С. 90–100.
17. Мерлин, В. С. Индивидуальный стиль общения / В. С. Мерлин // Психологический журнал. – 1982. – № 4. – С. 26–36.
18. Левкович, В. П. Особенности супружеских взаимоотношений в разнонациональных семьях / В. П. Левкович // Психологический журнал. – 1990. – № 1. – С. 25–36.
19. Смехов, В. А. Опыт психологической диагностики и коррекции конфликтного общения в семье / В. А. Смехов // Вопросы психологии. – 1985. – № 4. – С. 83–92.
20. Шавалеева, А. Р. Особенности общения и межличностных отношений супругов в современной молодой семье / А. Р. Шавалеева, В. Айдаров // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2017. – № 6-1. – С. 143–145.
21. Эйдемиллер, Э. Г. Психология и психотерапия семьи / Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкис. – Санкт-Петербург : Питер, 1999. – 656 с.
22. Джидарьян, И. А. Психология счастья и оптимизма / И. А. Джидарьян. – Москва : Ин-т психологии РАН, 2013. – 268 с.
23. Изард, К. Психология эмоций / К. Изард. – Санкт-Петербург : Питер, 2000. – 460 с.
24. Лабунская, В. А. Психология затрудненного общения: Теория. Методы. Диагностика. Коррекция / В. А. Лабунская, Ю. А. Менджерицкая, Е. Д. Бреус. – Москва : Академия, 2001. – 288 с.
25. Менджерицкая, Ю. А. Особенности эмпатии субъектов затрудненного общения / Ю. А. Менджерицкая // Практическая психология. – 1999. – № 4. – С. 54–64.
26. Крупное, А. И. Соотношение показателей эмоциональности и динамических характеристик общения / А. И. Крупное, А. Е. Ольшанникова, В. А. Домодедов // Вопросы психофизиологии активности и саморегуляции личности. – 1979. – С. 17–25.
27. Вийтар, Э. А. Исследование межличностных отношений и интерперсональной перцепции слабослышащих школьников / Э. А. Вийтар // Дефектология. – 1981. – № 4. – С. 30–35.
28. Гребенникова, Е. В. Межличностное общение как маркер эффективной социализации подростков с задержкой психического развития / Е. В. Гребенникова, И. Л. Шелехов, И. И. Лялина // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). – 2016. – Вып. 1 (11). – С. 26–30.
29. Гребенникова, Е. В. Социально-психологические особенности детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи / Е. В. Гребенникова, И. Л. Шелехов, А. Ф. Шелкунова // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). – 2018. – Вып. 4 (22). – С. 18–26.
30. Шипицына Л. М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта : монография / Л. М. Шипицына. – Санкт-Петербург : Речь, 2005. – 477 с.
31. Гордиенко, Е. А. Некоторые психолого-педагогические аспекты взаимоотношений умственно отсталых учащихся в коллективе / Е. А. Гордиенко // Дефектология. – 1981. – № 5. – С. 14–20.

32. Никандрова, Т. С. Межличностные отношения подростков с интеллектуальной недостаточностью и их развитие / Т. С. Никандрова // Дети с проблемами в развитии. – 2004. – № 3. – С. 15–17.
33. Печерский, В. Г. Коммуникативная активность подростков с интеллектуальным недоразвитием в контексте проблем продуктивного личностного взаимодействия / В. Г. Печерский, А. В. Печерский // Дефектология. – 2006. – № 3. – С. 46–52.
34. Гребенникова, Е. В. Межличностные отношения подростков с умственной отсталостью, осложнённой нарушением зрения / Е. В. Гребенникова, И. Л. Шелехов, Е. А. Филимонова // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). – 2020. – Вып. 1 (29). – С. 54–63. DOI: 10.23951/2307-6127-2020-1-54-63.

УДК 159.922+159.9:61

## **КОПИНГ-ПОВЕДЕНИЕ МАТЕРИ В ОТНОШЕНИЯХ С ТОДДЛЕРОМ: В КОНТЕКСТЕ УРОВНЯ ПСИХОСОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА РАННЕГО ВОЗРАСТА**

*Ю. А. Еремина<sup>1</sup>, Г. С. Корытова<sup>2</sup>*

<sup>1</sup>*ОГБУЗ «Томская областная детская больница», г. Томск*

<sup>2</sup>*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск*

Необходимость и целесообразность изучения материнского копинга как категории научного знания в контексте детского развития связана с неразработанностью и отсутствием системного рассмотрения этого феномена, а также с его высокой практической значимостью в области психологического консультирования родителей и семейного воспитания подрастающего поколения. Совершенно отчетливо эта проблема выступает в отношении тоддлеров (от англ. toddler – «ребенок, который начинает ходить») – детей раннего возраста (1–3 года). Во-первых, ввиду уникальности ранних периодов онтогенеза с позиции формирования базисных структур личности; во-вторых, вследствие объективно наблюдаемого неуклонного роста количества детей обозначенной возрастной категории с отклонениями в психоэмоциональном и психосоциальном развитии [1]. Психологическая превенция подобных нарушений не может быть продуктивной без реализации тех возможностей в новом постоянно изменяющемся мире, которые маленькому ребенку в период раннего детства обеспечивает его мать.

Как известно, в поведении матери, рассматриваемом традиционно в качестве важнейшего фактора, опосредствующего развитие ребенка в раннем детстве (Выготский Л. С., 1934; Лангмейер Й., Матейчек З., 1984; Филиппова Г. Г., 2002; Мухамедрахимов Р. Ж., 2003; Bowlby J., 1953; Ainsworth M., 1978; Schwartz J., 1999 и др.), конкурируют две поведенческие директивы, обуславливающие повышенную стрессогенность

материнства: одна – сфокусированная на выполнении традиционной материнской роли; другая – новая, связанная с трансформацией и усложнением социальной структуры современного общества и статусных позиций женщины в нем (Либина А. В., 2001; Подобина О. Б., 2005; Васягина Н. Н., 2013 и др.). Отражением повышенной стрессогенности материнства выступает подверженность современных матерей депрессивным расстройствам и специфическому синдрому материнского выгорания (Базалева Л. А., 2010; Roskam I., Raes M., Mikolajczak M., 2018 и др.). Данное положение актуализирует интерес к изучению материнского поведения в принципиально новом аспекте социального поведения – копинга (син. копинг-поведение, совладающее поведение), позволяющего осознанно и целенаправленно разрешать стрессогенные и проблемные ситуации, предвосхищать их возникновение и снимать психологическое напряжение, возникающее в результате воздействия различных эмоционально насыщенных причин и факторов (Сирота Н. А., 1994; Крюкова Т. Л., 2002; Исаева Е. Р., 2009; Lazarus R. S., 1984; Coyne J., 1991; Hobfoll S., 1998; Compass B. E., 2001; Weber H., 2003; Bodenmann G., 2005).

Термин «копинг» (от англ. to cope – «совладать», «справляться», «преодолевать») и его русскоязычный аналог «совладание» в современной научной психологии употребляются большинством исследователей для описания специфического процесса разрешения человеком любых, возникших у него жизненных трудностей [2]. Согласно Оксфордскому словарю английского языка («Oxford Dictionary of English»), словосочетание «копинг-поведение» (coping behavior) происходит от двух английских слов: «coping» – эффективное решение чего-либо трудного [3, с. 198] – и «behavior» – поведение, описание того, как некоторый субъект ведет себя в той или иной ситуации [там же; с. 77]. В отечественной психологии «coping behavior» наиболее часто переводят как «совладающее поведение», «совладание», «психологическое преодоление», «адаптивное поведение». В большинстве литературных источников указывается, что понятие «копинг» было введено в активный научный обиход американскими психологами во второй половине XX столетия. Так, одним из самых ранних употреблений стало его использование Л. Мерфи в 1962 году в исследовании, рассматривающем активные, преимущественно сознательные усилия ребенка, направленные на овладение ситуацией, связанной с временной разлукой с матерью [4]. Обращаясь к русскоязычному «Большому психологическому словарю» (2019), находим, что «копинг» («совладающее поведе-

ние») рассматривается как поведение, сосредоточенное на преодолении и переживании стрессовых или кризисных ситуаций, прежде всего психосоциального характера [5].

Обнаружение имманентных связей, зависимостей и феноменологии копинга дало возможность получения наиболее глубоких представлений о внутренней организации копинг-поведения и содействовало нахождению факта того, что «структуру копинг-поведения составляют следующие компоненты – копинг-механизмы, к которым относят:

- 1) копинг-реакции – мысли, чувства, переживания человека при столкновении со стрессором;
- 2) копинг-действия – простые единичные совладающие действия человека в контексте стрессовой ситуации, например, «смотрю телевизор», «иду гулять с друзьями»;
- 3) копинг-стратегии, под которыми понимают последовательность связанных, классифицированных простых единичных копинг-действий;
- 4) копинг-стили – концептуально сходные группы копинг-стратегий» [6, с. 125].

Резюмируя выполненные в отечественной и зарубежной психологии в обозначенном направлении исследования, в дальнейшем будем исходить из сочетания позиций интегративного, а также современного отечественного субъектного подходов, т.е. признания того, что копинг динамичен, персонализирован и контекстуален. Иными словами, чрезвычайно ценным нам представляется положение о том, что копинг-поведение различается не только у разных людей, но и у одного человека в различные периоды жизни и в разных условиях, а также то, что его можно регулировать и направлено формировать. Следовательно, конкретную копинг-стратегию с точки зрения ее эффективности рационально рассматривать в зависимости от контекста и условий ситуации, в которой она используется [7]. Отсюда в рамках темы нашего исследования, мы считаем, что семья, семейные отношения и родительское поведение являются той базовой платформой, на которой происходит становление моделей копинга (копинг-поведения), обращенного на разрешение жизненных трудностей.

Несмотря на многообразие опубликованных работ «по копингу» в сфере семейных отношений необходимо сделать заключение о том, что в настоящее время остаются малоизученными многие аспекты и вопросы семейного совладания с трудностями и стрессом. В частности, исследования копинг-поведения детей раннего возраста и их матерей

практически не представлены в современных психологических трудах. На наш взгляд, такое положение вполне объяснимо в отношении изучения преодоления ребенком первых жизненных трудностей, возникающих у него до достижения им трехлетнего возраста. Объективным основанием в данном случае выступает положение о том, что копинг представляет собой исключительно феномен осознанного поведения и требует в достаточной степени развитых возможностей для вербализации и оценки своих поступков, что в силу возрастных особенностей еще не присуще малышу. Кроме того, к настоящему времени остаются совершенно неразработанными психодиагностические методы исследования копинг-поведения детей обозначенной возрастной категории (1–3 года). Вместе с тем, известно, что данный этап жизни женщины, воспитывающей тоддлера, характеризуется повышенной стрессогенностью и в психологическом плане является определенным дискретным периодом, носящим кризисный характер и предъявляющим повышенные требования к ресурсам ее совладающего поведения [8–13].

Делая акцент на некоторых моментах, представляющих интерес для нашего исследования, выделим ряд важных положений. Во-первых, копинг-поведение родителей оказывает значительное влияние на формирование детско-родительских отношений, становление у ребенка моделей копинг-поведения, паттерна восприятия стрессогенных ситуаций, закладывает основу его адаптивности в жизни в будущем. Материнский опыт совладания по сравнению с отцовским обладает большей трансгенерацией и в большей степени сказывается на определении стиля детско-родительских отношений. Во-вторых, обстоятельства жизни, связанные с ребенком, обуславливают смысл и специфичность трудной ситуации, провоцируют репрезентативный для матери стиль копинг-поведения. В-третьих, несформированность активных копинг-стратегий в поведенческом репертуаре молодой матери трактуется как неадекватный в ситуации материнства копинг, блокирующий выстраивание благополучных материнско-детских отношений. И, наконец, в-четвертых, большинство современных научных работ фактически не затрагивают копинг, разворачивающийся на стадии жизненного цикла семейной системы с детьми раннего возраста (1–3 года).

Рождение ребенка (особенно первого) и период его раннего детства (включающего младенческий и ранний возраст) исследователями семейного онтогенеза (М. Боуэн, Р. Скиннер, Ю. Е. Алешина, А. Я. Варга, Э. Г. Эйдемиллер, Г. Г. Филиппова, В. В. Ивакина, Е. В. Куфтык и др.) единогласно определяются как критические жизненные события для

развития личности женщины, сохранения ее психоэмоционального здоровья. В. В. Ивакина называет следующие значимые изменения, которые материнство приносит в жизнь женщины и к которым она не всегда психологически готова: обретение новой социальной роли, изменение в общественной жизни женщины, перерыв или полный отказ от профессиональной деятельности и карьеры либо совмещение ухода и воспитания ребенка с работой, снижение собственного материального положения и материальная зависимость от мужа или других членов семьи [9]. Как справедливо отмечает Л. А. Базалева «многие другие жизненные перемены (замужество, высокостатусная должность, потеря работы и пр.) являются обратимыми, а такое событие, как материнство, – необратимо [14, с. 228]. На этот факт указывают и зарубежные современные исследователи М. Майклжак и соавторы, занимающиеся изучением специфики одной из разновидностей эмоционального выгорания – материнского выгорания – по сравнению с профессиональным выгоранием [15]. В частности, ученые подчеркивают, что «исполнение родительской роли, требует от матери постоянной включенности в отношения с ребенком: нельзя уйти в отпуск или взять больничный лист» [16, с. 134]. Становится очевидно, что вынужденный отказ от привычного образа жизни и необходимость формирования нового жизненного стереотипа сопряжены со специфическими трудностями и переживаниями женщиной-матерью высокого уровня психологического стресса.

На основании сказанного особо выделим следующие моменты. Во-первых, потенциальным источником материнских трудностей и обусловленного ими материнского стресса служат изменения в жизни женщины, возникшие с рождением ребенка: изменение социального статуса, стиля жизнедеятельности, временная профессиональная стагнация, либо совмещение ухода и воспитания ребенка с работой, снижение собственного материального положения, и материальная зависимость от мужа, изменение структуры семейных связей, ролевые конфликты в семье и др. Во-вторых, эмоциональный стресс, испытываемый многими женщинами на ранних этапах материнства, характеризуется прежде всего ограничением ее личной жизнедеятельности, вытекающей из необходимости постоянной адаптации к потребностям своего ребенка; чувством вынужденной полной самоотдачи и «потери» себя, монотонностью и однообразием бесконечных повседневных домашних дел и проблем, связанных с уходом за ребенком, а также огромной и непрерывной ответственностью за его самочувствие и здоровье; психической чувствительностью, появляющейся с рождением

ребенка и обуславливающей амбивалентность чувств и лабильность эмоций. В-третьих, наряду с материнским стрессом среди последствий повседневных трудностей, характерных для ранних этапов материнства называют материнское выгорание. И, наконец, в-четвертых, совладающее со стрессом поведение матери (копинг) играет роль защитного барьера в потенциальной возможности перехода материнского стресса в специфический синдром материнского выгорания.

К настоящему времени психологическая наука накопила многочисленные созвучные и противоречивые концепции и теории, относящиеся к феномену материнско-детских отношений в раннем детстве. Даже при беглом рассмотрении таковых работ становится очевидным, что несмотря на разные, нередко противоположные подходы, анализирующие феномен материнско-детских отношений, большинство исследований едины в одном – опыт, полученный ребенком в ранних отношениях с матерью, является ключевым для всего последующего психического развития человека и его социального благополучия. Изначально ученых-психологов побудила обратить внимание на материнское отношение и атмосферу воспитания маленьких детей знаменитая объектная теория, исходные положения которой были сформулированы на рубеже XIX и XX столетий З. Фрейдом, придававшим решающее значение в симптоматическом поведении взрослых чувствам и переживаниям, имевшим место в раннем детстве. Дальнейшее развитие обсуждаемая теория получила в работах М. Кляйн, В. Фэйрберна, М. Маллер, Г. Гантрипа, У. Биона, М. Балинта, Д. Винникотта, О. Кернберга, Р. Спитца и многих других исследователей, которые рассматривали развитие объектных отношений (становление отношений в диаде «мать и ребенок») через видоизмененную зависимость ребенка от матери (от абсолютной зависимости младенца от матери – симбиоза, далее посредством процесса сепарации–индивидуализации до зрелой независимости), в результате которой ребенок становится самостоятельным и автономным.

В русле сказанного, на наш взгляд, весьма интересны взгляды британского психоаналитика У. Биона, вслед за М. Кляйн, обратившей свой исследовательский интерес на способность матери быть достаточно чуткой и терпимой к потребностям, а также к негативным и позитивным чувствам ребенка, таким как агрессия и любовь к окружающим. Эта материнская способность получила название «контейнирование», которое определяется как функция матери, отражающаяся в принятии на себя роли своеобразного «контейнера», вбирающего непо-

нятные и вызывающие тревогу и переживания чувства ребенка, «делая их осмысленными и безопасными». При этом качество материнской способности к контейнированию зависит от ее собственного опыта ранних объектных отношений. Д. Винникотт дополнил данное положение высказыванием о том, что способность матери к контейнированию активизируется в силу особого психического состояния, возникающего после родов и обеспечивающего ей интуитивное переживание состояний ребенка. При этом, по мнению исследователя, чрезмерное грубое вмешательство окружающих (советы, рекомендации) в процесс взаимодействия матери и тоддлера может помешать реализации и становлению процесса «ощущать своего ребенка», так как оно будет уводить мать от чувств к сознательному анализу своего поведения [17].

Для описания специфического процесса, обнаруживающегося в буквальном смысле в «поддерживании» окружающего младенца пространства, в заботе о том, чтобы мир «не обрушился» на него слишком рано или слишком страшно, исследователь вводит в научный обиход новое понятие «холдинг» (от англ. to hold – «держат»). По Д. Винникотту, неуверенные в себе, тревожные или депрессивные матери не способны обеспечить такую поддержку, и ребенок может пронести свое раннее ощущение «опасности» окружающего мира и «ненадежности» отношений с близкими через всю свою дальнейшую жизнь [18].

Стоит отметить, что еще в 30-40-е гг. XX в. было зафиксировано, что у детей, разлученных с матерями, находящихся в медицинских и закрытых социальных учреждениях интернатного типа, несмотря на наличие хороших санитарно-гигиенических условий, полноценный уход и кормление, оскудевают эмоциональная и двигательная сферы, резко замедляется развитие мышления и речи. Р. Спитц, обнаруживший данное явление, дал ему название «госпитализм» [19]. Факты, выявленные Р. Спитцем, были впоследствии неоднократно подтверждены другими исследователями, установившими, что сходные с госпитализмом явления могут возникать не только в ситуации физического отделения ребенка от матери, но и в условиях семейного и домашнего воспитания, когда ребенку не уделяется достаточно заботы и внимания. Доводы о том, что потребность в тактильном контакте является такой же базовой, как и потребность в пище подтвердили Г. Харлоу и С. Суоми в 1960-х гг., проведя серию сегодня широко известных лабораторных экспериментов по изучению поведения детенышей приматов в специально созданных условиях «потери» матери [20].

Новая полоса исследований в области материнско-детских отношений была инициирована Дж. Боулби, который развил идеи авторов теории объектных отношений, вторичного подкрепления и социального научения, а также попытался объединить их с этологическими исследованиями поведения детенышей животных в условиях утраты матери, выполненные Г. Харлоу, и наблюдениями Р. Спитца за развитием детей, лишенных родителей. Благодаря такой глубокой переработке накопленных знаний по данной проблематике, появление в 70–80 гг. XX в. теории привязанности Дж. Боулби, стало поворотным моментом в психологической науке касательно изучения закономерностей, свойственных функционированию системы отношений «Мать – Ребенок». Ученый показал наличие у ребенка особой потребности в контакте с матерью и доказал, что нормально развивающийся ребенок в возрасте от шести месяцев до трех лет сильно привязан к матери, достигая максимума в диапазоне от одного года до одного года шести месяцев и уменьшаясь к концу третьего года жизни. При этом характер привязанности проявляется в двух типах поведения: 1) сигнальное поведение (в т. ч. плач, улыбка, голосовые реакции), 2) поведение приближения (в т. ч. прижимание, цепляние, следование) [21]. В процессе формирования того или иного типа привязанности к матери у ребенка развиваются так называемые «внешние рабочие модели себя и других». В этой связи взаимодействие с непоследовательным, ненадежным или нечувствительным объектом привязанности (матерью) препятствует процессу развития безопасной и стабильной психической основы, снижает устойчивость при совладании со стрессовыми событиями и предрасполагает человека к разного рода расстройствам в кризисные периоды жизни [22].

Необходимо отметить, что в настоящее время для изучения и описания закономерностей, свойственных системе отношений «мать – ребенок», исследователями используются самые разные термины: «материнское отношение»; «материнско-детские отношения»; «материнско-детское взаимодействие». Частные феномены, соотносимые с дефиницией «материнско-детские отношения», как то: материнские ценности, жизненные ориентации матери, материнские установки, ожидания, позиции, чувства, материнская ответственность, компетентность, авторитет, стиль, типы, тактика материнского воспитания, готовность к материнству, качество привязанности ребенка к матери, система личностных отношений ребенка, – освещены достаточно обширно. Наиболее часто применяются понятия «материнское отношение» и «детско-родительские отношения». Термин «материнское отно-

шение» имеет наиболее общий характер и указывает на взаимную связь и взаимозависимость матери и ребенка; включает в себя субъективно-оценочное, сознательно-избирательное представление о ребенке, которое определяет особенности родительского восприятия, способ общения с ребенком, характер приемов воздействия на него, в том числе на последующих этапах онтогенетического развития [23]. М. В. Сапоровская определяет детско-родительские отношения как процесс и результат индивидуального избирательного отражения семейных связей, опосредующие внутреннюю и внешнюю активность, а также переживания родителей и детей в их совместной деятельности [24]. Качество этих отношений является залогом эмоциональной уравновешенности ребенка, создания у него чувства безопасности и доверия к окружающим людям и миру в целом, что является предиктором нормального психического развития и функционирования ребенка, в том числе и становления его копинг-поведения.

Г. Г. Филиппова уточняет, что в первые три года жизни влияние материнско-детских отношений на развитие ребенка превосходит все остальные факторы, тогда как в дошкольном возрасте остается ведущим, а позднее по отношению к различным аспектам физического и психического развития ребенка – неравномерным. Ж. М. Глозман говорит о материнско-детских отношениях в раннем возрасте ребенка следующее: «Эти отношения стимулируют развитие всех психических функций ребенка: сначала он воспринимает мать (прежде всего ее лицо и голос) и отличает ее от других людей, затем начинает понимать ее намерения, формируя собственные интеллектуальные способности. Связь с матерью способствует развитию социального познания в онтогенезе» [25, с. 125]. Отсутствие этих связей получило название материнской депривации (от англ. deprivation) – лишение, ограничение возможностей удовлетворения жизненно важных потребностей. Перечень этих витальных потребностей составляют потребности в пище, физическом комфорте («сухо и тепло»), движениях, притоке впечатлений необходимых для развития нервной системы; потребности во внимании, безопасности, доброжелательности, одобрении, уважении, ласке и нежности, любви и принятии, в том числе потребности в общении с матерью, как с образцом человеческих, специфических действий и поведения и др. Аргументировано показано, что материнская депривация приводит к задержкам в развитии ребенка, апатичности, пассивному отношению к окружающему предметному миру, отсутствию внимания и интереса к людям.

Из сказанного выше со всей очевидностью следует, что опыт, полученный ребенком в ранних взаимодействиях с матерью имеет определяющее значение для закладывания фундаментальных личностных образований, таких как самооценка, доверие к людям, интерес к окружающему миру, ощущению себя в мире и мира в себе. Период раннего детского развития является временем обоюдного приспособления и являет собой как возможности, так и опасности для развития личности как матери, так и ребенка.

Приведенный аналитический обзор зарубежных и отечественных теорий и экспериментальных работ, отражающих научные позиции и воззрения исследователей на проблему материнского совладания и функционирования материнско-детской системы отношений в раннем детском возрасте позволил установить одновременную потенциальную вероятность возможностей и препятствий для развития личности как матери, так и ребенка. Данный этап жизни женщины в психологическом плане является определенным дискретным периодом, который носит кризисный характер и предъявляет высокие требования к ресурсам ее совладающего поведения. Это положение приобретает особенную актуальность в наши дни, когда тенденция к нарастанию индивидуализма в структуре личностного репертуара становится дополнительным стрессом для современной женщины, в жизнедеятельности которой высоко вероятно могут конкурировать две поведенческие директивы. Одна из них направлена на выполнении традиционной материнской роли, другая – новая, связанная с трансформацией и усложнением социальной структуры общества и статусных позиций женщины в нем. Одновременно, период раннего возраста признается в возрастной психологии уникальным с точки зрения закладывания фундаментальных личностных образований у ребенка, наряду с тем, что личность матери традиционно рассматривается как главный фактор, влияющий на этот процесс. Подобные обстоятельства побуждают нас обратить исследовательское внимание на осознанные усилия женщины – матери ребенка раннего возраста, направленные на преодоление житейских проблемных ситуаций, инициирующихся в анализируемый детский возрастной период, и их эффективность с позиции вклада в психосоциальное развитие ребенка. Для обозначения данного явления нами (Еремина Ю. А., 2017, 2019; Еремина Ю. А., Корытова Г. С., 2017) было введено в научный обиход новое понятие «ранний материнский копинг» (сокр. РМК) [26–28].

Ранний материнский копинг мы определяем как разновидность материнского поведения, формирующегося и актуализирующегося в пе-

риод воспитания ребенка раннего возраста, как системную совокупность осознаваемых механизмов совладания (копинг-стратегий) с повседневными реальными проблемными (стрессогенными) и / или воспринимаемыми таковыми ситуациями (в силу травмирующего эффекта прошлого – минувших событий собственного детства или отношения родителей), возникающими неизбежно у матери в процессе непосредственного взаимодействия с маленьким ребенком, ухода за ним и его воспитания. Используя данный личностный конструкт, мы обращаемся к динамическому, контекстуальному и регулятивному аспектам психологического феномена совладания, подчеркивая актуальность изучения и формирования эффективного (адаптивного) копинг-поведения матери в отдельно взятом возрастном периоде развития ребенка (1–3 года). Целевой направленностью раннего медицинского копинга выступают: 1) сохранение и развитие конгруэнтности личности матери; 2) успешность реализации материнских функций и превенция синдрома материнского выгорания; 3) построение гармоничных материнско-детских отношений; 4) успешность психосоциального развития ребенка и превенция неявно выраженных отклонений в его развитии, сопряженных с неэффективностью дезадаптивного поведения матери в трудных ситуациях материнства на ранних его этапах.

Несмотря на предпринимаемые в современной психологической науке попытки изучения стресс-совладающего поведения матерей, проблема материнского копинга остается практически неизученной в отношении женщин, воспитывающих здорового ребенка раннего возраста. Дефицит систематизированных представлений о структурно-содержательной организации копинг-поведения матери, воспитывающей ребенка раннего возраста препятствует осуществлению психологической превенции отклонений психосоциального развития детей раннего возраста, сопряженных с эффективностью поведения матерей в стрессогенных и проблемных ситуациях. При этом, кризисный характер данного этапа жизни женщины-матери и высокая значимость раннего детства в последующем психологическом развитии ребенка, формировании его личности, по нашему мнению, обуславливает объективную необходимость выделения отдельного личностного конструкта «ранний материнский копинг» (РМК), и обеспечивает актуальность эмпирического изучения структурно-содержательной организации раннего материнского копинга, и его взаимосвязи с психосоциальным развитием ребенка до достижения им трехлетнего возраста.

Эмпирическое исследование особенностей копинг-поведения матерей, осуществляющих воспитание детей-тоддлеров, проводилось на территории города Томска в период с 2013 по 2019 гг. и было организовано на базе ОГБУЗ «Томская областная детская больница», а также нескольких психолого-педагогических центров, предоставляющих услуги по раннему развитию детей. В качестве испытуемых выступили дети раннего возраста (средний возраст 2,0 года) и их матери (средний возраст  $26,0 \pm 4,2$  лет). Всего в исследовании было задействовано 520 человек (260 материнско-детских диад). Все дети, принявшие участие в эксперименте, не имели соматических или психических заболеваний, способных заметно повлиять на их развитие. Задействованные в исследовании матери воспитывали единственного ребенка-первенца и на момент исследования находились в отпуске по уходу за ребенком до достижения им трехлетнего возраста. Выборка была составлена так, что испытуемые женщины не имели значимых различий по основным социально-демографическим параметрам, таким как: семейное положение (все состоят в браке), уровень образования (имеют высшее образование), уровень материального благополучия (соответствует прожиточному минимуму или немного превышающий таковой).

Опытно-экспериментальное исследование полностью было проведено в несколько этапов. На диагностическом этапе исследованию был задействован адекватный задачам исследования набор тестовых методик. С целью диагностики психосоциального развития детей раннего возраста в качестве измерительного инструментария был задействован психологический тест «Шкала оценки развития ребенка» («RCDI–2000») – адаптированный И. А. Чистович, Я. Н. Шапиро вариант опросника «Child Development Inventory» (CDI), разработанный в 2000 году Г. Айртоном (США). Изучение проявлений раннего материнского копинга осуществлялось с помощью личностного опросника «Индикатор копинг-стратегий» – адаптированного Н. А. Сирота и В. М. Ялтонским варианта опросника «The Coping Strategy Indication» (CSI), созданного Дж. Амирханом в 1990 году.

Оценка уровня психосоциального развития детей проводилась по следующим показателям, выявленным посредством письменного опроса их матерей с помощью теста «RCDI–2000»:

- 1) определение «процентного ранга» ребенка среди здоровых сверстников, показывающее от какого процента сверстников ребенок отстает и какой процент детей в своей возрастной категории опережает;

- 2) определение «профиля психосоциального развития» – актуального возраста (АВ), которому соответствует психосоциальное развитие ребенка;
- 4) определение качественной оценки психосоциального развития: опережающее развитие; нормальное развитие; легкое отставание; отставание.

Поскольку разделение на отдельные области развития весьма условны и структуру психосоциального развития представляют тесно переплетенные линии познавательного, эмоционального, личностного развития, которые находят отражение в социальном поведении, то анализ результатов, полученных при помощи методики «RCDI–2000» проводился прежде всего по социальной шкале, а также шкалам самообслуживания, развития речи, понимания языка и в последнюю очередь учитывались шкалы крупных движений, мелкой моторики. По итогам тестирования обнаружено, что каждый ребенок развивается в своем индивидуальном темпе и среди испытуемых были выявлены: 1) дети, у которых хронологический возраст (ХВ) и расчетный актуальный возраст (АВ) психосоциального развития совпадают; 2) дети, у которых актуальный возраст психосоциального развития опережает хронологический; 3) дети, у которых расчетный актуальный возраст отстает на один и более месяцев от хронологического, что отражается «процентным рангом» детей. Из общего числа испытуемых (N = 260), 73,46 % детей получили «процентный ранг» в значении до 83 %, что в стандартной интерпретации авторов-разработчиков методики RCDI–2000 оценивается как «нормальное развитие». У 18,85 % детей, набравших аналогичный показатель в диапазоне от 84 % до 95 %, было констатировано «легкое отставание»; у 7,69 % детей, получивших значение «процентного ранга» 96 % и более, установлено «отставание» в психосоциальном развитии.

В рамках эмпирического исследования после выполнения диагностики психосоциального развития детей на основании полученных результатов выборочная совокупность испытуемых-детей была разделена на четыре подгруппы: 1) дети с высоким (опережающим) уровнем психосоциального развития (сокр. ОР); 2) дети со средним (нормативным) уровнем психосоциального развития (сокр. НР); 3) дети, уровень психосоциального развития которых ниже среднего (легкое отставание) (сокр. ЛО); 4) дети с низким уровнем психосоциального развития (отставание) (сокр. ОТС). Таким образом, согласно таблице 1, в первую подгруппу (ОР) вошли дети, у которых расчетный актуальный возраст

развития (АВ) превышает хронологический (ХВ), а именно: при среднем групповом показателе (М) хронологического возраста равного  $23,76 \pm 2,73$ , аналогичный показатель расчетного актуального возраста оказался  $26,88 \pm 3,17$ .

Таблица 1

**Общие характеристики базисных копинг-стратегий  
в четырех подгруппах испытуемых (методика «CSI»)**

№	Базисные копинг-стратегии	Показатели ***	Подгруппа испытуемых**				Р – уровень значимости	
			I	II	III	IV	ANOVA	Крускала-Уоллиса ANOVA test
1	Разрешение проблем (РП)	М±σ	27,96±2,89	26,60±3,64	22,33±4,42	18,90±3,43	0,00*	0,00*
		Me	28,0	26,5	22,0	19,0		
		Абс	77,09	70,92	51,48	35,91		
		%	43,50	41,21	35,76	31,45		
2	Поиск социальной поддержки (ПСП)	М±σ	20,44±3,65	21,44±4,49	21,12±5,71	20,05±4,92	0,52	0,57
		Me	21,0	22,0	21,0	20,5		
		Абс	42,91	47,45	46,01	41,14		
		%	31,62	33,00	33,48	33,16		
3	Избегание проблем (ИП)	М±σ	16,00±2,19	16,58±2,45	18,92±3,92	21,45±4,40	0,00*	0,00*
		Me	15,0	16,0	18,0	21,5		
		Абс	22,73	25,36	35,99	47,50		
		%	24,88	25,79	30,76	35,40		
Индекс соотношения пассивных и активных стратегий			0,33	0,35	0,46	0,56		

Примечание: \* $p < 0,05$ . \*\*В таблице обозначены следующие подгруппы испытуемых-матерей: I-OP – матери детей с высоким уровнем психосоциального развития; II-HP – матери детей со средним (нормативным) уровнем развития; III-ЛО – матери детей с уровнем развития ниже среднего; IV-OTS – матери детей низким уровнем психосоциального развития.

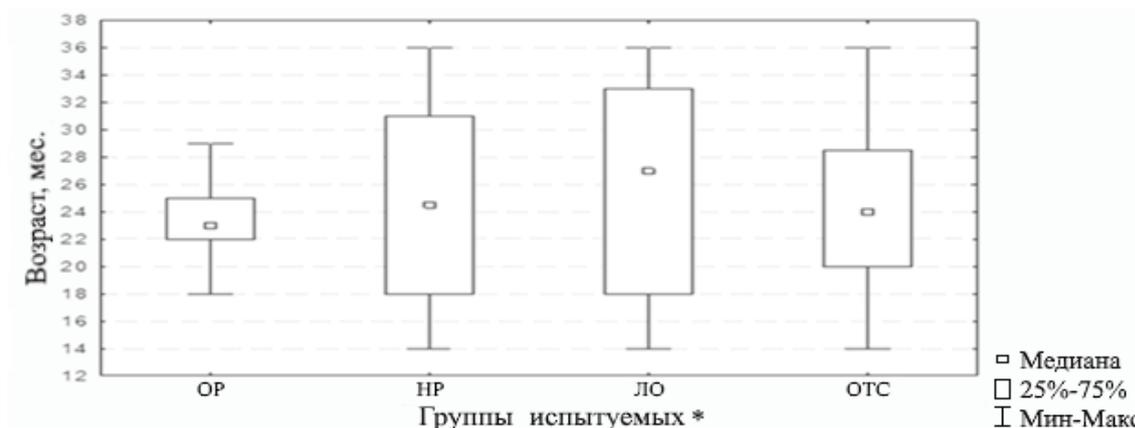
\*\*\* В таблице представлены средние баллы показателей копинг-стратегий (М – среднее арифметическое), с учетом того, что минимальная оценка по каждой шкале – 11 баллов, максимальная – 33 балла; представлено стандартное квадратичное отклонение (σ); М±σ; Me – медиана; Абс – абсолютное значение; % – удельный вес копинг-стратегии в общей структуре базисных стратегий совладающего поведения.

На рис. 1 при помощи «ящичковых» диаграмм наглядно представлено распределение значений показателя хронологического возраста в выделенных четырех подгруппах испытуемых детей раннего возраста.

