

МОЛОДОЙ  
учёный



III Международная научная конференция

# СОВРЕМЕННАЯ ПСИХОЛОГИЯ



Казань

УДК 15(063)

ББК 88я43

С56

Главный редактор: *Г. Д. Ахметова*

Редакционная коллегия сборника:

*М. Н. Ахметова, Ю. В. Иванова, К. С. Лактионов, Н. М. Сараева, О. А. Авдеюк, Т. И. Алиева,  
В. В. Ахметова, В. С. Брезгин, О. Е. Данилов, А. В. Дёмин, К. В. Дядюн, К. В. Желнова,  
Т. П. Жуйкова, М. А. Игнатова, А. В. Каленский, В. В. Коварда, М. Г. Комогорцев, А. В. Котляров,  
В. М. Кузьмина, С. А. Кучерявенко, Е. В. Лескова, И. А. Макеева, У. А. Мусаева, М. О. Насимов,  
Г. Б. Прончев, А. М. Семахин, Н. С. Сенюшкин, И. Г. Ткаченко, А. С. Яхина*

Ответственные редакторы:

*Г. А. Кайнова, Е. И. Осянина*

Международный редакционный совет:

*З. Г. Айрян (Армения), П. Л. Арошидзе (Грузия), З. В. Атаев (Россия), В. В. Борисов (Украина),  
Г. Ц. Велковска (Болгария), Т. Гайич (Сербия), А. Данатаров (Туркменистан),  
А. М. Данилов (Россия), З. Р. Досманбетова (Казахстан), А. М. Ешиев (Кыргызстан),  
Н. С. Игисинов (Казахстан), К. Б. Кадыров (Узбекистан), И. Б. Кайгородов (Бразилия),  
А. В. Каленский (Россия), О. А. Козырева (Россия), Лю Цзюань (Китай), Л. В. Малес (Украина),  
М. А. Нагервадзе (Грузия), Н. Я. Прокопьев (Россия), М. А. Прокофьева (Казахстан),  
М. Б. Ребезов (Россия), Ю. Г. Сорока (Украина), Г. Н. Узаков (Узбекистан),  
Н. Х. Хоналиев (Таджикистан), А. Хоссейни (Иран), А. К. Шарипов (Казахстан)*

**Современная** психология: материалы III Междунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2014 г.). — Казань: Бук, 2014. — iv, 94 с.

ISBN 978-5-9905861-3-0

В сборнике представлены материалы III Международной научной конференции «Современная психология». Рассматриваются общие вопросы психологии, история психологии, вопросы общей, возрастной, сравнительной, социальной, прикладной, и педагогической психологии, а также психологии развития.

Предназначен для научных работников, преподавателей, аспирантов и студентов психологических специальностей, а также для широкого круга читателей.

УДК 15(063)

ББК 88я43

## СОДЕРЖАНИЕ

## 1. ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ

**Бельская З.В.**

Смыслжизненные ориентиры личности в условиях творческой деятельности ..... 1

**Щербакова В.В.**

Формирование навыка постановки целей в управлении временным ресурсом ..... 3

## 3. ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

**Гарванова М.З., Гарванов И.Г.**

Исследование ценностей в современной психологии ..... 5

## 4. ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

**Авдеева С.Н., Криванчикова А.А., Чистякова С.В.**

Психолого-педагогические проблемы воспитания детей в домах ребенка ..... 21

**Васильева Г.Н.**

Развитие физико-математических способностей учащихся ..... 24

**Власова О.В., Добровольский Ю.А., Токарев А.А.**

Исследование абстрактного мышления детей младшего и среднего дошкольного возраста ..... 25

**Грязева Л.Г., Квасникова М.М., Исаева Е.В.**

Самообслуживание как основной вид трудового воспитания в домах ребёнка ..... 36

**Дусалиева Л.А., Фиалко Е.А., Новичкова К.Э.**

Системность разноуровневой диагностики детей раннего возраста в домах ребёнка ..... 38

**Ковалан Е.М.**

Влияние низкой самооценки подростка на адаптацию в современной школе ..... 39

**Локтева Л.И., Мисмуллаева Р.Н., Максимова А.Р.**

Формирование навыков взаимодействия со сверстниками у детей 3–4 лет, воспитывающихся в условиях Дома ребенка ..... 41

**Юдина Н.В.**

Особенности профессионального самоопределения в юношеский период развития ..... 43

## 6. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

**Козлова Н.С.**

Влияние самоотношения на активность личности в интернет-среде ..... 46

**Коноплёв Н.Н., Курилович М.А.**

Характеристики психологического здоровья у работающих и неработающих пенсионеров до 65 лет (одна и та же выборка) ..... 48

**Коноплёва Л.С., Курилович М.А.**

Факторы толерантного сознания у семейных пар с разным социальным статусом детей в структуре семьи ..... 52

**Кузнецова Л.Э.**

Изучение особенностей ценностно-смысловой сферы личности как составляющей отношения к смерти у представителей различных профессий ..... 60

**Скрипкина Н.В.**

К вопросу разработки эффективных подходов в работе с различными проявлениями девиантного поведения личности ..... 63

**Филинкова Е.Б., Перешивко М.Е.**

Представления педагогов-воспитателей о характеристиках управленческой деятельности в ДОУ ..... 70

## 7. ПРИКЛАДНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

**Малинина И.Н.**

Психологическая помощь детям в чрезвычайных ситуациях ..... 74

**Туран Н.К.**

Исследование взаимосвязи синдрома профессионального выгорания с эмпатией и ориентацией на клиента у продавцов-консультантов ..... 76

**Хох И.Р.**

Специфика психологической удовлетворенности супругов в неравном браке. .... 78

## 8. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

**Жильцова Ю.В., Онуфриева В.В.**

Профилактика социальной дезадаптации старших школьников ..... 83

**Ибрагимова И.И.**

Психологические особенности детей, переживших травматические кризисные ситуации, проявляющиеся в учебной деятельности. .... 86

**Саратова Л.М.**

Характеристики личностных особенностей подростков с ОВЗ по тесту Кеттелла в условиях разной среды обучения. .... 89

**Шуакбаева Б.С.**

Основные подходы к объяснению девиантного поведения ..... 91

# 1. ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ

## Смысложизненные ориентиры личности в условиях творческой деятельности

Бельская Зинаида Владимировна, медицинский психолог (г. Смоленск)

В отечественной психологии довольно длительное время все теоретические подходы к личности были обусловлены рамками «единственно верной теории». Это во многом определило тот факт, что разработка проблемы смысла нашла свое отражение не в различных контекстах понимания сущности человека, как в западной психологии, а в различных аспектах изучения свойств личности. В одних школах феномен смысла рассматривается в связи с анализом деятельности личности (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн), в других — в контексте изучения психологических отношений (В.Н. Мясищев), в связи с общением (К.А. Абульханова-Славская, А.А. Бодалев, Б.Ф. Ломов), основной жизненной направленностью (Б.Г. Ананьев) или в связи с установками (Д.Н. Узнадзе, А.С. Прангишвили).

Наиболее полное отражение проблема смысла получила в рамках деятельностного подхода, где теоретические представления о смысле рассматриваются в контексте деятельности, жизнедеятельности человека, и внимание обращено на возникновение, порождение, генезис и функционирование смысловых образований: «личностные смыслы» (А.Н. Леонтьев), «смысловые системы» (А.Г. Асмолов и др.), «обобщенные смысловые образования» (Б.С. Братусь), «частные смысловые образования», «вербальный смысл» (В.К. Виллюнас), «операциональный смысл» (О.К. Тихомиров). Можно констатировать, что в отечественной психологии был осуществлен принципиально новый подход именно в понимании смысла. Характерным для этого подхода является то, что проблема смысла, как собственно психологического понятия, была раскрыта в результате анализа явлений, принадлежащих не сознанию, а жизни и деятельности субъекта, явлений его реального взаимодействия с окружающим миром. В данном направлении «смысл» представлен как связующее звено между деятельностью и сознанием, что обусловило развитие теоретических подходов, направленных на изучение смысла как многомерного феномена (А.Г. Асмолов, Б.С. Братусь, Ф.Е. Василюк, Д.А. Леонтьев). В них смысл выступает как целостное образование, интегрирующее в себе эмоциональные и интеллектуальные составляющие, процессы субъективной реальности и объективные явления действительности, психологические и социальные факторы развития и функционирования личности. Просле-

живаемая в данных подходах тенденция к онтологизации, несомненно, характеризует смысл как явление многомерного мира человека, его жизненного пространства и позволяет говорить не о конкретных смыслах действия, объекта или жизни, а о смысловой реальности.

Творчество — процесс, побуждаемый лишь внутренним состоянием души. Творческий человек представлен сам себе и зависит лишь от своей инициативы. Творчество — это процесс порождения новой реальности, которая может быть осмыслена человеком и другими людьми, то есть его продукт может быть потенциально составляющей человеческой культуры. Оно открывает новые смыслы в мире.

Творческий процесс — внутренний, интрапсихический. Идея — первична, а ее внешняя реализация в тексте, нотной записи, на CD или на бетонной стене — вторична. Человек, находящийся в творческом состоянии, отдается на волю своей психической реальности. Если творческое состояние превращается в процесс и захватывает основную часть жизни, внутренняя работа души отвлекает человека от внешней стороны бытия.

Свобода выбирать или конструировать собственный стиль жизни — достижение постиндустриального, информационного общества. Жизнь превращается в творческий процесс пересоздания самой жизни.

Чудновский, изучая психологический феномен смысла жизни, отмечает многозначность данного понятия с точки зрения влияния на качество жизни человека. Выделяя различные уровни смысла жизни в зависимости от позитивного или негативного влияния на становление и развитие личности, вводит понятие «оптимальный смысл жизни» как характеристику гармонической структуры смысложизненных ориентаций, существенно обуславливающих высокую успешность в различных областях деятельности, максимальное раскрытие способностей и индивидуальности человека, его эмоциональный комфорт, проявляющийся в переживании полноты жизни, удовлетворенности ею. Оптимальный смысл — это тот смысл, который, по нашему мнению, обеспечивает высокое качество жизни человека. Два возрастных периода, наиболее ярких по своему влиянию на развитие оптимального смысла жизни — это юношеский возраст и старость [3,4].

Обобщая данные исследований Е.А. Максимовой по изучению роли смысложизненных ориентаций в педа-



гогическом творчестве, Чудновский делает вывод о том, что органическое сочетание желательной жизненной цели и удовлетворение от процесса ее реализации составляют сущность оптимального смысла жизни (первооснову оптимального смысла жизни составляют законы общечеловеческой нравственности).

Концепция смысла жизни разрабатывается в теориях психологов гуманистического направления В. Франкла, Э. Фромма, К.Г. Юнга, К. Роджерса, А. Маслоу, Р. Мея, Р. Ассаджоли, в положениях трансперсональной психологии А. Грофа, в исследованиях отечественных психологов. Гуманистическая психология признает возможность гармоничного существования человека только при наличии у него «высокого» смысла жизни: «надличное Я» у Ассаджоли, «самость» у Юнга, «Я — идеальное» у Роджерса и т.д. Факторами, определяющими человеческое существование, признаются духовность человека, его ответственность и свобода. Осознание собственной свободы позволяет человеку выбирать смысл жизни, возвышаясь над биологическими, психологическими и социальными условиями. Целью человеческой жизни является развертывание внутренних сил личности, реализация личностного потенциала — самоактуализация. Смысл жизни при этом определяется постановкой духовных или культурно-нравственных целей, стремление к которым является условием душевного здоровья. Поиск идеалов и норм человеческого существования приводит к необходимости осмысления уровня духовного здоровья, отражающего определенные свойства личности. Анализ характеристик здоровых, гармоничных, то есть самоактуализирующихся личностей, имеющих плодотворную ориентацию характера, показывает, что эти характеристики связаны с целостностью многогранной личности, осознанием самоценности и внутренней свободы, способностью воспринимать жизнь как процесс роста, а свои поражения или неудачи осмысливать на философском уровне, спокойно, как необходимые трудности. В. Франкл рассматривает стремление к поиску и реализации смысла жизни в качестве важнейшего мотива, внутренне присущего человеку. Смысл жизни, осмысление его и есть определенный способ духовного бытия человека, непосредственно влияющий на его материально-физическое бытие.

Процессы смыслостроительства часто порождаются тремя классами ситуаций: критическими жизненными ситуациями, обнажающими рассогласование жизненных отношений и смысловых структур личности; личными вкладами значимых других и столкновением с художественно запечатленной реальностью в искусстве. Социализация и саморазвитие человека рассматриваются при этом

как взаимополагающие и взаимодополняющие стороны становления смысла жизни. Потребности и ценностные ориентации рассматриваются в качестве основных источников смысла. Человек способен стать центром организации своего бытия в том случае, если раскрываются его способности к саморазвитию, самоопределению, самосовершенствованию, индивидуальности.

Просмотрев основные работы, положения ученых и исследователей, мы поняли, что стратегии жизненного смысла творческой личности в социокультурном пространстве являются одной из ведущих предпосылок для актуализации ценностных ориентиров индивидуума. Выполняя основные функции, творческая личность присваивает ценностные ориентации и нормы, получает умственное, физическое и эмоциональное развитие, усваивает половую типизацию, навыки адаптации к социальным средам, а также выходит на новый уровень организации смысложизненных ориентаций.

Анализ работ социально-психологического плана А. Адлера, Р. Ассаджоли, М. Люшера, Д.А. Леонтьева, А. Маслоу, К. Роджерса, С.Л. Рубинштейна, В. Франкла, И. Ялома и ряда других ученых показывает, что в ходе исследования стратегий жизненного смысла важным являются:

- вопросы формирования самосознания, саморегуляции и самодетерминации личности, ее смысложизненных представлений;

- особенности связи феномена смысла жизни с мотивами и результатами деятельности человека;

- связи феномена смысла жизни и ценностных ориентаций человека с различными социальными явлениями в современном обществе.