Установление актуального уровня психосоциального развития детей явилось базой, на которой строились остальные аспекты нашего исследования. В частности, в рамках эмпирического исследования на основании полученных результатов диагностики психосоциального развития детей раннего возраста были дифференцированы четыре подгруппы матерей:

- 1) подгруппа «I» – матери детей с опережающим и высоким уровнем психосоциального развития (OP);

- 2) подгруппа «II» – матери детей, имеющих средний уровень психосоциального развития (нормативный, соответствующий календарному возрасту, НР);
- 3) подгруппа «III» – матери детей с уровнем психосоциального развития ниже среднего (ЛО);
- 4) подгруппа «IV» – матери детей с низким уровнем психосоциального развития (ОТС).



\*Примечание: На рисунке обозначены следующие подгруппы испытуемых: ОР – подгруппа детей с опережающим развитием, НР – подгруппа детей с нормативным психосоциальным развитием, ЛО – подгруппа детей с легким отставанием, ОТС – подгруппа детей с отставанием в развитии

*Рис. 1. Распределение значений показателя хронологического возраста детей в четырех подгруппах*

Анализ результатов эмпирического исследования копинг-стратегий, реализуемых матерью в процессе совладания с повседневными проблемными ситуациями, актуализирующимися в период раннего возраста ребенка, проводился на основании данных, полученных по шкалам опросника «CSI» в зависимости от степени выраженности той или иной стратегии копинг-поведения, по выделенным подгруппам испытуемых-матерей: I-ОР, II-НР, III-ЛО и IV-ОТС. Оценка степени выраженности материнских копинг-стратегий проводилась по ряду показателей:

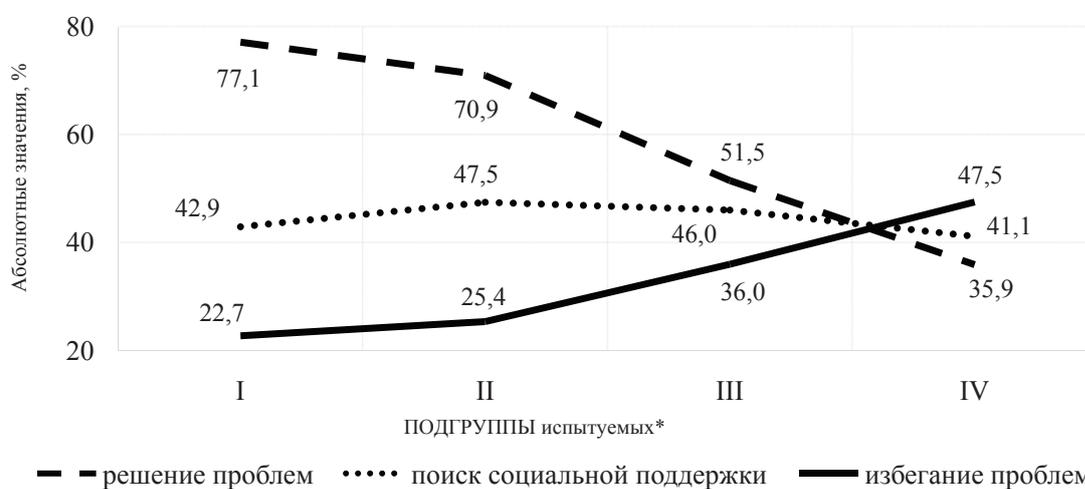
- 1) среднегрупповой балл и среднеквадратическое отклонение ( $M \pm \sigma$ );
- 2) медианный балл ( $Me$ );
- 3) абсолютный показатель напряжения стратегии (Абс, в %);
- 4) удельный вес каждой стратегии в общей структуре копинг-поведения (в %);
- 5) индекс соотношения пассивных и активных копинг-стратегий (ИПА).

На начальном этапе комплексного эмпирического исследования при помощи методики «CSI» в структуре совладающего поведения испытуемых-матерей были определены три базисные копинг-стратегии: «Разрешение проблем» («РП»), «Поиск социальной поддержки» («ПСП») и «Избегание проблем» («ИП»). При анализе балльных, абсолютных и весовых показателей по отдельным подгруппам матерей выявился ряд зависимостей внутри и между базисными копинг-стратегиями. В частности, внутри показателей совладающего поведения по типу «РП» наибольший показатель –  $27,96 \pm 2,89$  балла ( $Me = 28,0$ ) – обнаружился у матерей, отнесенных к подгруппе I-OP; при этом у них наблюдался и наиболее высокий абсолютный показатель напряжения стратегии ( $Abc = 77,09$ ). Из таблицы 1 можно видеть, что к этой стратегии достаточно часто обращаются также и матери из подгруппы II-HP ( $26,96 \pm 2,89$  балла;  $Me = 26,5$ ;  $Abc = 70,92$ ). Минимальная выраженность проявлений копинг-поведения «РП» выявлена у матерей из подгруппы III-LO ( $18,90 \pm 3,43$  балла;  $Me = 19,0$ ;  $Abc = 35,91$ ).

Присутствие стратегии «РП» на лидирующих местах в структуре копинг-поведения у матерей, отнесенных к подгруппам I-OP и II-HP, свидетельствует об их ориентированности на разрешение проблемных ситуаций. Меньшая выраженность обсуждаемой стратегии у испытуемых подгрупп III-LO и IV-OTS отражает, по всей вероятности, отрицательный опыт ее применения, обесценивание опыта других в разрешении похожих ситуаций, несформированность навыков активного преодоления стресса. Одновременно с этим, выраженность пассивной материнской копинг-стратегии «ИП» в подгруппах I-OP ( $16,00 \pm 2,19$  балла;  $Me = 15,0$ ;  $Abc = 22,73$ ) и II-HP ( $16,58 \pm 2,45$  балла;  $Me = 16,0$ ;  $Abc = 25,36$ ) уступает показателям данной шкалы в подгруппе II-LOI ( $18,92 \pm 3,92$  балла;  $Me = 18,0$ ;  $Abc = 35,99$ ). Максимальное значение копинг-стратегии «ИП» наблюдается в совладающем поведении матерей подгруппы IV-OTS ( $21,45 \pm 4,40$  балла;  $Me = 21,5$ ;  $Abc = 47,50$ ). Обнаружение минимального задействования поведения по типу «ИП» у матерей подгруппы I-OP, свидетельствует о непопулярности этой стратегии среди данной категории матерей.

Согласно рис. 2, практически все матери имеют примерно одинаковый уровень копинг-поведения по типу «ПСП». Найдена лишь небольшая статистически незначимая разница в выборе этой копинг-стратегии испытуемыми: максимальные показатели применения стратегии имеют матери подгруппы I-OP, минимальные – подгруппы IV-OTS. Такое поведение проявляется в стремлении поделить переживания-

ми с другими людьми, найти у них понимание, получить совет, для того, чтобы общими усилиями разрешить возникшую проблемную ситуацию максимально результативно. Несмотря на то, что стратегия «ПСП» во всех категориях испытуемых занимает промежуточное положение в структуре копинг-поведения, вместе с тем, у матерей подгрупп I-ОР, II-НР и III-ЛЮ она уступает активной копинг-стратегии «РП», но превышает аналогичный показатель пассивной стратегии «ИП». В то время как в подгруппе IV-ОТС стратегия «ПСП» ( $20,05 \pm 4,92$  балла;  $Me = 20,05$ ;  $Абс = 41,14$ ) опережает активную стратегию «РП» ( $18,90 \pm 3,43$  балла;  $Абс = 35,91$ ) и уступает пассивной копинг-стратегии «ИП» ( $21,45 \pm 4,40$  балла;  $Me = 21,5$ ;  $Абс = 47,50$ ).



\*Примечание: На рисунке обозначены следующие подгруппы испытуемых-матерей: I-ОР – матери детей с высоким уровнем психосоциального развития; II-НР – матери детей со средним (нормативным) уровнем развития; III-ЛЮ – матери детей с уровнем развития ниже среднего; IV-ОТС – матери детей низким уровнем психосоциального развития.

Рис. 2. Показатели выраженности базисных копинг-стратегий в четырех подгруппах испытуемых

В таком же соотношении находятся и удельные веса этих копинг-стратегий (рис. 3).

На основании данных, отражающих удельные веса базисных копинг-стратегий в структуре совладающего поведения матерей всех подгрупп, были определены индексы соотношения пассивных и активных копинг-стратегий (ИПА). Согласно рис. 3, в подгруппе I-ОР наиболее выраженной является активная стратегия «РП» (43,50 % от общей структуры базисных стратегий копинг-поведения), а также значительно выражена (31,62 %) еще одна активная стратегия – «ПСП». Наименьшая выраженность показателей копинг-стратегий отмечалась

у пассивной стратегии «ИП» (24,88 %). В таком случае индекс соотношения пассивных и активных стратегий в подгруппе I-OP, как наглядно проиллюстрировано на рис. 4, составил значение 0,33.

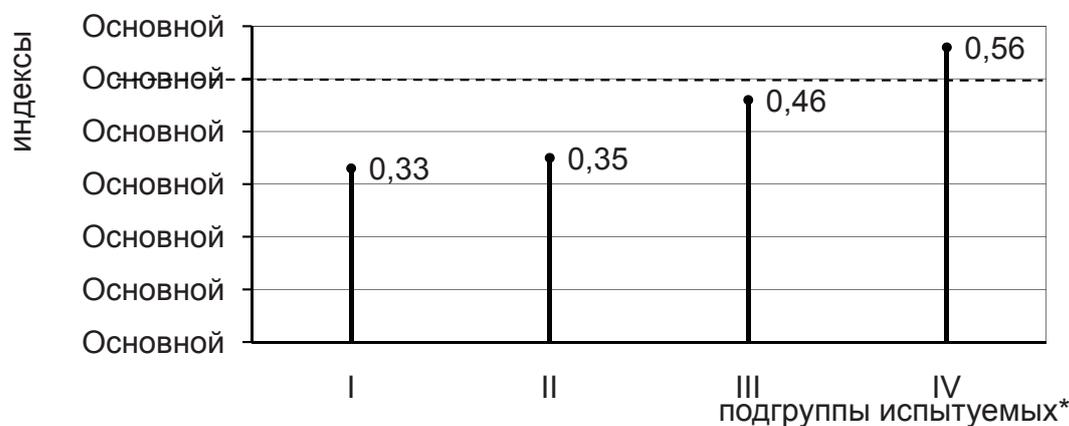


Примечание:

\*На рисунке обозначены следующие подгруппы испытуемых-матерей: I-HP – матери детей с высоким уровнем психосоциального развития; II-HP – матери детей со средним (нормативным) уровнем развития; III-ЛО – матери детей с уровнем развития ниже среднего; IV-ОТС – матери детей низким уровнем психосоциального развития.

\*\*На рисунке обозначены следующие стратегии: РР – Решение проблем; ПСП – Поиск социальной поддержки; ИП – Избегание проблем.

Рис. 3. Удельные веса базисных копинг-стратегий в общей структуре копинг-поведения в четырех подгруппах испытуемых



Примечания: \* На рисунке обозначены следующие подгруппы испытуемых-матерей: I-OP – матери детей с высоким уровнем психосоциального развития; II-HP – матери детей со средним (нормативным) уровнем развития; III-ЛО – матери детей с уровнем развития ниже среднего; IV-ОТС – матери детей низким уровнем психосоциального развития.

\*\* Пассивные копинг-стратегии < 0,5 ≤ Активные копинг-стратегии.

Рис. 4. Соотношение пассивных и активных копинг-стратегий\*\* в четырех подгруппах испытуемых

В подгруппе II-HP, вычисленный подобным способом ИПА равен значению 0,35. Активность совладающего поведения в подгруппе ма-

терей III-ЛО ниже, чем в подгруппах I-ОР и II-НР, однако формула стресс-совладающего поведения им присущего аналогична предыдущим: активное разрешение проблем (35,76 %), активный поиск социальной поддержки (33,48 %), пассивное избегание проблем (30,76 %). В данном эпизоде ИПА = 0,46. У матерей, отнесенных к подгруппе IV-ОТС, зафиксирована еще более низкая активность копинг-поведения, что отражено в формуле характерного для них стресс-совладающего поведения: 35,40 % приходится на пассивную копинг-стратегию «ИП»; 33,16 % соответствует стратегии «ПСП» и лишь 31,45 % от числа всех стратегий занимает активное разрешение проблем (рис. 3). В соответствии с рисунком 4, ИПА в данной категории испытуемых достигает значения 0,56. Сравнение полученных индексов соотношения пассивных и активных копинг-стратегий по отдельным подгруппам испытуемых-матерей показало доминирование активных копинг-стратегий над пассивными у матерей подгрупп I-ОР, II-НР и III-ЛО, в то время как у матерей подгруппы IV-ОТС выявлено обратное соотношение: пассивные копинг-стратегии доминируют над активными.

Зависимость выраженности показателей базисных копинг-стратегий от фактора «принадлежность испытуемых к той или иной подгруппе матерей» изучалась в ходе однофакторного дисперсионного анализа ANOVA (по Р. Фишеру). Сопоставлялись суммарные показатели по базисным копинг-стратегиям опросника «CSI»: «РП», «ПСП», «ИП» в четырех анализируемых в данном исследовании подгрупп испытуемых-матерей (I-ОР, II-НР, II-ЛОI, IV-ОТС). В результате ANOVA (табл. 2) были получены F-отношения, равные 40,60; 0,75; и 22,69, соответствующие вышеперечисленным стратегиям совладания.

Таблица 2

**Результаты сравнительного анализа изменчивости признаков  
в выделенных подгруппах испытуемых**

№	Копинг-стратегии	ANOVA			Крускала-Уоллиса ANOVA test		
		R <sup>2</sup>	Fнабл.	P-уровень	H	P-уровень	Попарные статистические сравнения (p<0,05)
1	РП***	0,32	40,60	0,00*	71,08	0,00*	I-III, I-IV, II-III, II-IV**
2	ПСП	0,01	0,75	0,52	2,01	0,57	-
3	ИП	0,21	22,69	0,00*	35,99	0,00*	I-III, I-IV, II-III, II-IV

Примечания: \*p <0,05. \*\*В таблице обозначены следующие подгруппы испытуемых-матерей: I – матери детей с высоким уровнем психосоциального развития; II – матери детей со средним (нормативным) уровнем развития; III – матери детей с уровнем развития ниже среднего; IV – матери детей низким уровнем психосоциального развития.

\*\*\* В таблице обозначены следующие стратегии: РП – Решение проблем; ПСП – Поиск социальной поддержки; ИП – Избегание проблем.

Табличное значение F-распределения Фишера для всех случаев при  $p = 0,05$  соответствует 2,24 ( $F_{\text{крит.}}$ ). Отсюда превышение  $F_{\text{крит.}}$  над  $F_{\text{набл.}}$  по стратегиям «РП» и «ИП» дает нам основание отвергнуть нулевую гипотезу о равенстве средних и медиан в анализируемых подгруппах испытуемых и, соответственно, принять альтернативную гипотезу о том, что межгрупповая изменчивость выше внутригрупповой. Следовательно установлено статистически достоверное влияние фактора «принадлежность к подгруппе» на выраженность копинг-поведения: средние значения суммарных показателей и медиан базисных копинг-стратегий «РП» и «ИП» значимо различаются у матерей из всех четырех подгрупп. Коэффициент детерминации ( $R^2 = 0,32$ ,  $R^2 = 0,21$ ) показывает умеренный вклад в общую дисперсию зависимой переменной (соответствующую 32 % и 21 % учтенной дисперсии), обусловленный влиянием фактора принадлежности к одной из четырех подгрупп матерей. Исключение составляет стратегия «ПСП», по которой подтверждение получила нулевая гипотеза, что говорит о равенстве средних и медиан по копинг-стратегии «ПСП» во всех подгруппах испытуемых.

Подводя итоги проведенного эмпирического исследования, показывающего особенности копинг-поведения матерей, воспитывающих детей-тоддлеров с разным уровнем психосоциального развития, сделаем акцент на некоторых, значимых моментах. Во-первых, у матерей, отнесенных к подгруппам I-ОР, II-НР, III-ЛО в совладающем репертуаре преобладают «активные» копинг-стратегии над «пассивными», в то время как у испытуемых подгруппы IV-ОТС, зафиксирована значительно более низкая активность копинг-поведения, отражающаяся в доминировании «пассивных» стратегий над «активными». Таким образом, полученные результаты позволяют в первом приближении оценить эффективности базисных копинг-стратегий материнского поведения с позиции совладающей активности матерей и их вклада в психосоциальное развитие ребенка, и с учетом этого делают возможным в дальнейшем установление критериев эффективного раннего материнского копинга.

### **Литература**

1. Еремина, Ю. А. Социализация детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивной группы / Ю. А. Еремина, Г. С. Кобытова // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). – 2014. – № 1 (142). – С. 79–85.
2. Кобытова, Г. С. Структура защитного и совладающего поведения в профессиональной деятельности педагогических работников / Г. С. Кобытова // Сибирский психологический журнал. – 2005. – № 21. – С. 112–117.

3. Compact Oxford Dictionary and Thesaurus. – New York : Oxford University Press, 2009. – 1076 p.
4. Murphy, L. The widening world of childhood / L. Murphy. – New York : Basic Books, 1962.
5. Большой психологический словарь / Под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – Москва : АСТ, 2009. – 811 с.
6. Журавлев, А. Л. Стресс, выгорание, совладание в современном контексте / А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко. – Москва : Институт психологии РАН, 2011. – 512 с.
7. Корятова, Г. С. Профессиональное становление личности педагога: проблемное поле и концептуальные модели / Г. С. Корятова, Н. А. Никифорова // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). – 2015. – № 1 (154). – С. 9–15.
8. Васягина, Н. Н. Субъектное становление матери в современном социокультурном пространстве России / Н. Н. Васягина. – Екатеринбург : Уральский гос. пед. ун-т, 2013. – 364 с.
9. Ивакина, В. В. Формирование у студенток психологической готовности к материнству : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / В. В. Ивакина. – Ставрополь, 2006. – 193 с.
10. Корятова, Г. С. Факторная структура раннего материнского копинга с позиции разноуровневого психосоциального развития ребенка / Г. С. Корятова, А. И. Корятова, Ю. А. Еремина // Science for Education Today. – 2019. – Т. 9, № 1. – С. 157–170.
11. Маленова, А. Ю. Влияние эмоциональных состояний на удовлетворенность браком и копинг-поведение супругов в период раннего родительства / А. Ю. Маленова, А. В. Боровикова // Вестник Омского университета. Серия: Психология. – 2008. – № 2. – С. 32–43.
12. Филиппова, Г. Г. Психология материнства и ранний онтогенез / Г. Г. Филиппова. – Москва : Изд-во ин-та психотерапии, 2002. – 238 с.
13. Калугина, Е. Л. Совладающее поведение супругов после рождения в семье второго ребенка : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Е. Л. Калугина. – Кострома, 2012. – 30 с.
14. Базалева, Л. А. Содержательная характеристика материнских нагрузок в отношениях с детьми / Л. А. Базалева // Человек. Искусство. Вселенная. – 2017. – № 1. – С. 228–234.
15. Корятова, Г. С. Совладание с психологическим стрессом в профессиональной педагогической деятельности / Г. С. Корятова. – Иркутск : Иркутский гос. пед. ун-т, 2009. – 363 с.
16. Mikolajczak, M. Consequences of parental burnout : Its specific effect on child neglect and violence / M. Mikolajczak, M. Brianda, H. Avalosse, I. Roskam // Child abuse and neglect. – 2018. – Vol. 80. – P. 134–145.
17. Winnicott, D. W. The family and individual development / D. W. Winnicott. – London : Penguin, 2008. – 389 p.
18. Винникотт, Д. В. Маленькие дети и их матери / Д. В. Винникотт. – Москва : Независимая фирма «Класс», 1998. – 80 с.
19. Spitz, R. A. Anaclitic depression / R. A. Spitz // Psychoanalytic Study of the Child. – 1946. – Vol. 2. – P. 313–342.
20. Harlow, H. Induced depression in monkeys / H. Harlow, S. Suomi // Behavioral Biology. – 1974. – Vol. 12. – P. 273–296.
21. Amirkhan, J. H. A factor analytically derived measure of coping: The Coping Strategy Indication / J. H. Amirkhan // Journal of Personality and Social Psychology. – 1990. – Vol. 59. – № 5. – P. 1066–1074.

22. Эйнсворт, М. Привязанности за порогом младенчества / М. Эйнсворт. – Новосибирск : Сибирский хронограф, 1994. – 266 с.
23. Корытова, Г. С. Внутренняя картина здоровья и социальные представления о нем студентов педагогического вуза / Г. С. Корытова // Сибирский психологический журнал. – 2012. – № 46. – С. 131–143.
24. Сапоровская, М. В. Детско-родительские отношения и совладающее (копинг) поведение родителей как факторы школьной адаптации первоклассников : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / М. В. Сапоровская. – Кострома, 2002. – 177 с.
25. Глозман, Ж. М. Социальный мозг: новая трактовка понятия / Ж. М. Глозман, П. Круков // Вестник МГУ. – 2013. – № 2. – С. 121–133.
26. Еремина, Ю. А. Ранний материнский копинг и его взаимосвязь с психосоциальным развитием ребенка в возрасте от одного года до трех лет / Ю. А. Еремина // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). – 2017. – № 2. – 37–47.
27. Корытова, Г. С. Факторная структура копинг-поведения матерей, воспитывающих детей раннего возраста с нормативным уровнем психосоциального развития / Г. С. Корытова, Ю. А. Еремина // Сибирский психологический журнал. – 2017. – № 65. – С. 22–39.
28. Еремина, Ю.А. Копинг-поведение матерей, воспитывающих детей раннего возраста с разноуровневым психосоциальным развитием : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / Ю. А. Еремина. – Томск, 2019. – 236 с.

УДК 616.895.4-053.7

## **ОСОБЕННОСТИ СОМАТОФОРМНЫХ РАССТРОЙСТВ У СТУДЕНТОВ**

***В. А. Рудницкий<sup>1,2</sup>, А. К. Костин<sup>2</sup>***

*<sup>1</sup>ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет»,  
<sup>2</sup>НИИ психического здоровья Томского НИМЦ РАН, г. Томск*

Проблема сохранения и восстановления здоровья представителей молодого поколения, как психического, так и соматического всегда была задачей, как отечественного здравоохранения, так и системы среднего и высшего образования. В связи с этим данное сообщение мы решили посвятить соматоформным расстройствам у студентов томских ВУЗов и подходам к их лечению. Ранее данные нарушения назывались органическими невротами [1], и, по сути, ими и являются. Распространенность данного варианта психической патологии в мире неуклонно растет [2], клинически она сопровождается полиморфной, с выраженным вегетативным и тревожным компонентом и достаточно мучительной симптоматикой, соответствующий тем или иным анатомическим структурам, и всегда имеют под собой личностную уязвимость и психическую травматизацию. Нами обследовано 46 студентов с соматоформной дисфункцией вегетативной нервной системы (сердечно-сосудистой системы, органов дыхания, и психосоматических заболевания желудочно-кишечного тракта).

Среди молодых пациентов отмечался феномен семейного накопления, при котором несколько членов семьи страдают от одного и того же заболевания, он был отмечен у пациентов с СРК, что согласуется с данными отечественных и зарубежных исследователей [1-4]. Это социально детерминированное обучение гастроинтестинальным и другим психосоматическим симптомам под давлением внешних обстоятельств, передача патологических паттернов поведения от родителей к их детям. Студенчество- это и отрыв от семьи, и выход на новые горизонты, и одновременно столкновение с новыми проблемами, в которых личность вчерашнего ребенка пытается найти нечто знакомое, что в принципе соответствует мнению С. Н. Алмазова о студенчестве, как особом времени, когда испытания неизбежны [5], то есть мы можем предположить, что это значит, что личности предстоит многое постичь, и многое отринуть, и при возникновении повторяющихся проблем это заставляет многих обратиться к пережитому негативному опыту.

Для понимания механизма происхождения данных нарушений особое внимание необходимо обратить на формирование симбиотических отношений в нуклеарной семье пациента, мифологизацию, идеализацию и интроекцию образа родителя, формирующие психосоматические, зависимые паттерны поведения, когда болезнь зачастую являлась единственным «разрешенным» способом снятия внутреннего напряжения, конфликта, а пациенты, согласно их детским воспоминаниям, были беззащитными перед лицом агрессии со стороны родителей [6, 7].

Данное обстоятельство, учитывая, что большинство наших пациентов не только являются студентами, но и продолжают жить в родительских семьях, либо в той или иной степени в материальном отношении и психологически зависимы от них, демонстрирует необходимость психотерапевтической и психокоррекционной работы не только с находящимся на лечении молодым пациентом, но и со значимыми фигурами его окружения, в первую очередь с его семьей, как структурой, поддерживающей, иногда с целью получения вторичной выгоды систему патологических взаимодействий. В свою очередь в подобных условиях психосоматическая симптоматика приобретает особую значимость, усиливается, обогащается новыми симптомами и по прежнему остается основным приемлемым способом реагирования. Особое внимание стоит уделить хроническим, неявным, скрытым, неоднократно повторяющимся, «привычным» психогениям, как проявлениям дефицита ресурсов среды и невозможности реализации потребностей, так и внешним «угрожающим», стрессорирующим пациента факторам, которыми,

обычно щедро наполнена среда, окружающая пациента и система взаимодействий в ней выстраивается им по образу и подобию собственной родительской семьи.

Характерна последовательность формирования соматоформных, психосоматических феноменов с течением времени в направлении их постепенного утяжеления и большей распространенности: локальный вариант – если затрагивается одна из систем или ее часть, например локальный отдел системы пищеварения (дискомфорт ограничен только небольшой частью кишечника или областью желудка); распространенный – две и более локализации в пределах одной системы органов (например, дыхательной системы при двусторонней локализации симптомов с необоснованными опасениями по поводу двусторонней пневмонии, вызванной коронавирусом); диссеминированный – с вовлечением двух и более систем организма (сердечно-сосудистая и ЖКТ и т.д).

Клинико-динамический анализ психосоматической патологии в целом показал, что наряду с индивидуальными особенностями пациентов, отнесенных к выделенным клиническим вариантам, существовали общие закономерности в их формировании, что было обусловлено единством патогенетических механизмов, существовавших несмотря на многообразие психогенных и других этиологических и патогенетических факторов. Наличие коморбидной патологии видоизменяло как соматическую, так и психическую клиническую картину заболевания, характеризовались возникновением более частых обострений, обусловленных четкой их связью с неспецифическими индивидуально значимыми психогениями. На психогении пациенты реагировали, как правило, появлением «привычных» соматоформных симптомов, тревоги, беспокойства, напряженности, раздражительности, слабости.

Течение заболевания определялось взаимодействием психосоматических и соматопсихических факторов, соотношение которых было индивидуально. Различные причинные патогенные факторы (в том числе психогенные воздействия, соматогении, дополнительные экзогенно-органические вредности) часто выступали в роли «триггера» в возникновении соматоформной патологии либо декомпенсировали уже имеющиеся расстройства. Их вклад в происхождение и течение психосоматических заболеваний со временем менялся: нарастало влияние личностных факторов в процессе углубления социальной, семейной, профессиональной дезадаптации.

Мы попытались разработать медицинскую технологию, которая позволяет дифференцированно воздействовать на отдельные сферы функ-

ционирования пациента и влияет на способы совладания со стрессами, что способствует улучшению социальной адаптации пациента и компенсации имеющихся психосоциальных проблем, улучшению качества его жизни.

В психологическом «портрете» пациентов студенческого возраста с соматоформными расстройствами, в ходе психологического обследования обнаруживался высокий удельный вес значимости наиболее важных патохарактерологических качеств: ригидность, тревожность, мнительность, «ипохондрический эгоцентризм», астеничность, раздражительность и дистимичность, сензитвность, демонстративность и «жажда внимания», алекситимичность. Примечателен длительный «путь» данного пациента к психологу, психиатру или психотерапевту, он довольно не прост и продолжителен.

Отмечено большое количество сочетаний патохарактерологических черт, в совокупности создававших «фасад» пациента, с которым приходилось сталкиваться в первую очередь не психологу или психиатру, а врачам общего, соматического профиля; и лишь затем, чаще через несколько лет, и во многом случайно, пациент попадал к психиатру, причем чаще всего по рекомендации терапевта или врача другой непсихиатрической специальности.

Переплетение «фасадных» черт чрезвычайно затрудняло формирование комплаентных отношений в диаде «врач – больной», понимание пациентом сути своего страдания, выявление и разграничение психических и соматических симптомов и расстройств, утяжеляло течение и ухудшало прогноз реабилитационных мероприятий. Для дифференцированной интегративной терапии важно воздействовать на содержание переживаний и эмоции пациента, чему препятствует алекситимия, как один из ведущих факторов, предопределяющих психосоматическое реагирование, проявляющееся формированием соматоформной симптоматики.

Планируя лечебно-профилактические мероприятия мы исходили из принципов этапности, непрерывности и последовательности их осуществления. Все лечебные мероприятия проводились с учетом личностной структуры и варианта клинической динамики. В осуществлении этого принципа терапии весьма важным оказалось использование оригинальных режимов наблюдения и ведения «пограничных больных», разработанных в отделении пограничных состояний ГУ НИИ психического здоровья ТНЦ СО РАМН.

Важной задачей лечения пациентов с психосоматической патологией, а студенты, не смотря на свой молодой возраст не являлись исключением, являлась не только нормализация психического состояния, но и восстановление нарушенного вегетативного гомеостаза; при этом собственно вегетативные или функционально-неврологические феномены нами не отделялись от психических нарушений, а рассматривались как единое целое, формируя единую патогенетическую сущность болезни, приводя по словам академика Вейна к тяжелой внутри-системной дезинтеграции [8].

Говоря о роли личности в возникновении, развитии и течении данных заболеваний можно кратко сформулировать это в виде тезиса – прогноз течения соматоформного расстройства при наличии уже сформированного расстройства личности будем намного менее благоприятным и формирование лечебного альянса с подобными пациентами будет подвержено большому числу помех с их стороны. Особое значение (ввиду личностных особенностей данной группы пациентов) приобретают мероприятия, предотвращающие возникновение и развитие рентных установок, искаженной внутренней картины болезни и представлений о процессе лечения, поддерживающей психофармакотерапии и психотерапии.

По нашему мнению в преодолении хронического течения соматоформных нарушений будут наиболее перспективны психотерапевтические и образовательные подходы, которые должны иметь дифференцированный и адресный характер, а также быть избирательными, и ориентированными на пациента и на членов его социального окружения, особенно близких друзей и семью.

## **Литература**

1. Смулевич, А.Б. Патохарактерологическое предрасположение и формирование нозогенных (провоцированных соматическим заболеванием) психических расстройств / А.Б. Смулевич, С.В. Иванов, М.А. Самушия // Психические расстройства в общей медицине. – 2014. № 2. – С. 7–13.
2. Данные ВОЗ. – URL: <http://www.who.int/ru> (дата обращения: 26.03.2020).
3. Белокрылова, М.Ф. Алгоритм интегративной медицинской помощи и реабилитации лиц с сочетанной соматической и психической патологией: Мед. технология / М.Ф. Белокрылова, Н.П. Гарганеева, В.Ф. Лебедева, Е.М. Епанчинцева, О.А. Редчиц, А.К. Костин, Е.В. Лукьянова. – Томск, 2013. – 26 с.
4. Психология здоровья : хрестоматия / И. С. Ткачева, Т. Ф. Широкова, В. С. Левина [и др.]. – Иркутск : Репринт, 2015. – 320 с.
5. Алмазов, С. Н. Личность и психологическое время студенчества / С. Н. Алмазов, Т. М. Никитина. – Санкт-Петербург : Радуга, 2018. – 159 с.

6. Иванова, А.А. Направления психологической помощи пациентам с непсихотическими психическими расстройствами / Иванова А.А., Рудницкий В.А., Костин А.К., Аксенов М.М., Епанчинцева Е.М., Стоянова И.Я., Цыбульская Е.В., Гарганеева Н.П. // Сибирский вестник психиатрии и наркологии. – 2015. – № 2 (87). – С. 92–97.
7. Психея. – URL: <http://psyche.ru> (дата обращения: 26.03.2020).
8. Вегетативные расстройства: клиника, диагностика, лечение / Под ред. А.М. Вейна. – Москва : ООО «Медицинское информационное агентство», 2003. – 752 с.

УДК 618.177:159.9

## ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ ЖЕНЩИН С БЕРЕМЕННОСТЬЮ ЭКО

*А. В. Силаева, Т. Г. Бохан, О. В. Терехина*

*ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский  
Томский государственный университет», г. Томск*

*Введение.* С момента внедрения<sup>1</sup> экстракорпорального оплодотворения (ЭКО) в практику лечения бесплодия в мировой науке уделяется большое внимание изучению психических и психологических состояний женщин с индуцированной беременностью [1, 7, 12, 13], что обусловлено влиянием состояния психологического здоровья женщины на здоровье и внутриутробное развитие плода [9, 13]. Так, определенные личностные особенности, неэффективные копинг-стратегии, низкая стрессоустойчивость [2, 15] могут являться психологическими факторами невынашивания беременности [15]. Положительный эмоциональный фон и яркие позитивные эмоции в период беременности коррелируют с оптимальным сроком гестации, со снижением риска преждевременных родов и благоприятным внутриутробным развитием ребёнка [2]. К факторам, влияющим на формирование внутриутробной среды, исследователи причисляют наличие психологических ресурсов матери [3], к которым относят оптимальный уровень самооценки здоровья [6, 11], формирование адекватной привязанности к вынашиваемому ребёнку и качество семейных отношений, составляющие психологическое здоровье женщины в период беременности [6, 8, 11]. Целью данного исследования явилось изучение связи компонентов психологического здоровья у женщин с беременностью посредством ЭКО.

*Материалы и методы.* Исследование проводилось с использованием комплексного, сравнительного метода и следующих психодиагностических методик: самооценка здоровья [14] (показатели – плохое, удовлетворительное, хорошее, отличное самочувствие), шкала супру-

<sup>1</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-313-90040.

жеских отношений [10] (показатели – эмоциональная теплота, враждебность), шкала привязанности матери к плоду [5] (показатели – взаимодействие с плодом, самопожертвование, дифференциация себя от плода, ролевое поведение, приписывание характеристик плоду, суммарный показатель привязанности к плоду. Для статистической обработки данных были использованы методы описательной статистики, U критерий Манна-Уитни, непараметрический критерий коэффициент ранговой корреляции Спирмена пакета прикладных программ IBM SPSS Statistics 22.

Выборка исследования включала 334 женщины с физиологической беременностью (средний возраст  $28 \pm 4,2$  лет) и 174 женщины с ЭКО (средний возраст  $32 \text{ года} \pm 4,8$  лет).

*Результаты.* Результаты описательной статистики, приведенные в табл. 1, свидетельствуют о том, что у большинства женщин обеих групп психологическое здоровье в период беременности соответствует нормативным показателям. Составляющие привязанности к плоду у большинства женщин соответствуют высоким значениям.

Таблица 1

**Данные описательной статистики составляющих психологического здоровья у женщин с беременностью посредством ЭКО (ЭКО) и у женщин с естественным зачатием (ЕЗ)**

Составляющие психологического здоровья	Группы	Квартили			Min	Max	U	p
		Q1	Q2 (Me)	Q3				
Взаимодействие с плодом	ЭКО	16	18	19	5	20	17503,0	0,003
	ЕЗ	15	17	19	4	20		
Самопожертвование	ЭКО	22	24	25	5	25	13403,0	0,000
	ЕЗ	19	22	24	5	25		
Дифференциация себя от плода	ЭКО	16	19	20	6	20	16574,0	0,000
	ЕЗ	15	16	20	4	20		
Ролевое поведение	ЭКО	16	18	20	4	20	17153,0	0,000
	ЕЗ	15	17	19	4	20		
Приписывание характеристик плоду	ЭКО	23	25	27	9	30	16990,5	0,000
	ЕЗ	22	24	26	6	30		
Суммарный показатель привязанности к плоду	ЭКО	96	103	108	31	114	12745,5	0,000
	ЕЗ	89	97	103	28	115		
Эмоциональная теплота	ЭКО	25	29	33	13	35	13054,0	0,843
	ЕЗ	25	29	32	11	35		
Враждебность	ЭКО	6	9	12	4	27	12801,0	0,588
	ЕЗ	7	9	12	4	24		
Субъективная оценка состояния здоровья в период беременности	ЭКО	3	3	3	2	4	10140,0	0,060
	ЕЗ	3	3	3	1	4		

Уровень материнской привязанности к плоду по компонентам: «взаимодействие с плодом» ( $U = 17503,000$  при  $p = 0,003$ ), «самопожертво-

вание» ( $U = 13403,000$  при  $p = 0,000$ ), «дифференциация себя от плода» ( $U = 16574,000$  при  $p = 0,000$ ), «ролевое поведение» ( $U = 17153,000$  при  $p = 0,000$ ), «приписывание характеристик плоду» ( $U = 16990,500$  при  $p = 0,000$ ), «суммарный показатель привязанности к плоду» ( $U = 12745,500$  при  $p = 0,000$ ) значимо выше в группе женщин с беременностью ЭКО, чем в группе с естественным зачатием. Отношение к мужу/партнеру у большинства женщин с разными типами беременности характеризуется как эмоционально теплое, наполненное поддержкой, доверием и уважением. Значимых отличий по шкалам эмоциональная теплота ( $U = 13054,000$  при  $p = 0,843$ ) и враждебность ( $U = 12801,000$  при  $p = 0,588$ ) проявляемые по отношению к партнеру не обнаружены. Что касается самооценки здоровья, как свидетельства психологического благополучия, то данные обеих групп отражают достаточную удовлетворенность собственным состоянием здоровья большинства женщин, значимых различий между исследуемыми выборками не выявлено ( $U = 10140,0$  при  $p = 0,060$ ).

Для установления характера связи компонентов психологического здоровья был проведен корреляционный анализ методом ранговой корреляции Спирмена, который позволил обнаружить следующие значимые корреляционные связи. В группе женщин с беременностью ЭКО обнаружено, что субъективная оценка здоровья положительно связана с эмоциональной теплотой ( $r = 0,243$  при  $p = 0,001$ ), самопожертвованием ( $r = 0,204$  при  $p = 0,000$ ); эмоциональная теплота положительно связана с самопожертвованием ( $r = 0,208$  при  $p = 0,035$ ), ролевым поведением ( $r = 0,260$  при  $p = 0,008$ ), приписыванием характеристик плоду ( $r = 0,269$  при  $p = 0,006$ ), суммарным показателем привязанности к плоду ( $r = 0,305$  при  $p = 0,002$ ); враждебность отрицательно связана с самопожертвованием ( $r = -0,147$  при  $p = 0,038$ ). В группе сравнения также обнаружены значимые прямые корреляционные связи самооценки здоровья с эмоциональной теплотой ( $r = 0,219$  при  $p = 0,001$ ), самопожертвованием ( $r = 0,235$  при  $p = 0,000$ ), обратная связь с враждебностью ( $r = -0,228$  при  $p = 0,000$ ); прямые связи эмоциональной теплоты с самопожертвованием ( $r = 0,210$  при  $p = 0,001$ ), ролевым поведением ( $r = 0,190$  при  $p = 0,003$ ), суммарным показателем привязанности к плоду ( $r = 0,197$  при  $p = 0,002$ ); обратная связь враждебности с самопожертвованием ( $r = -0,159$  при  $p = 0,013$ ), прямая связь с ролевым поведением ( $r = 0,144$  при  $p = 0,025$ ).

*Обсуждение.* Полученные в ходе исследования результаты свидетельствуют о том, что в период беременности у женщин группы ЭКО

и у женщин с физиологической беременностью психологическое здоровье характеризуется как нормативное, что совпадает с результатами исследований [12]. Обнаруженные между группами различия по составляющим материнской привязанности к плоду не указывают на проблемы в отношениях между матерью и будущим ребенком в группе сравнения, а лишь отражают различия в пределах нормы [7]. Также для большинства женщин обеих групп характерны эмоционально комфортные и доброжелательные семейные отношения. Выявленные схожие корреляционные связи между компонентами психологического здоровья у женщин группы ЭКО и у женщин с физиологической беременностью позволяют предположить, что удовлетворенность собственным состоянием здоровья является залогом комфортных отношений с супругом/партнером и стремления сделать всё зависящее от женщины ради полноценного внутриутробного развития ребёнка. Проявление положительных чувств в адрес супруга/партнера находят отражение в эмоциональной, поведенческой и когнитивной составляющих привязанности к плоду, т.е. вовлеченности в поведение, представляющее собой установление связи с будущим ребёнком [4]. Обнаруженная в группе ЭКО значимая связь между эмоциональной теплотой, адресованной мужу/партнеру, и приписыванием характеристик плоду является специфической для женщин с индуцированной беременностью. Возможно предположить, что комфортные и теплые отношения с партнером позволяют женщине более чутко воспринимать внутриутробное поведение ребёнка, интерпретировать его и наделять взаимодействие с ним особым смыслом.

*Выводы.* Психологическое здоровье женщин с беременностью ЭКО характеризуется большей выраженностью составляющих материнской привязанности к вынашиваемому будущему ребёнку по сравнению с женщинами со спонтанной беременностью; эмоционально теплым, наполненным поддержкой, доверием и уважением отношением к мужу/партнеру и средним уровнем субъективной оценки здоровья. Обнаруженные связи между компонентами психологического здоровья свидетельствуют об их взаимном влиянии. Выявленная специфическая значимая связь в группе женщин с беременностью ЭКО может быть использована в психологическом сопровождении пациенток программ вспомогательных репродуктивных технологий.

## Литература

1. Гарданова, Ж.Р. Пограничные психические расстройства у женщин с бесплодием в программе вспомогательных репродуктивных технологий и их психотерапевтическая коррекция : дис. ... д-ра мед. наук : 14.00.18 / Ж.Р. Гарданова. – Москва, 2008. – 210 с.

2. Ланцбург, М.Е. Психологические и психосоматические нарушения в период беременности и родов: обзор современных зарубежных исследований / М.Е. Ланцбург, Т.В. Крысанова, Е.В. Соловьева // Современная зарубежная психология. – 2016. – Т. 5, № 2. – С. 78–87.
3. Ракова Г.Н. Особенности «материнских эффектов» фенотипичной передачи в перинатальном периоде (обзор литературы) / Ракова Г.Н. // Вопросы психического здоровья детей и подростков. – 2018. – Т. 18, № 2. – С. 92–100.
4. Савенышева, С.С. Пренатальная привязанность: понятие, структура, детерминанты / С.С. Савенышева // МНКО. – 2017. – № 1 (62). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/prenatalnaya-privyazannost-ponyatie-struktura-determinanty> (дата обращения: 14.05.2020).
5. Cranley, M.S. Development of a tool for the measurement of maternal attachment during pregnancy / M.S. Cranley // Nursing Research. – 1981. – Vol. 30. – P. 281 – 284.
6. Dahlerup, B.R. Maternal stress and placental function, a study using questionnaires and biomarkers at birth / B.R. Dahlerup, E.L. Egsmose, V. Siersma, E.L. Mortensen, M. Hedegaard, L.E. Knudsen, L. Mathiesen // PloS one. – 2018. – Vol. 13, № 11. P. e0207184. DOI: 10.1371/journal.pone.0207184.
7. Golombok, S. The “test-tube” generation: parent – child relationships and the psychological well-being of in vitro fertilization children at adolescence / S. Golombok, F. MacCallum, E. Goodman // Child Development. 2001. – V. 72, № 2. – P. 599–608.
8. Kaso, M. A qualitative study on coping behaviors and influencing factors among mothers in Japan raising children under three years old while experiencing physical and mental subjective symptoms / M. Kaso, K. Miyazaki, T. A. Nakayama // BMC Women’s Health. – 2018. – Vol. 18, № 1. – P. 14. DOI: 10.1186/s12905-017-0494-8.
9. McCrory, C. The effect of pregnancy intention on maternal prenatal behaviours and parent and child health: results of an Irish cohort study / C. McCrory, S. McNally // Paediatr Perinat Epidemiol. 2013. – Vol. 27(2). – P. 208–215. doi: 10.1111/ppe.12027
10. Melby, J.N. The Iowa family interaction rating scales. / Melby J.N., Conger R.D., Book R., Rueter M., Lucy L., Repinski D. et al. – 5th ed. – Ames: Institute for Social & Behavioral Research, Iowa State University, 2001. – P. 33-58.
11. Mohammad Alizadeh Charandabi S. Health-Related Quality of Life and its Predictive Factors among Infertile Women / Mohammad Alizadeh Charandabi S., Kamalifard M., Mahzad Sedaghiani M., Montazeri A., Dehghanpour Mohammadian // J Caring Sci. – 2012. – Vol.1(3) – P. 159–164.
12. Perinatal attachment in naturally pregnant and infertility-treated pregnant women in Taiwan. / Chen CJ, Chen YC, Sung HC, Kuo PC, Wang CH Chen CJ, Chen YC, Sung HC, Kuo PC, Wang CH // J Adv Nurs. 2011. – (10): 2200-8. doi: 10.1111 / j.1365-2648.2011.05665.x. Epub 2011 6
13. Punamaki, R.L. Maternal mental health and medical predictors of infant developmental and health problems from pregnancy to one year: does former infertility matter? / Punamaki RL, Repokari L, Vilska S, Poikkeus P, Tiitinen A, Sinkkonen J, et al. // Infant Behav Dev. 2006. – Vol. 29. – 230.
14. World Health Survey 2002: individual questionnaire. – Geneva: World Health Organization; 2002.
15. Zhou, Y. Preeclampsia is associated with abnormal expression of adhesion molecules by invasive cytotrophoblasts / Y. Zhou, C.H. Damsky, K. Chiu, J.M. Roberts, S.J. Fisher // The Journal of Clinical Investigation. – 1993. – Vol. 91, № 3. – P. 950-960.

## РАЗДЕЛ 6. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЧНОСТИ



УДК 159.923.3

### ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ ВЫПУСКНИКОВ ШКОЛ В КОНТЕКСТЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ

*Т. А. Булатова, Н. И. Ашурова*

*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск*

Проблема своевременной диагностики и коррекции эмоциональных состояний является актуальной, поскольку эмоции и чувства, присутствующие человеческой психике, во многом детерминируют деятельность людей, обуславливают ее эффективность и влияют на качество их жизнедеятельности в целом. Эмоционально-психические состояния – это важная составляющая общего состояния человека, оказывающая значительное влияние на когнитивную, волевою и мотивационную сферу. Анализ литературных источников, посвященной проблеме эмоциональных состояний, показывает фрагментарность и многогранность исследований в данной области.

Обобщая предложенные разными исследователями дефиниции, эмоциональное состояние можно охарактеризовать как психическое состояние человека в определенный промежуток времени, в котором преобладают те или иные эмоции, связанные с потребностной сферой человека, влияющие на активность и поведение [1; 2; 3, с. 63; 4]. Эмоциональные характеристики, присущи любым психическим состояниям: волевым, когнитивным, состояниям внимания, сознания. Подход к природе эмоциональных состояний, включающий типологию и функции эмоций объединяет таких исследователей, как П. К. Анохин, В. А. Ганзен, Н. Д. Левитов, Л. В. Куликов, А. О. Прохоров, Ю. Е. Со-

сновикова, Е. А. Черкевич и др. Вся эмоциональная сфера личности сводится при этом к эмоциональным состояниям и включается в классификацию психических состояний. В качестве основных характеристик эмоционального состояния (как вида психических состояний) данные исследователи называют следующие: «амбивалентность» (двойственность), активацию и тонус, интенсивность, индивидуальность эмоционального отклика, широту спектра переживаний.

Другой подход к исследованию эмоциональных состояний представлен в работах таких исследователей, как В. К. Вилюнас, Б. И. Ильин, Е. П. Додонов, А. Н. Леонтьев, Г. Х. Шингаров [5–9] и сосредоточен на природе эмоций. Эмоциональные состояния относятся ими к эмоциональной сфере личности и отождествляются с эмоциями. Потребности, по мнению ученых, представляет обязательное условие, связанное с возникновением эмоций.

В подростковом и юношеском периоде онтогенеза наблюдается повышение эмоциональности, обусловленное преобладанием процессов возбуждения над процессами торможения в центральной нервной системе. На биологические процессы накладывается ряд социальных и психологических факторов [10]. Серьезным стрессогенным фактором для молодых людей является государственная итоговая аттестация. Влияние ЕГЭ и экзамена, как явления в целом, изучалось рядом авторов (Ф. М. Юсупов, В. И. Долгова и др.) [11; 12]. Исследователи отмечали повышение уровня невротизации выпускников школ, причем показатели тревожности и стресса у обучающихся 11 классов были выше по сравнению с показателями в 10 классе [11].

Таким образом, в настоящее время остро стоит проблема снижения возрастающей тревожности и эмоционального напряжения выпускников школ, поскольку из-за негативных эмоциональных состояний снижаются психофизические показатели здоровья выпускников, возникают трудности в учебе.

В связи с вышеизложенным была поставлена цель исследования – разработать программу психологической коррекции эмоционального состояния выпускников школ. Объектом исследования стала эмоциональная сфера личности. В качестве предмета исследования – эмоциональные состояния личности учащихся выпускных классов в контексте психологической коррекции. Гипотеза исследования заключалась в предположении о том, что в условиях когнитивного стресса у выпускников школ наблюдается тревожность как устойчивое негативное эмоциональное состояние; коррекция тревожности и психоэмоционального

напряжения учащихся выпускных классов позволит стабилизировать их эмоциональное состояние (создать позитивную модальность эмоционального состояния).

В рамках практико-ориентированного исследования в работе имел место интегративный подход: исследовательские методы и коррекционные подходы как в рамках гуманитарной парадигмы (телесно-ориентированной психологии, арт-терапии), так и естественно-научной (эмпирическое экспериментальное исследование, методики когнитивно-бихевиорального направления в практической психологии).

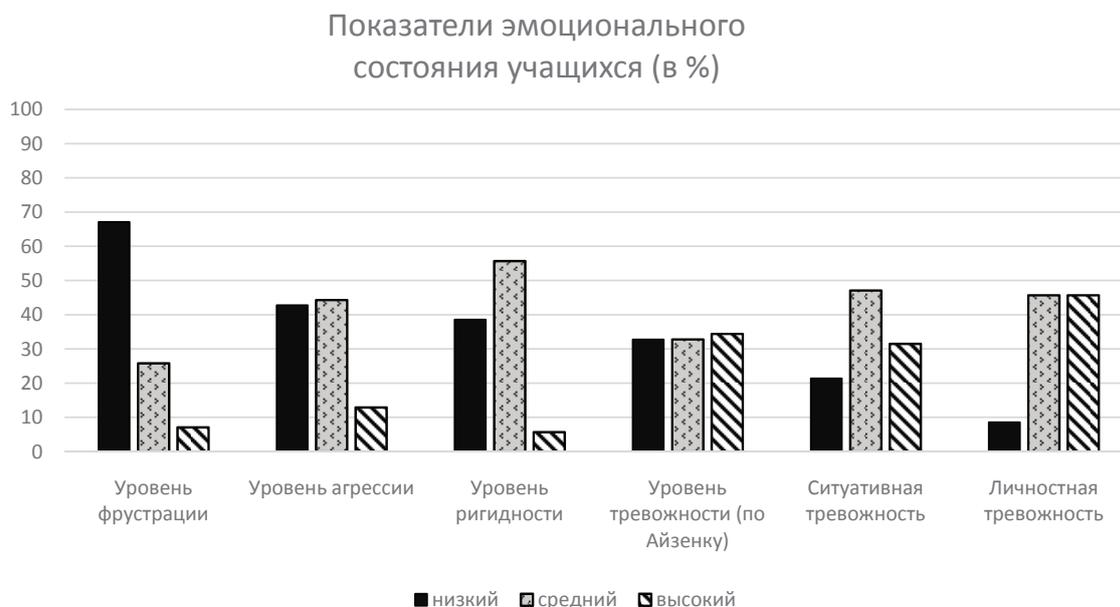
В соответствии с целью и задачами исследования были использованы следующие эмпирические методы: эксперимент (психодиагностическое тестирование), анкетирование, внешнее наблюдение; психодиагностические методики: тест самооценки психических состояний Айзенка; методика диагностики уровня невротизации Л. И. Вассермана; методика субъективной оценки ситуационной и личностной тревожности Ч. Д. Спилбергера, адаптация Ю. Л. Ханина (тест на тревожность Спилбергера-Ханина). В качестве методов обработки данных использовалась первичная обработка, описательная математическая статистика. В работе применялись интерпретационные методы: классификация, систематизация, обобщение полученных данных.

Эмпирическое исследование проводилось на базе МАОУ СОШ № 4 г. Томска. Психологическим исследованием были охвачены учащиеся одного общеобразовательного и двух профильных одиннадцатых классов. Общий объем выборки составил 70 человек, из них 32 юноши и 38 девушек. Возраст испытуемых составлял 17-18 лет.

Каждый обучающийся был протестирован по трем методикам, выявляющим степень выраженности таких состояний как тревожность, фрустрация, агрессивность, ригидность, а также уровень невротизации. Эмпирические данные, полученные в ходе исследования эмоционального состояния, представлены в диаграмме (рис. 1).

Анализируя представленные результаты, можно сделать вывод о том, что для большинства школьников (67,1 %) характерна высокая самооценка и устойчивость к неудачам (низкий уровень фрустрации). Состояние фрустрированности проявлено лишь у 7,1 % – эти школьники имеют низкую самооценку, избегают трудностей, боятся неудач. Исследование выявило средний уровень агрессивности у 44,3 % и низкий у 42,8 % испытуемых. Более половины учащихся имеют средний уровень ригидности, то есть среднюю способность адаптироваться к новым условиям, а также к переключению с одного вида деятельности на другой.

В то же время, почти половина испытуемых продемонстрировала высокий уровень личностной тревожности. Высокая тревожность предполагает склонность к появлению состояния тревоги у человека в ситуациях оценки его компетентности. Низкая тревожность, выявленная у 8,6 % учащихся.



*Рис. 1. Показатели эмоционального состояния учащихся по трем методикам Айзенка, Л. И. Вассермана, Спилбергера-Ханина (%)*

Таким образом, на фоне преобладания средних и низких показателей по параметрам агрессивности, ригидности и фрустрации, у значительной части одиннадцатиклассников выявлен повышенный уровень тревожности – как ситуативной (31,5 %), так и личностной (45,7 %).

Тревожность часто связывают с когнитивными нагрузками. В ходе обследования 31 человек из 70 согласились с утверждением «Учеба стоит мне большого напряжения» – это 44,3 % от общей выборки. Из них высокий уровень тревожности показали 21 человек, что составляет 68 %, средний уровень тревожности – 9 человек (29 %) и низкий уровень тревожности у 1 человека (3 %).

В ходе эмпирического исследования изучался уровень невротизации. У 20 учащихся выпускных классов (28,6 %) был выявлен уровень невротизации, превышающий норму. По мнению Л. И. Вассермана, высокий уровень невротизации свидетельствует о выраженной эмоциональной возбудимости, в результате чего появляются негативные переживания (тревожность, напряженность, беспокойство, растерянность, раздражительность); безынициативность, которая формирует

переживания, связанные с неудовлетворенностью желаний; трудности в общении, социальную робость и зависимость.

Психодиагностическое обследование выпускников подтвердило гипотезу о том, что в условиях когнитивного стресса у значительного числа выпускников школ наблюдается тревожность как устойчивое негативное эмоциональное состояние. Психологическая коррекционная программа должна быть направлена прежде всего на снижение тревожности и психоэмоционального напряжения.

Для коррекционной работы была выделена группа риска: в нее вошли учащиеся, имеющие показатели, превышающие норму, по двум и более критериям из следующих: ситуативная тревожность, личностная тревожность, невротизация, агрессивность. В эту группу вошло 30 человек, что составляет 43 % от общей выборки.

Программа ориентирована на реализацию в формате групповых занятий, проводимых 1 раз в неделю в течение 2,5 месяцев. Все занятия построены в форме встреч тренинговой группы, смешанной по гендерной представленности, с постоянным составом. Поскольку выделенная группа риска составила 30 человек, а тренинговый формат предполагает участие не более 15 человек, занятия целесообразно проводить в двух подгруппах.

Коррекционная программа включает в себя 10 занятий. Каждое занятие состоит из трех частей: подготовительной (разминка), основной и заключительной и имеет общую структуру (приветствие, разминка; основная часть – функциональные упражнения и техники; заключительная часть – рефлексия, получение обратной связи). Продолжительность одного занятия – 2 часа, общая продолжительность программы – 200 часов.

В программу включены методы телесно-ориентированной терапии, игротерапии, арт-терапии в различных ее видах (рисуночная терапия, музыкотерапия, творческое рассказывание) аутогенные тренировки, поведенческий тренинг. В зависимости от целей и задач каждого занятия выстроена различная очередность техник, однако когнитивные техники, на наш взгляд, целесообразно использовать в середине занятия, на пике работоспособности группы, заканчивать тренинг рекомендуется в позитивном настроении, чему способствуют релаксационные техники и методы арт-терапии.

Программа предполагает, что в ходе тренингов старшеклассники научатся отслеживать и понимать свое эмоциональное состояние, выражать чувства и эмоции адекватно ситуации; познакомятся с кон-

структивными способами выхода из стрессовых ситуаций; обучатся методам саморегуляции. Эти условия могут быть обеспечены за счет того, что коррекция негативных эмоциональных состояний будет осуществляться за счет поведенческих и внутренних изменений, как следствие формирования навыков самопознания, саморазвития и релаксации.

Реализация программы включает три этапа:

1) Ориентировочный (1 занятие). Цель этапа: создание позитивного эмоционального настроения и объединение участников группы. Основное содержание данного этапа составляют упражнения, направленные на снятие напряжения и командообразование, формирование мотивации саморазвития, а также блок упражнений на самоопределение и самопознание.

2) Развивающий (8 занятий). Цель этапа: активизация процесса самопознания, повышение собственной ценности, смягчение эмоционального дискомфорта и эмоционального напряжения, формирование эмоциональной устойчивости и саморегуляции.

3) Закрепляющий (1 занятие). Цель этапа: повышение самопонимания в целях актуализации личностных ресурсов. Упражнения закрепляющего характера.

Программа занятий представлена в табл. 1.

Таблица 1

**Программа занятий**

Тема занятия	Цель занятия	Содержание занятия (упражнения, тайминг)
Занятие 1. Знакомство	Установление контакта в группе, формирование позитивного эмоционального настроения, создание атмосферы психологической безопасности. Принятие правил работы в группе. Мотивация участников группы на дальнейшую работу.	1. Ритуал приветствия. 5 мин. 2. Объяснение целей групповых занятий. 10 мин. 3. Упражнение «Имя-эмоция». 5 мин. 4. Установление правил совместной работы. 10 мин. 5. Упражнение с мячом «Никто не знает...» 15 мин. 6. Упражнение на взаимодействие «Свидание» (на основе упражнения «Ежедневник» Ю. Тошева). 20 мин. 7. Упражнение «Хрустальная змея». 20 мин. 8. Упражнение «Диалог телодвижений». 20 мин. 9. Рефлексия, завершение занятия. 15 мин.
Занятие 2. Осознание и принятие своих эмоций	Знакомство учащихся с эмоциями и чувствами. Обучение осознанию и рефлексии возникающих эмоций и эмоциональных состояний.	1. Ритуал приветствия. 5 мин. 2. Разминка: техника «Постоим». 10 мин. 3. Упражнение «Какое чувство возникает?» 20 мин. 4. Упражнение «На что похоже мое настроение?». 15 мин. 5. Упражнение «Выражение настроения». 15 мин. 6. Упражнение «Живое зеркало». 15 мин. 7. Релаксационный тренинг. 25 мин. 8. Рефлексия, завершение занятия. 15 мин.

Тема занятия	Цель занятия	Содержание занятия (упражнения, тайминг)
Занятие 3. Снятие мышечного и эмоционального напряжения	Обучение техникам снятия эмоционального и телесного напряжения.	1. Ритуал приветствия. 5 мин. 2. Разминка: упражнение «Свеча». 10 мин. 3. Теоретический блок, интерактивная беседа «Наши эмоции и дыхание». 15 мин. 4. Техника ЛЗК. 10 мин. 5. Упражнение «Исцеляющее дыхание». 15 мин. 6. Экспресс-диагностика «Ваши эмоции». 10 мин. 7. Упражнения «Муха», «Лимон». 10 мин. 8. Техника «Тряска». 10 мин. 9. Техника «Рисование мандалы». 20 мин. 10. Рефлексия, завершение занятия. 15 мин.
Занятие 4. Эмоциональный интеллект	Формирование понимания и распознавания эмоций, эмоциональных состояний и чувств других людей. Обучение соотношению своих эмоций с эмоциями других, различению сходства и различия в эмоциональных реакциях других людей в одной и той же ситуации.	1. Ритуал приветствия. 5 мин. 2. Разминка: упражнение «Я самый счастливый человек». 5 мин. 3. Интерактивная беседа на тему «Что такое эмоциональный интеллект и зачем он нужен?». 15 мин. 4. Упражнение на самоактуализацию эмоционального состояния. 10 мин. 5. Упражнение «Пять почему». 10 мин. 6. Упражнение «Эмоции». 20 мин. 7. Групповая игра «Станцуй эмоцию». 20 мин. 8. Работа в парах (разыгрывание ролевых ситуаций). 20 мин. 9. Рефлексия, завершение занятия. 15 мин.
Занятие 5. Коррекция самооценки	Способствование принятию собственных негативных качеств, выявлению собственных «сильных» сторон. Формирование адекватной самооценки.	Ритуал приветствия. 5 мин. 2. Разминка «Перышко» 5 мин. 3. Упражнение комплименты (в 2 этапа). 20 мин. 4. Упражнение «Уважение и любовь к себе». 20 мин. 5. Упражнение «Копилка обид». 25 мин. 6. Упражнение «Чемодан пожеланий». 30 мин. 7. Рефлексия, завершение занятия. 15 мин.
Занятие 6. Способы адекватного выражения эмоций	Обучение школьников способам эффективного и экологичного выражения своих чувств и эмоций	1. Ритуал приветствия. 5 мин. 2. Разминка: упражнение «Передай маску». 5 мин. 3. Техника «Где вы ощущаете гнев, страх, горе, любовь?». 15 мин. 4. Упражнение «Линии». 10 мин. 5. Техника «Аутентичное движение». 15 мин. 6. Упражнение «Поток эмоций». 10 мин. 7. Игровая техника «Собаки». 15 мин. 8. Техника «Очищающее брюшное дыхание». 15 мин. 9. «Снятие стресса» (по К. Шрайнеру) 15 мин. 10. Рефлексия, завершение занятия. 15 мин.

Тема занятия	Цель занятия	Содержание занятия (упражнения, тайминг)
Занятие 7. Работа со страхами	Формирование у обучающихся адекватных эмоциональных реакций в отношении себя, своих возможностей. Повышение уверенности в собственных силах, актуализация собственного потенциала.	1. Ритуал приветствия. 5 мин. 2. Разминка «Автомобиль и водитель». 10 мин. 3. Техника «Создание групповой сказки». 40 мин. 4. Упражнение с МАК «Мои страхи». 35 мин. 5. Релаксационный тренинг «Мои ресурсы». 15 мин. 6. Рефлексия, завершение занятия. 15 мин.
Занятие 8. Развитие навыков рефлексии и самопознания	Формирование и развитие навыков самопознания и саморазвития. Построение адекватной Я-концепции.	1. Ритуал приветствия. 5 мин. 2. Игра «Лягушка» 10 мин. 3. Упражнение «Метафора моей жизни». 20 мин. 4. Упражнение «Какой я?». 15 мин. 5. Упражнение «Интервью в парах». 20 мин. 6. Игра «Комиссионный магазин». 25 мин. 7. Релаксационное упражнение «Мычание». 10 мин. 8. Рефлексия, завершение занятия. 15 мин.
Занятие 9. Достижение эмоциональ- ной устойчиво- сти	Тренировка произвольного регулирования собственных эмоциональных состояний. Обучение переключению модальностей эмоционального состояния.	1. Ритуал приветствия. 5 мин. 2. Разминка «Толкалки». 10 мин. 3. Упражнение «Вычерпывание плюсов». 25 мин. 4. Упражнение-игра «Светофор». 25 мин. 5. Упражнение «Картина в раме». 25 мин. 6. Рисунок «Создание позитивного смысла». 15 мин. 7. Рефлексия, завершение занятия. 15 мин.
Занятие 10. Итоговое занятие	Подведение итогов реализации программы, получение обратной связи от участников группы	1. Ритуал приветствия. 5 мин. 2. Разминка: игра «Поменяйтесь местами». 10 мин. 3. Тренинг «Коррекция негативного поведения путем самоанализа» (по Д. Рейуртеру). 25 мин. 4. Упражнение с МАК «В чем моя сила?». 25 мин. 5. Упражнение «Я благодарен ...». 20 мин. 6. Медитация «Счастливое число». 20 мин. 7. Рефлексия, завершение занятия. 15 мин.

Эффективность проведенной программы психологической коррекции предполагается оценить в продолжающемся исследовании путем ретестирования испытуемых.

### Литература

1. Левитов, Н. Д. О психических состояниях человека / Н. Д. Левитов. – Москва : Просвещение, 1964. – 344 с.
2. Анохин, П. К. Системные механизмы высшей нервной деятельности: избранные труды / П. К. Анохин. – Москва : Наука, 1979. – 453 с.
3. Симонов, П. В. Что такое эмоция? / П. В. Симонов. – Москва : Наука, 1966. – 94 с.
4. Куликов, Л. В. Психология настроения личности : автореф. дис. ... д-ра. психол. наук / Л. В. Куликов. – Санкт-Петербург : [б. и.], 1997. – 38 с.
5. Вилюнас, В. К. Психология эмоций / В. К. Вилюнас. – Санкт-Петербург : Питер, 2007. – 496 с.

6. Ильин, Б. И. Эмоции и чувства / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2007. – 783 с.
7. Додонов, Е. П. Эмоция как ценность / Е. П. Додонов. – Москва : Политиздат, 1978. – 272.
8. Леонтьев, А. Н., Потребности, мотивы и эмоции / А. Н. Леонтьев. – Москва : Изд-во МГУ, 1971. – 25 с.
9. Шингаров, Г. Х. Эмоции и чувства как формы отражения действительности / Г. Х. Шингаров. – Москва : Наука, 1971. – 224 с.
10. Шмырева, О. И. Сущность эмоционального развития личности в подростковом возрасте / О. И. Шмырева // Мир психологии. – 2013. – № 3. – С. 254-266.
11. Юсупов, Ф. М. Влияние процедуры подготовки к ЕГЭ на эмоциональное состояние учащихся / Ф. М. Юсупов // Образование и саморазвитие. – 2013. – № . – С. 182-187.
12. Долгова, В. И. Исследование самооенок эмоциональных состояний студентов с различным уровнем эмоционального интеллекта в период экзаменационной сессии / В. И. Долгова // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия : Педагогика, психология. – 2017. – № 3. – С. 54-59.
13. Банайтис, Н. Г. Исследование тревожности у студентов-первокурсников сельской местности в условиях адаптации к обучению в вузе / Н. Г. Байнатис // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. –2016. – № 4. – С. 161-174.

УДК 159.923.3

## **ПОДРОСТКОВАЯ АГРЕССИВНОСТЬ В ПЕРСПЕКТИВЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ**

***Т. А. Булатова, М. В. Баранова***

*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск*

На данный момент не существует общей точки зрения на понимание причин возникновения, однозначного определения агрессивности. Данная ситуация объясняется разными методологическими подходами к изучению данной проблемы. В большинстве исследований агрессия, как проявления агрессивности, рассматривается, как поведение, противоречащее нормам и правилам существования людей в обществе, которое наносит вред окружающим людям и другим объектам, причиняющее физический ущерб и вызывающие психологический дискомфорт (тревогу, отрицательные переживания, состояние психической напряженности, страха, подавленности) [1, 2]. Под агрессией понимается чрезмерная активность, стремление к самоутверждению. Ф. Аллан описывает ее как внутреннюю силу (не объясняя ее происхождения), дающую человеку возможность противостоять внешним силам. Л. Бендер говорит об агрессии как тенденции приближения к объекту или удаления от него.

Если агрессивность является чертой личности, то агрессия – формой поведения личности. [10, с.112]. В этом случае агрессия трактует-

ся как процесс, имеющий специфическую функцию и организацию; агрессивность же рассматривается как некоторая структура, являющаяся компонентом более сложной структуры психических свойств человека. А. Бассе определяет агрессию как «реакцию», в результате которой другой организм получает болевые стимулы, а Уилсон как «физическое действие или угрозу такого действия со стороны одной особи, которые уменьшают свободу или генетическую приспособленность другой особи» [3, 4]. Наиболее общим определением агрессии является поведение, причиняющее ущерб. Ущерб может быть, как прямым (нападение), так и косвенным (распространение порочащих слухов). В качестве синонимов к понятию агрессии принято использовать такие понятия, как «деструктивность», «напористость», «нападение», «насилие», «разрушительность», «жестокость». Также этим можно обозначить ситуативную или личностную склонность к разрушительному поведению.

По формам проявления агрессия подразделяется на физическую (избиение, ранение, изнасилование) и вербальную (оскорбление, распространение клеветы, отказ общаться); прямую и косвенную. Практически во всех науках, изучающих агрессию, под этим термином понимается преднамеренное причинение ущерба другому человеку, т. е. приближено к прикладному пониманию [3, 5].

Агрессивность – свойство личности, приобретенное качество, продукт социализации, которое основано на психофизических механизмах, целенаправленное разрушительное поведение, заключающееся в наличии деструктивных наклонностей с целью нанесения вреда тому или иному лицу. Это любая форма поведения, нацеленного на оскорбление или причинение вреда другому живому существу, не желающему подобного обращения [6, с.26; 7]. Агрессивность проявляется в выражении отношения человека к определенной стороне действительности [7, с. 28]. Такое же значение, как и агрессивность в контексте личностных черт, имеют враждебность, чувство гнева, раздражительность [11].

В процессе взросления и развития, агрессивность становится более контролируемым элементом, то есть перестаёт быть обязательным атрибутом поведения. Обучая навыкам адаптивного поведения, создавая условия для правильного взросления и развития, можно предотвратить появление агрессивного поведения [12]. Агрессивное поведение может контролироваться личностью, а склонность к такому поведению снижаться благодаря психолого-педагогической работе. В первую

очередь эффективность психолого-педагогической работы важна в профилактике агрессивного поведения в среде подростков.

Подростковый возраст – один из наиболее сложных периодов развития человека. В подростковом возрасте преимущественно происходит формирование характера и других основ личности, возникают противоречия взрослеющей личности, в том числе отрицательные проявления, пропадает гармония в отношениях с окружающими, повышается конфликтность, тревожность, агрессивность [5].

В проведенном нами исследовании обозначенная выше проблема нашла отражение в разработке программы психолого-педагогической коррекции агрессивности подростков. Была выдвинута гипотеза, что разработанная психолого-педагогическая коррекционная программа может оказать корректирующее воздействие на агрессивность подростков.

В ходе работы применялись следующие методы и методики исследования: обзорно – теоретическое исследование с анализом психолого-педагогической литературы; эмпирические – эксперимент (констатирующий и формирующий); методики диагностики исследования показателей и форм агрессии А. Басса и А. Дарки, диагностики исследования уровня агрессивности в отношениях А. Ассингера, исследования и оценивания уровней выраженности по шкалам цинизма, агрессивности и враждебности Кука–Медлея; метод наблюдения (открытое, не структурированное, не включенное); метод обработки данных – количественный и качественный анализ; интерпретация, систематизация и обобщение полученных данных.