С нашей точки зрения, проблема смысла жизни обусловлена многими факторами. Современное переходное состояние в экономической, социальной, духовной жизни общества обострили ситуацию человеческого кризиса. Осознание этого приводит к потребности человека осмыслить свой жизненный путь, понять свое предназначение в этом мире. Остро встает проблема сохранения человека не только на социально-психологическом уровне, но и как биологического вида. Структурированность полученных в ходе творческого опыта представлений помогает увидеть актуальные проблемы личности, связанные с социокультурным контекстом и историей развития творческого потенциала личности. На данном отрезке истории все человечество оказывается перед экзистенциональным выбором, когда необходимость быть зрелой и ответственной за свою жизнь личностью становится условием развития человека и всего человечества.

#### Литература:

1. Абульханова, К. А., Березина Т. Н. Время личности и время жизни. — СПб.: Алетейя, 2001. — 304 с.
2. Иванов, С. П. Мир личности: контуры и реальность. М.: Московский психолого-социальный институт, 1999. — 271 с.

3. Чудновский, В. Э. К проблеме адекватности смысла жизни // Мир психологии. 1992. №2. с. 74–80.
4. Чудновский, В. Э. Психологические составляющие оптимального смысла жизни // Вопросы психологии, 2003, №3, с. 4.

## Формирование навыка постановки целей в управлении временным ресурсом

Щербакова Виктория Владимировна, студент

Филиал Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова в г. Севастополь

**П**роблема времени чрезвычайно важна и многоаспектна, поскольку ни одна сфера жизни и деятельности человека не существует вне временного фактора, вне распределения во времени, планирования и структурирования жизненных целей и планов, мотивов и действий, задач и операций [1].

Актуальность данного исследования обуславливает то, что в современном обществе не теряют своей значимости и, приобретая всё большую популярность, технологии тайм-менеджмента, которые активно используются за пределами сферы управленческой деятельности, в виду того, что время является важным и невозполнимым ресурсом нашей жизни. Тайм-менеджмент включает в себя совокупность элементов, технологий, техник и методов планирования собственного времени. К этим элементам относятся: анализ использования времени, постановка целей, планирование времени, выработка различных методов борьбы с причинами нерационального использования временного ресурса. В свою очередь, правильно поставленная цель задает критерии для идентификации, дает возможность обоснованно ответить на вопрос о достижении цели и возможность своевременно и оперативно перейти к последующей намеченной цели, сберегая от непродуктивного расхода собственный временной ресурс.

Совершенствование процесса целеполагания и планирования диктуется необходимостью более продуктивного расхода собственного времени. Деятельность человека всегда целенаправлена и заключена в регламентированный временной промежуток. Цель, в свою очередь, выступает стержнем плана и, таким образом, глубокое понимание цели должно пронизывать деятельность для планирования собственного времени и эффективного распоряжения им. Целевая функция осуществляется через ряд этапов, каждый из которых соответствует тому или иному типу целевой установки: миссия, ценность, призвание, цель. Разработка собственного целевого конструкта производится по этапам управленческого целеполагания в менеджменте. В ходе работы мы осуществляем перенос виденья собственной личности в представление себя, как организации, которой необходимо стратегическое и пошаговое планирование для достижения общих целей и миссии данной организации.

Таким образом, первоочередным этапом данной работы является разработка или уточнение миссии данной

организации, выражающей философию и смысл ее существования. Виденье организации разрабатывается на длительный период и отражает представление о том, какой должна стать организация по истечении этого периода. Доказано, что тайм-менеджмент может применяться не только как инструмент повышения эффективности использования времени, но и как инструмент развития организации.

Постановка цели — это взгляд в будущее, элемент, который позволяет сконцентрировать силы и энергию на том, что должно быть достигнуто. Цели, которые ставит перед собой и перед другими человек, задают направление движения. Так же, цели уменьшают неопределенность текущей деятельности, как организации, так и отдельного человека, становясь для них ориентирами в окружающем мире. Они помогают сконцентрироваться на достижении нужных результатов, противостоять сиюминутным порывам и желаниям, регулировать собственное поведение. Это помогает действовать быстрее, добиваясь намеченного с минимальными затратами.

На тему планирования времени, в свою очередь, было издано множество книг, записано множество аудиокассет и проведено огромное количество семинаров. Однако, возможно, главная проблема вовсе не во времени и не в его отсутствии. Временем нельзя управлять — управлять можно собой. Если же этого не делать, время будет руководить вами. [2] Выяснение характера своих взаимоотношений со временем — включая анализ мыслей, чувств и поступков, связанных с этим понятием, — это важнейшее условие формирования навыков эффективного использования времени. Взаимоотношения эти всегда сугубо индивидуальны, а потому и стратегии управления временем в каждом конкретном случае будут отличаться от остальных. В связи с этим, была разработана программа тренинга, способствующая созданию индивидуальной ТМ системы, с целью формирования у испытуемых навыка постановки целей для более эффективного управления временным ресурсом. Разработанный нами тренинг направлен на изучение методов и технологий оптимизации использования временного ресурса с целью повышения эффективности своей деятельности, как в рабочем процессе, так и в повседневной жизни.

Исследование было проведено в шесть этапов и при анализе полученных данных было выявлено,

что у испытуемых существует тенденция к повышению показателей уровня планирования и постановки целей при овладении методами и правилами планирования собственного временного ресурса. Четко осознавая свое желание работать, человек знает, на чем следует сосредоточиться, и, так также известно, какие могут возникнуть препятствия [3].

Для практической части данного исследования был разработан тренинг, состоящий из двух основных частей: 1) Целеполагание, 2) Основы тайм менеджмента. В основе разработанного нами тренинга лежит технология Глеба Архангельского [4], позволяющая выработать полезную привычку ставить и достигать цели, успевая больше и уставая меньше.

Испытуемые, группа студентов второго курса факультета Психологии филиала МГУ им. М.В. Ломоносова в г. Севастополе, были ознакомлены с понятием «Тайм менеджмента», методиками формирования жизненных целей и долгосрочным планированием, отработаны навыки планирования времени для успешной реализации поставленных целей. Был дан инструментарий для составления собственной ТМ системы. Так же, осуществлялся поиск целей, и факторов, препятствующих их реализации, связанных с эффективным распределением времени. Группа активно принимала участие в обсужде-

ниях, проявляя достаточно высокую степень открытости и откровенности перед участниками. Каждое из упражнений имело своей целью улучшить свои представления о целях и планах, о желаниях и намерениях к чему-либо.

В ходе проведения исследования в качестве инструментов оценки эффективности тренинга были использованы следующие методы и методики: беседа, тренинг, психодиагностические методики (опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ) и авторский опросник, имеющей своей целью выявление эффективности испытуемого в управлении собственным временным ресурсом и определение типа планирования целей), метод обратной связи и видео фиксации. Зафиксированные в ходе проведения исследования данные позволяют отметить тенденцию к повышению уровня планирования и качества постановки целей при ознакомлении с возможными правилами и методами системы тайм менеджмента.

Таким образом, главный секрет управления временем очень прост и одновременно очень сложен — необходимо предельно отчетливо поставить перед собой цель. Для того, чтобы усилия, направленные на изменение структуры расходов времени, не стали бы сами по себе безрезультатными тратами времени необходима качественная постановка целей (целеполагание) и эффективное планирование путей и способов их достижения.

#### *Литература:*

1. Болотова, А.К.. Психология организации времени: Учебное пособие для студентов вузов — М.: Аспект Пресс, 2006. — 254 с.
2. Маршал Кук. Эффективный Тайм — менеджмент: Как правильно распланировать свое рабочее и свободное время. — пер. с англ. К. Давыдовой. — М.: Фаир-пресс, 2003. — 336 с.
3. Боб Адамс. Время. Секреты управления. — М.: АСТ Астрель. 2007. — 304 с.
4. Архангельский, Г.В. Тайм-драйв: Как успевать жить и работать — М.: Манн, Иванов и Фербер, 2005. — 240 с.



## 3. ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

### Исследование ценностей в современной психологии

Гарванова Магдалена Златкова, кандидат философских наук, преподаватель;

Гарванов Иван Ганчев, доктор наук, доцент

Университет библиотековедения и информационных технологий (г. София, Болгария)

Термины «ценность», «ценности» и «ценностные ориентации» являются пограничными, так как присутствуют по-настоящему в предметной области различных социальных и гуманитарных наук — психологии, социологии, культурологии, политологии, философии, антропологии и других. С одной стороны, ценности функционируют как объективные нормы и регуляторы социального поведения, а с другой — являются субъективными концепциями чего-то желанного для индивида или группы. Поэтому структурный и функциональный анализ ценностей делается как на макро- или социально-культурном уровне, так и на микро- или индивидуально-психологическом уровне. Из-за своего междисциплинарного характера и двойственного происхождения ценности могут рассматриваться в контексте различных категориальных систем.

Психологические теории интерпретируют ценности как черты, мотивы, установки, жизненные цели, каузальные атрибуции, убеждения, ожидания, намерения, модели поведения, сосредоточение интересов и желаний, и т.д. Так например, некоторые авторы считают, что ценности личности являются общими установками [19]. По мнению других, они отражают валентность объектов [24], указывают на полезность или значимость последствий деятельности [22], [25], связываются с потребностями и интересами личности и общества [11], определяются как абстрактные оценочные стандарты или убеждения, которые определяют желаемые цели и пути их достижения [47], [27], относятся к системе персонального значения, которая включает цели в жизни и формирование идентичности [46], и т.д.

Олпорт, Вернон и Линдсей рассматривают ценности как критерий типологии личности. В 30-х годах прошлого века они создают одну из первых психологических шкал для измерения ценности. Авторы интерпретируют ценности больше как интересы или мотивы, а не желанные цели. Они воспринимают понятие Шпрангера, что есть определенные типы людей, которые могут быть идентифицированы путем создания доминирующих инте-

ресов [70], цит. в [30]. Шкала измеряет шесть основных типов ценностей или интересов: теоретические, экономические, эстетические, социальные, политические и религиозные [20].

Разнообразие в терминологии, часто в рамках одной научной дисциплины, свидетельствует об отсутствии консенсуса о характере и функции ценностей. Некоторые авторы ставят под сомнение онтологию этих психических структур. Например, для Скиннера, понятие «ценности» означает ментальную сущность, которая в действительности не существует [68], а Эпштейн считает, что это понятие дублирует термин «мотив» [26]. На крайней позиции находятся такие исследователи как Моррис, которые дают крайне широкое философское понятие ценностей как «отражение образа жизни людей» [45].

#### 1. Структурно-энергетичный подход — М. Рокич и Р. Инглхарт

Начало современной концептуализации и измерения ценностей в психологии ставит Милтон Рокичу, который первым защищал их право на независимое существование и их отличие от установок. Его подход к структуре ценностной системы может быть определен как *структурно-энергетичный* [6].

##### 1.1. Природа человеческих ценностей — М. Рокич

Согласно Рокичу, ценности представляют собой устойчивые убеждения о предпочтительных *способах поведения* или *конечных целях*. Ценности и установки являются психологическими детерминантами, которые регулируют социальное поведение людей, но эти два понятия не следует отождествлять [51]. Американский психолог указывает на понятия Фишбайна и Айзен, что установка — это тип интенционального состояния, направленное к конкретному объекту или ситуации [28]. В отличие от установок, ценности более абстрактны, но являются более важными в жизни отдельных людей. Они имеют определенное *содержание* (характеристики); имеют *интенсивность* (в какой степени предпочитаемы

перед другими ценностями); выявляют *социальную желаемость или нормативность отношения* (как действовать); тесно связаны с самооценкой и чувством идентичности (*центральное место личности*) [51].

Рокич определяет два типа ценностей: терминальные и инструментальные. *Терминальные ценности* представляют предпочитаемые конечные цели существования. Эта категория включает в себя такие ценности, как свобода, равенство, мир и другие цели. *Инструментальные ценности* относятся к идеальным стандартам поведения, таким как: честный, амбициозный, ответственный и другие качества. Терминальные ценности разделяются на две подгруппы — социальные и личностные. Инструментальные ценности также делятся на две подгруппы: моральные и ценности компетентности [51].

Американский психолог был одним из первых исследователей, рассматривающих ценностную систему как *систему* взаимосвязанных ценностей, и изучил эту проблему в теоретическом и методическом плане. Согласно его методу (the Rokeach Value Survey) ценностная система состоит из двух наборов ценностей: 18 терминальных и 18 инструментальных, предложенных в алфавитном порядке. Исследуемая личность должна отсортировать объекты в двух списках, начиная с наиболее важного для него объекта и заканчивая наименее важным. Каждой ценности присваивается соответствующий ранг. Ранг 1 означает наиболее значимую для человека ценность, а ранг 18 — наименее значимую. По Рокичу выбор ценностей является скорее результатом ранжирования, а не масштабирования. Только в этом случае, каждая ценность оценивается не сама по себе, а по отношению к другим ценностям, то есть как единица одного взаимосвязанного целого. Таким образом ценностный выбор основан на едином критерии, и этот критерий значимости от более ценных объектов к менее ценным объектам [51–52]. Такой подход к ценностной системе можно назвать *структурно-энергетичным*, потому что иерархия ценностей (структура) рассматривается как результат количественных соотношений между интенсивностями отдельных ценностей, связанных с системой [6].

Наиболее важный вопрос, на который американский исследователь пытается ответить, это как в сущности изменяется ценностная система, причем ценности традиционно рассматриваются как наиболее стабильная психическая структура. Рокич предполагает, что основные индивидуальные ценности в процессе социализации формируются в детстве (подростковом возрасте) и маловероятно, что они изменятся в зрелом возрасте. Вопрос, который поднимает Рокич, как, несмотря на свою относительно стабильность изменяются ценности и, следовательно, соответствующие им установки и социальное поведение [51]. Для этого необходимо, чтобы человек осознал объективно существующие противоречия между отдельными ценностями, т. е. поместил себя в состояние *себекофронтации*, для того чтобы наступили изменения в иерархических позициях этих ценностей. Бал-Рокич,

Рокич и Грубе проводят серию так называемых «*экспериментов себекофронтации*» (self-confrontative experiments), которые показывают возможности манипулировать ранжированием ценностей через средства массовой информации [21].