Исследование проводилось на базе МАОУ Гимназия № 24 г. Томска. В нем приняли участие седьмые классы, выборка составила 60 человек.

Исследование уровней агрессивности, агрессивного поведения, враждебности подростков проводилось в три этапа: поисково-подготовительный, опытно-экспериментальный, прогностический. Целью исследования явилось определение и коррекция уровня агрессии, агрессивного поведения, враждебности среди подростков. Для достижения цели необходимо было выявить исходные уровни агрессии, агрессивного поведения и враждебности у обучающихся подростков; составить программу коррекции агрессивного поведения подростков; выявить прогностическую эффективность разработанной программы психолого-педагогической коррекции агрессивности подростков.

Результаты распределения испытуемых по уровням агрессивности на входном этапе по методике Басса–Дарки показали высокий уровень физической и косвенной агрессии у испытуемых (по 25 %, соот-

ветственно). Высокий уровень раздражения был выявлен у 15 % исследуемых школьников. Вербальная агрессия (высокий уровень) проявилась у 30 % опрошенных. Высокие показатели (высокий уровень) по критериям обида и подозрительность выявились у 35 % и 20 % подростков, соответственно. Также высокие уровни показали: негативизм – у 25 % опрошенных, чувство вины – у 45 %, индекс агрессивности – у 20 % опрошенных, индекс враждебности – 35 % (рис. 1).

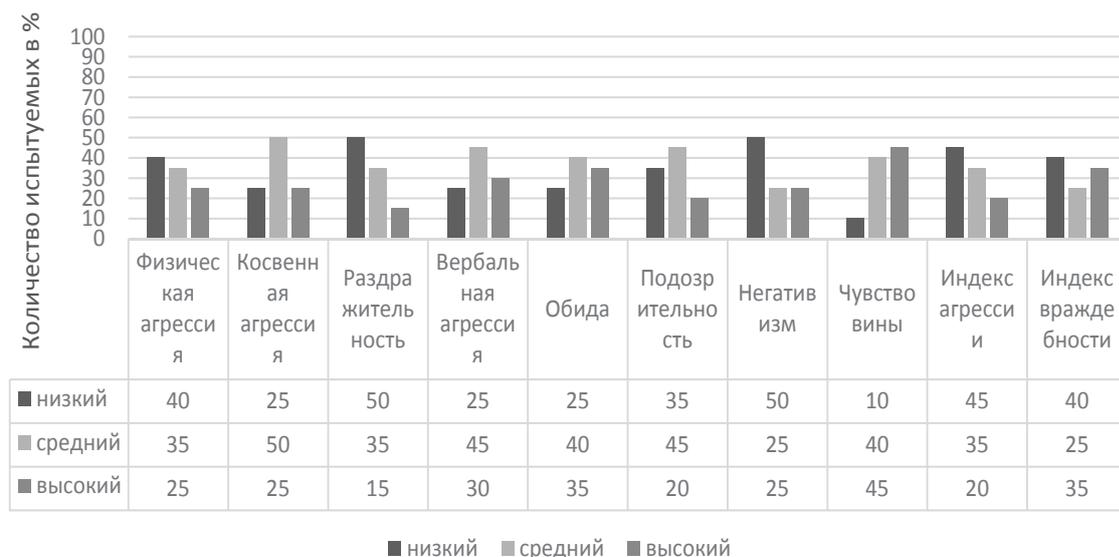


Рис. 1. Результаты исследование по методике Басса–Дарки

Результаты исследования уровня агрессивности по методике А. Ассингера не выявили подростков с высоким уровнем агрессивности. Однако, средний уровень агрессивности по данной методике определился у 75 % испытуемых (рис. 2).



Рис. 2. Результаты исследования по методике А. Ассингера

Методика Кука–Медлей показала, что по шкале цинизма у обучающихся наблюдается средний с тенденцией к высокому уровень исследуемых показателей – у 90 % опрошенных. По шкале агрессивности у 55 % выявился средний с тенденцией к высокому уровень агрессивности. По шкале враждебности высокий уровень выявлен у 5 % подростков (рис. 3).

На основании полученных результатов был сделан вывод о необходимости коррекционной работы с подростками, которые показали высокие и средние с тенденцией к высокому, уровни агрессии, враждебности, что составило примерно 61 % от выборки испытуемых (37 человек), у которых показатели агрессивности оказались выше среднего и высокими по одной и более методикам.

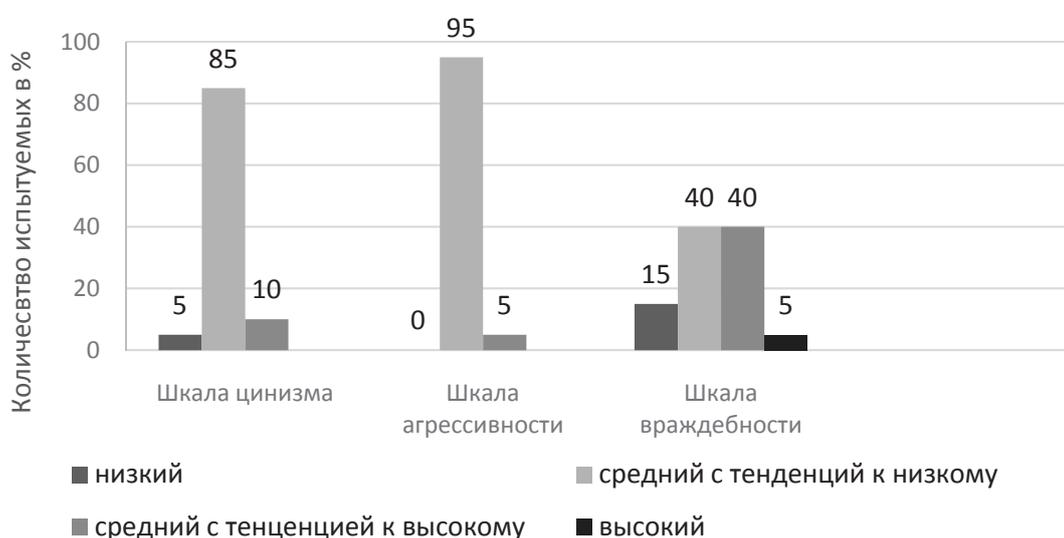


Рис. 3. Результаты исследования по методике Кука–Медлей

Разработанная психолого-педагогическая программа коррекции агрессивного поведения подростков включает необходимый алгоритм действий, типизированный для подобных программ: на первом этапе необходимо создать чувство доверия внутри группы и между тренером и детьми; следующим действием идет этап достижения эмоционального отреагирования агрессии, на третьем этапе – устранение патологических стереотипов реагирования, повышение самооценки подростка, принятие себя и других. Последнее – выработка и закрепление навыков адаптивного поведения, понижение уровня напряжения [13]. Данный алгоритм действий приводится в исполнение при помощи специальных упражнений, каждое из которого имеет своей целью проработку

определенных агрессивных реакций [14]. Техники, применяемые в тренингах – групповая дискуссия, ролевая игра, невербальные упражнения [15]. Новизна каждой разработанной программы состоит в грамотном, логически построенном порядке выбранных элементов, распределении и чередовании упражнений и повторов, продуманном тайминге, общей длительности программы.

Разработанная нами программа психолого-педагогической коррекции агрессивного поведения подростков предполагает реализацию ее в формате групповых тренинговых занятий. Данный вид тренинга помогает выработать и скорректировать нормы личностного поведения и межличностного взаимодействия, развивает способность гибко реагировать на ситуацию, быстро перестраиваться в различных условиях, учит эмпатии и сопереживанию. Основная цель программы – снижение уровня агрессивности и враждебности подростков благодаря обучения навыкам адаптивного поведения.

Практическая направленность данной программы заключается в том, что она является практическим инструментом для применения в работе психологов-педагогов, столкнувшихся с проблемой агрессивного поведения подростков. Ожидаемые конечные результаты реализации коррекционной программы: снижение уровня агрессивности и враждебности среди подростков.

Разработка занятий основывалась на работах Г.Э. Бреслава, К. Фопеля. Все занятия структурированы, состоят из нескольких частей, которые логически связаны друг с другом. Вводная часть программы включает одно ознакомительное занятие. Основная часть – 10 занятий. Заключительная часть программы включает в себя одно занятие, цель которого – подведение итогов реализации программы, получение обратной связи от участников группы, рефлексия.

Объем выборки для реализации программы (37 человек) планируется разделить на три группы. Программа реализуется в течение 20 дней: 10 занятий, каждое по 60 минут, с периодичностью – через день. Занятие включает ритуал приветствия, который необходим для сплочения участников группы, создания благоприятной атмосферы в группе, развития группового доверия и принятия; упражнение для разминки (не более 5 минут): психогимнастика, элементы музыкотерапии, телесно-ориентированной психотерапии. Как правило, занятие включает два психотехнических упражнения, нацеленные на тематику занятия (35 минут), групповой диспут. В заключительной части занятия – упражнение на расслабление – это визуализация (10 минут). В завершении

занятия подростки делятся впечатлениями о прошедшем тренинге и рефлексия (10 минут).

Занятия направлены на создание у подростков навыков самоконтроля, способам сдерживания негативных реакций, пониманию чужих эмоций, обучению эмпатии, формированию навыков разрешению конфликтных ситуаций на начальном этапе обучения, навыкам контроля над собственным гневом. Так, например, упражнения с утрирующим поведением помогают осознать состояние гнева и не создавать конфликтных ситуаций. Упражнения с обменом ролями помогают научить эмпатии, пониманию чувств и эмоций других людей. При помощи групповых дискуссий участники группы принимают и принимают нормы поведения, направленные на снижения агрессии. При использовании принципа контраста в упражнении участники группы учатся расширять свой поведенческий репертуар.

Программа занятий представлена в табл. 1.

*Таблица 1*

**Программа психолого-педагогической коррекции агрессивности подростков**

Тема занятия	Цель занятия	Содержание занятия (форма, упражнения)
Занятие 1. Знакомство	Знакомство участников группы Установление правил работы в группе Создание условий для дальнейшей работы	1. Ритуал приветствия. Установление правил с создание атмосферы психологической безопасности. 2. Упражнение «Имена по кругу»; Упражнение «Визитка»; Упражнение «Билетики»; Мозговой штурм на тему «Что такое агрессивное поведение». 3. Завершение занятия, рефлексия.
Занятие 2. Осознание своих эмоций	Установление контактов и доверительных отношений внутри группы. Снятие эмоционального и телесного напряжения. Развитие навыков совместной игры	1. Ритуал приветствия Разминка «Импульс». 2. Упражнение «Представление»; Упражнение «Упасть в пропасть»; Упражнение «Работа с фотографиями»; визуализация. 3. Завершение занятия. 4. Рефлексия .
Занятие 3. Конструктивная агрессия	Взаимодействие. Отреагирование чувств. Понимание неконструктивных способов проявления агрессии	1. Ритуал приветствия; Упражнение «Передай иначе» 2. Упражнение «Болото»; Упражнение на снятие агрессии; визуализация. 3. Завершение занятия. 4. Рефлексия .
Занятие 4. Снятие напряжения	Осознание агрессивного поведения и своего отношения к нему	1. Ритуал приветствие; Упражнение «Распутай клубок» 2. Ролевая игра «Агрессивное поведение»; Упражнение «Вверх по радуге»; Визуализация «Тропический остров» 3. Завершение занятия. 4. Рефлексия.

Тема занятия	Цель занятия	Содержание занятия (форма, упражнения)
Занятие 5. Работа с самооценкой	Принятие собственных негативных качеств, создание адекватной самооценки	1. Ритуал приветствия; Разминка «Поводырь» 2. Упражнение «Довольный-сердитый»; Упражнение «Корабль среди скал»; Упражнение «Целительные воспоминания». 3. Завершение занятия. 4. Рефлексия .
Занятие 6. Причины возникновения агрессивного поведения	Изучение мотивов агрессивного поведения, своего и окружающих.	1. Ритуал приветствия; Разминка «Я желаю вам...» 2. Дискуссия на тему «Конфликт и конфликтная ситуация в моём понимании»; Упражнение «Звёздная ночь». 3. Завершение занятия. 4. Рефлексия.
Занятие 7. Как сформировать навыки отреагирования эмоций	Отреагирование отрицательных эмоций, обсуждение, способы конструктивного решения конфликтов и выхода из агрессивного состояния	1. Ритуал приветствия; Разминка «Калейдоскоп». 2. Упражнение «Мой гнев»; Упражнение «Драка»; визуализация. 3. Завершение занятия. 4. Рефлексия.
Занятие 8. Развитие навыков эмпатии и рефлексии	Научиться понимать других и понимать себя. Поддержание позитивной самооценки.	1. Ритуал приветствия; Разминка «Антоним». 2. Упражнение «Глаза в глаза»; Дискуссия «Позитивная самооценка»; визуализация. 3. Завершение занятия. 4. Рефлексия.
Занятие 9. Позитивное лидерство	Научить участников группы отстаивать свое мнение не агрессивно.	1. Ритуал приветствия; Разминка «Обзывалки». 2. Упражнение «Драка»; Упражнение «Письмо протеста»; визуализация. 3. Завершение занятия. 4. Рефлексия.
Занятие 10. Подведение итогов	Подведение итогов реализации программы, получение обратной связи от группы.	1. Ритуал приветствия; Разминка «Удобное место». 2. Упражнение «Благодарен тому, что...»; Упражнение «Багаж». 3. Завершение занятия. 4. Рефлексия.

Мы предполагаем, что разработанная нами программа будет эффективна, исходя из направленности составляющих ее компонентов. В ходе реализации психолого-педагогической коррекционной программы подростки научатся отслеживать и понимать своё эмоциональное состояние, выражать свои эмоции адекватно, освоят конструктивные методы работы с агрессией и гневом, поймут причины возникновения своей агрессии, сформируют навыки отреагирования собственных отрицательных эмоций, научатся понимать себя и других. Доказательный формирующий этап эксперимента планируется следующим этапом исследования.

## Литература

1. Невенчаный, С.В. Понятие агрессивного поведения в современной психологии / С.В. Невенчаный // Наука и современность. – 2011. – № 10. – С. 300-309.
2. Зубова, Л.В. О проблеме агрессивности как форме асоциального поведения личности / Л.В. Зубова // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. – 2003. – № 1. – С. 108-115.
3. Агрессия у детей и подростков : учебное пособие / Под ред. Н. М. Платоновой. – Санкт-Петербург. – 2006. – 336 с.
4. Бабанский, Ю. К. Избранные педагогические труды / Ю. К. Бабанский. – Москва : Педагогика. – 1989. – 558 с.
5. Аткинсон, Р. С. Введение в психологию: учебник для университетов / Пер. с англ.; под. ред. В. П. Зинченко / Р. С. Аткинсон. – Москва : Тривола, 1999. – 600 с.
6. Прялухина, А.В. Коррекционно-развивающие упражнения как метод психотехнологии в работе с подростковой агрессивностью / А.В. Прялухина // Международный журнал психологии и педагогики в служебной деятельности. – 2019. – № 3. – С. 46-49.
7. Бэрон, Р. Агрессия / Р. Бэрон, Д. Ричардсон. – Санкт-Петербург : Питер, 2001. – 352 с.
8. Силаева, Я.В. Социально-психологический тренинг как элемент технологии коррекции агрессивности подростков / Я.В. Силаева // Вестник Санкт-Петербургского университета. – 2009. – Серия 12, вып. 2, ч. 2. – С. 157-163.
9. Сенько, Т.В. Истоки агрессивного поведения детей / Т.В. Сенько. – Минск : Нар. асвета. – 2002. – 187 с.
10. Ковальчук, А.В. Педагогическая коррекция агрессивного поведения подростков / А.В. Ковальчук, Н.Г. Рукавишникова [и др.]. – Ярославль : Ярославский гос. пед. ун-т, 2004. – 116 с.
11. Шестакова, Е.Г. Личностные предпосылки агрессии / Е.Г. Шестакова, Е.Г. Дорфман // Мир психологии. – 2011. – № 1. – С. 211-225.
12. Савостьянов, А.И. Агрессивность современных подростков / А.И. Савостьянов // Образование личности. – 2012. – № 4. – С. 16-25.
13. Бреслав, Г.Э. Психологическая коррекция детской и подростковой агрессивности : учебное пособие для специалистов и дилетантов / Г. Э. Бреслав. – Санкт-Петербург : Речь, 2004. – 137 с.
14. Фопель, К. Как научить детей сотрудничать? Психологические игры и упражнения : практическое пособие : в 4 т. / К. Фопель ; пер. с нем. – Москва : Генезис. Т. 1. – 1998. – 160 с.
15. Миронович, Л.А. Содержание социально-психологической профилактики и коррекции агрессивного поведения учащихся-правонарушителей (на примере учреждений образования Сеннеского района) / Л.А. Миронович // Современное образование Витебщины. – 2019. – № 1. – С. 73-77.
16. Бочанцева, Л.И. Психологические средства коррекции агрессивного поведения у подростков, воспитывающихся в проблемных семьях/ Л.И. Бочанцева, М.А. Гордилова // Проблемы современного образования/ – 2019. – № 5. – С. 48-62.

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КИНОТЕРАПИИ В РАБОТЕ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА**

***Н. И. Дегтерева***

*МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 42», г. Томск*

В последние годы, в эпоху глобальных изменений в системе образования, проблема профессионального выгорания педагогов становится все актуальнее, и, соответственно, требует все более пристального внимания со стороны психологов. Именно поэтому направление «Эффективные способы сохранения психологического здоровья педагогов в условиях реализации ФГОС» становится все более актуальным для психологов, работающих в системе образования. Работая над этой темой, педагоги-психологи нашей школы освоили несколько интересных, на наш взгляд, современных и эффективных технологий, таких как фототерапия, телесно-ориентированная терапия и кинотерапия, и сейчас мы успешно используем их в своей работе. Одной из особенно любимых нам технологий стала кинотерапия.

Кинотерапия как направление в психологии начало развиваться относительно недавно, около двух десятилетий назад, официальным родоначальником этого направления считается лондонский психотерапевт Берни Вудер. Многие дети и взрослые любят кино, в школах часто организуются совместные просмотры фильмов, участники которых после просмотра делятся своими впечатлениями, эмоциями и чувствами, прорабатывают личностные и профессиональные сложности. Кинотерапия привлекает внимание психологов, потому что с ее помощью запускаются три основных психологических механизма:

- механизм проекции;
- механизм идентификации;
- золотое правило психологии «здесь и сейчас» – ситуация, как и герои в фильме, вымышленные, а чувства и эмоции, которые они вызывают, всегда настоящие.

Но, к сожалению, данная форма работы затратна по времени, не многие обучающиеся, педагоги и родители имеют возможность принимать участие в совместных просмотрах фильмов, поэтому мы поставили для себя цель – геймифицировать данное направление, т.е., использовать игровые элементы в неигровых процессах, и придумали психологическую игру «Стоп-кадр».

Данная игра состоит из 58 карточек, на которых изображены герои или кадры из известных и любимых для многих фильмов, и 41-й кры-

латой фразы из фильмов, которые часто употребляются и несут понятный для многих смысл. Создавая эту игру, мы подумали, что даже один кадр или эпизод могут оказать глубочайшее воздействие на человека, побудить к действиям, и дать положительную мотивацию.

Хотя мы и называем «Стоп-кадр» игрой, но она носит далеко не развлекательный характер, комплект карточек и крылатых выражений подобраны таким образом, что они позволяют специалисту, проводящему игру, решать множество задач, таких как:

- переживание и проживание участниками актуальных на данный момент жизни ситуаций и проблем;
- осознание и переосмысление себя и своих целей, потребностей и психологических проблем;
- развитие психологической компетентности, знакомство с различными социальными типажам (типы темперамента, социальные роли и т.д.) и обучение взаимодействию с ними;
- развитие эмоциональной сферы, обучение навыкам эмпатии, определения собственных чувств (рефлексии) и эмоциональных состояний (собственных и киногероя);
- снятие стресса и эмоционального напряжения;
- самоанализ, обучение навыкам глубокой рефлексии и самосознания, а также психотерапевтическая проработка психологических проблем.



*Рис. 1. Реквизит для игры «Стоп-кадр»*

Возможностей у данной игры очень много, ее можно использовать как во время индивидуального консультирования, так и в рамках профилактических тренингов. Для эффективной работы желательно организовать пространство таким образом, чтобы можно было разложить на поверхности сразу все карты, чтобы у участника или группы была

возможность охватить взглядом все карты одновременно. Во время игры мы, чаще всего, используем следующие варианты заданий: Участнику предлагается осознанно (или неосознанно, в этом случае карты будут перевернуты) сделать выбор карты и крылатой фразы, которые будут характеризовать его актуальное состояние. В данном случае основанием для выбора являются индивидуальные особенности участника или его жизненная ситуация, в которой он пребывает. Этот вариант мы используем в рамках работы, касающейся самоопределения, поиска внутренних ресурсов, а также для выявления возможных личностных противоречий и конфликтных точек. Участнику предлагается выбрать карточку и крылатую фразу, которые ассоциируются у него с желаемым или ресурсным состоянием для себя (поиск ресурсных образов). Данный вариант используется для людей с хронической усталостью, негативными эмоциональными или мотивационными состояниями. На этом этапе выбор может иметь диагностическую значимость и показывать предпочитаемые копинг-стратегии [1, 2]. Участнику предлагается путем осознанного выбора вытянуть карту, сюжет которой может быть истолкован как некий ресурс или идея о том, что является поводом для радости или воодушевления. Данный выбор несет в себе позитивный мотивационный заряд и способствует улучшению настроения. Существует большое количество вариантов этой игры, ее можно использовать при работе с представлениями, касающимися образа «Я», например, во временной перспективе (прошлое – настоящее – будущее; до События – после События), а также в случаях, когда требуется коррекция эмоционального состояния или поиск эмоциональных ресурсов. Также карты могут быть использованы в групповой работе как вариант знакомства или для начала разговора по той или иной теме, где особенно требуется самоидентификация. Участники выбирают по одной карте и рассказывают о себе через призму выбранного сюжета или героя «Я такой (ая) же как...», данное упражнение не только позволяет участникам группы познакомиться друг с другом, но и получить массу положительных эмоций. Педагоги-психологи нашей школы, придумавшие психологическую игру и апробировавшие ее на себе, по достоинству оценили ее диагностический и психотерапевтический потенциал и сейчас активно используют ее в своей профессиональной деятельности.

### **Литература**

1. Кoryтова, Г.С. Структура защитного и совладающего поведения в профессиональной деятельности педагогических работников / Г.С. Кoryтова // Сибирский психологический журнал. – 2005. – № 21. – С. 112–117.

2. Корицова, Г. С. Совладание с психологическим стрессом в профессиональной педагогической деятельности / Г. С. Корицова. – Иркутск, 2009. – 363 с.

УДК 159.9

## **ОПРЕДЕЛЕНИЕ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К ШКОЛЕ И ИХ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ**

***В. С. Иванова, С. А. Сёмочкина***

*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск*

В современной системе образования дошкольников недостаточно уделяется должного внимания в развитии уникальности личности каждого взятого в отдельности ребенка. В настоящее время в образовании вся обучающая программа опирается на поиск подходов, направленных на гуманистическую и личностно-ориентированную модель организации педагогического процесса, такого подхода недостаточно и влечет за собой негативные последствия в социализации детей.

Готовность ребенка к обучению в школе зависит от многих факторов, в том числе от воспитания и обучения родителями, а также педагогами дошкольного образовательного учреждения. Школьная система образования предъявляет дошкольникам свои требования, к выполнению которых он должен быть подготовлен. Подготовка детей к школе – сложное, многокомпонентное образование, включающих в себя комплекс различных психолого-педагогических мероприятий и психологических исследований, с целью выявления проблем и коррекции самого обучающего процесса.

С двадцатых годов XX века, проблема подготовки детей к школе, а так же психологическое сопровождение, несмотря на многочисленные исследования, остается недостаточно изученной. Поэтому данная проблема является в настоящее время актуальной, так как дошкольный возраст представляет основную платформу для последующего успешного развития человека.

Возрастная особенность ребенка подготовительной группы отмечается тем, что в его жизни продуктивная деятельность тесно переплетается с игрой. Наряду с игрой, воспитанники усваивают свои навыки в таких видах деятельности как рисование, лепка, конструирование, аппликация, моделирование, что способствует развитию их мелкой моторики, мышления, воображения и художественного восприятия мира [1]. На протяжении старшего дошкольного возраста игры ребят

усложняются тем, что они начинают проигрывать ситуации связанные с человеческими отношениями, в играх присутствуют логические связи и структурированные цепочки действий.

За погоней к систематизации обучения, к оптимизации образовательного процесса мы упускаем возможность развивать фантазию и мышление в процессе свободной игры. Эта проблема была исследована автором И.А. Рябковой, а результаты были опубликованы в статье «Построение игрового замысла в свободной игре дошкольников» журнала «Вопросы психологии» [2]. Исследование было направлено на выяснение посредством чего, или каким образом, ребенок рождает и воплощает игровой замысел.

Своеобразие детских способов построения игры – спонтанность, непредсказуемость, нелогичность – составляет их главную ценность. Это своеобразие имеет чрезвычайное значение не только для становления игры, но и в целом – для развития личности ребенка. Очевидно, что способность идти «от мысли», от готового замысла только формируется у дошкольника, и происходит это в основном посредством игровой деятельности: ребенок в буквальном смысле строит свою мысль – начиная с собственного переживания и заканчивая реальным осуществлением замысла; при этом мысль не только воплощается, но и совершенствуется, а затем свершается. Поэтому очень важно давать дошкольникам больше времени на свободную игру, что помогает им развивать представление, мышление, построение логических и ситуативных цепочек.

Не менее важным является исследования авторов: Е.О. Смирновой и И.А. Рябковой, результаты которых опубликованы в статьях «Особенности принятия дошкольниками игровой роли в разных игровых средах» [3] и «Содержание ролевых игр современных дошкольников» [4].

Результат исследования показал, что открытая среда и наличие полифункционального материала открывают более богатые возможности для игр, воплощения собственных идей и замыслов, что безусловно благотворно влияет на развитие воображения, выстраивания логических цепочек действий, формирует умение взаимодействовать в социуме. Наличие нескольких ролей в игре позволяет ребенку учиться упорядочивать свое поведение и мышление.

В ходе сюжетно-ролевой игры развиваются два вида взаимоотношений – игровые и настоящие. Первые отражают отношения по сюжету и роли, а вторые являются взаимоотношениями партнеров, товарищей. Играя в школу, ребенок начинает не только примерять на себя

роль школьника, но и осваивает новые для себя действия, которые способствуют возникновению желания и умения учиться. Дошкольник развивает в себе навыки и умения, которые необходимы для более длительных по времени и более содержательных и сложных по структуре занятий [5].

Говоря о готовности к школе, сразу подразумевается совокупность интеллектуальных, физических, эмоциональных, коммуникативных, личностных качеств, помогающих ребёнку максимально легко и безболезненно выйти на новую ступень жизни, принять новую для себя социальную позицию «школьника» и успешно освоить учебную деятельность.

Существует несколько классификаций готовности ребенка к школе: Интеллектуальная готовность; Социальная готовность; Личностная готовность. Все требования, которыми должен обладать ребёнок при вступлении в школьную жизнь, можно сгруппировать в 4 большие группы:

- эмоциональная готовность к школе;
- социальная готовность к школе;
- моторная готовность к школе;
- когнитивная готовность к школе.

Детей, которые бы полностью соответствовали всем описанным характеристикам, практически не бывает. Но готовность ребёнка к школе все-таки можно определить. В связи с этим актуальным является осуществление целенаправленной организации процесса подготовки дошкольников к обучению в школе.

*Цель психологического сопровождения:* Оказание помощи старшим дошкольникам в развитии навыков и умений, волевой регуляции деятельности, предотвращение возможных трудностей в общении с другими детьми – другими словами – формирование готовности к школьному обучению.

Работа по психолого-педагогическому сопровождению осуществляется поэтапно.

1 этап – это скрининговая диагностика, целью которого является оценка уровня сформированности регуляторного компонента деятельности в целом: возможности работать в соответствии с инструкцией, умения самостоятельно действовать по образцу и осуществлять контроль, обладать определённым уровнем работоспособности, а также вовремя остановиться в выполнении того или иного задания и переключиться на выполнение следующего.

2 этап – коррекционно-развивающий, его цель – оказание старшим дошкольникам помощи в развитии школьно-значимых навыков и умений, волевой регуляции деятельности, предотвратить возможные труд-

ности в общении с другими детьми, т.е. формирование готовности к школьному обучению.

3 этап – заключительный. Цель – анализ хода процесса подготовки детей к школьному обучению, формулировка выводов.

Таким образом, проведя скрининговую диагностику, выявив проблемы у детей в подготовке к учебному процессу, мы можем с помощью коррекционных программ повлиять на обучающий процесс, тем самым максимально повысить уровень подготовки дошкольника.

В проведенном нами исследовании была цель: оценка уровня готовности детей дошкольного возраста к обучению в школе. Была выдвинута гипотеза, что готовность детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе обусловлена особенностью мотивации, достаточным уровнем познавательного, интеллектуального, речевого развития и определенным типом отношений со взрослыми и сверстниками.

В ходе работы применялись следующие методы и методики исследования: Тестирование с использованием стандартизированных психодиагностических методов: методики исследования уровня готовности детей к обучению в школе Л.А. Ясюковой [6], тест Тулуз–Пьерона на определение внимания дошкольников, тест ориентировочной школьной зрелости Керна–Йирасека, гештальт-тест Л. Бендер, методика диагностики мотивации учения у детей 5-7 лет, автора Т. А. Нежной.

Эмпирическое исследование было проведено на базе МБДОУ детский сад № 104 г. Томска, 3 подготовительные группы, общий объем выборки составил 60 человек. Исследование проводилось в 3 этапа: диагностический, коррекционно-развивающий, прогностический.

Результаты исследования показали следующее: большинство воспитанников, а это составляет 65 % – обладают средним уровнем кратковременной речевой памяти, 23 % составляет хорошего уровня, 10 % – слабый уровень, 1 воспитанник находится на уровне патологии. Высокий уровень кратковременной зрительной памяти выявился всего у 1 воспитанника, 27 % показали слабый уровень, 13 % – хороший и показатель нормы проявился у 58 % воспитанников.

Понятийное логическое мышление – хорошие результаты и результаты нормы были выявлены у 48 % и 45 % детей соответственно, 3 % показали – субнорму, и по 1 ребенку – обладание высоким результатом и патологией.

Показатели понятийного речевого мышления следующие: норма – 45 %, хороший результат у 42 % детей, 8 % обладают высоким уровнем и 5 % показали субнорму речевого мышления.

Исследование понятийного образного мышления выявило 65 % детей с хорошими показателями, 19 % воспитанников относятся к среднему уровню, что является возрастной нормой, 3 % показали слабое развитие образного мышления, высоким уровнем развития обладают 13 % дошкольников.

Высокий уровень абстрактного мышления проявился только у 3 % обследуемых, 27 % показали хороший уровень, 58 % детей соответствуют нормальному развитию и 12 % воспитанников со слабым уровнем развития мышления.

Результаты распределения испытуемых по тесту Тулуз–Пьерон показали высокую скорость обработки информации у 17 % обследуемых и высокую концентрацию внимания у 18 % детей. Хорошей скоростью и концентрацией внимания обладают 33 % и 20 % соответственно; 40 % дошкольников по показателю скорости и 35 % по внимательности показали средний уровень; 5 % детей по показателю скорости обработки информации и 15 % по концентрации внимания относятся к уровню патологии, а к слабому уровню по скорости 5 % и 12 % по внимательности.

Тест ориентировочной школьной зрелости Керна–Йирасека определил, что к зрелому уровню психомоторного развития, то есть готового к школе, можно отнести всего 15 % детей, тогда как 52 % относится к среднему уровню готовности к школе, так называемому «зреющий»; 30 % детей нуждаются в дополнительных занятиях, т.к. их уровень не превышает отметку ниже среднего; 3 % воспитанников оцениваются как незрелые по психомоторному развитию.

Зрительно-моторный гештальт-тест Л. Бендер выявил: уровень патологии у 7 % испытуемых, у 20 % очень слабо развита зрительно-моторная координация, 43 % детей относятся к уровню возрастной нормы, у 27 % моторика развита хорошо, и лишь 3 % дошкольников проявили высокую точность в выполнении задания.

На основе данных методики диагностики мотивации учения у детей 5-7 лет (согласно Т. А. Нежной) можно сделать вывод, что у 48 % ребят полностью сформирована школьно-учебная ориентация и положительное отношение к школе, 50 % детей находятся на начальной стадии формирования внутренней позиции школьника, достаточно проявляют интерес к внешней атрибутике школьной жизни; 2 % никак не проявляет интереса к школе, что говорит о не сформированной внутренней позиции.

На основе полученных результатов нами сделан вывод о необходимости проведения коррекционных занятий с детьми, показавшими низ-

кие и неудовлетворительные результаты психологического обследования. Коррекционно-развивающие занятия с детьми старшего дошкольного возраста представляют собой комплекс игр и упражнений, направленных на достижение определенных целей: развитие познавательных и психических процессов – восприятия, памяти, внимания, воображения; развитие интеллектуальной сферы – мыслительных умений, наглядно-действенного, наглядно-образного, словесно-логического, творческого мышления; развитие эмоциональной сферы; развитие коммуникативных навыков и умений, необходимых для успешного построения процесса общения; развитие личностной сферы – формирование адекватной самооценки, повышение уверенности в себе; развитие волевой сферы – произвольности и психических процессов, саморегуляции, необходимых для успешного обучения в школе; формирование позитивной мотивации к обучению.

Целью психологического сопровождения подготовки воспитанников детских садов к обучению в школе является оказание старшим дошкольникам помощи в развитии школьно-значимых навыков и умений, волевой регуляции деятельности, предотвращение возможных трудностей в общении как со сверстниками, так и со взрослыми, иными словами – формирование готовности к школьному обучению.

Благодаря коррекционной работе по развитию навыков и способностей детей старшего дошкольного возраста, должны повыситься показатели уровня развития мышления, скорости обработки информации, а так же показатель концентрации внимания, улучшиться зрительно-моторные функции. Результат коррекционных занятий должен привести к повышению мотивационной готовности дошкольников к школьному обучению, сформировать «внутреннюю позицию ученика» и эмоционально-положительное отношение к школе, расширить знание детей о мире школьников, привить интерес к школе, школьной атрибутике, а так же сформировать новый уровень самосознания.

Доказательный этап эксперимента планируется провести следующим этапом исследования.

### **Литература**

1. Особенности психологического развития детей 6-7 летнего возраста. / Под ред. Д. Б. Эльконина, А. Л. Венгра. – Москва : Педагогика, 1988. – 133 с.
2. Рябкова, И.А. Построение игрового замысла в свободной игре дошкольников / И.А. Рябкова // Вопросы психологии. – 2016. – № 5 – С. 28–37.
3. Смирнова, Е.О. Особенности принятия дошкольниками игровой роли в разных игровых средах / Е.О. Смирнова, И.А. Рябкова // Вопросы психологии. – 2018. – № 1. – С. 69–77.

4. Смирнова, Е.О. Содержание ролевых игр современных дошкольников / Е.О. Смирнова, И.А. Рябкова // Вопросы психологии. – 2018. – № 2 – С. 41–52.
5. Шаграева, О. А. Детская психология: Теоретический и практический курс: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений. – Москва : Владос, 2001. – 368 с.
6. Ясюкова, Л. А. Методика определения готовности к школе / Л. А. Ясюкова. – Санкт-Петербург : Импатон, 1999. – 184 с.