Рокич считает, что основным мотивационным процессом, который приводит к изменению ценностей или их стабильности, является чувство неудовлетворенности или удовлетворенности собой. Изменение ценности происходит, когда осознание несоответствия между двумя ценностями провоцирует у человека чувство неудовлетворенности собой как морального и компетентного человека. Когнитивная реорганизация происходит для того, чтобы уменьшить или устранить это чувство и сохранить чувство собственного достоинства личности. И наоборот, стабильность ценности является результатом переживания удовлетворенности собой и следовательно подтверждения когнитивной согласованности системы веры человека [51–52]. Следовательно, пока структура системы ценностей представляется как следствие ранжирования ценностных объектов, ее изменение рассматривается как стремление к когнитивному балансу [6].

### 1.2. Культурные изменения — Р. Инглхарт

Другим автором, который в последние три десятилетия исследует трансформацию ценностей в мировом масштабе, является американский социолог Рональд Инглхарт. В отличие от Рокича, однако, он не анализирует механизмы изменения в ценностной системе личности из-за ее устойчивости в зрелом возрасте, а прослеживает экономическое и технологическое развитие общества, а также процесс модернизации и демократизации с помощью двух ключевых биполярных измерений культуры — *выживание против самовыражения* (survival/self-expression) и *традиционный против секулярно-рационального авторитета* (traditional/secular-rational authority).

Центральным компонентом первого измерения является альтернатива *материальные — постматериальные ценности*. Материалистические общества подчеркивают необходимость выживания, физического сохранения, безопасности и материального благополучия, в то время как в постматериалистических обществах растет стремление к автономии, самовыражению, для достижения процветания, доверия и толерантности в межличностном общении, групповой принадлежности, улучшения качества жизни и окружающей среды [34–36].

Второе измерение кросс-культурного разнообразия выражает отношение к авторитету. В традиционных обществах сильны духовные и религиозные убеждения, доминируют представления о ведущей роли мужчины в экономической и политической жизни и существует относительно низкая терпимость к абортам и разводам. Светские общества имеют противоположные характеристики [34–36].

На основе сравнительного анализа данных национальных и репрезентативных исследований, собранных за 3 этапа World Values Survey (WVS: 1981–1982; 1990–

1991 и 1995–1998 годах), Инглхарт и Бейкер обнаружили, что в глобальном аспекте культурные изменения происходят в направлении увеличения важности ценности рациональности, толерантности, доверия и участия граждан в процессе принятия решений в политической и экономической жизни. Одновременно с этим сохраняется, например, относительная важность некоторых традиционных ценностей, например, религиозных, и это наблюдается во многих экономически развитых странах. В посткоммунистических странах даже происходит рост религиозных и духовных верований. Поэтому, по мнению этих авторов, требуется частичный пересмотр теории модернизации [36].

Анализ Инглхарта и Вельцеля на основе последних данных исследований WVS в период 2005–2007 г. показывает, что процесс модернизации, связанный с устойчивым экономическим и технологическим развитием, приводит к постоянным изменениям массовых установок, которые поддерживают ценности гражданского общества, гендерного равенства и демократических институтов [39]. Причина этого в том, что модернизация увеличивает уровень образования широких слоев населения, приводит к экономической стабильности и широкому распространению ценностей самовыражения [38–39].

Рисунок 1 показывает, что в большинстве бывших коммунистических стран, включая Болгарию, преобладают светско-рациональные и материальные ценности. Характеристикой этих стран является низкий уровень эко-

номического процветания, демократической структуры и удовлетворенности жизнью [37]. Богатые страны имеют более высокие значения по обоим измерениям и расположены в правом верхнем квадранте графика (протестантская Европа). Бедные же страны расположены в нижней левой части, где преобладают традиционные ценности и ценности выживания (Южная Азия, Африка и исламской культур). Эмпирические данные также подтверждают мнение Вебера, что религиозные ценности стабильно присутствуют в современных обществах [8], особенно в католической Европе, англоговорящих странах, Латинской Америке и Африканской Субсахаре [39].

Различную трактовку проблемы организации ценностей и их трансформации предлагает так называемый *структурно-содержательный* подход [6].

## 2. Структурно-содержательный подход – Г. Хофстеде, Г. Триандис, Ш. Шварц, Ф. Тромпенаарс и Ч. Хэмпден-Тернер

Этот подход фокусируется в основном на универсальных измерениях (дименсиях), с помощью которых отдельные культуры могут сравниваться и ранжироваться в зависимости от интенсивности этих характеристик. Это не исключает точку зрения *культурного релятивизма*, так как чрез достижение одной общекультурной компетентности можно оценить уникальность и разнообразие социокультурных явлений [67]. Начало систематических

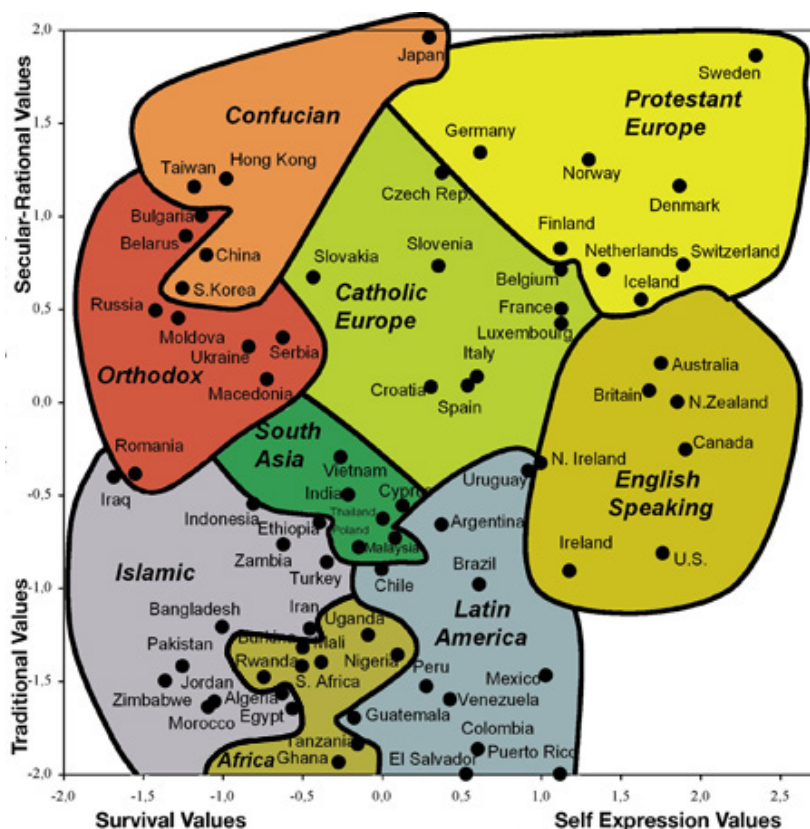


Рис. 1. Расположение 53 стран на глобальной культурной карте в 2005–2007 годах [39]

усилий в поисках универсальных ценностных измерений культуры ставит Герт Хофстеде.

### 2.1. Пятимерная модель национальных культур — Г. Хофстеде

В 70-х годах прошлого века голландский ученый проводит масштабные кросс-культурные исследования, которые охватили в общей сложности 50 стран и три региона в пяти континентах земного шара. Были опрошены более 100,000 сотрудников, работающих в филиалах IBM. Страны Восточного блока не были включены в исследование (кроме Югославии), по причине отсутствия филиалов этой транснациональной корпорации на их территории [17].

Хофстеде определяет культуру как *коллективные умственные программы* или *программное обеспечение ума*, по которым члены различных групп отличаются друг от друга. Культура является отличительной особенностью сообщества (коллективной идентичностью), а не индивида [31], [17]. Ценности представляют особый интерес, потому что их можно рассматривать как ядро культуры. Хофстеде определяет ценности как общую тенденцию предпочитать определенное состояние дел чем другое. Ценности формируются до 10 лет и трудно меняются, потому что многие из них функционируют подсознательно, как безусловные рефлексы. Они взаимосвязаны, имеют определенную интенсивность и формируют системы ценностей или иерархии. Голландский автор делит ценности на три типа: *ценности по отношению к другим людям*, *ценности по отношению к объектам и явлениям* и *ценности по отношению к нашему внутреннему Я и Богу* [31]. В свою очередь, символы, герои и ритуалы создают периферийные уровни культуры и определяются как практика. В ходе социальной эволюции они меняются относительно легко [31], [17].

В результате межкультурных сравнений ценностей и культурных практик он с помощью факторного анализа устанавливает пять основных континуумных измерений национальной культуры: 1) дистанцированность от власти (power distance); 2) индивидуализм — коллективизм (individualism vs. collectivism); 3) мужественность — женственность (masculinity vs. femininity); 4) избегание неопределенности (uncertainty avoidance), и 5) долгосрочная — краткосрочная ориентация (long term orientation vs. short term normative orientation) [17].

*Дистанцированность от власти* можно определить как степень, в которой более слабые члены в одной стране ожидают и принимают, что власть в учреждениях и организациях неравномерно распределена [31], [17]. В культурах с высокой дистанцией от власти существует сильная потребность в зависимости, иерархии и принятии неравенства, где имеющие власть рассматриваются как привилегированные и недоступные, и где социальные изменения происходят путем революции. В странах с низким индексом дистанции от власти характеристики противоположные [18].

Одним из ключевых измерений, по которому дифференцируются культуры, является *индивидуализм* —

*коллективизм*, впервые обнаруженный в кросс-культурном анализе Хофстеде. Исследователь описывает взаимоотношения между индивидом и группой или сообществом. В индивидуалистических обществах интересы личности и «Эго» — идентичность доминируют над интересами группы, к которой он принадлежит («Мы» группа или внутренняя группа — in-group). От личности ожидается развить свою уникальность, стремясь к индивидуальному успеху, самореализация и самооценка. Обратное этим ценностям, в коллективистских культурах интересы группы и чувство групповой принадлежности преобладают над интересами индивида [31], [17].

Третье измерение, по которому различаются национальные культуры, является *мужественность* — *женственность*. Введенный Хофстеде индекс мужественности делит общества по преобладающей ценностной ориентации на «мужественные», т.е. напористые, состязательные, стремящиеся к достижениям и материальному успеху и «женственные», т.е. скромные, нежные и заботящиеся о качестве жизни. Культуры, которые квалифицируются как мужественные, характеризуются четкой дифференциацией социальных гендерных ролей. Обратное, в женственной культуре социальные и гендерные роли частично совпадают — и мужчины, и женщины могут быть амбициозными и скромными, соревновательными или заботливыми [31], [17].

*Избегание неопределенности* (от сильного до слабого) является четвертым измерением в теоретической модели Хофстеде. Оно определяется как степень, в которой члены культуры чувствуют себя под угрозой неопределенных или неизвестных ситуаций. В культурах с высоким избеганием неопределенности наблюдается высокий уровень стресса и тревоги, необходимы законы, правила и свободное выражение эмоций. В странах с высокой толерантностью к неопределенности эти характеристики противоположные [18].

Пятое измерение «*долгосрочная ориентация против краткосрочной ориентации*» отражает восприятие времени. Хофстеде выделяет это измерение позже в результате межкультурных сравнений восточного и западного образа мышления, проведенных в 80-х годах прошлого века по Бонда [17]. Ценности одного полюса ориентированы в большей степени на будущее, они более динамичны, имеют долгосрочную ориентацию и являются ведущими в азиатских культурах. Ценности противоположного полюса направлены в основном в прошлое и настоящее, они статичны, имеют краткосрочную ориентацию и типичны для обществ западного типа [17].

В результате сотрудничества с болгарским исследователем Михаилом Минковым, на основе анализа данных, полученных из WVS, Хофстеде принимает его предложение ввести новое, шестое измерение национальных культур — *индугенцию против ограничения* (indulgence vs. restraint). Индугенция означает общество, которое позволяет относительно свободное удовлетворение основных и естественных потребностей



человека, связанных с радостью жизни и доставления удовольствия. И наоборот, «ограничительное» общество подавляет и регулирует удовлетворение этих потребностей с помощью жестких социальных правил и норм [32–33].

В обновленный вариант вопросника Хофстеде, так называемый Values Survey Module — VSM, голландский ученый включает новое измерение, еще не исследованное им и сформулированное Минковым — *монументальность против скромности* (monumentalism vs. self-effacement). «Гордые» культуры поощряют чувство превосходства над другими, демонстрацию личного достоинства, получение почестей, общественное уважение и устойчивость личности. На противоположном полюсе находятся народы, которые поощряют смирение, скромность и гибкость личности [33].

В заключение следует отметить, что Хофстеде дает содержательный анализ культурных ценностей. Идея описания и дифференцирования различных культур с помощью набора категорий не является новой, но эмпирическая проверка и верификация измерений впервые была осуществлена Хофстедом на базе новой методологической парадигмы [12].

## 2.2. Культурные синдромы — Г. Триандис

Новое направление в исследованиях конструкции *индивидуализм/коллективизм* задает теоретический и эмпирический анализ американского психолога Гарри Триандиса. Он вводит понятие «*культурных синдромов*», которые интерпретируются как измерения культурного разнообразия [72], [75]. Культурный синдром определяется как модель общих установок, убеждений, норм, социальных ролей, самооценки и ценностей, организованных около одной темы, которая может быть идентифицирована людьми, говорящими на одном языке и живущими в одном и том же историческом периоде и географическом регионе [72], [14].

Триандис идентифицирует четыре универсальных культурных синдромов, которые имеются во всех культурах: культурная сложность (cultural complexity), культурное давление (cultural tightness), индивидуализм (individualism) и коллективизм (collectivism) [75]. Последние два синдрома являются наиболее важными типами социальных отношений в обществе.

Термин «*культурная сложность*» относится к степени комплексности и дифференциации, которой общество достигло в своем развитии. Индикатором является в основном количество внутренних групп (in-groups) и связей человека с ними. Существует корреляция между этим синдромом и культурным измерением «индивидуализм — коллективизм». В высокоразвитых и сложных индустриальных обществах увеличивается количество внутренних групп (семья, друзья), но человек не чувствует себя тесно связанным с ними, в отличие от менее развитых и сложных культур, где существует сильная эмоциональная вовлеченность и идентификация со своей группой. Тем не менее, контакты между представителями внешних групп (out-groups) являются более интенсив-

ными в индивидуалистических, чем в коллективистских обществах [72].

«*Культурная давление*» это синдром, который показывает влияние социальных норм и силу наказания в случае их нарушения. Есть более ограничительные культуры с четко определенными многочисленными правилами. Даже мельчайшие отклонения от них критикуются и наказываются. Такие культуры являются однородными и коллективистскими, их можно встретить в сельских районах. И наоборот, либеральные культуры содержат меньше социальных норм, и только существенные отклонения от них подлежат санкциям. Этот тип культуры характерен для индивидуалистических, высоко урбанизированных обществ. Эти общества неоднородны вследствие наличия конфликтующих правил или плохо функционирующих норм [72].

В содержательном аспекте *индивидуализм* подразумевает эмоциональную независимость от внутреннего группы, ориентацию на свои собственные силы, самостоятельное преодоление проблем, стремление к конкуренции и личным достижениям, гедонизму и удовольствиям. Личные интересы ставятся выше интересов группы или сообщества. В индивидуалистических обществах наблюдается явление *круговой культурный синдром* — культурное развитие этих обществ можно рассматривать одновременно как предпосылку и результат индивидуализма (Triandis, McCusker, & Hui, 1990).

*Коллективизм*, в свою очередь, имеет другие содержательные измерения. В этом типе культуры цели и благосостояния отдельного субъекта подчиняются групповым. Основными ценностями являются: безопасность, долг, внутригрупповая гармония, иерархия, сотрудничество и эмоциональная зависимость [72], [14]. Другие авторы отмечают, что в то время как в индивидуалистических культурах Я является независимым от группы и руководствуется личным стандартом, то в коллективистских обществах индивид зависит от группы и ведет себя согласно социальным ожиданиям [44].

Есть много различных типов индивидуализма и коллективизма, но самое главное, что их всех отличает, это то значение, которое придается *вертикальным* или *горизонтальным социальным отношениям* [14]. Триандис предлагает четырехкомпонентную модель для изучения взаимосвязи между индивидом и группой. Эмпирические исследования, проведенные с помощью созданной им методологии, и факторный анализ результатов показывают, что в культуре оба измерения — и индивидуализм и коллективизм, могут быть горизонтальными (преобладают равенства) и вертикальными (доминирует иерархия).

*Горизонтальный индивидуализм* выражается в желании людей быть уникальными, разными и независимыми друг от друга, и не особенно заинтересованными в наградах или в высоком статусе. *Вертикальный индивидуализм* означает, что люди стремятся к конкуренции и соревнованию с другими, поскольку хотят отличаться и получить более высокий статус. *Горизонтальный кол-*



*лективизм* означает, что люди имеют общие цели и хотят быть похожими на других. *Вертикальный коллективизм* означает, что члены сообщества готовы пожертвовать своими личными амбициями ради благосостояния группы, но стремятся к межгрупповой конкуренции [14].

В этой четырехмерной типологии индивидуализм и коллективизм рассматриваются как два отдельных, независимых измерений и представляют собой новый аспект в этой проблематике. По Триандису эти тенденции *сосуществуют* (co-exist) в любом обществе, но в разных пропорциях и реализуются в зависимости от ситуации [14], [71], [75]. Такая методологическая формулировка существенно отличается от позиции Хофстеда, в которой измерение «индивидуализм — коллективизм» представляется в виде континуума с двумя противоположными полюсами [71].

Кросс-культурные исследования Триандиса и его коллег привели к очень важному выводу, а именно, что есть как количественные, так и качественные различия в измерениях «индивидуализм — коллективизм» между отдельными культурами [73]. Например, в индивидуалистических обществах «независимость» означает действовать в соответствии со своими желаниями, в коллективистских — не быть в тягость для группы. Так наиболее адекватным оказался *«гетерометодично/межкультурный подход»* — разные культуры надо исследовать различными методами и искать корреляции между полученными результатами [74], [71].

В заключение следует отметить, что американский психолог дает содержательно-типологический анализ конструкций индивидуализма и коллективизма и предлагает новый подход к решению этой проблемы. Идея интерпретировать индивидуализм и коллективизм как «синдромы», т.е. как комплексные структуры, оказалась эвристическим инструментом для изучения межкультурных и индивидуальных различий.

### 2.3. Теория универсального характера мотивационного содержания и структуры ценностной системы — Ш. Шварц

Израильской психолог Шалом Шварц и его немецкий коллега Вольфганг Билски предлагают другой содержательный анализ ценностей, отличающийся от анализов ранее рассмотренных авторов. Эти исследователи изучают два основных аспекта ценностей: 1) их мотивационный контент, на основе которого создается типология ценностей и 2) структурные связи между различными типами ценностей [63–64].

Собственное определение ценностей, предлагаемое Шварцем, является близким к определению Клякхона [41] и Рокича [51]: *ценности это желаемые, транс-ситуационные цели, значимость которых меняется и которые функционируют в качестве руководящих принципов в жизни людей или группы. Каждая ценность имеет некоторые мотивационные тенденции или цели* [54–55], [60]. Их организация на индивидуальном уровне является результатом психологической

динамики конфликта и совместимости, которые человек испытывает в процессе преследования разных целей в повседневной жизни [63–64], [54], [60]. И наоборот, структура системы ценностей культурного уровня, прежде всего, отражает различные модели, которые общества используют для решения проблем, связанных с регулированием деятельности человека [56]. Эти соображения приводят к необходимости создания различной категориальной и измерительной организации ценностей на двух уровнях анализа, но в рамках одного эмпирического инструментария [56], [69].

Основным теоретическим предположением Шварца и Билски является то, что ценности представляют собой когнитивные репрезентации трех универсальных человеческих потребностей — *потребности индивидов как биологических организмов, потребности координации социального взаимодействия и потребности сохранения и благополучия социальных групп*. Через социализацию и когнитивное развитие, люди учатся представлять эти потребности как сознательные цели и ценности, давать им разную степень важности и использовать культурно разделяемые понятия в процессе коммуникации [63–64], [54], [60].

Именно на основе различий в мотивационном содержании ценностей определяется их типология, которая, в соответствии с Шварцем и Билски, является универсальной. Каждый тип включает в себя как терминальные, так и инструментальные ценности, так как его обособление зависит от конечной мотивационной цели, к реализации которой стремится каждая ценность. По мнению авторов между мотивационными категориями есть два фундаментальных противоположных отношений — конфликт и совместимость, которые определяют универсальную структуру ценностной системы [63–64], [54], [60].

Теория Шварца об инвариантной сущности содержания и структуры ценностей была проверена в проведенном израильским исследователем обширном кросс-культурном исследовании ценностей. Исследование было начато в 1988 году, к 2002 году в нем приняли участие более 64,000 человек из 67 стран со всех континентов. В исследовании приняли участие бывшие социалистические страны, в том числе и Болгария [7]. Была использована стратегия специально отобранных или типологических выборок. Были исследованы в первую очередь учителя и студенты как представители консервативной и модернизационной тенденции в развитии личности и общества [54], [56].

*Модель ценностной системы на индивидуальном уровне.* Результаты показали, что содержание и структура ценностной системы относительно независимы от культурных влияний и на индивидуальном уровне включают в себя 10 основных ценностных категорий. Каждая категория объединяет ценности одной и той же мотивационной цели: *безопасность* (security) — ценности, направленные на обеспечение безопасности и стабильности в обществе, взаимоотношениях и в самой личности;

*конформность* (conformity) — сдерживание действий и побуждений, которые могут навредить другим и не соответствуют социальным ожиданиям; *традиция* (tradition) — уважение и ответственность за культурные и религиозные обычаи и идеи; *доброта* (benevolence) — сохранение и повышение благополучия близких людей; *универсализм* (universalism) — понимание, терпимость и защита благополучия всех людей и природы; *самостоятельность* (self-direction) — самостоятельность мысли и действия; *стимуляция* (stimulation) — волнение и новизна; *гедонизм* (hedonism) — наслаждение или чувственное удовольствие; *достижение* (achievement) — личный успех в соответствии с социальными стандартами; *власть* (power) — социальный статус, доминирование над людьми и ресурсами [54–55], [60], [66].

Шварц представляет структурные отношения между ценностями на круговой диаграмме, отражающей идею *интегрального характера ценностной системы* (рис. 2). Категории, расположенные рядом друг с другом, являются совместимыми, а те, которые находятся напротив друг друга — являются противоречивыми [54], [60]. Десять ценностных категорий, в свою очередь, образуют два биполярных измерения, описывающих отношения между конфликтующими ценностями. Первое измерение, названное Шварцем *самотрансцендентность* (self-transcendence) против *самовозвышения* (self-enhancement), характеризует отношения личности к другим людям. Оно противопоставляет ценности, акцентирующие на принятии других как равных себе и заботе об их благосостоянии, ценностям личного успеха и доминирования над другими. Самотрансцендентность объединяет в себе категории — универсализм и доброжелательность, а самовозвышение — достижение и власть.

Второе измерение *открытость к изменениям* (openess to change) против *консерватизма* (conservation) характеризует отношение личности к риску. Оно противопоставляет ценности, акцентирующие на независимой мысли и действиях, желании к переменам, ценностям самоограничения, поддержания традиций и стабильности. Открытость к изменениям объединяет категории — самостоятельность, гедонизм и стимуляция, а консерватизм — традиция, безопасность и конформность. Ценностная категория гедонизм включает в себя элементы как открытость к изменениям, так и самовозвышение.

Структурная модель ценностной системы Шварца имеет пространственный характер. Две половины двумерного пространства на рисунке 2 представляют собой коллективно- и индивидуально ориентированные мотивации. Расположенные справа категории — универсализм, доброжелательность, традиция, конформность и безопасность, выражают *коллективные интересы* (collective interests), и категории, расположенные слева — самостоятельность, стимуляция, гедонизм, достижение и власть, выражают *индивидуальные интересы* (individual interests). Коллективно- и индивидуально ориентированные ценности представляют собой наиболее глубокую или базальную структуру системы ценностей [54–55].

Шварц считает, что индивидуальный и культурный уровень в анализе ценности концептуально связаны между собой. Во-первых, потому что ценностные приоритеты социальных институтов необходимо учитывать в естественной психологической динамике ценностей на индивидуальном уровне, которая отражает основные потребности людей. В противном случае, индивиды не могут функционировать в рамках социальных инсти-

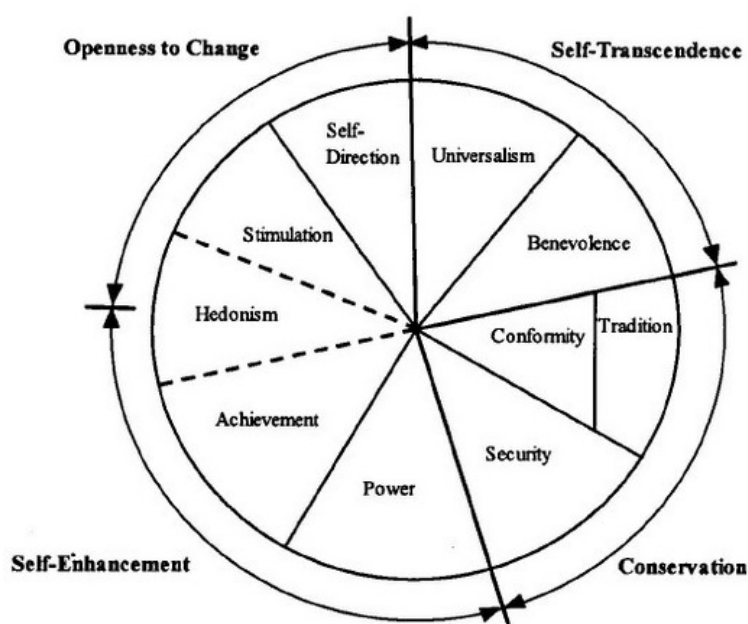


Рис. 2. Теоретическая модель ценностной системы на индивидуальном уровне [54]

тутов. Во-вторых, социализация приводит к интернализации ценностей общества. В-третьих, существующие ценностные приоритеты на культурном уровне поддерживаются социально, что формирует индивидуальный опыт совместимости или конфликта между определенными ценностями [56]. Все эти соображения Шварц учитывает при разработке метода, который измеряет как индивидуальные, так и культурные ценности. Израильский психолог предполагает, что организация ценностей на обоих уровнях в определенном смысле будет перекрываться, но не будет совпадать [56], [69].

Теоретическое обоснование идеи независимости, но и взаимосвязи между психологическими и социально-культурными ценностями и ее эмпирическая проверка предлагают новый эвристический подход к проблеме ценностей и делают теоретическую модель ценностной системы Шварца *самой комплексной в современной психологии*. Так например, Рокич рассматривает ценности как на макро- так и микроуровне с помощью одного и того же метода [51]. Это косвенно исключает независимость двух уровней. Хофстеде, в свою очередь, дифференцирует культурный и индивидуальный уровень и показывает, что корреляции между ценностями и измерениями одного уровня отличаются от другого уровня [31]. Голландский автор не предлагает эмпирические данные о взаимосвязи между культурными и индивидуальными ценностями. Одной из причин является то, что он в принципе не интересуется индивидуальными ценностями, а ему интересны лишь национальные культуры и их влияние на трудовые ценности.