УДК 159.923.3

## **ТРЕВОЖНОСТЬ У ПОДРОСТКОВ: ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ МЕТОДАМИ АРТ-ТЕРАПИИ**

***Т. В. Нестерова***

*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск*

В большинстве случаев тревожность развивается в контексте требований, вызовов и стрессов повседневной жизни [5]. Подростки возрастная группа, «трудного периода» жизни. Проблемы в семье, школе с друзьями остро переживаются. В таком случае, как правило, обостряется тенденция личности к психологической защите, выражающейся в реакциях активного либо пассивного протеста [9, с. 521]. Нарушения самосознания в подростковом возрасте может приводить к появлению агрессивности, тревожности, трудностей в общении, а иногда и к суицидальным попыткам [14, с. 94]. Причинами возникновения состояния тревожности у подростков часто являются страх отличиться от группы, страх быть непринятым, некрасивым, совершить ошибку, остаться в одиночестве, быть нереализованным, отверженным противоположным полом. Возникает тревога, связанная с физическими изменениями, тревога перед экзаменами, тестовой системой аттестации. Подростки поколения digital слишком изолированы, не реализованы. У них снижается качество и продолжительность сна, на фоне киберзависимости манифестируют психические расстройства [13, с. 148]. «Дети становятся более тревожными и печальными», одна из причин этого – уменьшению чувства контроля внутренних целей, снижение чувства контроля над своей жизнью у молодых людей [2]. Смещение ответственности личности в сторону экстернального локуса контроля характеризуется неуверенности в себе и окружающем мире, меньшей терпимостью, повышенной агрессивностью и накапливающейся тревожностью. Тревожность влияет на коммуникативную, аффективно-эмоциональную, когнитивную, морально-волевую сферы психики подростка.

Арт-терапия – один из эффективных инструментов в работе с тревожностью. Изменить состояние тревожности можно другими эмоция-

ми, заряженными «положительно» [11, с. 145]. Средства арт-терапии позволяют подростку в процессе создания творческого продукта преобразовать свои чувства в объект и тем самым способствуют их осознанию, предоставляют возможность осознания собственного контроля над продуктом деятельности. «Чувство индивидуальности» как позитивное приобретение подросткового периода лучше всего развивается через проявление творчества личности. [1, с. 2-3]. Преимущество методов арт-терапии представляется в том, что они предоставляют богатые возможности для работы с негативными проявлениями слишком явных либо, наоборот, подавленных эмоций, в частности – тревожности. Проективно-символический характер, содержащийся в арсенале средств арт-терапии, позволяет подростку более безопасно выражать самые разные чувства, по сравнению с использованием других психотерапевтических подходов.

Среди отечественных арт-терапевтов широко известны работы А.И. Копытина, Е. Тарариной, В. Никитина и П. Цанаева, Л.Д. Лебедевой, Т. Д. Зинкевич-Евстигнеевой, И. В. Вачкова, Н. Сакович, и др. В работе с подростками с применением методов арт-терапии занимались такие авторы, как В. Петрушин, Д. Соколов, Н. Сергеева и другие [3; 4; 6–8; 10–12].

Краткий анализ исследований и психолого-педагогической практики показывает, что остается актуальным вопрос коррекции негативных эмоциональных состояний личности подростков. Кроме того, психологи образовательных учреждений нуждаются в научно обоснованных программах и рекомендациях. В связи с этим всегда существует необходимость разработки арт-терапевтической программы коррекции тревожности у подростков, что определяет актуальность и цель данного исследования.

Исследование было проведено на базе ТОГКОУ «Детский дом № 4» г. Томска. Выборку составили 60 подростков обоего пола в возрасте от 12 до 16 лет. В работе использовались психодиагностические методики диагностики уровня школьной тревожности Б. Н. Филлипса, «Дифференцированное измерение тревожности» Ч. Д. Спилбергера, методика «Шкала явной тревожности» Дж. Тейлор в адаптации М. Прихожан.

Наибольшие показатели у испытуемых подростков по методике Б. Филлипса были выявлены относительно следующих показателей: общая тревожность в школе, страх ситуации проверки знаний, страх несоответствия ожиданиям окружающих, проблемы и страхи в отношениях с окружающими, низкая физиологическая сопротивляемость стрессу (рис. 1).

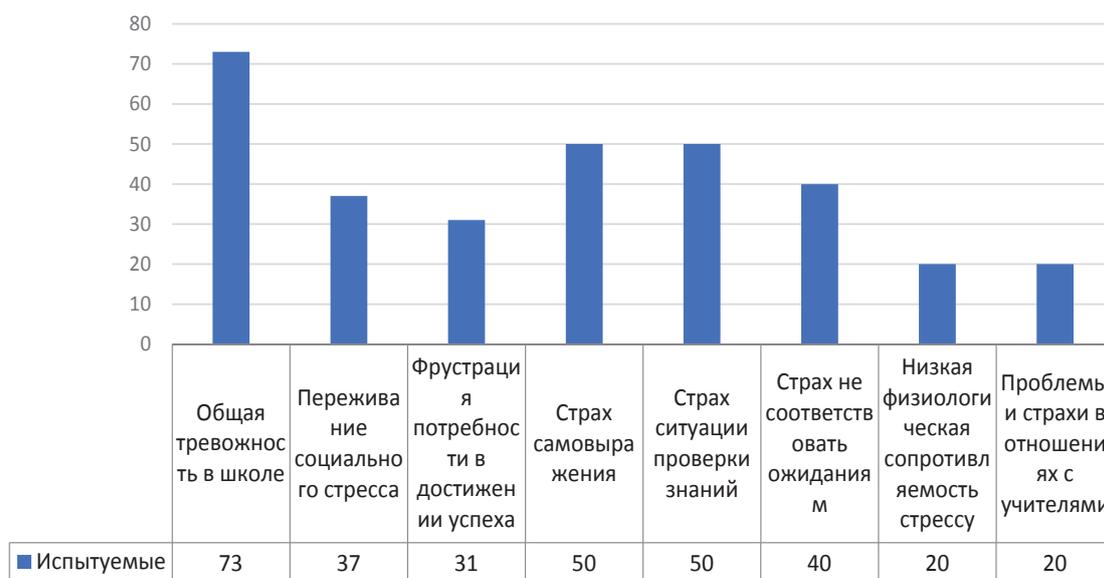


Рис. 1. Результаты психодиагностического тестирования по методике Б. Филлипса

Методика «Дифференцированное измерение тревожности» Ч. Спилбергера выявила у испытуемых 39 % – низкой, 33 % – умеренной и 28 % – высокой ситуативной тревожности; также 12 % – низкой, 44 % – умеренной и 44 % – высокой личностной тревожности (рис. 2).

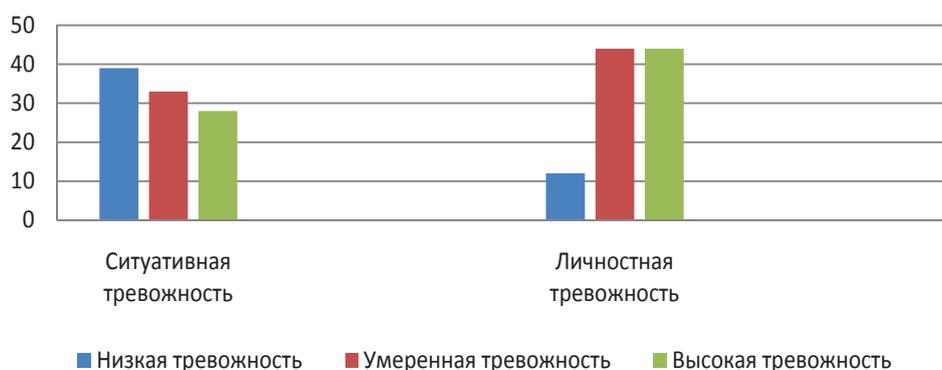


Рис. 2. Результаты психодиагностического тестирования по методике «Дифференцированное измерение тревожности» Ч. Спилбергера

С помощью подросткового варианта «Шкалы явной тревожности» было выявлено 13 % подростков с состоянием очень высокой тревожности (группе риска), у 6 % испытуемых тревожность была явно повышена, несколько повышена – у 19 %, и нормальный уровень тревожности – у 62 % (рис. 3).

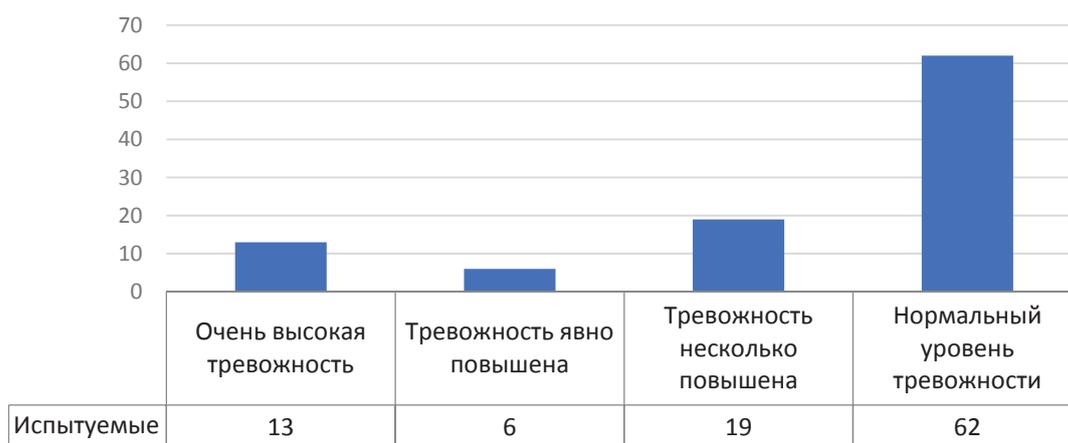


Рис. 3. Результаты психодиагностического тестирования по методике «Шкала явной тревожности» Дж. Тейлор в адаптации М. Прихожан

По итогам обследования испытуемых с использованием трех выбранных методик выявлено 44 % подростков с высоким уровнем тревожности. Практически половина подростков по результатам трех тестов нуждаются в коррекции эмоционального состояния.

На основании полученных результатов была составлена программа арт-терапии, для подросткового возраста (табл. 1). Цель программы – преодоление тревожности у подростков. Среди решаемых задач: снижение уровня личной и школьной тревожности, укрепление самооценки, принятие себя, обучение техникам и способам саморегуляции, выражения чувств, повышение осознанности внутреннего мира, развитие эмпатии.

Общая длительность программы 19,5 часов. Занятия проводятся в группе по 10-12 человек, продолжительность занятия 1,5 часа. Показаниями для проведения арт-терапии в расширенном спектре нарушений являются: повышенная тревожность, страхи, фобические реакции, негативная «Я-концепция», актуальный стресс, лабильность, импульсивность эмоциональных реакций, переживания эмоционального отвержения, чувство одиночества, наличие конфликтов в межличностных отношениях.

Таблица 1

**Содержание программы коррекционных занятий**

Занятие	Метод	Коррекционное воздействие	Применяемые техники арт-терапии
Занятие 1.	Изо-терапия	Возможность выразить мысли, чувства, переживания с помощью линий, форм и определенных цветов на бумаге или холсте.	-Персональная цветовая карта; -«Карта моих чувств»; - «Плод волшебного дерева».
Занятие 2. Занятие 3.	Глинотерапия	Глина используется для выражения чувств и проработки различных психосоматических реакций,	- «Исследование глины»; - «Интуитивная скульптура»;

Продолжение табл. 1

Занятие	Метод	Коррекционное воздействие	Применяемые техники арт-терапии
		<p>работающий с сенсомоторным опытом человека и использующий взаимодействие с глиной для решения терапевтических задач.</p> <p>Глинотерапия используется:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Для самопознания и творческого раскрепощения.</li> <li>2. Для проживания эмоций и чувств.</li> <li>3. Для установления контакта со своим телом и чувствами.</li> <li>4. При работе с психосоматическими расстройствами.</li> <li>5. При работе с агрессией, тревогой, травмой.</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- «Скульптура моего тела»;</li> <li>- «Скульптура моей семьи»;</li> <li>- «Скульптура моего страха».</li> </ul>
Занятие 4.	Мандала	<p>В отличие от рисунков формата А4, изображения более абстрактны, что ведет к непосредственному контакту с чувствами и с самим собой.</p> <p>Пробуждение дремлющих внутренних ресурсов, увеличение целостности.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- «Кто Я?»;</li> <li>- «Мое идеальное Я»;</li> <li>- «Мой внутренний ребенок».</li> </ul>
Занятие 5.	Песочная терапия	<p>Гармонизация внутреннего состояния посредством нескольких механизмов:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Проработки психотравмирующих ситуаций на символическом уровне;</li> <li>2) Отреагирования негативного эмоционального опыта в процессе творческого самовыражения;</li> <li>3) Расширения внутреннего опыта за счет осознания содержания глубинных уровней психики, в том числе архетипического, и укрепления сознательного Я;</li> <li>4) Изменения отношения к себе, к своему прошлому, настоящему и будущему, к значимым другим, в целом к своей судьбе;</li> <li>5) Укрепления (или пробуждения) доверия к миру, развития новых, более продуктивных отношений с миром.</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Техника работы с песком;</li> <li>- «Песочная расстановка 5 элементов»;</li> <li>- «Преодоление внутренних терзаний».</li> </ul>
Занятие 6.	Сказкотерапия	<p>Процесс поиска смысла, расшифровки знаний о мире и системе взаимоотношений в нем; процесс образования связи между сказочными событиями и поведением в реальной жизни; процесс переноса сказочных смыслов в реальность; процесс активизации ресурсов, потенциала личности.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Техника работы со страхами;</li> <li>- Техника создания групповой сказки;</li> <li>- «Прощание с...».</li> </ul>
Занятие 7.	Танце-двигательная терапия	<p>Снятие напряжения и раскрепощение на уровне тела. Принятие себя.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- «Статуя»;</li> <li>- «Живые скульптуры»;</li> <li>- «Танец моей жизни».</li> <li>- «Я и моя тень».</li> </ul>

Занятие	Метод	Коррекционное воздействие	Применяемые техники арт-терапии
Занятие 8.	Тканевая терапия	Основной идеей тканевой терапии являются: - активация воображения и творческого мышления клиента; - допроживание зажатых чувств; - расширение эстетического опыта; - самовыражения и активация внутреннего диалога клиента со своей творческой частью.	- «Моя негативная коммуникация»; - «Тайные укрытия»; - «Я принимаю решения».
Занятие 9.	Маскотерапия	Сознательное ограничение свободы самовыражения с целью достижения внутренней свободы, внутреннего покоя.	- «Я хочу»; - «Я могу»; - «Я буду».
Занятие 10	МАК-карты	Рациональное сознание внутренних процессов через осмысление изображения	- «Тропинка к своему Я» и другие колоды.
Занятие 11.	Фототерапия	Лечебно-коррекционное применение фотографии, ее использование для решения психологических проблем, а также развития и гармонизации личности.	- «Грани моего Я»; - «Я тогда» и «Я сейчас»; - «Пирамида».
Занятие 12.	Музыкотерапия	Области применения: 1. Развитие коммуникативных навыков. 2. Развитие творческих способностей, творческого мышления. 3. Развитие эстетических потребностей. 4. Развитие способности релаксации. 5. Коррекция и развитие эмоциональной сферы. 6. Изменения функциональных систем.	- «Держи ритм»; - «Оркестр».
Занятие 13.	Арт-терапия с объектами	Феноменологическое отношение к самовыражению через творчество и восприятие клиента как человеческого феномена. Поддержать и восстановить у клиента ощущение себя как личности. Тогда как многие клиенты привносят в терапию чувство ущербности себя.	- «Сотворение мира»; - «Что для меня сейчас важно»; - «Мои помощники в достижении цели».

Методы арт-терапии, представленные в программе, могут использоваться в практике психологических консультантов, психологов, работников образовательных учреждений.

Эффективность программы будет оценена в ходе продолжающегося исследования на основе проведения ретестирования испытуемых по используемым психодиагностическим методикам.

### Литература

1. Арт-терапия / Г.В. Черемных. – Москва : Формат-М, 2012. – 208 с.
2. Грей, П. Свобода учиться. Игра против школы. / П. Грей ; С. Мотылькова; пер. с англ. Т. Землеруб. – Москва : МИФ, 2016. – 336с.
3. Зинкевич-Евстигнеева, Т. Д. Игра с песком. Практикум по песочной терапии / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева. – Санкт-Петербург : Речь, 2016. – 256 с.

4. Зинкевич-Евстигнеева, Т. Д. Практикум по сказкотерапии / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева. – Санкт-Петербург : Речь, 2018. – 320 с.
5. Ковпак, Д. В. Страх... Тревога... Фобия... Вы можете с ними справиться! / Д. В. Ковпак – Санкт-Петербург : Наука и техника, 2019. – 368 с.
6. Копытин, А. И. Диагностика в арт-терапии. Метод «Мандала» / А. И. Копытин. – Москва : Психотерапия, 2016. – 142 с.
7. Методы арт-терапевтической помощи детям и подросткам. Отечественный и зарубежный опыт / А. И. Копытин – Москва : Когито-Центр, 2012. – 286 с.
8. Никитин, В. Н. Образ и сознание в арт-терапии / В. Н. Никитин, П. Цанев. – Москва : Когито-центр, 2018. – 271 с.
9. Психотерапевтическая энциклопедия / Б. Д. Карвасарский. – Санкт-Петербург : Питер Ком, 1998. – 752 с.
10. Тарарина, Е. Глубинная арт-терапия. Практики трансформаций / Е. Тарарина. – Москва : Вариант, 2018. – 236 с.
11. Тарарина, Е. Практикум по арт-терапии в работе с детьми / Е. Тарарина. – Москва : Вариант, 2019. – 250 с.
12. Тарарина, Е. Человек звучащий. Практикум по музыкальной терапии / Е. Тарарина. – Москва : Вариант, 2017.–214с.
13. Твенге, Джин М. Поколение I. Почему поколение Интернета утратило бунтарский дух, стало более толерантным, менее счастливым? / Джин М. Твенге ; П. Костюк, Д. Смирнова ; пер. с англ. А. Толмачев. – Москва : РИПОЛ классик, 2019. – 464 с.
14. Хухлаева, О. В. Основы психологического консультирования и психологической коррекции : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / О. В. Хухлаева. – Москва : Академия, 2001. – 208 с.

УДК 159.9

## **ПЕСОЧНАЯ ТЕРАПИЯ КАК МЕТОД КОРРЕКЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

***В. С. Нечаева***

*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск*

Проблема эмоционального развития дошкольника является одной из самых основных тем дошкольной педагогики и психологии. Это объясняется тем, что благополучное эмоциональное развитие гарантирует успешное развитие интеллектуальной, социальной и других сфер жизни ребёнка. Однако на фоне прогрессивных изменений (реформирование системы дошкольного образования: рост значительной сети альтернативных дошкольных учреждений, возникновение новых программ дошкольного воспитания, создание оригинальных методических материалов) именно развитию эмоциональной сферы детей уделяется мало внимания. [1, с. 136].

В российской психологии теоретическое изучение психического развития дошкольников, которое установило главные направления ис-

следований в данной сфере, в XX веке, было отражено в исследовательских работах Л.С. Выготского, который разработал теорию культурно-исторического развития. Культурно – исторический подход к формированию свойств личности дошкольников в дальнейшем был развит А.Н. Леонтьевым. Характерной чертой культурно – исторической теории считается «представление о социально – историческом происхождении и развитии психики в соответствии с которым уникальность психического развития человека заключается в том, что человеческие процессы появляются вследствие возникновения новых социальных форм жизни» [2, с. 301].

Термин «эмоции» (от лат. *emovere* – «потрясаю», «волную») означает неравнодушное отношение к различным событиям и ситуациям в жизни [3, с. 99]. И.В. Дубровина даёт такое определение, эмоции – это форма психического отражения действительности в виде непосредственных переживаний [4, с. 205]. А.В. Петровский утверждает, что эмоции представляют собой непосредственное, временное переживание какого-нибудь более постоянного чувства. В точном переводе на русский язык «эмоция» – это душевное волнение, душевное движение. Эмоцией называется, например, не само чувство любви к музыке как укоренившаяся особенность человека, а состояние наслаждения, восхищения, которое он переживает, испытывает, слушая на концерте хорошую музыку в хорошем исполнении [5, с. 320]. Р.С. Немов отмечает, что эмоциями мы называем переживания человека, сопровождаемые чувствами приятного и неприятного, удовольствия и неудовольствия, а также их разнообразными оттенками и сочетаниями [6, с. 511].

Дошкольный возраст является сензитивным периодом для формирования и развития множества качеств и свойств личности ребенка. Эмоции и чувства являются важной сферой психического развития человека, они играют немаловажную роль в определении качества его душевной жизни. В настоящее время интерес к проблеме эмоций значительно возрос. В последнее время эмоциональная сфера становится предметом серьёзных теоретических обсуждений исследователей в области психологии и педагогики. Это определяется тем, что сейчас в обществе отмечается фактор многочисленных нарушений и расстройств в эмоциональной сфере детей. В последние годы, по данным различных исследований, часто встречающимися отклонениями у детей является тревожность и страхи.

В жизни тревожного ребёнка присутствует беспокойство, повышенная утомляемость, напряжённость, скованность, неуверенность, зани-

женная самооценка. Всё это ведёт к дальнейшему дисгармоничному развитию. Таким образом, одной из приоритетных задач работы психолога в дошкольном образовательном учреждении является помощь детям с симптомами тревожности. Для коррекции отклонений в эмоциональной сфере активно используется в настоящее время и является одним из эффективных средств такое направление как арт-терапия (Л.С. Выготский, Е.И. Изотова, Е.В. Никифорова) показал, что данный метод способствует повышению самооценки, учит расслабляться и избавляться от негативных эмоций, в частности очень эффективен для коррекции эмоциональных нарушений у детей.

Это новый метод психокоррекции, использующий художественные приемы и творчество, ориентированный на присущий каждому человеку внутренний потенциал здоровья и силы, где делается акцент на естественное проявление чувств, настроений, эмоций [7, с. 11].

В настоящее время психологами применяются многообразные методы и приемы, в которых, целью является коррекция негативных эмоциональных состояний образами художественного творчества такие как: песочная терапия, игротерапия, сказкотерапия, арт-терапия. Данные методы довольно успешно действуют, если они соответствуют, индивидуально-типологическим, возрастным и личностным особенностям старших подростков. В дошкольном возрасте предпочтительно применять метод, который позволяет ребенку передавать самые глубочайшие переживания, исправлять неадаптивные установки, страхи и иррациональные представления данного возраста, с легкостью совмещаемый с иными психологическими техниками. Таким методом, как демонстрирует практический опыт, считается песочная терапия. Этот способ подразумевает создание особых условий, обеспечивающих доступ к глубоким ценностям бессознательного, как ресурсам исцеляющим самого себя, где проявляется особенность дошкольника, приобретает положительный навык взаимодействия с другими людьми, происходит поиск новых, необычных решений психотравмирующих трудностей общественно приемлемым способом, что сложнее достигается другими приемами.

Песочная терапия – это невербальная форма психотерапии, позволяющая установить доступ к глубоким довербальным уровням психики. Из этого следует, что песочная терапия «обеспечивает творческий регресс, который делает возможным самоисцеление». Песочная терапия, с нашей точки зрения, является важной формой психологической помощи дошкольникам, у которых выражено негативное психическое состояние.

Как метод песочная терапия базируется на сочетании невербальной (процесс построения песочной композиции) и вербальной (рассказ о песочной композиции, сочинение истории или сказки, раскрывающей смысл переживаний) экспрессии детей. Так, детям предоставляется возможность избавиться от страхов с помощью экстерииоризации (перенесения вовне) на плоскость песочницы страхов и фантазий» [8, с. 206].

Эмпирическое исследование было проведено на базе МАДОУ № 5 г. Томска; экспериментальная выборка представлена 30 испытуемыми в возрасте 5,5 – 6 лет. Цель исследования: разработать и апробировать программу по коррекции эмоционально-волевой сферы детей дошкольного возраста.

Для оценки эмоциональных состояний детей дошкольного возраста были использованы методики: проективный «Тест тревожности» Р. Тэммл, М. Дорки, В. Амен, рисуночная методик «Кактус» М.А. Панфиловой, методика «Паровозик» С.В. Велиевой.

После проведения констатирующего этапа эксперимента нами была апробирована коррекционная программа с использованием песочной терапии (табл. 1).

Таблица 1

**Тематический план занятий психокоррекционной программы**

№	Тема	Программное содержание	Виды работы с применением техник песочной терапии
1	Здоровье – это здорово!	1. Формирование первичных ценностных представлений о здоровье и здоровом образе жизни; 2. Формирование элементарных навыков ухода за своим телом	Песочная сказкотерапия «Петушок и бобовое зернышко»; Конструирование из песка – обучающая игра «Измерим Мишке рост и вес»
2	Моя семья	1. Формирование умений называть свое имя, фамилию, имена членов семьи; 2. Создание игровых проблемных ситуаций, способствующих расширению представлений о семье; 3. Создание условий для развития представлений о своем внешнем облике, гендерных представлений.	Песочная сказкотерапия «Волк и семеро козлят»; Картины из песка «Моя семья»
3	Миром правит доброта	1. Формирование элементарных представлений о том, что хорошо, что плохо; 2. Формирование представлений о семье, детском саду; 3. Расширение навыков организованного поведения в детском саду.	Конструирование из песка «Построим дом для Кати»; «Встречаем гостей»;

Продолжение табл. 1

№	Тема	Программное содержание	Виды работы с применением техник песочной терапии
4	Азбука безопасности	1. Расширение представлений о правилах поведения в детском саду; 2. Уточнение знаний правил поведения в детском саду; 3. Работа со страхами	Рисование песком и на песке по теме «Безопасная дорога»; Создание песочных композиций
5	В гостях у сказки	1. Расширение представлений о народных сказках, устном народном творчестве; 2. Обогащение личного опыта детей знаниями, эмоциями и впечатлениями об окружающем; 3. Использование фольклора при организации всех видов детской деятельности	Песочная сказкотерапия «Три медведя»
6	Животный мир	1. Формирование представлений о животном мире; 2. Развитие любознательности; 3. Воспитание в детях бережного отношения к животным.	Рисование песком «Животные нашего края»; Песочная композиция «Мир животных»
7	Мир растений	1. Расширение представлений детей о разнообразии мира растений; 2. Ознакомление с особенностями растений; 3. Воспитание бережного отношения к природе.	Создание картин на песке. Создание песочного мира по теме «Многообразии растительного мира»
8	Зима близко...	1. Расширение представлений о зиме: сезонных изменениях в природе, одежде людей. 2. Ознакомление с некоторыми особенностями поведения животных и птиц. 3. Развитие эмоциональной отзывчивости и разнообразия переживаний детей в процессе общения с природой.	Песочная сказкотерапия «Зимняя сказка»
9	Русская народная игрушка	1. Расширить представление детей о народной игрушке; 2. Воспитывать любовь к народному творчеству.	Рисование песком по теме «Народная игрушка»; Создание песочных композиций
10	Забавы	1. Расширить представление детей об играх и развлечениях; 2. Создание игровых, проблемных ситуаций, способствующих расширению знаний о народных зимних забавах.	Конструирование из песка; Составление узоров на песке по теме «Зимние забавы»
11	Весне – дорогу!	1. Расширить представление детей об изменениях природы весной: сезонных изменениях в природе, одежде людей. 2. Познакомить с некоторыми особенностями поведения животных и птиц весной; 3. Развитие эмоциональной отзывчивости и разнообразия переживаний детей в процессе общения с природой.	Конструирование из песка «Лесные гости»

№	Тема	Программное содержание	Виды работы с применением техник песочной терапии
12	Перелетные птицы	1. Расширить представление детей о весне, о перелетных птицах; учить соотносить изменения в природе с жизнью птиц; 2. Развивать интерес к жизни птиц; 3. Воспитывать любовь и бережное отношение к пернатым.	Песочная сказкотерапия «Скворушка»; Конструирование из песка – обучающая игра «Птичка прилетела в гости к нам»
13	Весенний труд	1. Формировать первоначальные представления о весенних работах людей в природе; 2. Воспитывать уважение к труду взрослых.	Песочная сказкотерапия «Мужик и медведь».
14	Мечты, надежды	1. Формировать у детей положительное отношение к своим устремлениям. 2. Развивать фантазию.	Конструирование из песка «Новый мир»

Согласно результатам, полученным по методике «Тест тревожности» (Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен), после прохождения коррекционной программы тревожность испытуемых снизилась: 45 % (13 испытуемых) экспериментальной группы на контрольном этапе имеют высокий уровень тревожности, по сравнению с 60 %, (18 испытуемых) на констатирующем этапе. 35 % (11 испытуемых) на контрольном этапе облают средним уровнем тревожности, в то время как на констатирующем этапе средний уровень был присущ 30 %, (10 испытуемым). 20 % испытуемых на контрольном этапе имеют низкий уровень тревожности, по сравнению с 10 % (2 испытуемых) на констатирующем этапе.

Согласно результатам, полученным по методике «Кактус» (М.А. Панфилова) выявлено: по шкале «Агрессия»: 60 % (18 испытуемых) на контрольном этапе, 80 % (24 испытуемых) на констатирующем; по шкале «Импульсивность»: 50 % (15 испытуемых) на контрольном этапе, 60 % (18 испытуемых) на констатирующем; по шкале «Эгоцентризм»: 40 % (12 испытуемых) на контрольном этапе, 40 % (12 испытуемых) на констатирующем; по шкале «Зависимость»: 35 % (11 испытуемых) на контрольном этапе, 55 % (17 испытуемых) на констатирующем; по шкале «Демонстративность»: 35 % (11 испытуемых) на контрольном этапе, 35 % (11 испытуемых) на констатирующем; по шкале «»: на контрольном этапе, на констатирующем; по шкале «Скрытность»: 30 % (10 испытуемых) на контрольном этапе, 30 % (10 испытуемых) на констатирующем; по шкале «Оптимизм»: 60 % (18 испытуемых) на контрольном этапе, 55 % (17 испытуемых) на констатирующем; по шкале «»: на контрольном этапе, на констатирующем; по шкале «Тревога»: 60 % (18 испытуемых) на контрольном этапе,

80 % (24 испытуемых) на констатирующем; по шкале «Женственность»: 55 % (17 испытуемых) на контрольном этапе, 55 % (17 испытуемых) на констатирующем; по шкале «»: на контрольном этапе, на констатирующем; по шкале «Экстравертированность»: 40 % (12 испытуемых) на контрольном этапе, 40 % (12 испытуемых) на констатирующем; по шкале «Интровертированность»: 60 % (18 испытуемых) на контрольном этапе, 60 % (18 испытуемых) на констатирующем; по шкале «Стремление к защите»: 40 % (12 испытуемых) на контрольном этапе, 60 % (18 испытуемых) на констатирующем; по шкале «Стремление к одиночеству»: 40 % (12 испытуемых) на контрольном этапе, 40 % (12 испытуемых) на констатирующем.

Шкалы без изменений: эгоцентризм, демонстративность, скрытность, женственность, экстравертированность-интровертированность, стремление к одиночеству. По шкалам: агрессия, тревожность, зависимость, импульсивность, стремление к защите наблюдаются положительные сдвиги.

Согласно результатам, полученным по методике «Паровозик» (С.В. Велиева): На контрольном этапе позитивное эмоциональное состояние наблюдается у 45 % (13 испытуемых), 40 % (12 испытуемых) на констатирующем; негативное (низкая степень) у 15 % (5 испытуемых) на контрольном, на констатирующем выявлено не было; негативное (средняя степень) 10 % (2 испытуемых) на контрольном этапе, 20 % (6 испытуемых) на констатирующем; негативное (высокая степень) у 30 % (10 испытуемых) на контрольном, у 40 % (12 испытуемых) на констатирующем.

Обобщая данные, полученные по методике «Тест Тревожности» Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен, «Кактус» М.А. Панфиловой, «Паровозик» С.В. Велиевой, мы можем сделать вывод о том, что апробированная коррекционная программа с использованием метода песочной терапии оказалась результативной: в экспериментальной группе снизилась тревожность и агрессивность, повысился индекс общего психического состояния, количество испытуемых с негативным эмоциональным состоянием снизилось, в то время как количество испытуемых с позитивным эмоциональным состоянием повысилось, по сравнению с данными, полученными на контрольном этапе.

### Литература

1. Запорожец, А.В. «Значение ранних этапов детства для формирования детской личности» / А.В. Запорожец // Принцип развития в психологии. – Москва : Просвещение, 1978. – С. 134-138.

2. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология: Развитие человека от рождения до поздней зрелости / И.Ю. Кулагина, В.Н. Колюцкий. – Москва : Юрайт, 2011. – 494 с.
3. Орехова, О.А. Цветовая диагностика эмоций ребёнка / О.А. Орехова. – Санкт-Петербург : Речь, 2002. – 136 с.
4. Дубровина, И.В. Психическое здоровье детей и подростков / И.В. Дубровина. – Москва : Академия, 2010. – 256 с.
5. Петровский, А. В. Введение в психологию / А.В. Петровский. – Москва : Академия, 2015. – 410 с.
6. Немов, Р.С. Психология / Р.С. Немов. – Москва : ВЛАДОС, 2003. – 688 с.
7. Копытин, А.И. Арт-терапия детей и подростков / А.И. Копытин, Е.Е. Свистовская. – Москва : Когито-Центр, 2016. – 155 с.
8. Осипова, А. А. Общая психокоррекция / А.А. Осипова. – Москва : Сфера, 2000. – 509 с.

УДК 159.923.3

## **АПРОБАЦИЯ ПСИХОКОРРЕКЦИОННОЙ ПРОГРАММЫ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ**

***П. В. Плюхина***

*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск*

Актуальность темы исследования обоснована ростом числа психотравмирующих, фрустрирующих и стрессогенных факторов в мире, негативно влияющих на личность, ее благополучие и здоровье. Часто уровень стресса или его длительность для большинства людей превосходит их психофизиологические возможности, что приводит к снижению эффективности жизнедеятельности. Чаще всего стресс возникает в сложной и новой для человека ситуации [9]. Условия недостатка времени и информации, предполагают значительные эмоциональные и энергетические затраты. Такие ситуации практически постоянно сопровождают современного человека. Резко возросли процессы интенсификации труда, учебы.

Главной задачей отечественной системы высшего образования становится обеспечение формирования активной, здоровой конкурентоспособной личности профессионала и гражданина. Достижение данной задачи невозможно без организации целенаправленных усилий по развитию индивидуальных психологических свойств личности, одно из которых стрессоустойчивость [10]. В данной работе под стрессоустойчивостью понимается в самом общем виде способность человека сохранять эффективность жизнедеятельности в условиях стресса [1].

Способность к управлению стрессом связана с необходимыми знаниями и навыками человека современного мира. С одной стороны,

технологии управления стрессом описаны в практической психологии. С другой стороны, большинство предполагаемых техник управления стрессом не имеют достаточного научного обоснования, а так же слабо связаны между собой методологически [10]

Использование техник управления стрессом происходит, как правило, уже в состоянии стресса. И успешное применение этих техник возможно только в том случае, если, попав в состояние стресса, человек уже будет способен некоторое время не терять способности к целенаправленной рефлексивной деятельности. То есть, при наличии такой способности, психического свойства личности – как стрессоустойчивость. Это позволит субъекту проанализировать и оценить происходящее, подобрать эффективный способ коррекции и, наконец, применить его [6].

Понятие стрессоустойчивости изучается многими учёными, среди которых А. А. Андреева, А. А. Баранов и др. [2,3]. В своих исследованиях А. К. Маркова, Л. М. Митина, А. И. Щербаков и др. утверждают, что стрессоустойчивость является одним из наиболее значимых профессиональных образований [8]. А. Бандура, Ф. Е. Василюк, Р. Лазарус, и др. считают, что повысить уровень стрессоустойчивости можно с помощью адекватного использования внешних и внутренних ресурсов. [7] Вопросы повышения стрессоустойчивости методами тренинга изучают Д. Е. Есипова, Л. А. Русских, Т. В. Зарипова, И. М. Макина, В. Д. Паначев и др. В исследовании особое внимание отведено изучению копинг стратегий в стрессовых ситуациях и их взаимосвязи со стрессоустойчивостью. Современные исследования связывают стрессоустойчивость личности с преобладанием тех или иных «стратегий совладания». С. Фолкнам и Р. Лазарус выделили и классифицировали 8 стратегий [7]. А.А. Чазов и соавторы выявили 3 типа копинг-поведения [4].

Таким образом, мы можем предполагать, что в современных условиях будет востребована психокоррекционная программа повышения стрессоустойчивости, имеющая точкой приложения когнитивную, эмоциональную и поведенческую составляющую копинг стратегий, включающая техники релаксации, элементы телесно-ориентированной психотерапии, коммуникативных навыков преодоления конфликтов.

Целью исследования стало выявление эффективности психокоррекционной программы развития стрессоустойчивости у обучающихся вузов.

Для достижения цели были использованы следующие методы и методики: теоретические методы (анализ, сравнение, систематизация психологических сведений по теме исследования); эмпирические мето-

ды: тест самооценки стрессоустойчивости С. Коухена и Г. Виллиансона; методика «Копинг поведение в стрессовых ситуациях CISS» (С. Норман, Д.Ф. Эндлер, Д.А. Джеймс, М.И. Паркер, адаптированный вариант Т.А. Крюковой); методика «Анкета «Прогноз-2»; методы первичной статистической обработки данных, корреляционный анализ по r-Спирмену.

Объектом исследования стала стрессоустойчивость личности; предметом исследования – пути развития стрессоустойчивости у обучающихся ВУЗов под влиянием психокоррекционной программы. Эмпирическое исследование было проведено на базе кафедры психологии развития личности ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет». В исследовании приняло участие 60 обучающихся, в возрасте от 20 до 29 лет. В результате психодиагностического обследования обучающихся были получены приведенные ниже данные.

По тесту самооценки стрессоустойчивости С. Коухена и Г. Виллиансона средний уровень самооценки стрессоустойчивости у обучающихся 13,9. 49 % обучающихся оценивают свой уровень стрессоустойчивости как «удовлетворительный» или «плохой» (т.е. количество набранных баллов выше 14,2 – среднее значение в ранге «удовлетворительно» по данной возрастной группе) и, соответственно, нуждаются в его повышении.

Методика «Прогноз-2» выявила у 65 % обучающихся средний уровень нервно-психической устойчивости, у 27 % высокий уровень нервно-психической устойчивости. 8 % обучающихся имеют низкий уровень нервно-психической устойчивости.

По методике «Копинг поведение в стрессовых ситуациях CISS» (С. Норман, Д.Ф. Эндлер, Д.А. Джеймс, М.И. Паркер, адаптированный вариант Т.А. Крюковой) выявлены средние значения по копинг стратегиям – копинг направленный на решение задачи – 60,9; копинг ориентированный на эмоции – 38; копинг избегания – 46,8. 88 % обучающихся чаще всего в стрессовых ситуациях применяют проблемно-ориентированный копинг, что предполагает направленность на решение задачи в сложных, огорчающих или стрессовых ситуациях. В большинстве случаев данная стратегия является эффективной.

Применение данной стратегии, без взаимосвязи с ситуацией не повышает уровень стрессоустойчивости. Эффективность той или иной копинг-стратегии зависит от особенностей актуальной ситуации и имеющихся ресурсов. Стратегии, эффективные в одной ситуации, могут быть неэффективными и даже приносить вред – в другой. Важно разделять

то, что можно контролировать, и то, что контролировать невозможно. И применять адекватные стратегии совладания со стрессом (например, отвлечение, социальное отвлечение) [5].

Исходя из целей и задач ВКР был проведен корреляционный анализ  $r$ -Спирмена, который показал наличие умеренно положительной взаимосвязи между уровнем самооценки стрессоустойчивости и копингом, направленным на эмоции (склонность погружаться в эмоциональные переживания по поводу стрессовой ситуации). Умеренно отрицательная взаимосвязь выявилась между уровнем самооценки стрессоустойчивости и копингом, направленным на избегание. Таким образом, можно говорить о том, что склонность погружаться в эмоции негативно сказывается на оценке обучающимися своего уровня стрессоустойчивости. В то же время, наличие в поведенческом арсенале копинг стратегии направленной на избегание положительно влияет на уровень стрессоустойчивости (рис. 1).



Рис. 1. Результаты корреляционного анализа по  $r$ -Спирмену

Таким образом, по результатам входного тестирования более половины исследуемых имела «показания» для коррекции.

Умение управлять своим эмоциональным состоянием, расширение репертуара поведенческих реакций в стрессовых ситуациях может повысить уровень стрессоустойчивости обучающихся. На это направлена

разработанная психокоррекционная программа повышения стрессоустойчивости для обучающихся вузов (табл. 1).

Целями программы стали:

- коррекционная – изменение неэффективных стратегий поведения (копинг-стратегий) в стрессовых ситуациях и повышение уровня стрессоустойчивости;
- профилактическая – повышение психологической компетентности и уверенности в себе участников;
- развивающая – развитие внешних и внутренних ресурсов стрессоустойчивости личности.

Таблица 1

**Проектируемые этапы программы**

Этап	Тема тренинга, встречи, длительность	Цель	Дополнительные материалы (аудио-лекции)
I	Организационный, входное тестирование. 2 час.	- знакомство; - создание атмосферы доверия в группе; - первичная диагностика; - выявление мотивации и запросов участников.	
II	Семинар. «Стресс в нашей жизни» 2 час.	Рассмотреть понятия: стресса, стрессогенных факторов, механизмов и способов управления стрессом.	
III. Эмоционально-сфокусированное преодоление стресса	Тренинг «Искусство саморегуляции» 2 час.	Освоить приёмы релаксации через дыхание; приёмы релаксации, связанные с управлением тонусом мышц; способы релаксации через зрительные образы.	1. Антистрессовое дыхание. 2. Мышечная релаксация. 3. Техники «заземления».
IV. Когнитивные стратегии преодоления стресса	Тренинг «Изменение мыслей и убеждений» 2 час.		4. Как тревожится «правильно».
V. Поведенческая сфера	Тренинг «Конфликты, эффективное общение. Копинг стратегии» 2 час.	Развитие навыков установления коммуникативных контактов, навыков эффективного слушания. Развитие навыков преодоления межличностных конфликтов	5. «Сложные люди». Техники выхода из конфликта
VI	Индивидуальные консультации по запросу и необходимости, 1 час.		
VII	Подведение итогов, выходное тестирование, 2 час.	Подведение итогов тренинговой работы. Постановка целей на будущее	

Этапы психокоррекционной программы направлены на три основных сферы копинг стратегий в стрессовых ситуациях – эмоциональную, когнитивную, поведенческую. Программа психологической коррекции состоит из 7 этапов, 6 встреч (трех тренингов, одного учебного занятия семинара, организационной и заключительной встречи), индивидуальных консультаций по необходимости и запросу. Время каждого занятия – 60–90 минут. Занятия содержат многообразный арсенал техник, упражнений и предполагают активное участие обучающихся. По теме тренингов для обучающихся записываются и раздаются мини аудио-лекции с основными техниками саморегуляции (всего 5 лекций по 5 минут). Время индивидуальных консультаций – 50 минут на человека. Рекомендуемая интенсивность встреч – один, два раза в неделю в группах по 6-14 человек. Разработанная нами программа соответствует основным принципам построения психокоррекционных программ: принципу системности коррекционных, профилактических и развивающих задач; принципу единства коррекции и диагностики; деятельностному принципу коррекции; принципу индивидуальности; принципу субъектности; принцип межсубъектного характера взаимодействия; принципу доверия и поддержки, принципу комплексности методов психологического воздействия.

Следует ожидать, что вышеперечисленные критерии, которым соответствуют подобранные и логически построенные элементы психокоррекционной программы, будут способствовать повышению личностной стрессоустойчивости обучающихся, а ее прогнозируемая эффективность получит подтверждение в ходе продолжающегося исследования.

### **Литература**

1. Александрова, Н.П. Эмоциональная саморегуляция и личностные факторы стрессоустойчивости / Н.П. Александрова, Е.Н. Богданов // Прикладная юридическая психология. – 2014. – № 1. – С. 22–30.
2. Андреева, А.А. Стрессоустойчивость как фактор развития позитивного отношения к учебной деятельности у студентов : дис. ... канд. психолог. наук / А.А. Андреева. – Тамбов, 2009. – 219 с.
3. Баранов, А.А. Стрессоустойчивость и мастерство педагога / А.А. Баранов. – Ижевск : Изд-во Удмуртского ун-та, 1997. – 108 с.
4. Газиева, М.З. Стрессоустойчивость личности как предмет психолого-педагогического изучения / М.З. Газиева // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. – 2008. – № 4. – С. 317–322.
5. Газиева, М.З. Современные подходы к проблеме исследования стресса и стрессоустойчивости / М.З. Газиева // Мир науки, культуры, образования. – 2018. – № 3 (70). – С. 348 – 350.

6. Журавлев, Д.В. Психологическая регуляция и оптимизация функциональных состояний спортсменов : методическое пособие / Д.В. Журавлев. – Москва, 2009. – 120 с.
8. Лазарус, Р. Теория стресса и психофизиологические исследования / Р. Лазарус / Р. Лазарус ; под ред. Л. Леви. – Москва : Медицина. – 1970. – С. 178-209.
9. Макарова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Макарова. – Москва : Международный гуманитарный фонд «Знание». – 1996. – 309 с.
10. Понедельченко, Т.В. Изучение факторов, влияющих на стрессоустойчивость студентов творческих специальностей / Т.В. Понедельченко // Культурная жизнь юга России. – 2009. – № 5 (34). – С. 126-127.
11. Церковский, А.Л. Современные взгляды на проблему стрессоустойчивости / А.Л. Церковский // Вестник ВГМУ. – 2011. – Т. 10. – № 1. – С. 6-17.

УДК 159.9

## **ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ С АГРЕССИВНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ**

***А. С. Рогова***

*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск*

В настоящее время изучение агрессивного поведения подростков не теряет свою актуальность. Множество известных авторов посвятили свои труды данной теме. К ним относятся: В.С. Мухина, С.Л. Соловьева, Л. В. Берковиц, А. Бандура, Р. Бэрн. По данным Росстата количество преступлений, совершёнными несовершеннолетними гражданами, на 2018 год составляет 43,6 тысяч человек. В данную статистику входят уголовные преступления, которые, по большей части, сопряжены с агрессивным поведением подростков. Важно заметить, что статистика говорит об уменьшении таких правонарушений, в 2000 году таких правонарушений существовало 195, 4 тысяч, в 2005 году – 154,7, в 2015 году наблюдается уже значительное уменьшение – 61,8. Данная статика говорит о положительных изменениях в работе с подростками, но несмотря на это, агрессивное поведение подростков в современном обществе продолжает своё существование. Можно предположить, что с юридической точки зрения правонарушителей становится меньше, так как приговор подростка по статье и заключение его в исправительные учреждения, может негативно сказать на его будущее и карьеру, поэтому суд может не применять или смягчить наказание, и усилить контроль за подростком со стороны органов подразделения по делам несовершеннолетних (ОДН ОУУП и ПДН ОП) и комиссии по делам несовершеннолетних. В настоящее время, субъектами профилактики осуществляется ряд профилактических мер по предотвращению

преступных действий подростками, в том числе осуществляется работа на снятие агрессии. Подросткам выдаются направления в различные центры, оказывающие психологическую и социальную помощь. Направления к спортивным инструкторам, где сам ребёнок может выбрать подходящий ему вид спорта, а также предлагается содействие в трудоустройстве на лето. Всё это может способствовать снятию внутреннего напряжения и понижению уровня агрессии. Несмотря на уменьшение количества преступлений среди подростков, данная тема не теряет свою актуальность.

По-прежнему среди подростковой среды продолжает существовать ещё одна форма выражения агрессивного поведения подростков – буллинг. «Специалисты из Института образования ВШЭ провели исследование среди 1,5 тысячи старшеклассников и студентов первых-вторых курсов и пришли к выводу, что с буллингом в школах сталкивается около 35 % учеников по всему миру. В России эта цифра составила 27,5 %» [5]. В данной статье отмечается, что жертвами буллинга чаще всего становятся дети, которых родители держали под сильным контролем, в результате чего они не научились защищать свои интересы и права. Подростки данной категории привыкли, что все конфликты и проблемы за них решают родители, оказавшись в среде школьников, они не могут постоять за себя самостоятельно и становятся жертвами. Такие подростки являются жертвами не только в школьной среде, но и в других сферах жизни, если вовремя не научить их позитивным формам защиты.

Также актуальность изучения данной темы подтверждает наличие последствий, которые следуют из агрессивного поведения подростков. Во-первых, подросток может оказаться в воспитательной колонии или спец. Школе. Во-вторых, это разрушение детско-родительских отношений. В-третьих, наличие психических проблем у подростков. Исследователями отмечается, что зачастую родители и учителя не умеют справиться с агрессивным подростком, они пытаются заглушить агрессию, ребёнок может подвергаться частым наказаниям в связи с низкими навыками родительских компетенций. В результате мы имеем высокий уровень тревожности у подростка, невротическое поведение, и уровень агрессии наоборот увеличивается. Необходимо не запирает агрессивное поведение у детей, а направлять его в позитивные формы, и на протяжении длительного времени проводить комплексную работу. Важно заметить, что работать необходимо проводить не только с ребёнком, но и со всей семьёй подростка, так как одной из возможных причин агрессивного поведения подростка могут являться те модели поведения, ко-

торые ребёнок усвоил в семье. Поэтому психолого-педагогическая работа должна проводиться как с родителями, так и с самим ребёнком.

Важно рассмотреть понятие подросткового возраста и в чём его особенность. Подростковый возраст – стадия онтогенетического развития между детством и взрослостью (от 11–12 до 16–17 лет), которая характеризуется качественными изменениями, связанными с половым созреванием и вхождением во взрослую жизнь [1]. Подростки имеют повышенную возбудимость, импульсивность, они эмоциональны, нервное состояние не всегда устойчиво, осложняется данный период усиленным неосознанным половым влечением. Также в этот период происходит становление своего «Я», становление самосознания, осознание своих возможностей, талантов, определение профессионального будущего, формируется абстрактное мышление.

Также важно обратить и изучить особенности подростков, воспитывающихся в государственных учреждениях. У ребёнка, помещённого в государственное учреждение, будь то социально-реабилитационный центр и центр помощи детям, оставшимся без попечения родителей, нарушается общее психическое состояние, нарушается саморегуляция, он часто испытывает пониженное настроение. У детей часто развивается чувство тревоги и неуверенности в себе, ухудшаются когнитивные и познавательные процессы. Повышается уровень агрессии, отсюда появляются проблемы в общении.

В рамках данной работы было проведено исследование уровня агрессивного поведения подростков на базе МАОУ СОШ № 12, где были проведены диагностические методики среди учеников 9 и 10 классов (17–17 лет), и воспитанников ОГКУ «Центр помощи детям, оставшимся без попечения родителей» г. Томска (далее – ОГКУ ЦПДОБП) также 16-17 лет.

Основной целью данного исследования является проведение эмпирического исследования, разработка программы коррекции агрессивного поведения подростков.

В рамках данной работы поставлены следующие задачи:

1. Изучить теоретическую основу агрессивного поведения подростков.
2. Ознакомиться с особенностями агрессивного поведения детей, воспитывающихся в семьях и детей группы риска, оставшихся без попечения родителей.
3. Провести эмпирическое исследование, направленное измерение уровня агрессивного поведения у подростков.

4. Разработать и апробировать программу коррекции агрессивного поведения для подростков.
5. Провести сравнительный анализ уровня агрессивного поведения детей, воспитывающихся в семье и детей, оставшихся без попечения родителей.

Одной из гипотез данного исследования является утверждение: дети, воспитывающиеся в «Центре помощи детям, оставшимся без попечения родителей» имеют показатели уровня агрессивного поведения выше, чем дети, воспитывающиеся в семье.

Для подтверждения выдвигаемой гипотезы были использованы следующие методы:

- Эмпирический: наблюдение и тестирование при помощи опросник агрессивности Басса–Дарки; «Тест агрессивности» опросник Г. Почебут; методика Е.П. Ильина, П.А. Ковалева «Агрессивное поведение».
- Методы обработки данных: статистическая обработка (описательная статистика, расчет статистических данных).
- Интерпретационные методы: качественный анализ полученных данных, интерпретация, систематизация, обобщение, анализ.

В ходе проведенного эмпирического исследования были получены следующие результаты. Среди обеих групп подростков, как подростков, воспитывающихся в семьях, так и подростков из ОГКУ ЦПДОБПР наблюдается враждебное поведение, однако уровень враждебного поведения выше среди подростков ОГКУ ЦПДОБПР, у 50 % подростков ОГКУ ЦПДОБПР выше нормы агрессивное поведение и 30 % подростков, воспитывающихся в семьях.

В рамках данной работы были рассмотрены различия в проявлении форм агрессии среди подростков, воспитывающихся в семьях и ОГКУ «Центр помощи детям, оставшимся без попечения родителей» г. Томска. Среди обеих групп подростков в большей степени проявляется вербальная агрессия, второе место среди форм агрессии в обеих группах занимает физическая агрессия, однако стоит заметить, что среди подростков ОГКУ ЦПДОБПР по шкале вербальная и физическая агрессия показатели выше, чем среди подростков, воспитывающихся в семьях.

Также в ходе исследования были получены результаты, что подростки ОГКУ ЦПДОБПР в большей степени склонны к подозрительности и являются более обидчивыми, чем подростки, воспитывающиеся в семьях. Данный результат связан с психологической травмой, полученной детьми Центра в детстве от своих родителей, так как мно-

гие родители этих подростков лишены родительских прав в связи с неисполнением ими родительских обязанностей, а именно пренебрежение нуждами несовершеннолетних, употребление алкогольных и наркотических веществ.

Согласно проведенному исследованию большая часть подростков склонна к выражению агрессии прямым способом, меньшая часть склонна к выражению косвенной агрессии. К прямой физической агрессии склонны 43 % подростков ОГКУ ЦПДОБПР и 33 % среди учеников МАОУ СОШ № 12. Прямая вербальная агрессия также проявляется в большей степени напрямую. 33 % у подростков, воспитывающихся в семьях, и 43 % ОГКУ ЦПДОБПР.

Таким образом можно наблюдать, что показатели агрессивного поведения выше среди подростков ОГКУ ЦПДОБПР, чем среди учеников МАОУ СОШ № 12, однако стоит заметить, что различия среди данных двух групп не значительны, высокий уровень агрессивного поведения наблюдается как среди детей, воспитывающихся в семьях, так и детей, воспитывающихся в ОГКУ «Центр помощи детям, оставшихся без попечения родителей».

### **Литература**

1. Мещеряков, Б. Агрессия // Большой психологический словарь / сост. Б. Мещеряков и В. Зинченко. – Санкт-Петербург : Прайм-ЕВРОЗНААК. – 2010. – С. 201-202.
2. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – Москва : Просвещение, 1986. – 464 с.
3. Выготский, Л.С. Психология развития ребенка. – Москва : Смысл, 2003. – 512 с.
4. Дмитриева, Т.Е. Агрессия и психическое здоровье / Т.Е. Дмитриева. – Санкт-Петербург: Юридический центр Пресс, 2002. – 460 с.
5. Соболевская, О.В. Анамнез буллинга. Каковы семейные предпосылки школьной травли [Электронный ресурс] // Научно образовательный портал. – URL: <https://iq.hse.ru/news/234510072.html> (дата обращения: 01.05.2020).

УДК 376

## **ПСИХОКОРРЕКЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ФОЛЬКЛОРОТЕРАПИИ**

***Т. Н. Семенова***

*ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет  
им. И.Я. Яковлева», г. Чебоксары*

В конце XX в. А. Б. Афанасьевой был введен термин «фольклоротерапия», определяемый как направление арт-терапии, в котором средствами занятий фольклором осуществляется психокоррекционное и гармонизирующее воздействие на личность [1]. Фольклор рассматривается

как подсистема этнокультуры, как комплекс видов устного народного художественного творчества.

Среди функций этнокультуры для исследуемой нами проблемы наиболее важны психологическая функция, способствующая защите душевного равновесия человека, находящего в этнокультурных ценностях точку опоры, чтобы обрести силу, спокойствие, устойчивость. К сожалению, сегодняшние дети и подростки, особенно с ограниченными возможностями здоровья, оказываются в условиях, когда становление и гармоничное развитие личности затруднено. В плане сформированности этносознания дети с нарушениями развития отстают от здоровых сверстников в среднем на 4–5 лет, поскольку у них нарушается процесс инкультурации – процесс вхождения в культуру своего народа. Вместе с тем ситуация специального (коррекционного) обучения школьника характеризуется значительным увеличением интеллектуальной и эмоциональной нагрузки на его личность по сравнению с учащимися массовых школ в силу имеющихся нарушений в психофизическом развитии. Особое значение в этих условиях приобретает психологическое сопровождение педагогического процесса, организация психокоррекционной работы со школьниками. Одной из важнейших задач психолого-педагогического воздействия является разработка и внедрение эффективных методик, оказывающих значимое конструктивное влияние на формирование личности школьника, разрешение им возникающих психологических проблем и трудностей. При этом должно отдаваться тем, которые интегральны, многофункциональны по своему характеру, способствуют самореализации, самовыражению личности, интересны детям, органически вписываются в современные учебно-воспитательные системы.

Одним из таких средств и является фольклоротерапия. Это универсальное средство формирования взаимоотношений взрослых с ребенком и детей между собой. Различные формы фольклора оказывают положительное влияние на формирование взаимодействия и взаимодействия детей с нарушениями развития, она снимает психологические барьеры, вселяет уверенность в своих силах, улучшает общение детей с ограниченными возможностями здоровья со сверстниками и взрослыми, а также решает задачи приобщения детей к культуре своих предков, формирования у них национальных чувств и сознания. Фольклор включает в единое действие и детей, и взрослых, все его жанры классически лаконичны, выразительны и доступны любому ребенку. В них много юмора, шуток, соревновательного задора. Кроме того, их

можно использовать как эмоционально-образное средство влияния на детей, развивать у них интерес, воображение, добиваясь активного выполнения игровых действий.

В пользу такого подхода говорит известный этнопедагог, академик Г. Н. Волков, придавая большое значение устному народному творчеству для всестороннего развития детей. Он подчеркивает, что фольклор удивительно разнообразная и богатая сфера деятельности детей. В ней интегрируются моторно-двигательный, психоэмоциональный, интонационный и вербальный коммуникативные коды человека, что является наиболее важным для готовности к общению [2].

С психолого-педагогической точки зрения произведения устного народного творчества просто бесценны. Во-первых, с ними ребенок начинает знакомиться в очень раннем детстве, и знакомство это продолжается на протяжении многих лет. Во-вторых, они несут в себе жизнеутверждающие идеи, полны оптимизма, и это вызывает ответные чувства у детей. В-третьих, фольклорные произведения создают структуру интеллекта ребенка, устанавливает связи: «Я и другие», «Я и вещи», «Вещи подлинные и выдуманные», что особенно актуально для детей с отклонениями в развитии. Таким образом, фольклор представляет собой сложную сумму воздействий на психику ребенка.

Исследования А. Б. Афанасьевой представили фольклоротерапию как сложную синкретичную систему, способствующую многостороннему развитию ребенка, его интеллектуально-эмоциональной и коммуникабельной сферы, формированию исторического сознания, нравственных и ценностных ориентаций. Методами наблюдения и серией психодиагностических методик ею было доказано позитивное психокоррекционное влияние фольклорного материала: его освоение оптимизирует процесс обучения, делает его более радостным и увлекательным. Обогащение эмоционального, творческого и этнокультурного опыта на занятиях в школе и дома помогает детям переключиться от отрицательных переживаний на положительные чувства, мысли, действия, создать в сознании позитивный образ мира, что благотворно действует на их психологическое и психофункциональное состояние [1].

Совокупность фольклорных жанров отвечают детскому восприятию мира в его целостности, одушевленности, слитности форм. Их использование характеризуется коллективным общением, объединением детей общей деятельностью, совместными впечатлениями, на которых строится их общение. Полнокровность и оптимистичность восприятия мира, заложенная в праздничности и мажорности фольклора, помогают

устранять болезненные симптомы у детей с различной патологией. Такой реабилитационный эффект основывается на смене действительности, зачастую наполненной негативными переживаниями, на смеховую, карнавальную реальность, при которой обязательно перевоплощение на кардинально противоположный образ, что позволяет ребенку с нарушениями развития обнаружить новые возможности, ощутить собственную значимость и, перенеся пережитые ощущения в обычную жизнь, изменить отношение к себе через самореализацию и самоутверждение. Активность фольклорного действия удовлетворяет потребность детей с ограниченными возможностями здоровья в общении, познании, творчестве; обеспечивает устранение эмоционального дефицита и коммуникативных трудностей.

Таким образом, фольклоротерапия является действенным методом психокоррекционной работы с детьми, имеющими проблемы в развитии, независимо от их возраста. Данная форма психологической коррекции раскрывает определенные резервы в коррекционно-педагогической работе с такими детьми в целях их социальной реабилитации и интеграции в общество. Это формирование потребности в приобретении знаний и умений, познании нового; развитие и коррекция психических и речевых процессов; выработка и совершенствование интеллектуальных умений; формирование умения эстетично, доброжелательно, уважительно общаться с окружающими; преодоление отчужденности, направленное на выработку ощущения себя полноправным членом коллектива; обретение самостоятельности в труде, ответственности за совершение поступков; преодоление робости, страха, неуверенности в своих силах; следование положительному примеру; самовоспитание на этнопедагогических идеях; развитие своих способностей, творческих задатков; саморегуляция; формирование начал национального самосознания и этнокультурной идентичности.

### Литература

1. Афанасьева, А. Б. Фольклоротерапия: здоровьесберегающий эффект занятий народным творчеством / А. Б. Афанасьева. – URL: [http://pedagogika-cultura.narod.ru/private/Articles/N\\_2010/Afanasieva\\_10.htm](http://pedagogika-cultura.narod.ru/private/Articles/N_2010/Afanasieva_10.htm).
2. Волков, Г. Н. Этнопедагогика : учебное пособие для студ. высш. учеб. завед. / Г. Н. Волков. – Москва : Академия, 1999. – 168 с.

## РАЗДЕЛ 7. ПРОБЛЕМЫ ЛИЧНОСТИ В ПСИХОЛОГИИ



УДК 159.9.072

### МОТИВАЦИОННЫЙ КОМПОНЕНТ В СТРУКТУРЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО КОЛЛЕДЖА

*О. И. Комолкина<sup>1</sup>, Н. И. Чернецкая<sup>2</sup>*

*<sup>1</sup>ОГБПОУ «Саянский медицинский колледж», г. Саянск*

*<sup>2</sup>ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», г. Иркутск*

Актуальность изучения эмоциональной культуры личности студентов медицинского колледжа обусловлена малой разработанностью данной проблемы в психологии, а также спецификой медицинской профессии. Для медицинских работников эмоциональная культура особенно важна, потому что позволяет владеть собственными эмоциями и эффективно взаимодействовать с пациентами. Умение регулировать собственные эмоции можно считать профессионально-важным качеством медицинского работника.

Различные авторы выделяют структуру эмоциональной культуры, определяя ее структурно-функциональные компоненты. Общим во всех предложенных моделях является выделение мотивационного компонента. По утверждению О.А. Сергеевой, высокий уровень эмоциональной культуры обеспечивается целостным формированием ее компонентов, среди которых присутствует и мотивационный компонент, как соответствие эмоций требованиям, предъявляемым по отношению к себе [5].

И.В. Самарокова также выделяет мотивационный компонент, отражающий эмоциональную направленность поведения специалиста.

При этом именно мотивационный компонент исследователем определяется как базовый для становления всех остальных подструктур [4].

Я.Т. Жакупова в своем диссертационном исследовании отмечает, что мотивационный компонент определяет эмоционально-ценностный характер профессиональной деятельности специалиста, его личную заинтересованность и эмоциональную открытость в общении [1].

Выборку исследования составили 90 студентов 2–4 курсов ОГБПОУ «Саянский медицинский колледж» в возрасте от 16 до 27 лет. Из них 34 человека – студенты второго курса, 26 человек – студенты третьего курса, и 30 студентов обучаются на четвертом курсе. Студенты, вошедшие в выборку, обучаются по специальностям Сестринское дело, Лечебное дело.

Методики и шкалы методик были определены в рамках мотивационного компонента эмоциональной культуры следующим образом: шкалы «Управление своими эмоциями», «Самомотивация», «Эмпатия», «Распознавание эмоций других людей» методики изучения эмоционального интеллекта Н. Холла, методика «Эмоциональная направленность» Б.И. Додонова (в модификации Е.Р. Гореловой) по выявлению эмоциональной направленности личности, а также шкала «Нежелание сближаться с людьми на эмоциональной основе» методики диагностики эмоциональных барьеров.

В целом, такие шкалы методики изучения эмоционального интеллекта, как «Управление своими эмоциями», «Самомотивация», «Эмпатия», «Распознавание эмоций других людей» демонстрируют низкие значения. Так, данные шкалы «Управление своими эмоциями» методики диагностики эмоционального интеллекта показывают эмоциональную гибкость на высоком уровне в 4 % случаев, на среднем – в 35 %, на низком – в 61 %. Произвольное управление своими эмоциями на высоком уровне – у 8 % студентов, на среднем – в 51 %, на низком – в 41 %. Данные шкалы «Эмпатия» немного выше, но тоже не значительны: высокий уровень представлен лишь у 20 % студентов. А ведь эмпатия является профессионально-важным качеством медицинского работника [3].

Данные шкалы «Распознавание эмоций других людей» демонстрируют стремление и умение воздействовать на эмоциональное состояние других людей на высоком уровне в 4 % случаев, на среднем – в 50 %, на низком – в 46 %, что предполагает в будущем трудности во взаимоотношениях с коллегами и пациентами в профессиональной деятельности.

Нежелание сближаться с людьми на эмоциональной основе, эмоциональную холодность, а в будущем, возможно, при выполнении профессиональной деятельности, и эмоциональную отстраненность студенты имеют на высоком уровне в 16 % случаев, на среднем – в 60 %, а это основная часть респондентов (в совокупности 76 %).

Методика «Эмоциональная направленность» Б.И. Додонова (в модификации Е.Р. Гореловой) позволила выявить эмоциональную направленность личности – стремления к определенным типам переживаний, к определенной области деятельности с целью получения положительных эмоций. С помощью методики были выявлено распределение следующих типов эмоциональной направленности: альтруистическая, коммуникативная, глорическая, практическая, пугническая, романтическая, гностическая, эстетическая, гедонистическая, аккизитивная. Анализ результатов показывает, что ведущей эмоциональной направленностью студентов медицинского колледжа является практическая направленность – стремление к положительным переживаниям и эмоциям, возникающих на основе успешности профессиональной деятельности (5,8). Второй по преобладанию эмоциональной направленностью среди студентов-медиков является альтруистическая направленность – стремление к положительным переживаниям и эмоциям, возникающим на основе потребности в содействии, помощи, покровительстве другим людям (5,2). Третьей по преобладанию эмоциональной направленностью является гедонистическая направленность – стремление к телесному и душевному комфорту (5,0).

Менее всего у студентов медицинского колледжа выражена аккизитивная эмоциональная направленность – стремление к накопительству, коллекционированию (0,9). Также слабо выражена глорическая направленность, связанная с потребностью в самоутверждении (1,6).

С целью установления взаимосвязи между шкалами методики изучения эмоционального интеллекта Н. Холла, методики «Эмоциональная направленность» Б.И. Додонова (в модификации Е.Р. Гореловой) и методики диагностики эмоциональных барьеров был применен корреляционный анализ с использованием критерия г-Спирмена (при  $N = 90$   $r_{s\text{ кр}} = 0,21$ ,  $p \leq 0,05$ ;  $r_{s\text{ кр}} = 0,27$ ,  $p \leq 0,01$ ).

В рамках методики изучения эмоционального интеллекта Н. Холла исследованные шкалы имеют значимую связь: управление своими эмоциями – самомотивация ( $r_s = 0,52$ ), управление своими эмоциями – эмпатия ( $r_s = 0,31$ ), самомотивация – эмпатия ( $r_s = 0,37$ ), самомотивация – управление эмоциями других ( $r_s = 0,24$ ), эмпатия – управление

эмоциями других ( $r_s = 0,39$ ). Это может свидетельствовать о высоких корреляционных связях в структуре эмоционального интеллекта [2].

Анализ взаимосвязи между шкалами методики изучения эмоционального интеллекта Н. Холла, методики «Эмоциональная направленность» Б.И. Додонова (в модификации Е.Р. Гореловой) и методики диагностики эмоциональных барьеров демонстрирует следующие значимые связи. Управление своими эмоциями имеет значимую обратную связь с глорической направленностью личности студентов медицинского колледжа, связанной с потребностью в самоутверждении ( $r_s = -0,24$ ). Студенты получают позитивные переживания, находясь в центре внимания окружающих, чего стремятся добиться за счет успехов в деятельности и социального признания этого успеха.

Распознавание эмоций других людей значимо коррелирует с практической направленностью ( $r_s = 0,27$ ). Стремление к положительным переживаниям и эмоциям, возникающих на основе успешности профессиональной деятельности, способствует управлению эмоциями других людей. Также указанная шкала эмоционального интеллекта имеет значимую положительную связь с акquisитивной направленностью эмоциональных переживаний будущих медицинских работников ( $r_s = 0,31$ ).

Таким образом, при исследовании мотивационного компонента эмоциональной культуры студенты медицинского колледжа демонстрируют низкие значения эмоционального интеллекта, а именно управления своими эмоциями и эмоциями других людей, эмпатии, самомотивации. Помимо этого, будущие медицинские работники характеризуются преимущественно альтруистической, практической и гедонистической эмоциональной направленностью. У студентов преобладают стремление к положительным переживаниям и эмоциям, возникающим на основе потребности в содействии, помощи, покровительстве другим людям; на основе успешности профессиональной деятельности, а также обусловленные стремлением к достижению физического и психологического комфорта.

## Литература

1. Жакупова, Я.Т. Психолого-педагогические условия формирования эмоционально-коммуникативной культуры педагогов-музыкантов в колледже : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Я.Т. Жакупова. – Челябинск, 2009. – 250 с.
2. Кедярова, Е.А. К вопросу о некоторых корреляционных связях в структуре эмоционального интеллекта / Е.А. Кедярова, В.В. Монжиевская, М.Ю. Уварова, Н.И. Русских, Н.И. Чернецкая // Психология труда и управления как ресурс развития общества в условиях глобальных изменений : материалы Международной научно-практической

- конференции, посвященной 25-летию факультета психологии Тверского государственного университета. – Тверь, 2018. – С. 112-116.
3. Комолкина, О.И. Психологические особенности эмпатии как профессионально-важного качества личности медицинской сестры / О.И. Комолкина // Вестник Иркутского государственного технического университета. – 2006. – №4-2 (28). – С. 153-155.
  4. Самарокова, И.В. Формирование эмоциональной культуры будущего учителя : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / И.В. Самарокова. – Магнитогорск, 2003. – 202 с.
  5. Сергеева, О.А. Эмоциональная культура и ее составляющие / О.А. Сергеева. – URL: <http://www.gvw-rggu.narod.ru/section/section1/stati2009/sergeeva.htm> (дата обращения: 20.04.2020).