*Модель ценностной системы на культурном уровне.* По Шварцу культура представляет богатый набор смыслов, верований, практики, символов, норм и ценностей, распространенных среди людей в обществе. Доминирующие ценности выражают обычно общие для людей концепции, что такое хорошо и желательно, т. е. относятся к культурным идеалам [58–59]. Ведущие ценностные ориентации рассматриваются как одни из центральных элементов культуры и их изучение является особенно эффективным способом исследования и описания различных аспектов культуры [8], [31], [34], [58–59].

Перед каждым обществом стоят три основные проблемы, которые оно должно решить: 1) *отношения между индивидом и группой* — степень, в которой люди являются автономными или интегрированными в своих группах; 2) *обеспечение социально ответственного поведения* — как мотивировать людей, чтобы координировать свои действия и уважать права других, и 3) *роль человека в природной и социальной среде* — адаптироваться к внешнему миру и принять его как есть или постоянно стремиться его изменить и эксплуатировать. Пути решения этих альтернатив отражаются в установленных в обществе ценностных приоритетах [56], [58–59], [65], [69].

*Первая проблема* широко описана в литературе и традиционно интерпретируется как доминирование индиви-

дуальных или групповых интересов. Измерение, наиболее часто используемое для сравнения культур, это «индивидуализм — коллективизм». Для Шварца, однако, фундаментальная проблема — это в какой степени индивиды включены или автономны во внутренних группах. Два противоположных типа отношений между индивидами и группами формирует ключевое биполярное измерение, которое характеризует все культуры, а именно — *консерватизм против автономии* (embeddedness vs. autonomy).

В консервативных культурах индивид представляется не в качестве самостоятельного субъекта, а как часть группы, к которой он принадлежит. Он отождествляет себя с ней и разделяет законы и нормы сообщества. В этих обществах преобладают ценности, направленные на сохранение статус-кво и недопущение действий или наклонностей, которые могут нарушить групповую солидарность или традиционный порядок. Противоположными типами культуры являются те, где человек мыслится как автономная, хоть и связанное с группой целостность, которая находит смысл в своей собственной уникальности, стремясь выразить свои внутренние характеристики (цели, эмоции, мотивы). В этих обществах преобладают ценности, которые могут быть названы ценностями автономности. Они относятся к мыслям и идеям — *интеллектуальная автономность* (intellectual autonomy) или к чувствам и эмоциям — *аффективная автономность* (affective autonomy) [56], [58–59], [61], [65], [69].

*Вторая проблема*, которую должно решить любое общество, это как заставить его членов координировать свои действия и уважать права других. Есть культуры иерархического типа, использующие строгий набор правил, социальных ролей и обязанностей. Принятие этого иерархического общественного порядка в процессе социализации обеспечивает повиновение правилам, определяет границы нормы и присваивает людям различную власть и влияние. На противоположном полюсе находятся культуры, которые сосредотачиваются на общих интересах и целях, а также на необходимости сотрудничества отдельных индивидов для их достижения. При этом наиболее часто продвигается идея, что люди равны друг другу — решение основанное на ценностях эгалитаризма и уравниловки. *Иерархия против равноправия* (hierarchy vs. egalitarianism) образуют второе биполярное измерение [58–59], [61], [65], [69].

*Третья проблема*, с которой сталкиваются все общества, относится к взаимоотношениям между человеком и его природной и социальной средой. Некоторые культуры решают эту проблему, сосредоточив внимание на необходимости адаптации и принятия мира, как он есть, и его охранения в существующем порядке. Решение проблемы отражается в ценностях гармонии. Противоположная альтернатива подчеркивает необходимость активно изменять мир, приведя его в соответствие с человеческой волей, и необходимость постоянного контроля его параметров. В этих культурах, где мир рас-

смачивается как объект эксплуатации в зависимости от личных или групповых интересов, доминируют ценности мастерства. Так третье биполярное измерение основывается на *мастерстве против гармонии* (mastery vs. harmony) [58–59], [61], [65], [69].

Согласно Шварцу, ценностная система на культурном уровне определяется семью универсальными ценностными категориями: консерватизм, автономность (интеллектуальная и аффективная), иерархия, равноправие, гармония и мастерство. Отношения между этими категориями отражают основные противоречия, которые каждое общество должно разрешить: консерватизм против автономности (первое биполярное измерение); иерархия против равноправия (второе биполярное измерение) и мастерство против гармонии (третье биполярное измерение) (см. рис. 3).

Концепция Шварца о том, что культурные (и индивидуальные) ценности образуют интегральную систему на основе динамических отношений конфликта и совместности между ними, принимается теоретично а priori, а уже далее проверяется по результатам кросс-культурных исследований [56], [58–59], [65], [69]. Его подход значительно отличается от подходов Хофстеде [31] и Инглхарта [34]. Последние два автора оценивают культурные измерения как независимые ортогональные факторы. Инглхарт идентифицирует свои культурные измерения ad hoc из широкого спектра установок и убеждений. Хофстеде изначально строит теоретическую модель, которую после проверяет эмпирически, но большинство аспектов в его методологии касаются измерений ценности труда. Его культурные измерения — континуумные, в то время как у Шварца и Инглхарта — биполярные. Израильский психолог выполняет процедуру установления эквива-

лентных по смыслу ценностей в каждой выборке, но Хофстеде и Инглхарт игнорируют эту проблему. Другими словами, Шварц создает *круговой мотивационный континуум*, который отражает структурно-содержательные отношения между взаимосвязанными в систему ценностями, соответствующими широкому диапазону областей жизни, установок и поведения [60].

Важная проблема, которую рассматривают Сагив и Шварц, это как формируются культурные регионы мира на основе семи культурных ценностных ориентаций — гармонии, равноправия, интеллектуальной и аффективной автономности, мастерства, иерархии и консерватизма [53], [61]. Используя данные 76 национальных групп, оба автора выделяют семь культурных зон, представленных на рисунке 4.

В *западноевропейской культурной области* интеллектуальной автономии, равноправие и гармония доминируют в высшей степени, а иерархия и консерватизм — имеют самый низкий уровень по сравнению с другими регионами. Эта зона характеризуется высокой гетерогенностью и вариативностью ценностей. Например, придавая высокую значимость мастерству и более низкую — интеллектуальной автономности и эгалитаризма, греческая культура отличается от культуры других западноевропейских стран. Французская и швейцарско-французская культура показывают атипичную для Западной Европы иерархическую ориентацию, с типичной региональной автономностью — аффективной и интеллектуальной [53], [61].

В *Восточной Европе* менее ценится консерватизм и иерархия по сравнению с Африкой, Азией и Ближним Востоком, но эти культурные ориентации более выражены, чем в Западной Европе и США. Выделяются также

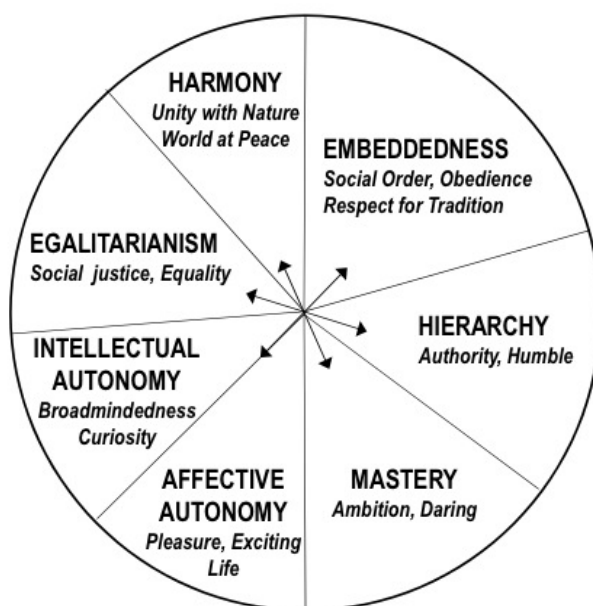


Рис. 3. Теоретическая модель ценностной системы на культурном уровне [61]



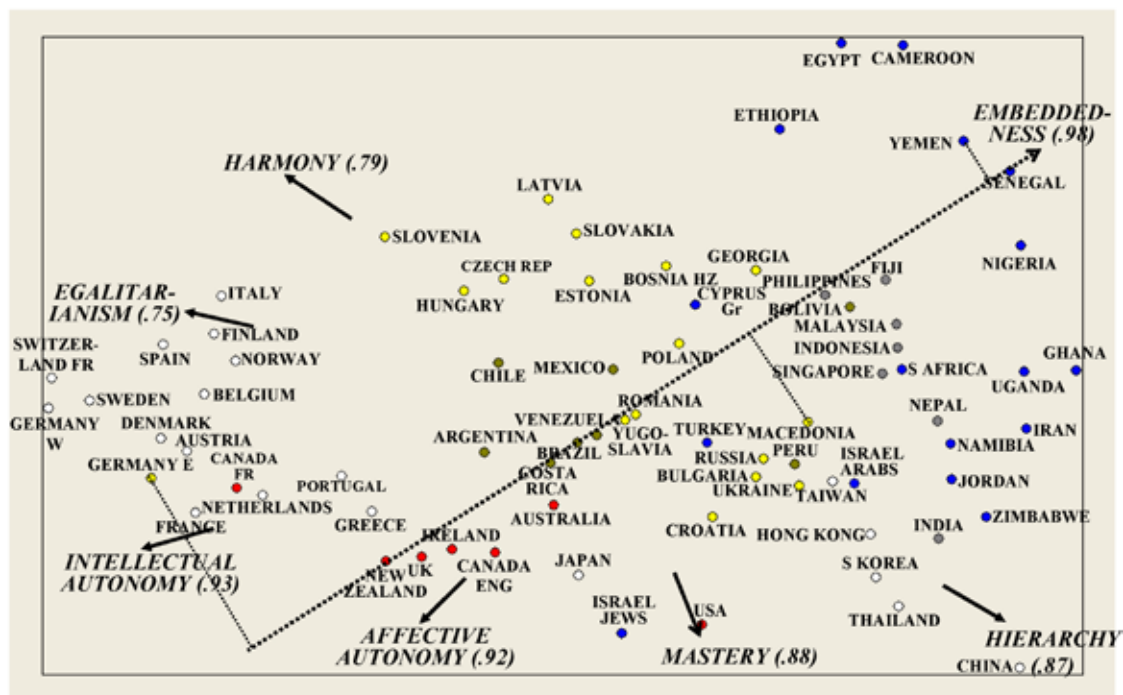


Рис. 4. Карта 76 национальных групп на основе семи культурных ориентаций [53]

две культурные подгруппы — страны Балтии и Центральной Европы, где больше ценятся гармония, равноправие и интеллектуальная автономность и меньше — мастерство и иерархия по сравнению с большинством культур на Балканах и восточными культурами [53], [61].

В *англоговорящем культурном регионе*, в том числе Ирландии и Великобритании в Европе, в большей степени ценится аффективная автономность и мастерство и в меньшей степени — гармония и консерватизм, по сравнению с культурами в остальной части мира, и имеют среднюю значимость интеллектуальная автономность, иерархия и равноправие. Эта область культур очень гомогенная, исключая США, где мастерство и иерархия более важны, чем интеллектуальная автономность, гармония и равноправие. Американская культура поддерживает напористое, прагматичное, предпринимательское, и даже эксплуататорское отношение к социальной и экологической среде [53], [61].

*Конфуцианские культуры* также исповедуют утилитарные ценности, однако, в сочетании с иерархией и мастерством и отказом от гармонии и равноправия. Консерватизм ценится больше, чем в Европе и США. Исключением является Япония, где валентность гармонии и автономности (интеллектуальной и аффективной) ценится больше, а консерватизм — меньше, чем в культурах других конфуцианских обществ. Япония показала более низкую значимость равноправия и более высокую значимость — интеллектуальной автономности, по сравнению со средними показателями в мире [53], [61].

*Африка и Ближний Восток* включают Субсахарскую и Северную Африку, а также мусульманский Ближний Восток. Этот культурный район характеризуется высоким

консерватизмом и низкой аффективной и интеллектуальной автономностью, а также большой разнородностью в плане культурных измерений. Например, в Иране иерархия занимает лидирующие позиции, а в Египте — последние; в Камеруне гармония имеет высокую значимость, но в Гане — низкую; в Иордании мастерство оценивается как приоритетная ценность, но в Египте позиционируется в нижней части шкалы ценностей [53], [61].

В *южноазиатском культурном регионе* особенно ценятся иерархия и консерватизм, и мало внимания обращается на автономности и эгалитаризм. За исключением высокой важности мастерства в Индии, все исследованные национальные группы имеют культурную однородность [53], [61].

Наконец, культура *Латинской Америки* приближается в среднем к мировой культуре по семи ценностным ориентациям. Более того, исключая Боливию и Перу, находящиеся под меньшим влиянием европейской цивилизации, этот регион является особенно культурно однородным [53], [61].

Таким образом можно сделать вывод, что модель ценностной системы Шварца — как на индивидуальном, так и на культурном уровне имеет психосемантический тип. Модель фокусируется на мотивационном содержании ценностей и характере структурных взаимосвязей между ними. Проблема интенсивности отдельных ценностей остается на заднем плане и формулируется как проблема ценностных приоритетов. Это в известном смысле противопоставляет подходы Шварца и Рокича о структуре ценностной системы — для первого автора под меньшим влиянием это скорее всего результат динамических отношений конфликта или взаимодополняемости ценно-



стей [54], [6]. Для второго исследователя организация ценностей является следствием различий в их значимости, что приводит к их иерархии и разграничению ценностных приоритетов [51], [6].

Другой подход к этой проблематике предлагают два известных в последнее время автора — Тромпенаарс и Хэмпден-Тернер.

#### 2.4. Культурные дилеммы — Ф. Тромпенаарс и Ч. Хэмпден-Тернер

Для голландского исследователя Фонса Тромпенаарса и его британского коллеги Чарльза Хэмпден-Тернера *культура является способом, с помощью которого группа людей решает проблемы и примиряет дилеммы*. Они считают, что есть три универсальных проблемы, стоящих перед человечеством: 1) *взаимоотношения с другими людьми*; 2) *отношение к времени*, и 3) *отношение к природе*. Культуры значительно различаются по решениям, принимаемым их уполномоченными членами, для того чтобы справиться с этими альтернативами, вызовами и ценностными противоречиями [15].