УДК 159.9:37.015.3

## **ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СПОСОБНОСТИ И СКЛОННОСТИ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЭФФЕКТИВНОЙ ЛИЧНОСТИ**

*Г. С. Корытова*

*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск*

Достижение высокого мастерства в воспитании и обучении подрастающего поколения во многом зависит от личностных качеств педагога и, в частности, от его педагогических способностей и склонностей [1–3]. Как известно, педагогические способности представляют собой совокупность индивидуально-психологических особенностей личности педагога, отвечающих требованиям педагогической деятельности и определяющих успех в овладении этой деятельностью. Стоит заметить, что проблема способностей в целом является одной из наиболее сложных и наименее разработанных в современной психологической науке. В психологии не существует единого определения способностей. Принято считать, что способности являют собой потенциальные природные силы личности или ее возможности. Как известно, глубокий анализ проблемы способностей в середине прошлого века был дан выдающимся отечественным психологом Б. М. Тепловым. По Теплову, способности – это индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого, которые проявляются в деятельности имеют отношение к успешности ее выполнения. Способности, как считает ученый, не могут быть врожденными. Они существуют только в развитии, а формируются и проявляются только в процессе деятельности. От способностей зависит скорость, глубина, легкость и прочность процесса овладения знаниями, умениями и навыками, но сами способности к ним не сводятся. Согласно развиваемой Б. М. Тепловым и его учениками и последователями концепции, врожденными яв-

ляются анатомо-физиологические и функциональные особенности человека, создающие определенные предпосылки для развития способностей, называемые задатками. Задатки могут быть весьма многозначны, но они лишь предпосылки развития способностей, выступающие как их исходный момент. Способности, развивающиеся на основе природных задатков, обуславливаются, но не предопределяются ими [4].

Как отмечал классик отечественной научной психологии С. Л. Рубинштейн, «процесс развития способностей человека есть процесс развития человека. Освоение человеком определенных знаний и способов действия имеет своей предпосылкой, своим внутренним условием известный уровень умственного развития – развития умственных способностей» [5]. Это положение особенно важно для трактовки учебной деятельности. В наиболее развернутом определении, данном Б. М. Тепловым, приведены основные характеристики способностей как индивидуального свойства личности, являющегося условием успешного выполнения деятельности. И если, по С. Л. Рубинштейну, развитие умственных способностей есть предпосылка освоения знаний, то предпосылкой развития самих способностей, по Б. М. Теплову, выступают задатки как врожденные анатомо-физиологические особенности.

Проблема профессиональных способностей учителя является одной из частных проблем современной теории способностей. В современной отечественной психологии имеется значительный опыт исследования проблемы способностей и деятельности учителя: изучаются закономерности его профессионального становления (Э. Ф. Зеер, Г.С. Корятова, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, Л. М. Митина, и др.) [6–10]; исследуются его профессионально важные качества, педагогическое мастерство, творчество, компетентность (Н. С. Глуханюк, Е. А. Климов, А. А. Реан, В. Д. Шадриков, и др.) [11–15], структура и степень выраженности как педагогических способностей, так и их отдельных компонентов (Н. Д. Левитов, Ф. Н. Гоноболин, А. И. Щербаков, В. А. Крутецкий) [16–19]. Для современного этапа научного состояния педагогической психологии характерен системный подход к изучению способностей учителя. Он осуществляется в рамках системно-целевой концепции педагогической одаренности (Б. Б. Коссов), теории функциональных систем, комплексного подхода (Э. А. Голубева), теории интегральной индивидуальности (В. С. Мерлин) [20].

Способности к педагогической деятельности – педагогические способности – относятся к специальным способностям. В настоящее время концепция педагогических способностей, развиваемая научной

школой и последователями известного отечественного психолога и педагога Н. В. Кузьминой, представляет собой наиболее полную системную трактовку. Во-первых, в этой концепции все педагогические способности соотнесены с основными аспектами (сторонами) педагогической системы. Во-вторых, они определены, в отличие от всех предыдущих определений, как проявления «особой чувствительности к объекту, процессу и результатам педагогической деятельности». В-третьих, они представлены некоторой структурной организацией этой чувствительности, а не только их набором, совокупностью. Многочисленные психолого-педагогические исследования, проведенные представителями научной школы Н. В. Кузьминой, показали, что саморазвитие педагогов обеспечивается достаточно высоким уровнем сформированности у них как общих (интеллектуальных), так и педагогических (гностических, проектировочных, конструктивных, коммуникативных, организаторских) способностей [21].

Исследователи, представляющие научную школу Н. В. Кузьминой, констатируют, что педагогические способности предполагают высокий уровень развития общих способностей (наблюдательности, мышления, воображения) и что другие способности включаются в сферу педагогической деятельности лишь при наличии педагогической направленности и педагогических способностей в условиях их дальнейшего развития. Кроме того, ими были выделены три типа сочетания педагогических и других специальных способностей: педагогические способности, которые либо помогают, либо нейтральны, либо мешают педагогической деятельности. Каждая способность имеет свою сложную структуру, при этом, в ней различаются ведущие и вспомогательные свойства. Считается, что для педагогических способностей ведущими свойствами являются педагогический такт, наблюдательность, любовь к детям, потребность в передаче знаний.

На основе теории общих педагогических способностей рядом отечественных ученых были выделены специальные педагогические способности учителей разных предметов. Например, А. В. Андриенко изучала специальные педагогические способности учителя математики, Л. Н. Лаврова – учителя истории, В. П. Ягункова – учителя русской словесности [22; 23]. В рамках системного исследования профессиональных способностей с позиции теории интегральной индивидуальности изучались специальные способности учителя русского языка, литературы и математики (Т. М. Хрусталева), музыки (Т. И. Порошина), биологии и химии (Е. Е. Доманова), физической культуры

(Н. Ю. Бурлакова), изобразительного искусства (Т. М. Харламова), начальной школы (Л. Б. Вяткина), менеджеров образования (М. Б. Вяткин) [20]. Практически все ученые отмечают, что как общие, так и специальные способности могут быть тесно взаимосвязаны. Общие способности развиваются одновременно с развитием и формированием познавательных процессов. При этом формирование специальных способностей невозможно представить без наличия общих (интеллектуальных) способностей у индивида.

Рассматривая педагогические способности как специфическую форму чувствительности педагога как субъекта деятельности, во-первых, к объекту, процессу и результатам собственной педагогической деятельности, и, во-вторых, к учащемуся как субъекту общения, познания, труда, ряд авторов определяет совокупность способностей педагога в качестве важнейшего фактора развития и формирования способностей учащихся [10; 24]. В связи с этим в структуре педагогических способностей Л.М. Митиной выделяются два ряда признаков:

1. Специфическая чувствительность педагога как субъекта деятельности к объекту, процессу и результатам собственной педагогической деятельности, в которой учащийся выступает в роли субъекта-объекта педагогического воздействия.

2. Специфическая чувствительность педагога к учащемуся как субъекту общения, познания и труда, поскольку главными средствами воспитания являются виды деятельности формирующейся личности (т. е. самого учащегося) и способы их организации в целях получения искомого конечного результата.

Соответственно обозначенным признакам в педагогических способностях выделялось два уровня:

1) перцептивно-рефлексивный – характеризующийся особой чувствительностью к объектам реальной действительности, вызывающей интеллектуальный и эмоциональный отклик у объекта педагогического воздействия;

2) проективный – заключающийся в особой чувствительности к долговременному проектированию результатов и способов воздействия.

Выделенные признаки проективного уровня находят свое отражение в педагогических способностях: гностических, проектировочных, конструктивных, коммуникативных, организаторских.

В структурно-иерархической модели личности учителя, предложенной Л. М. Митиной, верхний уровень составляют проектировочно-гностические и рефлексивно-перцептивные способности, нижний уровень

представлен группами личностных свойств, характеризующих профессионально значимые качества центрального уровня. Все элементы этой системы связаны друг с другом на горизонтальном и вертикальном уровнях и образуют единое целое – личность учителя.

Первый уровень образуют перцептивно-рефлексивные способности, обращенные к объекту-субъекту педагогического воздействия, т. е. к учащемуся, в связи с самим собой (педагогом). Они обуславливают интенсивность формирования сенсорного фонда личности педагога. Перцептивно-рефлексивные педагогические способности, в свою очередь включают три вида чувствительности: 1) чувство объекта, связанное с эмпатией; 2) чувство меры или такта; 3) чувство причастности.

Второй уровень составляют проектировочные педагогические способности, соотносимые с чувствительностью к созданию новых, продуктивных способов обучения, обращенные к способам воздействия на объект-субъект учащегося, в целях формирования у него потребности в саморазвитии, самоутверждении, в гражданственном и профессиональном становлении. Этот уровень включает уже вышеупомянутые гностические, проектировочные, конструктивные, коммуникативные и организаторские способности.

Уровень сформированности перцептивно-рефлексивных педагогических способностей обеспечивает формирование педагогической интуиции, которая, в свою очередь, может быть как «хорошей», т. е. помогающей продуктивно решать педагогические задачи, так и «плохой», т. е. подсказывающей неверные решения. Таким образом, перцептивно-рефлексивные педагогические способности «специализируются» на анализе взаимодействия между субъектом профессионально-педагогического творчества и учащимся, за которого он отвечает. Проектировочные педагогические способности состоят в особой чувствительности к способам создания продуктивных технологий учебно-воспитательного воздействия на учащихся в целях формирования у них искомым качеств, т. е. достижения искомым конечных результатов [10].

Отдельный интерес представляет научный подход Н. А. Аминова к пониманию педагогических способностей. Для Н.А. Аминова в качестве основы дифференциации способностей выступает профессиональная успешность педагога. Выделяются два вида успешности:

- 1) индивидуальная (достижения человека по отношению к самому себе во времени);
- 2) социальная (достижения одного человека по отношению к достижениям других людей, конкурентоспособность).

Индивидуальная, ресурсная успешность – это способы достижения успеха, они суть инструментальные способности, в которые входят общие (перцептивные) и специальные способности. Последние, по Н. А. Аминову, включают волевые, эмоциональные, мнемические, аттенционные, имагинативные способности. Собственно способности автор данного подхода называет терминальными. Они обеспечивают и повышают конкурентоспособность человека. Способность к педагогической деятельности предполагает в своей структуре преобладание сопротивляемости к развитию синдрома эмоционального выгорания в профессиональной деятельности (истощения эмоциональных ресурсов) [25].

Развитие педагогических способностей тесно связано с педагогическими склонностями и профессиональными интересами индивида. Значение интересов в жизни человека очень велико. Вызванные привлекательностью предмета, явления или действительности интересы побуждают личность выбрать ту или иную профессию, овладевать знаниями, расширять кругозор, преодолевать трудности, заниматься спортом, творческой деятельностью и др. В системе интересов человека профессиональный интерес занимает особое место, т. к. он выражает отношение человека к конкретной профессии и является единственным внутренним регулятором профессиональной деятельности. В возникновении профессионального интереса существенное значение имеет общение, социальное происхождение, профориентация, характер деятельности окружающих субъекта людей. Профессиональный интерес формируется у субъекта при наличии склонности к соответствующей деятельности. От уровня профессионального интереса зависит успешность осуществления педагогической деятельности [26; 27].

Как видно из приведенных выше определений педагогических способностей, они в своем содержании включают многие личностные качества и раскрываются через определенные действия и умения. В настоящее время концепция педагогических способностей, предложенная Н. В. Кузьминой и ее научной школой, представляет собой наиболее полную системную трактовку. В имеющихся научных подходах подчеркивается, что педагогические способности формируются и развиваются в процессе педагогической деятельности и определяют ее успешность. Педагогические способности не только условие эффективной педагогической деятельности, но и во многом результат успешной работы учителя. Педагогические способности и склонности проявляются, формируются и развиваются в общей структуре психологических свойств, отношений и действий педагога. Как показывают опыт

и специальные исследования, целенаправленное формирование и развитие педагогических способностей самим педагогом вполне реально. Поддаются развитию и многие вспомогательные свойства личности, входящие в структуру педагогических способностей. Уместно отметить, что вопросы и проблемы педагогических способностей находятся в настоящее время в стадии интенсивной разработки.

### Литература

1. Климов, Е. А. Педагогический труд: психологические составляющие / Е. А. Климов. – Москва : Академия, 2004. – 239 с.
2. Психология труда и личности учителя / К. В. Вербова, С. В. Кондратьева. – Гродно : Изд-во ГГУ, 1991. – 81 с.
3. Корытова, Г.С. Профессиональное становление личности педагога: проблемное поле и концептуальные модели / Г.С. Корытова, Н.А. Никифорова // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). – 2015. – № 1 (154). – С. 9–15.
4. Теплов, Б. М. Психология и психофизиология индивидуальных различий : избранные психологические труды / Б. М. Теплов. – Москва : Московский психол.-соц. ин-т, 2009. – 638 с.
5. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер, 1998. – 705 с.
6. Зеер, Э. Ф. Психология профессионального образования / Э. Ф. Зеер. – Москва : Юрайт, 2019. – 394 с.
7. Корытова Г.С. Совладание с психологическим стрессом в профессиональной педагогической деятельности / Г.С. Корытова. – Иркутск : Иркутский гос. пед. ун-т, 2009. – 363 с.
8. Кузьмина, Н. В. Очерки психологии труда учителя / Н. В. Кузьмина. – Ленинград : ЛГУ, 1967. – 183 с.
9. Маркова, А. К. Психология труда учителя / А. К. Маркова. – Москва : Просвещение, 1993. – 190 с.
10. Митина, Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя / Л. М. Митина. – Москва : Академия, 2004. – 320 с.
11. Глуханюк, Н. С. Психология становления педагога профессиональной школы / Н. С. Глуханюк, Э. Ф. Зеер, О. Н. Шахматова и др. – Екатеринбург : Изд-во Уральского гос. пед. ун-та, 1996. – 147 с.
12. Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1996. – 509 с.
13. Реан, А. А. Психология педагогической деятельности / А. А. Реан. – Ижевск : Изд-во Удмуртского ун-та, 1994. – 181 с.
14. Шадриков, В. Д. Деятельность и способности / В. Д. Шадриков. – Москва : Логос, 1994. – 315 с.
15. Корытова, Г.С. Структура защитного и совладающего поведения в профессиональной деятельности педагогических работников / Г.С. Корытова // Сибирский психологический журнал. – 2005. – № 21. – С. 112–117.
16. Способности и интересы : сборник статей / Под ред. Н. Д. Левитова и В. А. Крутецкого. – Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1962. – 307 с.
17. Гоноболин, Ф. Н. Очерки психологии советского учителя / Ф. Н. Гоноболин. – Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1951. – 156 с.

18. Щербаков, А. И. Формирование личности учителя советской школы в системе высшего педагогического образования / А. И. Щербаков. – Ленинград : ЛГПИ, 1968. – 135 с.
19. Крутецкий, В. А. Проблема способностей в психологии / В. А. Крутецкий. – Москва : Знание, 1971. – 60 с.
20. Вяткина, Л. Б. Педагогические способности и их взаимосвязь с деятельностью / Л. Б. Вяткина, С. А. Богданов // Пермский педагогический журнал. – 2016. – № 2. – С. 59–63.
21. Кузьмина, Н. В. Способности, одаренность, талант учителя / Н. В. Кузьмина. – Ленинград : Знание, 1985. – 32 с.
22. Кобытов, И.В. Дифференциация и индивидуальный подход в обучении высшей математике студентов технического вуза / И.В. Кобытов, Г.С. Кобытова // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). – 2016. – № 4 (169). – С. 33–41.
23. Кобытова А.И. Психология литературного творчества как научное направление: этап становления (последняя треть XIX – первая половина XX в.) / А.И. Кобытова, Г.С. Кобытова // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). – 2016. – № 11 (176). – С. 162–169.
24. Кобытова, Г.С. Внутренняя картина здоровья и социальные представления о нем студентов педагогического вуза / Г.С. Кобытова // Сибирский психологический журнал. – 2012. – № 46. – С. 131–143.
25. Аминов, Н. А. Диагностика педагогических способностей / Н. А. Аминов. – Москва : Ин-т практической психологии, 1997. – 80 с.
26. Коссов, Б. Б. Личность и педагогическая одаренность / Б. Б. Коссов. – Москва : Ин-т практической психологии, 1998. – 128 с.
27. Голубева, Э. А. Способности. Личность. Индивидуальность / Э. А. Голубева. – Москва : Феникс, 2005. – 511 с.

УДК 159.9

## **ЛИЧНОСТЬ В СИТУАЦИИ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ**

***И. П. Кулагина***

*МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 47» г. Томск*

В настоящее время, человек постоянно сталкивается с ситуациями неопределенности. В свете происходящих глобальных изменений, нестабильности в политике, экономике, экологии, проблема неопределенности не теряет своей актуальности [1]. А в рамках ситуации распространения коронавируса в мире практикующие психологи все чаще обращаются к данной теме, осмысляя имеющиеся теоретические и практические данные по проблеме отношения личности к ситуации неопределенности.

Рассмотрим психологический аспект неопределенности, и влияние, которое она оказывает на психологическое состояние личности. Слово «неопределенность» в общем значении понимается как неизвестность, неясность, сомнительность, недостаточность сведений об условиях, в

которых будет протекать деятельность, низкая степень предсказуемости, предвидения. Жизненная ситуация неопределенности широко рассматривается экзистенциальными направлениями психологии. Человек не знает, что случится в будущем и переживает это незнание в настоящем. Это страх перед «ничто». Вследствие этого ситуация жизненной неопределенности в восприятии и переживаниях личности приобретает черты фатальности и безысходности.

Рассмотрение неопределенности как философской категории трактуется как многовариативность и свобода. Неопределенность может вызывать страх своей свободой. Само состояние свободы, по сути, представляет собой безграничные возможности, то есть неопределенные. В данном контексте важно отметить, что свобода личности не абсолютна. В. Франкл в своих трудах отмечал, что человек свободен, но его свобода является человеческой, а не сверхъестественной, и потому ограниченной определенными условиями, то есть свободой в определенных границах [2].

Возникновение ситуации неопределенности для личности имеет кризисный характер. Во время кризиса теряется чувство движения жизни, возникают такие эмоции как печаль, тоска, тревога, гнев. Длительное пребывание в подобных состояниях может отрицательно сказываться на качестве жизни, а так же на психическом и физическом здоровье человека. Состояние неопределенности активизирует работу психических механизмов человека. А. Л. Галин отмечал, что при некоторых обстоятельствах неопределенность не только не вызывает «негативных» изменений в психологическом состоянии личности, но и может доставлять удовольствие. Он утверждает, что живые системы стремятся к неопределенности, чтобы пережить позитивные эмоции. Таким примером может служить проявления искусства, где неопределенность играет важную роль в эстетическом переживании и является неотъемлемой составляющей творческого процесса [3].

Не только неопределенность имеет воздействие на человека, но и человек, в свою очередь, направляет усилия на изменение факторов неопределенности. С точки зрения волевых параметров неопределенность ситуации связана с субъективным контролем события со стороны личности. Нужно отметить, что чем более неоднозначна ситуация, тем менее она воспринимается как подконтрольная. На адекватный выбор стратегии преодоления, по мнению Л.И. Анцыферовой, влияет способность к оценке ситуации [4]. Характер оценки во многом зависит от уверенности человека в собственном контроле ситуации и возможности ее изменения.

В исследованиях Л. Анцыферовой выделяются четыре обобщенных типа личности (А, В, С, D). Каждый тип характеризуется особенностями эмоционального реагирования и, в частности, поведения в условиях неопределенности. Рассмотрим данные типы подробнее.

Первый тип личности ориентируется на достижения, на изменение окружающего мира, использование собственных возможностей. Люди данного склада стремятся расширить свои знания о ситуации неопределенности и изменить ее своими силами. Им характерны темы борьбы за свое существование, стремление сохранить прежние интересы.

Второй тип личности ориентирован в основном на внутренние изменения своего «Я» и частично – поведения.

Третий тип личности характеризуется покорностью судьбе, когнитивная и деятельностная стороны выражены достаточно слабо.

Четвертого тип личности характеризуется следующими параметрами реагирования: чувством тревоги, разочарования, апатии. Люди с данным типом личности более всего нуждаются в психологической помощи [4].

Качество жизни личности, во многом зависят от ее возможностей справляться с неопределенностью бытия. В психологии такая возможность человека была определена как «толерантность к неопределенности». Это понятие было введено в середине прошлого века в теории Т. Адорно и его коллег (Р. Сэнфорд, Э. Френкель-Брунsvик, Д. Левинсон). Она понимается, как способность справляться со сложностью окружающего мира [5].

Е.Т. Соколова отмечает, что толерантность к неопределенности и переносимость амбивалентности могут говорить о достижении индивидуальной зрелости, целостности «Я» личности, способного справляться с тревогами» [6].

Д. А. Леонтьев пишет, что позитивное отношение к неопределенности является наиболее продуктивным для личностного развития и сопротивляемости стрессам. Суть такого отношения в том, чтобы отказаться от детской иллюзии стабильности и однозначности картины мира и вырабатывать более взрослую позицию принятия неопределенности. Это позволит обнаружить новые возможности. В результате изменения отношения к неопределенности она перестает быть окрашена страхом и начинает приносить людям удовольствие, они становятся способны испытывать от этого положительные эмоции [7].

Неопределенность является необходимым свойством жизни, несмотря на то, что большинство людей переживают ситуацию неопределенности, испытывая такие эмоциональные реакции как тревога, паника,

агрессия, депрессивные проявления. Человек сознательно и неосознанно старается избежать или минимизировать такие ситуации в своей жизни. Любая деятельность личности связана с ограничением неопределенности; любая цель, любой выбор – это превращение неопределенности в частичную определенность. При этом жизнь постоянно порождает неопределенность (энтропию). Энтропия – это свойство всего сущего, рост неопределенности, хаоса, а свойство живого – это, наоборот, преобразование энтропии во что-то более упорядоченное, структурированное, т.е. обратный процесс. Принцип жизни состоит в том, чтобы вырабатывать из этой неопределенности частичную определенность, переводя энтропию в состояние упорядоченности, осознавая при этом, что неопределенности все равно будет сохраняться в системе [7]. Неопределенность и определенность дополняют друг друга. Для установления оптимального контакта личности с реальностью необходимо принятие существующей неопределенности.

### **Литература**

1. Асмолов, А.Г. Психология современности: вызовы неопределенности, сложности и разнообразия // Психологические исследования. – 2015. – Т. 8, № 40. – С. 1.
2. Франкл, В. Человек в поисках смысла. – Москва : Прогресс, 1990. – 366 с.
3. Галин, А.Л. Влияние творчества на развитие отношений личности : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. – Новосибирск, 1999. – 211 с.
4. Анцыферова, Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психологический журнал. – 1994. – Т.15. – № 1. – С. 3–19.
5. Соловьева, С.Л. Выживание в условиях неопределенности // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. – 2020. – Т. 12, № 2(61). [Электронный ресурс]. – URL: <http://mprj.ru>.
6. Соколова, Е.Т. Клиническая психология утраты Я. – Москва : Смысл, 2015. – 895 с.
7. Леонтьев, Д.А. Вызов неопределенности как центральная проблема психологии личности // Психологические исследования. – 2015. – Т. 8, № 40. – С. 2. – URL: <http://psystudy.ru>.

УДК 159.9

## **К ВОПРОСУ О ВЗАИМОСВЯЗИ АКЦЕНТУАЦИЙ ХАРАКТЕРА С АГРЕССИВНОСТЬЮ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА**

***Л. В. Плюснина, Б. А. Гунзунова***

*ФГБОУ ВО «Бурятский государственный университет им. Доржи Банзарова»,  
г. Улан-Удэ*

В представленной статье говорится о специфике формирования акцентуаций характера и агрессивности в старшем подростковом возрасте,

а также их взаимосвязи. Проблема агрессивности является одной из значимых в современной психологии. На сегодняшний день специалисты проявляют повышенный интерес к феномену агрессивности, в особенности среди подростков, обучающихся в колледже. Агрессивность проявляется по отношению не только к сверстникам, но и преподавателям. Безусловно, в формировании агрессивных черт участвует множество факторов, поэтому агрессивное поведение проявляется под воздействием характерологических особенностей, возникающих в процессе социализации. Данной возрастной периодизации присуще возникновение «чувства взрослости», на фоне данного чувства акцентуации характера способны развить агрессивные качества личности подростка.

Под акцентуацией характера понимается чрезмерное усиление его черт, что способно влиять на отношение личности к окружающему миру и на её деятельность, что в полной мере относится к учебной деятельности, а успешность данного процесса во многом зависит от личностных свойств ученика. Таким образом акцентуации характера в старшем подростковом возрасте представляют собой механизм, способный воздействовать на развитие агрессивности. Зачастую акцентуации сочетаются с формами отклоняющегося (девиантного) поведения, что также относится и к проявлению агрессивности [2]. А. А. Реан отмечает, что проявление агрессивности как свойства личности представляет собой результат взаимодействия различных факторов и не всегда выражается в агрессивных действиях и наоборот [3]. Понятия агрессии и агрессивности зачастую отождествляют, но их следует разграничивать. Под агрессией мы будем понимать поведение человека во фрустрирующих ситуациях, а под агрессивностью – свойство личности, отражающее предрасположенность к агрессивному реагированию.

Целью нашего исследования явилось изучение взаимосвязи акцентуаций характера на агрессивность студентов колледжа. Нами было предположено, что существует связь между различными типами акцентуаций характера и видами агрессии у студентов колледжа. Для определения типа акцентуации нами использовался Патохарактерологический диагностический опросник (ПДО), созданный А. Е. Личко. Для диагностики агрессивных реакций был отобран опросник Басса–Дарки в модификации Г. В. Резапкиной.

Исследование проводилось на базе колледжа ФГБОУ ВО «Бурятский государственный университет им. Доржи Банзарова» (Улан-Удэ). В исследовании приняло участие 56 студентов, в возрасте от 15 до 17 лет.

По опроснику Личко (ПДО), акцентуация характера имеется у 82 % респондентов. По нашему мнению, данный показатель обусловлен возрастными особенностями, что является нормой.

Наиболее выраженными акцентуациями у студентов оказались: «эпилептоидный» (21,5 %) – данный тип отличается повышенной возбудимостью, раздражительностью и авторитарностью; «гипертимный» (16 %) – тип характеризуется повышенным настроением, высокой подвижностью, общительностью и хорошей адаптацией; «психастенический» (13 %) – испытуемые с данным типом склонны к самоанализу и рассуждениям склонны испытывать сомнения и страхи.

По опроснику Басса–Дарки было установлено, что студенты наиболее предрасположены к проявлению таких агрессивных реакций, как раздражительность (57 %) и вербальная агрессия (75 %). В целом высокий уровень агрессивности присутствовал у 92,8 % испытуемых, в то время как высокий уровень враждебности у 60,7 % респондентов.

Таким образом у студентов отмечаются ярко выраженные агрессивные тенденции, что свидетельствует о необходимости углубленного исследования проявления агрессии у подростков. Нами были проанализированы гендерные особенности проявления агрессивности у подростков. Анализ полученных результатов позволил сделать вывод о том, что оба пола наиболее склонны к проявлению вербальной агрессии. Следует отметить, что девочки предрасположены к проявлению косвенной агрессии, а мальчики к проявлению физической.

Для проверки полученных результатов и выдвинутой нами гипотезы, была использована программа Statistica 10. Критерий Н Краскала–Уоллиса (Kruskal-Wallis) позволил определить, с какими видами агрессии имеют взаимосвязь типы акцентуаций. В результате подсчета, значимые статистические различия по выраженности того или иного вида агрессии обнаружены по следующим типам: косвенная агрессия ( $H = 14,49$ , при  $p = 0,43$ ) – истероидный тип акцентуации (47,0) – данный тип, характеризуется бурными реакциями, проявляет агрессию в виде взрывов ярости; раздражительность ( $H = 17,56$ , при  $p = 0,14$ ) и психастенический тип акцентуации (37,9) – при малейшем возбуждении студенты готовы проявить грубость и вспыльчивость.

Установлена взаимосвязь между подозрительностью ( $H = 12,67$ , при  $p = 0,8$ ) – шизоидным (38,8), что проявляется в осторожности по отношению к окружающим.

Обнаружена статистическая связь между вербальной агрессией ( $N = 4,8$ , при  $p = 0,68$ ) и истероидным типом ( $37,6$ ), что может выражаться в форме таких агрессивных реакций как крик, угрозы и т.п.

Прослеживается связь негативизма ( $N = 9,82$ , при  $p = 0,19$ ) с гипертимным типом ( $33,8$ ) – проявляется в форме сопротивления с установленными нормами [1,4].

Таким образом, в ходе исследования нам удалось установить, что для большей части выборки, характерны высокий уровень враждебности и высокий уровень агрессии, а также, что существует взаимосвязь между различными типами акцентуаций и видами агрессии. Следовательно, акцентуация влияет на выраженность агрессивности у студентов колледжа. Зная акцентуацию по определенному типу, можно предположить о возможных поведенческих проявлениях агрессивности. Результаты исследования могут быть использованы в целях профилактики, прогнозирования тенденций к агрессивности, а также разработки коррекционных программ для студентов средне-специальных учебных заведений.

## **Литература**

1. Плюснина, Л. В. Особенности взаимосвязи акцентуаций характера и агрессивности современной молодежи / Л. В. Плюснина, Б. А. Гунзунова // Социальная безопасность и социальная защита населения в современных условиях : материалы международной практической конференции. – Улан-Удэ, 2019. – С. 207-210.
2. Берковиц, Л. Л. Агрессия: причины, последствия и контроль / Л. Л. Берковиц. – Москва : Олма-Пресс, 2002. – 510 с.
3. Реан, А. А. Агрессия и агрессивность личности / А. А. Реан // Психологический журнал. – 1996. – № 5. – С. 3-18.
4. Личко, А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков: патохарактерологический диагностический опросник для подростков (ПДО) / А. Е. Личко. – Санкт-Петербург : Речь, 2013. – 251 с.

УДК 159.9

## **ЗНАНИЯ, УМЕНИЯ, НАВЫКИ И КОМПЕТЕНЦИИ КАК СИСТЕМНЫЙ ЭЛЕМЕНТ СТРУКТУРЫ ЛИЧНОСТИ**

***Н. В. Шадрина***

*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск*

Путь формирования личности не быстр и не прост, обычно он происходит в подростковом возрасте [1]. Процесс развития подростка тесно связан с возрастными особенностями, которые оказывают значительное влияние на формирование личности. Подростковый возраст

считается более трудным для обучения и воспитания, чем любой другой. В подростковом возрасте совершается переход от детства к взрослости и связан с серьезной перестройкой психики, ломкой старых, сложившихся форм отношений с людьми, изменением условий жизни и деятельности [2]. Акселерация физического развития сдвигает эти процессы у девочек с 11-12 лет на 9-10 лет, у мальчиков – с 13-15 – на 12-13 лет. Сроки начала полового созревания и его завершения различны не только у детей разного пола, но даже в пределах одного пола [3]. А. Н. Леонтьев утверждает, фактором развития личности подростка является его собственная социальная активность, направленная на входение в мир взрослых [2].

Серьезные изменения претерпевают отношения подростка со взрослыми (родителями, учителями). Свои новые права подросток распространяет прежде всего на сферу отношений с ними. Он начинает сопротивляться категорическим требованиям взрослых, протестует против ограничения его самостоятельности, всяческой опеки, мелочного контроля, отношения к нему, как к маленькому. Он требует учитывать его интересы, отношения, мнения, хотя они не всегда достаточно разумны и зрелы. Расширяя свои права на самостоятельность, уважение к личности, подросток в большинстве случаев не имеет возможности взять на себя новые обязанности. Возникшее противоречие между потребностью проявить самостоятельность и реальными возможностями ее осуществления выступает в качестве конфликтообразующего фактора.

Согласно Б. Г. Ананьеву, формирование личности подростка – процесс сложный и неоднозначный: педагогическое воздействие, как правило, встречается с активным субъектом самовоспитания. Поэтому, строя работу с подростками, чрезвычайно важно понимать, на какие образцы и ценности они ориентируются, что считают важным и значимым. Эталоны же, которые выбирают для себя подростки, чрезвычайно важны: от литературного героя до человека, занимающего асоциальную позицию [6]. Склонность к подражанию характерна для человека любого возраста, но особенно проявляют эту склонность подростки. Они подражают не только внешним образцам, но и их внутреннему содержанию. У мальчиков например, популярным является эталон «настоящего мужчины» [2].

Для старших подростков характерно стремление к самовоспитанию, однако оно сосредоточено, концентрируется вокруг поведенческих моментов (регуляции своих реакций, поступков, планирования

занятий и т.п.). Особенно часто ставится задача самовоспитания воли, хотя неорганизованность чаще всего зависит от отсутствия организованности, умения и желания систематически работать. Научить этому – значит дать подростку ключ, инструмент для самовоспитания и саморазвития [3]. Присоединяется к данной точке зрения и Б. Г. Ананьев, отмечая, что формирование личности подростка в значительной степени зависит от того, как сложатся в процессе его жизни и воспитания отношения между его притязаниями, самооценкой и реальными возможностями удовлетворить свои притязания, оправдать свою самооценку. В возрастном развитии школьников очень важная роль принадлежит физической культуре и спорту, поскольку они выполняют не только специфические, но и общекультурные функции [6].

В 12-15 лет в психологическом развитии многих подростков наступает переломный момент, известный под названием «подросткового кризиса». Внешне он проявляется в грубости и нарочитости поведения подростка, в стремлении поступать наперекор желанию и требованию взрослых, в игнорировании замечаний, замкнутости. Подростковый кризис – пик переходного периода от детства к взрослости. Подростковый кризис отличается от всех других кризисов (кризис одного года, кризис трех лет, кризис семи лет) большей продолжительностью.

Подросток часто откладывает принятие на себя обязанностей из-за внутренней потребности избежать предопределения идентичности, преждевременного принятия ограниченных социальных ролей. И хотя затянувшийся поиск идентичности может быть мучительным, он способен привести к высшей форме личной интеграции и к подлинным социальным новшествам [3]. Основная задача юноши и девушки – найти свой путь в жизни, которому они могут быть постоянно преданными. Борьба на этой стадии ведёт к такому новому качеству эго, как верность, к способности выполнять свободно взятые на себя обязательства [2]. В. Н. Дружинин замечает, что подростковому возрасту характерен резкий скачок в развитии познавательных процессов. Этот возраст является оптимальным для обучения, так как подросток начинает воспринимать мир таким, какой он есть, у него активно формируется самопознание. В этот момент важно объяснить подростку действительную значимость обучающего процесса [5].

Прочность усвоения знаний – одна из целей обучения. Результатом прочного усвоения является образование устойчивых структур знаний, отражающих объективную реальность, когда учащиеся умеют актуализировать и использовать полученные знания. Однако на практике эта

цель достигается не всегда. Всем известен студенческий девиз: «Сдать (экзамен) и забыть, как страшный сон». Но если знания забываются, то зачем тратить время (и деньги) на их усвоение?

Е. П. Ильин указывает, целью обучения являются профессиональные умения и навыки. Исследования психологов показали, что приобретенные навыки остаются навсегда, а умения – на годы, а теоретические (декларативные) знания быстро забываются. Тем не менее, во многих случаях именно прочность усвоения знаний является целью промежуточных этапов обучения [4]. Современное понимание механизмов учебной деятельности, приводящих к прочному усвоению знаний, позволяет сформулировать ряд рекомендаций. В современном обучении мышление главенствует над памятью. Следует экономить силы учащихся, не растрчивать их на запоминание малоценных знаний, не допускать перегрузки памяти в ущерб мышлению. Препятствовать закреплению в памяти неправильно воспринятого или того, что учащийся не понял. Запоминать учащийся должен сознательно усвоенное, хорошо осмысленное. Материал, требующий запоминания, должен быть заключен в короткие ряды: то, что мы должны носить в своей памяти, не должно иметь обширных размеров. Из подлежащих запоминанию рядов исключать всё, что учащийся сам легко может прибавить [5].

Интенсифицируя произвольное запоминание учащихся, не давать прямых заданий или указаний: лучше заинтересовать учащихся, время от времени «подогревайте» возникший интерес. Не приступать к изучению нового, предварительно не сформировав двух важнейших качеств: интереса и положительного отношения к нему. Следить за логикой подачи учебного материала. Знания и убеждения, логически связанные между собой, усваиваются прочнее, чем разрозненные сведения. Опирайтесь на установленный наукой факт: важной формой упрочения знаний является их самостоятельное повторение учащимися.

Следить за логикой обучения, ибо прочность знаний, логически увязанных между собой, всегда превышает прочность усвоения разрозненных, малосвязанных между собой знаний. Предоставлять возможность учащимся рассматривать материал с разных сторон, под разными углами зрения. Так как прочность запоминания информации, приобретенной в форме логических структур, выше, чем прочность разрозненных знаний, закреплять следует знания, представленные в логически целостных структурах [4].