Кросс-культурные исследования, проведенные Тромпенаарсом и Хэмпден-Тернером, были предназначены для изучения влияния культуры на управление бизнесом. Были опрошены более 30,000 человек, в основном менеджеры, из более чем 50 стран по всему миру, в том числе из 9-и бывших социалистических стран. В некоторых исследованиях принял участие управленческий персонал из Болгарии. Разработанный этими авторами метод предлагает широкий набор гипотетических дилемм повседневного поведения и социального взаимодействия между людьми. Анализируя данные с помощью факторного анализа, они обнаружили наличие семи биполярных измерений, характеризующих национальные и организационные культуры: 1) универсализм — партикуляризм (universalism vs. particularism); 2) индивидуализм — коллективизм (individualism vs. collectivism); 3) аффективность — нейтральность (emotional vs. neutral); 4) специфичность — диффузность (specific vs. diffuse); 5) достижение — происхождение (achievement vs. ascription); 6) краткосрочная — долгосрочная временная ориентация (long term orientation vs. short term orientation), и 7) внутренний — внешний контроль окружающей среды (internal vs. external control).

Первые пять ценностных измерений идентичны пяти ориентациям в социальных взаимодействиях, которые предложил Парсонс [48], и относятся к проблеме взаимоотношений между людьми. Шестая дихотомия касается проблемы восприятия времени и седьмая — отношения к природе [15].

Измерение *универсализм — партикуляризм* (правила против отношений) дифференцирует ценностные предпочтения в культурах, которые фокусируются на универсальных правилах, по сравнению с культурами, для которых приоритетом является поддержание отношений. Традиционно считается, что экономически развитые общества характеризуются универсальными моде-

лями поведения, основанными на абстрактных правилах и законах. В менее промышленно развитых обществах приоритетными ценностями являются сострадание и сочувствие к проблемам друзей, коллег и родственников.

Культурное дилемма *индивидуализм — коллективизм* характеризует взаимоотношения между индивидом и группой. Оба автора принимают определение, данное Парсонсом и Шилсом, что индивидуализм является основной ориентацией на себя, а коллективизм — основной направленностью к достижению общих целей [49]. В то время, как индивидуалистические культуры подчеркивают самоутверждение личности, индивидуальные интересы, права и компетентности, в коллективистских обществах ценятся прогресс и благополучие всей группы или организации.

Хофстеде считает, что почти все богатые, технологически развитые страны имеют высокие уровни индивидуализма [31], [17]. Исследования Тромпенаарса, Хэмпден-Тернера и некоторых других авторов показывают, однако, что в экономически развитых странах индивидуалистические ценности сосуществуют с социальными умениями и компетенциями для сотрудничества, партнерства и совместной работы, следуя семейной традиции и религиозным убеждениям [15–16], [71], [65], [36]. Таким образом, в этих обществах конструктивный индивидуализм находится в оптимальных границах. В ряде коммунистических и посткоммунистических стран, включая Болгарию, доминируют индивидуалистические установки в результате дисбаланса между индивидуальными интересами и целями сообщества. Это значительно затрудняет совместную работу, сотрудничество, взаимодействие и лояльность по отношению к целям группы [15].

Третье измерение *аффективные — нейтральные культуры* (чувства против контроля) определяется как ценностные предпочтения эмоционального или нейтрального поведения. Члены обществ, которые эмоционально нейтральны, не показывают свои чувства и тщательно их контролируют. Наоборот, в высоко аффективных культурах люди выражают свои чувства свободно и спонтанно. Согласно Тромпенаарсу и Хэмпден-Тернеру, нейтральные культуры необязательно являются аффективно холодными или эмоционально подавленными. В каждом обществе существуют стандарты для допустимых уровней эмоциональных всплесков, и в некоторых культурах они намного выше, чем в других.

Четвертое измерение *специфичные — диффузные культуры* (равенство против иерархии) отражает способ структурирования различных областей жизни и уровней личности. В специфичных культурах есть небольшое перекрывание личной и организационной жизни, и доминирует горизонтальная структура отношений — уважение к мнению партнера в процессе коммуникации. Диффузные общества — это те, в которых имеется перекрывание частной и общественной жизни. Иерархические системы власти четко определены в работе, семье и дружбе.

Пятое измерение *достижение* — *происхождение* отражает способ, с помощью которого общество придает одним его членам более высокий социальный статус, чем другим. В некоторых культурах статус людей определяется на основе их достижений, в то время как в других культурах — на основе пола, возраста, образования, социального класса, профессии и т. д. В культурах, где ценятся достижения, субъект оценивается по тому, насколько хорошо он выполняет данную задачу или функцию. В свою очередь, в «приписывающих статус» культурах, высокая оценка индивида в значительной степени определяется лояльностью и привязанностью к нему других людей [15].

Шестая дихотомия *краткосрочная* — *долгосрочная ориентация* описывает ценностные предпочтения к временной перспективе. Согласно Тромпенаарсу и Хэмпден-Тернеру, это важное измерение отражает способ, с помощью которого люди планируют, создают стратегии, координируют и организуют свою деятельность с другими людьми. Это измерение ценностных ориентаций делит культуры на последовательные и синхронные. В последовательных культурах люди фокусируются на настоящем, на современных достижениях и краткосрочном планировании ближайшего будущего. В синхронных культурах доминируют ориентации на будущее и долгосрочное планирование [15].

Последнее измерение культуры *внутренняя* — *внешняя ориентация* (внутренний против внешнего локуса контроля) касается роли, которую люди приписывают окружающей среде. Есть две основные ориентации на мир вокруг нас. Первая определяется как направленная внутрь и совпадает с понятием Роттера для «внутреннего локуса контроля» (Rotter, 1966). Вторая, направленная вне, или «внешний локус контроля», предполагает, что человек является частью природы, поэтому он должен адаптироваться и принять ее законы [15].

В заключение можно сделать вывод, что оба автора идентифицируют 7 ценностных дилемм, согласно которым все культуры и организации похожи, но отличаются в решениях, которые открыли и использовали. Они считают, что культуры, которые имеют естественную тенденцию к примирению противоположные ценностей, имеют больше шансов на экономический успех, чем культуры, которые не имеют такой тенденции [15–16]. Тромпенаарс и Хэмпден-Тернер были сосредоточены главным образом на содержательном анализе национальных вариаций в ценностных ориентациях как основного источника культурного разнообразия. Их позиция о необходимости интеграции ценностных дихотомий в решении проблемы взаимодействия между людьми, восприятия времени и природы отличается от изучения культур Хофстеда, который определяет культуры с нерешенными внутренними противоречиями как слабые культуры [17].

Теоретические модели Хофстеда, Триандиса, Шварца, Тромпенаарса и Хэмпден-Тернера можно отнести к структурно-содержательному подходу к ценностной системе. Эти авторы рассматривают как универсальные изме-

рения организации ценностей для адекватного описания индивидуальных и культурных различий, так и семантически-содержательные связи между ценностями. В то время как при энергетичном подходе, используемом Рокичем и Инглхартом, исследуются механизмы изменения в системе ценностей, то при содержательном подходе внимание уделяется на ее стабильность. Культурные модели Хофстеда, Триандиса, Шварца, Тромпенаарса и Хэмпден-Тернера в основном описывают процесс инкультурации (устойчивости к культурной идентичности) и слабо освещают проблемы аккультурации — возможности культурных изменений [9–10]. Причиной этого является предположение, что культурные ценности относительно стабильны, медленно и постепенно меняются в ходе социально-экономического и политического развития общества [17], [42], [59], [61–62].

Ценностные ориентации личности, сформированные в раннем детстве, являются относительно стабильными на протяжении всей жизни человека в зрелом возрасте [17], [31], [57]. Поэтому интересны механизмы социализации, т. е. культурная преемственность и социальная адаптация, а не проблема трансформации ценности. Это объясняет и опыт других авторов предложить иной подход к системе ценностей, который затрагивает вопрос о ее гибкости как результате диалектического единства между процессами изменчивости и стабильности, и объединяет энергетичный и смыслово-содержательный аспекты ценности.

### 3. Энергетично-содержательный (диалектический) подход — К. Байчинска

Гибкость ценностной системы является предметом анализа в современной психологии развития взрослых [40], [23], [29], [43], [4–6]. В контексте организмической парадигмы жизненный цикл рассматривается как последовательность качественно различных периодов — устойчивых и неустойчивых. В стабильные периоды структура ценностной системы является относительно неизменной, и в транзитивные периоды — относительно нестабильной. На противоположной позиции находится контекстуально-диалектическая парадигма [13], [1], [2], [50]. Гибкость ценностей представлена как диалектическое единство их изменчивости и устойчивости на всех этапах жизни.

Конкретизацию понятия ценностной системы как диалектической структуры и возможностей для синтеза основных теоретических предположений структурно-энергетического и структурно-содержательного подхода дает горизонтально-вертикальная модель, предложенная болгарским психологом Красимирой Байчинской [3], [6]. Этот психолог определяет ценности как *проект качества самой жизнедеятельности*, а также *проект качества ее субъекта* [6]. По ее мнению, структура системы ценностей включает в себя несколько вертикальных уровней, которые отличаются с точки зрения их важности. Одно-

временно каждый уровень состоит из ряда ценностей, которые имеют такую же интенсивность. Они дифференцируют систему ценностей по горизонтали [3], [6].

Согласно подходу Байчинской, структура ценностной системы имеет относительно устойчивый характер, но в экстремальных ситуациях может подвергаться различным изменениям: 1) изменение позиций ценностей в иерархии ценностей (некоторые ценности увеличивают, а другие — уменьшают свою значимость); 2) регрессивные или прогрессивные изменения — упрощение или когнитивное усложнение структуры ценностной системы; 3) увеличение интенсивности важнейших ценностей или их «утверждение»; 4) появление новых, противоположных функционирующим до сих пор ценностям [6].

Новые возможности для анализа энергетических и содержательных отношений между ценностями дает так называемая *планетарная модель* [6]. Она представляет собой определенную модификацию горизонтально-вертикальной модели, которая не только сохраняет ее объяснительные возможности, но в то же время и расширяет их. Основными теоретическими предпосылками в планетарной модели относительно энергетических взаимоотношений между ценностями являются следующие утверждения: 1) наибольшую значимость имеют идеологии, т.е. ценности, которые составляют идеологическое Я или ядро ценностной системы; интенсивность ценности уменьшается в направлении от центра к периферии слоев системы ценностей; 2) понижение вертикального ранга ценностей сопровождается выделением психической энергии, а повышение — поглощением; 3) идеологии менее чувствительны к изменениям интенсивности, чем периферийные ценности [6].

Горизонтально-вертикальная модель Байчинской учитывает не только феноменологический-структурный аспект ценностной иерархии, но и динамику изменения ценности. Эвристическим инструментом для изучения трансформации ценностей, в соответствии с автором, является анализ ценностных конфликтов. *Ценностный конфликт может быть определен как мотивационная несовместимость между двумя ценностями — реализация одной мешает реализации другой*. Таким образом, ценностные конфликты определяют динамическую тенденцию в ценностной системе и пути их разрешения — направление его изменения [6].

Байчинска рассматривает два основных механизма разрешения конфликтов ценностей — субординацию и координацию ценности. *Механизм субординации*, например, предполагает создание ценностных приоритетов — одна из альтернативных ценностей оценивается как более важная, чем другая путем создания неравенства их интенсивностей. Ценностный конфликт разрешается в энергетичном плане. Это приводит к повышению уровня вертикальной иерархии ценностной системы. Механизм субординации лежит в основе себеконфронтирующих экспериментов Рокича [21].

С помощью *механизма координации* создается новое смысловое единство альтернативных ценностей по горизонтали и отношения несовместимости превращаются в отношения совместимости. Ценностный конфликт разрешается в семантической перспективе [6]. Аналогичную попытку сбалансировать отношения совместимости и несовместимости между ценностями представляет собой психосемантическая модель Шварца [54].

Другими словами, ценностный конфликт действует как структурообразующий фактор ценностной системы. Процесс субординации регулирует энергетичный аспект ценностей и связан с изменением их значимости. Процесс координации фокусируется на семантическо-содержательном аспекте ценностей и тенденции к стабильности их интенсивностей. Как отмечает Байчинска, эти две функции ценностей являются динамическими и имеют относительно противоположную природу [6]. Можно сказать, что горизонтально-вертикальная модель представляет попыткой: 1) интеграции энергетического и смыслового аспектов ценностей; 2) раскрытия гибкости ценностной системы через диалектическое единство изменчивости и устойчивости; 3) изучения механизмов функционирования системы ценностей с помощью разрешения ценностных конфликтов (субординации и координации), и по этой причине эта концепция означает энергетично-содержательный или диалектический подход к системе ценностей [6].

Представленные три подхода (структурно-энергетичный, структурно-содержательный и энергетично-содержательный) показывают разнообразие структурных моделей ценностной системы. Каждый из них имеет свое место в зависимости от акцента в психологическом анализе — энергетично-динамичный, содержательно-семантический или диалектический.

#### Литература:

1. Абульханова-Славская, К. А. (1980). Деятельность и психология личности. Москва, Издательство «Наука».
2. Анцыферова, Л. И. (1981). О динамическом подходе к психологическому изучению личности. Психологический журнал, 2, 8–18.
3. Байчинска, К. (1989). Теоретико-методични проблеми при изучаването на структурата на ценностната система. Социологически преглед, 8, 36–54.
4. Байчинска, К. (1991). Изменчивост и стабилност на ценностната система в средна възраст. Психология, 1–3, 19–27.
5. Байчинска, К. (1993). Функционална организация на мотивационната перспектива в средна възраст. Българско списание по психология, 2, 54–69.