Те же уровни характерны и для формирования умений и навыков. В педагогических исследованиях знания, умения и навыки рассматриваются,

как правило, в 2-х аспектах – учебном и содержательном. Так, В. Н. Дружинин определяет учебные знания как знания обучающихся о целях, предмете, процессе и результатах учебной деятельности. Осознанность цели означает предвосхищение определенных результатов в развитии навыков и умений, которые должны быть сформированы в процессе работы над определенным материалом, на определенном занятии. Сюда также включается личная заинтересованность студента в запланированном результате. Осознанность предмета деятельности основывается на знаниях о качестве и признаках предмета изучения. Осознанность процесса учебной деятельности включает операционные знания о последовательности шагов для усвоения определенного учебного материала. Осознанность же результата стимулирует автоэвалюацию (самооценку) и самокоррекцию и способствует совершенствованию профессионально релевантных навыков. Учебные умения и навыки представляют собой частично и полностью автоматизированные компоненты учебной деятельности, и соответствующие операции, необходимые для развития содержательных навыков и умений [5].

В педагогической литературе предлагаются различные классификации умений и навыков. Так, согласно одной из них, умения и навыки делятся на двигательные, познавательные, теоретические и практические. Первые составляют внешний, моторный аспект деятельности, вторые соотносятся с основными психическими процессами, третьи предполагают формирование знаний, связанных с абстрактным интеллектом, последние могут быть приравнены к учебным. Согласно другой классификации, выделяют навыки двигательные, перцептивные и интеллектуальные, причем последние две группы регулируют первую и включены в нее. Различают также навыки исходно автоматизированные, формирующиеся без осознания их компонентов, и вторично автоматизированные, которые формируются с предварительным осознанием компонентов действия и при необходимости легче становятся сознательно-контролируемыми, быстрее совершенствуются и перестраиваются [2].

Итак, этапами организации предметных действий являются следующие: формирование системы понятий (знания) – автоматизированные умственные операции (навыки) – сложные умственные действия (умения). Дидактический принцип системности и последовательности требует непрерывности функционирования триады «знания-умения-навыки», а анализ ее составляющих помогает выявлять оптимальные методы усвоения содержания изучаемых дисциплин и реально формировать высокий уровень компетенции [5, 7].

## Литература

1. Шелехов, И. Л. Системные исследования в психологии : в 2 т. Т. 1: Личность в контексте системных исследований : монография / И. Л. Шелехов. – Томск : Изд-во Томского гос. пед. ун-та, 2019. – 256 с.
2. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – Москва : Политиздат, 1977. – 304 с.
3. Гадельшина, Т. Г. Методология и методы научных исследований : учебное пособие / Т. Г. Гадельшина, И. Л. Шелехов. – Томск : Изд-во Томского гос. пед. ун-та, 2017. – 264 с.
3. Ильин, Е. П. Умения и навыки: нерешенные вопросы / Е. П. Ильин // Вопросы психологии. – 1986. – № 2. – С. 138–148.
4. Дружинин, В. Н. Диагностика общих познавательных способностей / В. Н. Дружинин. – Санкт-Петербург : Питер, 2000. – 352 с.
5. Ананьев, Б. Г. Избранные психологические труды по психологии / Б. Г. Ананьев. – Санкт-Петербург : Питер, 2014. – 409 с.
6. Шелехов, И. Л. Оценка компетентности: системные исследования, методы и подходы / И. Л. Шелехов, Г. В. Белозёрова, О. Г. Берестнева // ИТНОУ: информационные технологии в науке, образовании и управлении. – 2019. – № 2 (12). – С. 3–7.

УДК 159.9 + 1:001; 001.8 + 37 + 14.07.03

### **СТРУКТУРА ЛИЧНОСТИ И ФУНКЦИИ ЕЁ ПОДСИСТЕМ**

***И. Л. Шелехов, Г. В. Белозёрова***

*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск*

Личность характеризуется как система, обладающая глубинными ценностными структурами, обуславливающими её сознание и поведение [1-4].

Структура личности обладает рядом специфических характеристик:

1. Индивидуальными особенностями биологического базиса личности – свойствами, связанными с биологическим полом, возрастом, физиологическими и биохимическими реакциями, характером нейрогуморальной регуляции, органическими изменениями ЦНС.
2. Индивидуальными особенностями отдельных психических процессов.
3. Особенности ценностно-потребностной сферы, связанной с мотивацией и поведением. Ценности относительно устойчивы к вербальным воздействиям, но могут изменяться в процессе развития личности или под влиянием социальных факторов.
4. Направленностью – устойчивой доминирующей системой, включающей мотивы, стремления, влечения, интересы, убеждения, идеалы, вкусы, в которых проявляют себя потребности человека.

- В направленности личности выражаются особенности её социальных отношений и степень следования различным видам норм.
6. Активностью – стремлением субъекта выйти за пределы своих физических и психических возможностей, действовать за границами требований ситуации и ролевых предписаний, расширить сферу деятельности.
  7. Степенью осознанности своих отношений к окружающей действительности – гендерных характеристик, сценария жизни, установок; политических, культурных, религиозных предпочтений; профессиональных представлений, социального взаимодействия.
  8. Индивидуальным опытом – особенностями образования (знаний, умений, навыков), профессиональных представлений, значимых фактов биографии.
  9. Особенности межличностных взаимодействий. Данная характеристика отражает отношения личности с другими субъектами, различными социальными группами (семья, трудовой коллектив, референтная группа).
  10. Масштабом личности – степенью влияния личности на социум. Эта характеристика отражает возможность создания материальных или идеальных продуктов, обладающих исторической, культурной, научной, материальной ценностью. Объективным критерием масштаба личности является влияние личности на современников и потомков, наличие учеников и последователей [3, 4].

В качестве содержательного ядра личности рассматривается ценностно-потребностная сфера личности (ЦПСЛ) [5]. Эта структура специфическим образом определяет те особенности личности, которые являются производными динамики её формирования. Через призму потребностей-отношений личность усваивает интроекты (социальные ценности), включая их в свою структуру [3, 4].

Становление и реализация личности выражается в деятельности. Основным её критерием является результат, его ценность. Следовательно, содержание ценностей определяет сущность деятельности. Согласно Д. Н. Узнадзе, можно выделить экстеро- и интрогенное (в другой редакции: экстеро- или интроцентрическое) поведение, базовые ценности которого определяются как ориентация на результат или процесс [6, 7].

*Структура личности.* Авторская системная теория рассматривает личность как структурное образование. В ней выделяются три подсистемы:

- ядро;
- поверхностные структуры (оболочка);
- биологический базис.

Функции отдельных элементов и подсистем структуры личности представлены в табл. 1.

Таблица 1

**Структура личности и функции её подсистем**

Структура личности		Функции подсистемы
Подсистема	Структурный элемент	
Ядро личности	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Гендер;</li> <li>• ценностно-потребностная сфера личности;</li> <li>• мотивация;</li> <li>• темперамент;</li> <li>• характер;</li> <li>• «Я-концепция»</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Определяет направление развития личности;</li> <li>• генерирует программы развития личности;</li> <li>• обеспечивает относительное постоянство структуры личности во времени и пространстве;</li> <li>• обеспечивает устойчивость поведенческих реакций;</li> <li>• обеспечивает чувство непрерывности личности во времени и пространстве;</li> <li>• обеспечивает чувство непрерывности, постоянства и идентичности своего физического и психического «Я»</li> </ul>
Поверхностные структуры личности (оболочка)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Сценарий жизни;</li> <li>• установка;</li> <li>• нормы;</li> <li>• эмоциональная сфера;</li> <li>• воля;</li> <li>• знания, умения, навыки и компетенции</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Определяет поведенческие реакции, направленные на реализацию генерируемых ядром программ развития;</li> <li>• регулирует активность личности, особенности отношений с социальным окружением и собой;</li> <li>• обеспечивает защиту ядра</li> </ul>
Биологический базис психики	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Нервная система;</li> <li>• эндокринная система;</li> <li>• сенсорная система</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Обеспечивает психическую деятельность;</li> <li>• обеспечивает экстеро- и интерорецепторную чувствительность;</li> <li>• обеспечивает взаимодействие психики и организма с окружающей средой;</li> <li>• обеспечивает эмоциональные реакции</li> </ul>

Выделяемые в структуре личности две подсистемы – ядро и поверхностные структуры – являются идеальным объектом, в то время как третья – биологический базис – представляет собой реально существующий материальный носитель высших психических функций. Следует отметить, что биологический базис, представляет собой носитель не только личности, но и всей психики.

Идеальные подсистемы личности (ядро и поверхностные структуры (оболочка)) входят в предметное поле таких наук как психология, психиатрия, психотерапия, педагогика, социология. Исследование материальной подсистемы (биологического базиса личности/психики) в большей степени относится к отраслям естествознания и изучается

биохимией, биофизикой, цитологией, гистологией, антропологией, морфологией человека, физиологией, нейробиологией, клинической медициной.

Представленная трёхчастная структура личности отражает соотношение гетерогенных факторов (биологических, психологических, социальных) в формировании и развитии личности.

*Системные функции отдельных элементов идеальной части структуры личности.* В рассматриваемой идеальной части структуры личности системообразующую функцию выполняет гендер. Это качество биологического происхождения определяет полоролевую воспроизводящую функцию общества. Однако это качество человека, как любое другое, имеет свойство эволюционировать и «насыщаться» многочисленными составляющими небιологических уровней целостности (социально-психологическими, духовными). В отношениях лиц противоположного пола возникает не просто обмен репродуктивной информацией; стороны рассматриваются не только как половые партнёры, но как индивидуумы, обладающие ценностями, потребностями, мотивацией, сценарием жизни, установками.

Структурные элементы ядра личности и их системные функции приведены в табл. 2.

Таблица 2

**Функции структурных элементов ядра личности**

Структурный элемент	Системные функции
Гендер	Осуществление связи между биологическим и социальным полом
	Формирование и реализация сексуальности
	Управление траекторией жизненного сценария
	Обеспечение взаимодействия систем «личность» – «социум»
Ценностно-потребностная сфера личности	Обеспечение направления развития личности
	Содержательное ядро личности, отражающее уникальную иерархию индивидуальных потребностей
	Взаимосвязь личности и социума путём усвоения социальных ценностей и включения их в структуру личности (т.е. внедрение интроектов)
Мотивация	Побуждение личности к деятельности
	Смысловое (содержательное) наполнение личностной активности (операций, поступков, деятельности)
Темперамент	Осуществление связи идеальных подсистем личности и материальной подсистемы (биологического базиса)
	Обеспечение взаимодействия психики и организма с окружающей средой
Характер	Связь биологического базиса с психологической надстройкой
	Регуляция поведения и эмоционального реагирования
	Отражение сформировавшегося и закрепившегося отношения к значимым аспектам объективной реальности
«Я-концепция»	Определение характера взаимодействия личности и социального окружения с учётом представлений о себе

Таким образом, подсистема ядра состоит из шести структурных элементов, системные функции которых взаимодополняют друг друга, задавая направление развития личности.

Структурные элементы поверхностных структур (оболочки) личности и их системные функции приведены в табл. 3.

Таблица 3

**Функции элементов поверхностных структур (оболочки) личности**

Структурный элемент	Системные функции
Сценарий жизни	Взаимосвязь личности и социума
	Структурирование активности личности (операций, поступков, деятельности)
	Освоение эффективных поведенческих паттернов, снижение количества ошибок, достижение поставленных целей
	Дифференцирование событий жизни по временным периодам
	Связывание отдельных жизненных эпизодов в единый событийный ряд
Установка	Формирование готовности к поведенческим реакциям
	Обеспечение целостности структуры личности
	Стабилизация поведения индивидуума в непрерывно изменяющейся среде
Нормы	Экзогенная регуляция поведения
Эмоциональная сфера	Эндогенная регуляция поведения
	Обеспечение адаптации
	Индикация состояния личности
	Диагностика сбалансированности структуры личности
Воля	Эндогенная регуляция поведения
	Контроль эмоциональной сферы
	Контроль автоматизированных действий и инстинктов (фиксированных форм поведения)
	Организация психических процессов в систему, адекватную выполняемой деятельности
	Мобилизация психических и физических ресурсов при воздействии стрессирующих факторов
	Совершенствование поведенческих реакций
	Поддержка когнитивных процессов, способствующих развитию личности
Знания, умения, навыки и компетенции	Обеспечение продуктивности личностной активности (операций, поступков, деятельности)
	Обеспечение социальной адаптации
	Формирование базы для трудовой деятельности
	Регуляция предопределяемых половыми и гендерными различиями моделей профессионального и карьерного поведения

Таким образом, подсистема поверхностных структур (оболочки) личности состоит из шести структурных элементов, системные функции которых взаимодополняют друг друга, определяя поведенческие реакции и регулируя активность личности [8–12].

*Выводы.* Предложенная авторская гносеологическая модель обладает свойствами и признаками научной теории (предметность, адекватность,

целостность, полнота, преемственность, методологический базис, рациональность, логическая непротиворечивость, системность, формальность, эмпиризм, истинность и достоверность, простота, прогностический и эвристический потенциал), что позволяет считать её самостоятельной системной теорией личности (СТЛ).

В предложенной системной теории личности интегрированы подходы объяснительной и описательной психологии.

Системная теория личности содержит описание и картирование структуры личности, объяснение особенностей ее формирования, развития и функционирования.

Системная теория личности характеризует предмет познания – личность – как полиаспектный феномен биопсихосоциальной природы.

Личность выступает подсистемой психики человека.

Личность является целостной гетерогенной системой, элементы которой находятся в структурных отношениях и связях друг с другом.

В структуре личности выделяются три подсистемы: ядро личности, поверхностные структуры личности (оболочка), биологический базис личности. Ядро личности и поверхностные структуры личности являются идеальным объектом, в то время как третья – биологический базис – представляет собой реально существующий материальный носитель высших психических функций.

Биологический базис оказывает влияние на ядро и поверхностные структуры личности, определяет её активность, особенности отношений с социальным окружением и собой.

Воздействие эндо- и экзогенных факторов, вызывающее метаморфозы элементов ядра личности, в большинстве случаев обуславливает изменения поверхностных структур (оболочки), а следовательно – поведения. В обратном процессе показатель трансформации стремится в область малых значений.

Функциями личности являются: регуляция физической и психической активности организма; контроль физиологических процессов; систематизация деятельности и поведения; персонификация психики, индивидуализация психической деятельности; контроль поведения; биологическая, психологическая, социальная адаптация индивидуума к внешней среде (ситуативная); интеграция в единое целое биологической, психологической, социальной составляющих природы человека; репродукция человека (биологическая, социальная, культурная); интеграция индивидуума в социум; коммуникация (содержательные аспекты); трудовая деятельность.

Личность обладает индивидуальными особенностями отдельных психических процессов, ценностей, направленности, активности, степени осознанности своих отношений к окружающей действительности, персонального опыта, межличностных взаимодействий, масштабом.

Предложенная системная теория личности И. Л. Шелехова позволяет решить ряд актуальных для педагогической науки задач: проводить эффективное теоретическое изучение различных аспектов воспитательного и образовательного процессов; выявлять скрытые закономерности образовательных процессов; разрабатывать новые методы, средства, формы воспитания и образования; способствовать развитию педагогической антропологии.

### Литература

1. Гадельшина, Т. Г. Методология и методы научных исследований : учебное пособие / Т. Г. Гадельшина, И. Л. Шелехов. – Томск : Изд-во Томского гос. пед. ун-та, 2017. – 264 с.
2. Шелехов, И. Л. Системный подход как методологический базис личностно-ориентированных психологических исследований / И. Л. Шелехов // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). – 2017. – Вып. 2 (16). – С. 9–20. DOI: 10.23951/2307-6127-2017-2-9-20.
3. Шелехов, И. Л. Системная теория личности / И. Л. Шелехов, Г. В. Белозёрова, О. Г. Берестнева // Информационные технологии в науке, управлении, социальной сфере и медицине : сборник научных трудов V Международной научной конференции (17–21 декабря 2018 г.). – Томск : Изд-во ТПУ, 2018. – Ч. 2. – С. 376–390.
4. Шелехов, И. Л. Системные исследования в психологии : в 2 т. Т. 1: Личность в контексте системных исследований : монография / И. Л. Шелехов. – Томск : Изд-во Томского гос. пед. ун-та, 2019. – 256 с.
5. Морогин, В. Г. Ценностно-потребностная сфера личности. – Томск : Изд-во Томского гос. пед. ун-та, 2003. – 357 с.
6. Узнадзе, Д. Н. Психологические исследования / Д. Н. Узнадзе. – Москва, 1966. – 452 с.
7. Узнадзе, Д. Н. Психология установки / Д. Н. Узнадзе. – Санкт-Петербург : Питер, 2001. – 416 с.
8. Морогин, В. Г. «Психическая реальность»: традиционная и гуманистическая точка зрения / В. Г. Морогин // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). Сер.: Психология. – 2002. – Вып. 3 (31). – С. 61–66.
9. Жигинас, Н. В. Экзистенциальные кризисы развивающейся личности: постановка проблемы / Н. В. Жигинас, Н. И. Сухачёва // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). – 2014. – № 7 (148). – С. 226–230.
10. Шелехов, И. Л. Взаимодействие систем «личность» – «социум» / И. Л. Шелехов, Г. В. Белозёрова // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). – 2017. – Вып. 3 (17). – С. 117–126.
11. Бехтерев, В. М. Проблемы развития и воспитания человека / В. М. Бехтерев ; под ред. А. В. Брушлинского. – Москва : ИПП, 1997. – 416 с.
12. Шелехов, И.Л. Воля в контексте личностно-ориентированных системных исследований / И.Л. Шелехов, Г.В. Белозёрова, Е.В. Берестнева // Информационные технологии в науке, управлении, социальной сфере и медицине : сборник научных трудов VI Международной научной конференции / Под ред. О.Г. Берестневой и др.– Томск, 2019. – С. 428-440.

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

**Алимова Елена Рашидовна** – магистрант факультета психолого-педагогического и специального образования федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Томский государственный педагогический университет» (г. Томск);

**Аршинская Елена Леонидовна** – старший преподаватель кафедры психологии и педагогики дошкольного образования федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Иркутский государственный университет» (г. Иркутск);

**Ахметова Людмила Владимировна** – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития личности федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Томский государственный педагогический университет» (г. Томск);

**Ашурова Наталья Игоревна** – кандидат исторических наук, магистрант факультета психолого-педагогического и специального образования федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Томский государственный педагогический университет» (г. Томск);

**Баранова Марина Владимировна** – магистрант факультета психолого-педагогического и специального образования федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Томский государственный педагогический университет» (г. Томск);

**Белозёрова Галина Викторовна** – начальник редакционно-издательского отдела федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Томский государственный педагогический университет» (г. Томск);

**Белоусова Анастасия Вячеславовна** – магистрант факультета психолого-педагогического и специального образования федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Томский государственный педагогический университет» (г. Томск);

**Бохан Татьяна Геннадьевна** – доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой психотерапии и психологического консультирования федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Национальный исследовательский Томский государственный университет» (г. Томск);

**Булатова Татьяна Алексеевна** – кандидат медицинских наук, доцент кафедры психологии развития личности федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Томский государственный педагогический университет» (г. Томск);

**Викторова Елена Иоакимовна** – старший преподаватель кафедры возрастной, педагогической и специальной психологии федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева» (г. Чебоксары);

**Герасимова Кристина Валерьевна** – студент факультета дошкольной и коррекционной педагогики и психологии федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Чувашский государственный педагогический университет имени И.Я. Яковлева» (г. Чебоксары);

**Гладущенко Юлия Валерьевна** – начальник управления по информационной политике и связям с общественностью, старший преподаватель кафедры психолого-педагогического образования и дефектологии федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Томский государственный педагогический университет» (г. Томск);

**Гребенникова Елена Владимировна** – кандидат биологических наук, доцент кафедры психологии развития личности федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Томский государственный педагогический университет» (г. Томск);

**Гунзунова Бальжима Анатольевна** – кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой возрастной и педагогической психологии федерального государственного бюджетного образовательного

учреждения высшего образования «Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова» (г. Улан-Удэ);

**Дегтерева Наталья Ивановна** – педагог-психолог муниципального автономного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 42» (г. Томск);

**Демина Людмила Сергеевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Томский государственный педагогический университет» (г. Томск);

**Еремина Юлия Анатольевна** – кандидат психологических наук, медицинский психолог Областного государственного бюджетного учреждения здравоохранения «Областная детская больница» (г. Томск);

**Зеленская Екатерина Витальевна** – магистрант факультета психолого-педагогического и специального образования федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Томский государственный педагогический университет» (г. Томск);

**Иванова Вера Семеновна** – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития личности федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Томский государственный педагогический университет» (г. Томск);

**Иванова Евгения Викторовна** – студент факультета дошкольной и коррекционной педагогики и психологии федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Чувашский государственный педагогический университет имени И.Я. Яковлева» (г. Чебоксары);

**Илларионова Инна Валерьевна** – старший преподаватель кафедры возрастной, педагогической и специальной психологии федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Чувашский государственный педагогический университет имени И.Я. Яковлева» (г. Чебоксары);

**Калинюк Анна Владимировна** – магистрант факультета психолого-педагогического и специального образования федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Томский государственный педагогический университет» (г. Томск);

**Капа Елена Петровна** – педагог-психолог частного образовательного учреждения «Гимназия «Томь» (г. Томск);

**Комолкина Оксана Ильинична** – заместитель директора по учебной работе Областного государственного бюджетного профессионального образовательного учреждения «Саянский медицинский колледж» (г. Саянск Иркутской области);

**Корытова Алена Игоревна** – аспирант факультета психолого-педагогического и специального образования федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Томский государственный педагогический университет» (г. Томск);

**Корытова Галина Степановна** – доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии развития личности федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Томский государственный педагогический университет» (г. Томск);

**Костин Алексей Константинович** – кандидат медицинских наук, старший научный сотрудник НИИ психического здоровья Томского НИМЦ РАН (г. Томск);

**Кубрина Мария Игоревна** – магистрант факультета психолого-педагогического и специального образования федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Томский государственный педагогический университет» (г. Томск);

**Кулагина Ирина Павловна** – педагог-психолог муниципального автономного образовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 47» (г. Томск);

**Малиновская Галина Петровна** – магистрант факультета психолого-педагогического и специального образования федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Томский государственный педагогический университет» (г. Томск);

**Михайлова Екатерина Александровна** – магистрант факультета психолого-педагогического и специального образования федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Томский государственный педагогический университет» (г. Томск);

**Молчанова Елена Павловна** – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития личности федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Томский государственный педагогический университет» (г. Томск);

**Нестерова Татьяна Викторовна** – магистрант факультета психолого-педагогического и специального образования федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Томский государственный педагогический университет» (г. Томск);

**Нечаева Виктория Станиславовна** – магистрант факультета психолого-педагогического и специального образования федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Томский государственный педагогический университет» (г. Томск);

**Петрова Марина Александровна** – кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии и педагогики начального образования федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Иркутский государственный университет» (г. Иркутск);

**Печенкина Татьяна Иннокентьевна** – ответственный секретарь приемной комиссии, старший преподаватель кафедры психологии развития личности федерального государственного бюджетного образова-

тельного учреждения высшего образования «Томский государственный педагогический университет» (г. Томск);

**Плюснина Лилия Вячеславовна** – магистрант социально-психологического факультета федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова» (г. Улан-Удэ);

**Плюхина Полина Владимировна** – магистрант факультета психолого-педагогического и специального образования федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Томский государственный педагогический университет» (г. Томск);

**Рогова Анна Сергеевна** – магистрант факультета психолого-педагогического и специального образования федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Томский государственный педагогический университет» (г. Томск);

**Рудницкий Владислав Александрович** – доктор медицинских наук, профессор кафедры психологии развития личности федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Томский государственный педагогический университет»; ведущий научный сотрудник НИИ психического здоровья Томского НИМЦ РАН (г. Томск);

**Самохвалов Владислав Дмитриевич** – магистрант факультета психолого-педагогического и специального образования федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Томский государственный педагогический университет» (г. Томск);

**Семенова Елена Александровна** – кандидат психологических наук, доцент, ведущий аналитик Учебно-методического управления государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Санкт-Петербургский институт культуры» (г. Санкт-Петербург);

**Семенова Татьяна Николаевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Чувашский государственный педагогический университет имени И.Я. Яковлева» (г. Чебоксары);

**Сёмочкина Светлана Андреевна** – магистрант факультета психолого-педагогического и специального образования федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Томский государственный педагогический университет» (г. Томск);

**Силаева Анна Владимировна** – аспирант факультета психологии федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Национальный исследовательский Томский государственный университет» (г. Томск);

**Сухачёва Наталия Игоревна** – старший преподаватель кафедры психологии развития личности федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Томский государственный педагогический университет» (г. Томск);

**Терехина Ольга Владимировна** – кандидат психологических наук, доцент кафедры психотерапии и психологического консультирования федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Национальный исследовательский Томский государственный университет» (г. Томск);

**Феденёва Елена Сергеевна** – магистрант факультета психолого-педагогического и специального образования федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Томский государственный педагогический университет» (г. Томск);

**Чернецкая Надежда Игоревна** – доктор психологических наук, профессор базовой кафедры педагогической и возрастной психологии федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Иркутский государственный университет» (г. Иркутск).

**Шадрина Нина Владимировна** – магистрант факультета психолого-педагогического и специального образования федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Томский государственный педагогический университет» (г. Томск);

**Шелехов Игорь Львович** – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития личности федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Томский государственный педагогический университет» (г. Томск);

**Шошина Анна Романовна** – магистрант факультета психолого-педагогического и специального образования федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Томский государственный педагогический университет» (г. Томск);

**Яценко Олег Валерьевич** – аспирант базовой кафедры педагогической и возрастной психологии, магистрант факультета психологии федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Иркутский государственный университет», директор Центра профориентации PROF.Navigator (г. Иркутск).

## СОДЕРЖАНИЕ

### РАЗДЕЛ 1. ЛИЧНОСТЬ И ОБРАЗОВАНИЕ

ЗНАЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПРОБ ДЛЯ ЛИЧНОСТНОГО СТАНОВЛЕНИЯ БУДУЩЕГО СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА <i>Л. С. Демина</i> . . . . .	3
ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК НОВЫЙ СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ОПЫТ <i>Е. П. Капа</i> . . . . .	7
ВОЗМОЖНОСТИ СИТУАЦИОННЫХ ЗАДАЧ КАК СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ <i>М. А. Петрова</i> . . . . .	10
ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ЛИЧНОСТИ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ <i>Е. А. Семенова</i> . . . . .	15
ОБЗОР СОВРЕМЕННЫХ КОЛИЧЕСТВЕННЫХ МЕТОДИК ИЗУЧЕНИЯ МОТИВАЦИИ УЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ <i>О. В. Яценко</i> . . . . .	21

### РАЗДЕЛ 2. СОЗНАНИЕ И САМОСОЗНАНИЕ ЛИЧНОСТИ

ВЛИЯНИЕ САМОРЕГУЛЯЦИИ НА РАЗВИТИЕ КОГНИТИВНОГО И ВОЛЕВОГО ПОТЕНЦИАЛОВ ЛИЧНОСТИ <i>Е. Р. Алимова</i> . . . . .	30
ПРОЯВЛЕНИЯ ПРЕДПОСЫЛОК САМОСОЗНАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАЗЛИЧНЫМИ ВАРИАНТАМИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ <i>Е. И. Викторова, Е. В. Иванова</i> . . . . .	34
ВЗАИМОСВЯЗЬ САМОРЕГУЛЯЦИИ И КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ СТУДЕНТОВ <i>Б. А. Гунзунова</i> . . . . .	42
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПОНИМАНИЮ СУЩНОСТИ МАТЕРИНСТВА <i>И. В. Илларионова</i> . . . . .	48
РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ <i>А. В. Калинин</i> . . . . .	53
К ВОПРОСУ ОБ ИЗУЧЕННОСТИ ПРОБЛЕМЫ КРИЗИСА ИДЕНТИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ МОЛОДЕЖИ <i>Н. И. Сухачёва</i> . . . . .	55

### РАЗДЕЛ 3. ЛИЧНОСТЬ И ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

ДЕТЕРМИНАЦИЯ УЧЕБНЫХ МОТИВОВ У СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ <i>Е. Л. Аршинская.</i> . . . . .	61
ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА <i>Л. В. Ахметова</i> . . . . .	66
ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИЯ КАК ФОРМА АКТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ <i>Ю. В. Гладуценко, Т. И. Печенкина.</i> . . . . .	71
ФЕНОМЕН ЛИТЕРАТУРНО-ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТВОРЧЕСТВА В ПОНИМАНИИ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ ПОЗИТИВНОГО НАПРАВЛЕНИЯ СОВРЕМЕННОЙ НАУЧНОЙ ПСИХОЛОГИИ <i>А. И. Корытова, Г. С. Корытова.</i> . . . . .	75
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ИНФАНТИЛЬНОСТЬ ОБУЧАЮЩИХСЯ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ <i>М. И. Кубрина</i> . . . . .	82
ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИЩЕННОСТИ МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ-ПСИХОЛОГОВ <i>Е. П. Молчанова.</i> . . . . .	87

### РАЗДЕЛ 4. ОНТОГЕНЕТИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ

РЕЧЕВАЯ ГОТОВНОСТЬ ДОШКОЛЬНИКОВ КАК ВЕДУЩИЙ ФАКТОР ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЕ <i>А. В. Белоусова.</i> . . . . .	93
ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА <i>К. В. Герасимова, И. В. Илларионова.</i> . . . . .	101
ВЛИЯНИЕ ТРЕВОЖНОСТИ НА УРОВЕНЬ УСПЕВАЕМОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ <i>Е. В. Зеленская.</i> . . . . .	104
ВЛИЯНИЕ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ НА РАЗВИТИЕ ТРЕВОЖНОСТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА <i>Г. П. Малиновская.</i> . . . . .	109
ПРОЯВЛЕНИЕ ТРЕВОЖНОСТИ У СТУДЕНТОВ 1 И 4 КУРСОВ В ПЕРИОД ЭКЗАМЕНАЦИОННОЙ СЕССИИ <i>Е. А. Михайлова.</i> . . . . .	112
ВЗАИМОСВЯЗЬ ГЕНДЕРА И АГРЕССИИ У СТУДЕНТОВ ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА <i>В. Д. Самохвалов</i> . . . . .	117
РОЛЬ СКАЗКИ В РАЗВИТИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ МЛАДШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ <i>Е. С. Фединёва.</i> . . . . .	120

РОЛЬ И ВЛИЯНИЕ ГЕНДЕРА НА ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ И УСТАНОВКИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ <i>А. Р. Шошина</i> . . . . .	128
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

РАЗДЕЛ 5. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ ЛИЧНОСТИ

ПСИХОПРОФИЛАКТИКА УЧЕБНЫХ ПЕРЕГРУЗОК У ОБУЧАЮЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ: РЕЗУЛЬТАТЫ АПРОБАЦИИ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ <i>Е. Л. Аршинская, Г. С. Корытова</i> . . . . .	134
МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ ПОДРОСТКОВ С НЕОСЛОЖНЕННОЙ И ОСЛОЖНЕННОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ <i>Е. В. Гребенникова, И. Л. Шелехов</i> . . . . .	150
КОПИНГ-ПОВЕДЕНИЕ МАТЕРИ В ОТНОШЕНИЯХ С ТОДДЛЕРОМ: В КОНТЕКСТЕ УРОВНЯ ПСИХОСОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА РАННЕГО ВОЗРАСТА <i>Ю. А. Еремина, Г. С. Корытова</i> . . . . .	159
ОСОБЕННОСТИ СОМАТОФОРМНЫХ РАССТРОЙСТВ У СТУДЕНТОВ <i>В. А. Рудницкий, А. К. Костин</i> . . . . .	180
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ ЖЕНЩИН С БЕРЕМЕННОСТЬЮ ЭКО <i>А. В. Силаева, Т. Г. Бохан, О. В. Терехина</i> . . . . .	185

РАЗДЕЛ 6. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЧНОСТИ

ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ ВЫПУСКНИКОВ ШКОЛ В КОНТЕКСТЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ <i>Т. А. Булатова, Н. И. Ашурова</i> . . . . .	190
ПОДРОСТКОВАЯ АГРЕССИВНОСТЬ В ПЕРСПЕКТИВЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ <i>Т. А. Булатова, М. В. Баранова</i> . . . . .	198
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КИНОТЕРАПИИ В РАБОТЕ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА <i>Н. И. Дегтерева</i> . . . . .	207
ОПРЕДЕЛЕНИЕ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К ШКОЛЕ И ИХ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ <i>В. С. Иванова, С. А. Сёмочкина</i> . . . . .	210
ТРЕВОЖНОСТЬ У ПОДРОСТКОВ: ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ МЕТОДАМИ АРТ-ТЕРАПИИ <i>Т. В. Нестерова</i> . . . . .	216
ПЕСОЧНАЯ ТЕРАПИЯ КАК МЕТОД КОРРЕКЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА <i>В. С. Нечаева</i> . . . . .	222

АПРОБАЦИЯ ПСИХОКОРРЕКЦИОННОЙ ПРОГРАММЫ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ <i>П. В. Плюхина</i> . . . . .	229
ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ С АГРЕССИВНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ <i>А. С. Рогова</i> . . . . .	235
ПСИХОКОРРЕКЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ФОЛЬКЛОРОТЕРАПИИ <i>Т. Н. Семенова</i> . . . . .	239

## РАЗДЕЛ 7. ПРОБЛЕМЫ ЛИЧНОСТИ В ПСИХОЛОГИИ

МОТИВАЦИОННЫЙ КОМПОНЕНТ В СТРУКТУРЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО КОЛЛЕДЖА <i>О. И. Комолкина, Н. И. Чернецкая</i> . . . . .	243
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СПОСОБНОСТИ И СКЛОННОСТИ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЭФФЕКТИВНОЙ ЛИЧНОСТИ <i>Г. С. Корытова</i> . . . . .	247
ЛИЧНОСТЬ В СИТУАЦИИ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ <i>И. П. Кулагина</i> . . . . .	254
К ВОПРОСУ О ВЗАИМОСВЯЗИ АКЦЕНТУАЦИЙ ХАРАКТЕРА С АГРЕССИВНОСТЬЮ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА <i>Л. В. Плюснина, Б. А. Гунзунова</i> . . . . .	257
ЗНАНИЯ, УМЕНИЯ, НАВЫКИ И КОМПЕТЕНЦИИ КАК СИСТЕМНЫЙ ЭЛЕМЕНТ СТРУКТУРЫ ЛИЧНОСТИ <i>Н. В. Шадрина</i> . . . . .	260
СТРУКТУРА ЛИЧНОСТИ И ФУНКЦИИ ЕЁ ПОДСИСТЕМ <i>И. Л. Шелехов, Г. В. Белозёрова</i> . . . . .	265
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ . . . . .	272

*Научное издание*

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ПРОСТРАНСТВО ЛИЧНОСТИ**

Материалы Всероссийской  
научно-практической конференции

20–21 мая 2020 г.

---

*Технический редактор: Г. В. Белозёрова  
Ответственный за выпуск: Л. В. Домбраускайте*

Бумага: офсетная. Печать: трафаретная. Формат: 60×84/16. Тираж: 500 экз.  
Сдано в печать: 29.06.2020. Усл. печ. л.: 16,5. Уч. изд. л.: 14,9. Заказ: 1151/н



Издательство Томского государственного  
педагогического университета  
634061, г. Томск, ул. Киевская, 60  
Отпечатано в типографии Издательства ТГПУ  
г. Томск, ул. Герцена, 49. Тел.: (3822) 311–484  
E-mail: [tipograf@tspu.edu.ru](mailto:tipograf@tspu.edu.ru)

---