6. Байчинска, К. (1994). Ценности. Ценностен стрес... Ценностна криза! С., АИ «Марин Дринов».
7. Байчинска, К. (2011). Ценностите на съвременната българска култура. С., ИК «Гутенберг».
8. Вебер, М. (1993). Протестантската етика и духът на капитализма. С., ИК «Хермес — 7».
9. Гарванова, М. (2005). Подходи към изследване на структурата на ценностната система в контекста на съвременната психология. В: М. Петкова (ред.) Научна конференция с международно участие «Стара Загора 2005», 2–3 юни 2005 г., т. 4, Стара Загора, Издателство «Съюз на учените — Стара Загора», 466–473.
10. Гарванова, М. (2013). Трансформация в ценностите на съвременния българин. С., Издателство «За буквите — О писменехъ». Монография, 262 с. Книгата може да се изтегли безплатно от: <http://valuesofbulgarians.com/book.html>.
11. Здравомыслов, А. Г. (1986). Потребности. Интересы. Ценности. Москва, Издательство «Политической литературы».
12. Паспаланова, Е. (1999). Психологически измерения на индивидуализма. С., АИ «Проф. Марин Дринов».
13. Рубинштейн, С. Л. (1973). Проблемы общей психологии. Москва, Издательство «Наука».
14. Триандис, Х. (1996). Състоянието на съвременните изследвания върху индивидуализма и колективизма. Социологически проблеми, 1, 5–18.
15. Тромпенаарс, Ф., Хампдън-Търнър, Ч. (2004). Да се носиш по вълните на културата: разбиране на културното разнообразие в бизнеса. С., Издателство «Класика и Стил».
16. Хемпдън-Търнър, Ч., Тромпенаарс, А. (1995). Седемте култури на капитализма: ценностни системи за забогатяване в САЩ, Япония, Германия, Франция, Великобритания, Швеция, Холандия. Варна, ИК «ТедИна».
17. Хофстеде, Х. (2001). Култури и организации: софтуер на ума. С., Издателство «Класика и Стил».
18. Хофстеде, Х. Я., Пидърсън, П. Б., Хофстеде, Х. (2003). Изследване на културата: упражнения, истории и синтетични култури. С., Издателство «Класика и Стил».
19. Ядов, В. А. (ред.) (1979). Саморегулация и прогнозиране социалного поведения личности. Ленинград, Издательство «Наука».
20. Allport, G. W., Vernon, P. E., & Lindzey, G. A. (1960). Study of values: A scale for measuring the dominant interests in personality (3rd Ed.) [Manual]. Boston, MA: Houghton Mifflin.
21. Ball-Rokeach, S. J., Rokeach, M., & Grube, J. W. (1984). The Great American Values Test: Influencing behavior and belief through television. New York: Free Press.
22. Becker, G. M., & McClintock, C. G. (1967). Value: Behavioral decision theory. *Annual Review of Psychology*, 18, 239–286.
23. Buhler, C., & Massarik, F. (Eds.) (1968). The course of human life: A study of goals in the humanistic perspective. New York: Springer-Verlag.
24. Campbell, D. T. (1963). Social attitudes and other acquired behavioral dispositions. In: S. Koch (Ed.), *Psychology: A study of a science*, Vol. 6 (pp. 94–172). New York: McGraw-Hill.
25. Elizur, D. (1984). Facets of work values: A structural analyses of work outcomes. *Journal of Applied Psychology*, 69, 379–389.
26. Epstein, S. (1989). Values from the perception of cognitive-experimental self-theory. In: N. Eisenberg, J. Reykowski, & E. Staub (Eds.), *Social and moral values: Individual and societal perspectives* (pp. 3–22). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
27. Feather, N. T. (1994). Values, national identification, and favoritism towards the in-group. *British Journal of Social Psychology*, 33, 467–476.
28. Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). Belief, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research. Reading, MA: Addison-Wesley.
29. Gould, R. L. (1978). Transformations: Growth and change in adult life. New York: Simon & Schuster.
30. Hermans, H. J. M., & Oles, P. K. (1993). The personal meaning of values in a rapidly changing society. *The Journal of Social Psychology*, 134, 569–579.
31. Hofstede, G. (1980). Culture's consequences: International differences in work-related values. Beverly Hills, CA: Sage.
32. Hofstede, G., Hofstede, G. J., & Minkov, M. (2010). Cultures and organizations: Software of the mind (3rd Ed.). NY: McGraw-Hill.
33. Hofstede, G., Hofstede, G. J., Minkov, M., & Vinken, H. (2008). Values Survey Module 2008 Manual. <http://www.geerthofstede.nl/vsm-08>.
34. Inglehart, R. (1997). Modernization and postmodernization: Cultural, economic, and political change in 43 societies. Princeton, NJ: Princeton University Press.
35. Inglehart, R. (2000). Culture and democracy. In: L. E. Harrison & S. P. Huntington (Eds.), *Culture matters: How values shape human progress* (pp. 80–97). NY: Basic Books.



36. Inglehart, R., & Baker, W. E. (2000). Modernization, cultural change, and the persistence of traditional values. *American Sociological Review*, 65, 19–51.
37. Inglehart, R., Foa, R., Peterson, C., & Welzel, C. (2008). Development, freedom and rising happiness: A global perspective (1981–2007). *Perspectives on Psychological Science*, 3 (4), 264–285.
38. Inglehart, R., & Welzel, C. (2009). Development and democracy: What we know about modernization today. *Foreign Affairs*, March/April, 33–41.
39. Inglehart, R., & Welzel, C. (2010). Changing mass priorities: The link between modernization and democracy. *Reflections*, 8 (2), 551–567.
40. Jung, C. G. (1971). The stages of life. In: J. Campbell (Ed.), *The portable Jung* (pp. 3–22). New York: Viking.
41. Kluckhohn, C. (1951). Values and value orientations in the theory of action: An exploration in definition and classification. In: T. Parsons & E. A. Shils (Eds.), *Toward a general theory of action* (pp. 388–433). Cambridge, MA: Harvard University Press.
42. Kohn, M. L., & Schooler, C. (1983). *Work and personality: An inquiry into the impact of social stratification*. Norwood, NJ: Ablex.
43. Levinson, D. J., Darrow, C. N., Klein, E. B., Levinson, M. H., & McKee, B. (1978). *The seasons of a man's life*. New York: Knopf.
44. Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98, 224–253.
45. Morris, C. W. (1956). *Varieties of human value*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
46. Oles, P. K., & Hermans, H. J. M. (2003). Values assessment. In: R. Fernandes-Ballesteors (Ed.), *The encyclopedia of psychological assessment*, Vol. 2 (pp. 1082–1088). London: Sage.
47. Olson, J., & Zanna, M. (1993). Attitudes and attitude change. *Annual Review of Psychology*, 44, 117–154.
48. Parsons, T. (1951). *The social system*. New York: Free Press.
49. Parsons, T., & Shils, E. A. (1951). Values, motives, and systems of action. In: T. Parsons & E. A. Shils (Eds.), *Toward a general theory of action* (pp. 47–275). Cambridge, MA: Harvard University Press.
50. Riegel, K. A. (1979). *Foundations of dialectical psychology*. New York: Academic Press.
51. Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: Free Press.
52. Rokeach, M., & Ball-Rokeach, S. J. (1989). Stability and change in American value priorities, 1968–1981. *American Psychologist*, 44, 775–784.
53. Sagiv, L., & Schwartz, S. H. (2007). Cultural values in organisations: Insights for Europe. *European J. International Management*, 1 (3), 176–190.
54. Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. In: M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, Vol. 25 (pp. 1–65). New York: Academic Press.
55. Schwartz, S. H. (1994a). Are there universal aspects in the structure and contents of human values? *Journal of Social Issues*, 50, 19–45.
56. Schwartz, S. H. (1994b). Beyond Individualism/Collectivism: New cultural dimensions of values. In: U. Kim et al. (Eds.), *Individualism and collectivism: Theory, method, and applications* (pp. 85–119). Newbury Park, CA: Sage.
57. Schwartz, S. H. (1997). Values and culture. In: D. Munro, S. Carr, & J. Schumaker (Eds.), *Motivation and culture* (pp. 69–84). New York: Routledge.
58. Schwartz, S. H. (1999). Cultural value differences: Some implications for work. *Applied Psychology: An International Review*, 48, 23–47.
59. Schwartz, S. H. (2004). Mapping and interpreting cultural differences around the world. In: H. Vinken, J. Soeters, & P. Ester (Eds.), *Comparing cultures, dimensions of culture in a comparative perspective* (pp. 43–73). Leiden, The Netherlands: Brill.
60. Schwartz, S. H. (2007). Value orientations: Measurement, antecedents and consequences across nations. In: R. Jowell et al. (Eds.), *Measuring attitudes cross-nationally: Lessons from the European Social Survey* (pp. 169–203). London: Sage.
61. Schwartz, S. H. (2008). *Cultural value orientations: Nature and implications of national differences*. Moscow: State University Higher School of Economics Press.
62. Schwartz, S. H., Bardi, A., & Bianchi, G. (2000). Value adaptation to the imposition and collapse of Communist regimes in Eastern Europe. In: S. A. Renshon & J. Duckitt (Eds.), *Political psychology: Cultural and cross-cultural perspectives* (pp. 217–237). London: Macmillan.
63. Schwartz, S. H., & Bilsky, W. (1987). Toward a universal psychological structure of human values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 550–562.



64. Schwartz, S. H., & Bilsky, W. (1990). Toward a theory of the universal content and structure of values: Extensions and cross-cultural replications. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 878–891.
65. Schwartz, S. H., & Ros, M. (1995). Values in the West: A theoretical and empirical challenge to the individualism-collectivism cultural dimension. *World Psychology*, 1, 91–122.
66. Schwartz, S. H., & Sagiv, L. (1995). Identifying culture-specifics in the content and structure of values. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 26, 92–116.
67. Shweder, R., & Sullivan, M. (1993). Cultural psychology: Who needs it? *Annual Review of Psychology*, 44, 497–523.
68. Skinner, B. F. (1971). *Beyond freedom and dignity*. New York: Knopf.
69. Smith, P. S., & Schwartz, S. H. (1997). Values. In: J. W. Berry et al. (Eds.), *Handbook of cross-cultural psychology*, Vol. 3 (pp. 77–118). Boston: Allyn & Bacon.
70. Spranger, E. (1919). *Lebensformen [Forms of life]*. Halle, Germany: Niemeyer.
71. Triandis, H. C. (1994). Theoretical and methodological approaches to the study of collectivism and individualism. In: U. Kim et al. (Eds.), *Individualism and collectivism: Theory, method, and applications* (pp. 41–51). Newbury Park, CA: Sage.
72. Triandis, H. C. (1996). The psychological measurement of cultural syndromes. *American Psychologist*, 51, 407–415.
73. Triandis, H. C., Bontempo, R., Villareal, M. J., Asai, M., & Lucca, N. (1988). Individualism and collectivism: Cross-cultural perspectives on self-ingroup relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 323–338.
74. Triandis, H. C., McCusker, C., & Hui, C. H. (1990). Multimethod probes of individualism and collectivism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 1006–1020.
75. Triandis, H. C., & Suh, E. M. (2002). Cultural influences on personality. *Annual Review of Psychology*, 53, 133–160.

## 4. ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

### Психолого-педагогические проблемы воспитания детей в домах ребенка

Авдеева Светлана Николаевна, воспитатель;  
Криванчикова Алла Александровна, воспитатель;  
Чистякова Светлана Владимировна, воспитатель  
ГКУЗ «Специализированный дом ребенка «Звездочка» (г. Астрахань)

**В** последние годы в нашей стране резко возросла озабоченность государства положением сирот и детей, лишенных родительского попечения. Круг поднятых проблем касается различных сфер компетенции: экономической, юридической, педагогической, медицинской и других.

Однако с психологической точки зрения они пока не коснулись самого существенного в организации жизни детей в интернатах — создания адекватных психологических условий, обеспечивающих полноценное развитие детей. Существующая в настоящее время система общественного воспитания сирот и детей, лишенных родительского попечения, не только построена без учета этих условий, но и включает факторы, тормозящие психическое развитие. [1]

Опыт работы в Доме ребёнка показал, что главным условием полноценного психического развития ребёнка является соответствующее его природе общение со взрослыми. В основе такого общения лежит система личностных связей, которые устанавливаются в первые месяцы жизни ребёнка и развиваются в дальнейшем по определенным законам. Игнорирование этих законов, их превратное толкование и неадекватное воплощение в практику воспитания приводит к задержкам и искажениям в психическом развитии детей, негативно отражаясь на их последующей жизни. Дети, растущие в дошкольных учреждениях интернатного типа, с первых же месяцев начинают отставать от своих сверстников, живущих в семьях, в психическом развитии. Это отставание приобретает на каждой возрастной ступени качественное своеобразие и не компенсируется в ходе взросления ребёнка в условиях этих учреждений. [2]

Задачей данной статьи является анализ факторов, вызывающих задержки и отклонения в психическом развитии воспитанников домов ребёнка. Эта задача приобретает особую актуальность в связи с пересмотром принципов построения системы воспитания детей, лишенных родительского попечения. В связи с этим представляется целесообразным краткое описание общей картины отклонений у воспитанников детских учреждений по сравнению с детьми, живущими в семьях.

Задержки в психическом развитии детей, воспитывающихся в Домах ребёнка, отмечаются уже с самых первых месяцев жизни. Прежде всего, у них тормозится развитие потребности в общении и, соответственно сроки появления коммуникативной деятельности. К концу первого месяца жизни младенцы часто не обнаруживают умения сосредоточивать взгляд на лице взрослого, прислушиваться к его голосу, улыбаться в ответ на обращение. Поэтому и в последующие месяцы младенцы в Домах ребёнка отличаются от детей из семей отставанием в развитии эмоционального общения и установлении привязанностей, являющихся фундаментом развития ребёнка.

Поскольку эмоциональное общение со взрослыми является ведущей деятельностью в первом полугодии жизни, то его ущербность отрицательно сказывается на общем психическом развитии ребёнка, и прежде всего эмоциональной сфере и познавательной активности. На поведенческом уровне эти отклонения и задержки проявляются в недостаточном развитии комплекса оживления как средства общения и эмоциональной реакции на окружающие предметы: он характеризуется высоким латентным периодом, неполнотой состава, недостаточной продолжительностью и интенсивностью, преобладанием реактивности над инициативностью, слабой вариативностью. Дети нечетко дифференцируют эмоции взрослых, их собственные эмоциональные проявления редки, неярки и однообразны, они слабо интересуются окружающим.

В нормальных условиях в первом полугодии жизни у младенцев в процессе эмоционального общения с близкими взрослыми закладываются основы личности и самосознания, проявляющиеся в их положительном самоощущении, жизнерадостности, инициативности, любознательности.

У воспитанников Дома ребёнка вследствие дефицита общения и отсутствия привязанностей не формируется устойчивое положительное самоощущение и активная позиция в отношении к окружающему миру, дети пассивны, апатичны

По причине указанных отклонений в развитии в первом полугодии жизни задерживается своевременный переход младенцев в следующий возрастной период. Второе по-

лугодие жизни в норме характеризуется развитием предметно — манипулятивной деятельности (ведущей в этом возрасте) и новой формой общения — ситуативно-деловой. Воспитанники Дома ребенка к этому времени еще недостаточно осваивают первую форму общения (эмоциональную) и, соответственно плохо овладевают предметно-манипулятивной деятельностью, не переходят к ситуативно-деловому общению. В результате накапливаются отклонения в развитии познавательной и эмоциональной сфер, а главное — в развитии адекватных взаимоотношений с окружающими людьми. Отсутствие опыта, постоянного взаимодействия со взрослыми приводит к тому, что младенцы не научаются совместным действиям, не обнаруживают чувствительности к оценкам взрослого, не овладевают умением действовать по образцу. Это в свою очередь ведет к задержкам в развитии речи, в овладении специфическими действиями с предметами, в развитии личности и самосознания.

Отсутствие опыта взаимодействия с взрослыми отрицательно сказывается на развитии социальных контактов младенцев друг с другом. Возникающий в первом полугодии интерес к сверстнику во втором полугодии заметно снижается: находясь рядом, дети часто не замечают друг друга, не вступают в игровое взаимодействие. Таким образом, у воспитанников Дома ребенка уже на первом году жизни все основные линии психического развития оказываются деформированными.

Выделенные линии отставания четко прослеживаются на следующем возрастном этапе — от 1 до 3 лет. [3,4]

В структуре общения с взрослым снижены такие показатели, как внимание и интерес, эмоциональное отношение к нему, количество коммуникативных высказываний, гибкость в общении. Больше всего страдает инициативность ребенка по отношению к взрослому. Контакты с ним отличаются робостью, неуверенностью, окрашены опасением ребенка «быть отвергнутым», носят реактивный, а не инициативный характер. Значительно отстает от нормы чувствительность детей к оценкам взрослого, которая лежит в основе формирования успехов во всех видах деятельности, в усвоении норм морали. Дети не дифференцируют похвалу и порицания взрослых, что затрудняет процесс коррекции ими своих действий.

Неблагоприятное развитие коммуникативной сферы тесно связано с отставанием познавательной деятельности детей. Это выражается в слабо развитой любознательности, исследовательской деятельности с предметами, которая составляет основное содержание активности ребенка раннего возраста. Страдает качественный и количественный состав этой деятельности. Исследование предметов примитивно по содержанию, осуществляется вяло, неуверенно, протекает на упрощенном эмоциональном фоне,

Таковыми же качествами характеризуется и игровая деятельность детей. Игра носит характер стереотипно повторяющихся, разученных на занятиях действий, поражает

отсутствием эмоционального отношения и творчества, отличающих игру детей, растущих в семьях.

Характерной особенностью коммуникативной и познавательной деятельности воспитанников Домов ребенка является их раздельное протекание, что затрудняет формирование практических контактов ребенка и взрослого. Неудовлетворенная ранее потребность в эмоциональных контактах затрудняет овладение детьми действиями с предметами по образцу. Сотрудничество, совместное выполнение предметных действий, составляющее основное содержание общения ребенка со взрослым в раннем детстве, оказывается несформированным у детей из Дома ребенка. Таким образом, страдает уже вторая в онтогенезе форма общения.

Особенно заметно отставание от нормы в речевом развитии детей. Диагностика речевого развития детей, проведенная совместно с дефектологами в Специализированном Доме ребенка №1 г. Астрахани в 2007 году, показала, что вплоть до 3 лет большинство воспитанников задерживаются на стадии понимания речи, не переходя к активному пользованию ею. Речь как средство общения и интеллектуального развития формируется лишь у 40% воспитанников Домов ребенка, но у них она находится на низком уровне.

Обедненной оказывается и сфера общения детей со сверстниками. В норме общение между детьми возникает на третьем году жизни и характеризуется положительным отношением детей друг к другу, инициативностью, умением налаживать игровые контакты. В Домах ребенка эти показатели довольно низки. Контакты часто окрашены отрицательными эмоциями, в играх детей мало инициативности, открытости, дружелюбия. Общее состояние нервозности, подавленности, отличающее воспитанников Домов ребенка, накладывает отпечаток на их общение.

На протяжении раннего возраста в норме у детей продолжается развитие личности и самосознания, отношения к себе, к своему Я. Основным содержанием этого отношения становится оценка ребенком себя как человека, умеющего достичь успеха в предпринимаемой им деятельности, гордость за свои достижения в ней, стремление пробовать свои силы в новых практических действиях, требование признания себя как личности. У воспитанников Домов ребенка такое отношение к себе не складывается. Личностная информация выражается в отсутствии самостоятельности в деятельности, равнодушии к ней, а иногда и в страхе перед всем новым и незнакомым.

Анализ выявленных данных об отклонениях в психическом развитии воспитанников Домов ребенка позволил выделить ряд факторов, обуславливающих их возникновение.

Главным из них является неполноценное общение с взрослыми, которое порождает цепь наслаивающихся деформаций по мере взросления ребенка. Этот фактор начинает действовать с первых дней жизни. В условиях семьи в период новорожденности (первый месяц жизни) происходит интенсивная подготовка ребенка к общению

со взрослым. Для нормального развития потребности в общении необходимо наличие постоянной обратной связи между ребенком и взрослым. Последний должен быстро реагировать на все признаки дискомфорта младенца, тем самым не только удовлетворяя его физиологические потребности, но и создавая возможность активного взаимодействия ребенка с взрослым. Младенцу также необходимо с первых же дней жизни испытывать ласку и любовь взрослого, которые и составляют содержание общения в первые месяцы жизни. Кроме того, ребенок должен часто находиться на руках у взрослого, так как именно в позе «под грудью» создаются оптимальные условия для получения необходимой стимуляции всех органов чувств и ощущения физического и психологического комфорта. Воспитанники Домов ребенка лишены этих условий. При существующей в настоящее время системе питания обеспечивается только удовлетворение физиологических потребностей младенца при игнорировании его психологических потребностей.

Общение это не совокупность отдельных, разрозненных эпизодов взаимодействия ребенка и взрослого, а процесс, развивающийся во времени, учитывающий предыдущий опыт взаимоотношений и порождающий в соответствии с ним ожидания. Помимо отсутствия условий для установления стабильной системы отношений со взрослыми практика перевода детей из группы в группу и в другие учреждения провоцирует у детей дополнительные стрессы, нередко имеющие серьезные последствия. Они проявляются в деструктивных аффективных состояниях детей (страхе, депрессии, агрессивности, апатии), в утрате навыков, приобретенных ранее (отказе от самообслуживания, от пользования горшком, от использования речи и т.д.). Изменения в поведении детей часто толкуются превратно в силу непонимания закономерностей психического развития, и недостатки, заложенные в организации жизни ребенка, иногда оборачиваются благом для него. Так, если ребенок не имел привязанностей ранее, он не чувствует перемен, новая обстановка может оказаться более благоприятным фактором для его развития. Если же он реагирует отрицательно, плачет, выбивается из режима, дает регресс в поведении, это объективно свидетельствует о значимости для ребенка прежних взаимоотношений, но воспринимается как его необоснованный каприз или недоразвитие, и вместо усиленного внимания к такому ребенку, и поддержки со стороны персонала он подвергается суровым порицаниям, намеренному игнорированию и часто фармакологическому воздействию. Учитывая, что контингент детей, находящихся в учреждениях,

и так составляет группу риска, травма, связанная с переводом в другое учреждение может провоцировать серьезное психическое заболевание.

Нормальное развитие человека предполагает наличие у него жизненной перспективы, знания о своем прошлом, планов на будущее. Отсутствие постоянного общения с одними и теми же людьми лишает ребенка прошлого (так как только от близких он может узнать, каким был в детстве, что пережил раньше, оценить свой прошлый опыт), препятствует формированию представления о будущем, приводит к тому, что дети живут лишь сегодняшним днем, не накапливают подлинного личностного опыта, не имеют достаточно развитого самосознания.

Игнорирование значения устойчивых личностных связей является следствием объективного отношения к ребенку, который выступает в имеющейся системе воспитания как объект ухода, медицинского обслуживания, педагогических воздействий, но не как целостная личность, человек, обладающий собственным внутренним миром, нуждающийся в близких, любящих людях.

Другим важным фактором, вызывающим отклонения и задержки психического развития воспитанников домов ребенка и детских домов, является замкнутость жизни в стенах одного и того же помещения, отсутствие контактов с внешним миром, выключение из естественного быта людей. В младенческом возрасте этот фактор тормозит познавательное развитие детей, в раннем и дошкольном он выступает как мощная депривация социального опыта. В то время как ребенок, живущий в семье, к трем годам усваивает большую часть опыта, приобретаемого за всю жизнь, воспитанники учреждений лишены этой возможности.

Еще одним фактором является неадекватная организация жизненного пространства в детских учреждениях. Архитектура помещений не предусматривает наличия собственной территории, лишая ребенка возможности побыть одному. Отсутствие такой возможности создает дополнительные условия для невротизации детей.

В совокупности перечисленные факторы создают условия для реализации субъектного отношения к детям, препятствуют проявлению индивидуальности ребенка. Для развития индивидуальности необходимо сочетание коллективной и личной жизни человека. Но именно в области личной жизни в детских учреждениях ребенок лишен всего необходимого: близких взрослых, своего «угла», личных игрушек и других вещей — всего того, что входит в понятие «дом»; свободы перемещения внутри и вне помещения; контактов с людьми, выбора занятий.

#### *Литература:*

1. Галиузова, Л. Н., Мещерякова С. Ю., Царегородцева Л. М., Коррекция и развитие // 1990, №2. — с. 18–19.
2. Дети-сироты: консультирование и диагностика развития. /Под ред. Е. А. Стребелевой, М., «Полиграфсервис», 1998.
3. Дубровина, И. В., Рузская А. Г. Психическое развитие воспитанников Дома ребенка. — Москва: Педагогика, 1990.

4. Программа обучения и воспитания детей в домах ребенка — М.: Министерство здравоохранения. 1989.
5. Ребенок от рождения до года/Под редакцией Теплюк С. Н. — Москва, 2005.

## Развитие физико-математических способностей учащихся

Васильева Галина Николаевна, учитель физики  
МБОУ Селендумская СОШ (Республика Бурятия)

Согласно данным современной психологии, ни одна психическая особенность человека (в отличие от анатомических или физиологических его особенностей) не дана от рождения. Способности, в том числе и физико-математические, как индивидуально-психологические особенности, являются условием успешного осуществления деятельности, формируются и развиваются в процессе жизни и соответствующей деятельности человека. Задатки творческих способностей ученого — физика-математика — имеются не у всех людей, задатки обычных математико-физических способностей, способностей к успешному усвоению и применению физики-математики имеются у всех детей.

Способности к изучению физики-математики — это те индивидуально-психологические особенности умственной деятельности школьника, которые обуславливают успешное овладение физикой-математикой как учебным предметом, относительно быстрое, легкое и глубокое овладение знаниями, умениями и навыками в области математики.

Прежде всего выделим условия успешного овладения физикой-математикой. Одним из решающих условий успешного овладения физикой-математикой является активное положительное отношение школьника к физике-математике, интерес к ней, склонность заниматься ею, переходящее в ряде случаев в страстную увлеченность.

Другое важное условие — наличие характерологических черт, таких, как целеустремленность, настойчивость, трудолюбие, организованность, сосредоточенность. Наряду с условиями успешного овладения физикой-математикой мы выделяем и собственно физико-математические способности умственной деятельности человека.

Способный к физике-математике ученик умеет последовательно, обоснованно, логически рассуждать. Способный ученик стремится к наиболее рациональному — ясному, простому и экономичному решению. При этом он проявляет сообразительность, находчивость, изобретательность в попытках решения задач, особенно не подпадающих под стандартные правила, что представляет собой своеобразное проявление в учебных условиях физико-математического творчества.

Для развития физико-математических способностей детей надо всячески стимулировать их самостоятельное творческое мышление, начиная с его элементарных форм

и проявлений. Известно, что активная, самостоятельная работа мысли начинается только тогда, когда перед человеком возникает проблема, вопрос. Поэтому учителя и родители, помогающие детям овладевать физикой-математикой, должны стараться так организовать занятия с ним, чтобы перед детьми чаще возникали хотя бы несложные проблемы, чтобы они сами пытались самостоятельно решать эти проблемы.

Такое обучение (его называют — проблемное обучение) может осуществляться на различных уровнях и решает проблему. От ученика же требуется лишь запомнить формулировку, принцип решения, ход рассуждений.

Первый уровень проблемного обучения характеризуется тем, что обучающий ставит проблему, формулирует ее, ученик же должен найти пути решения сформулированной обучающим проблемы.

Второй уровень отличается тем, что ученику предлагается самостоятельно и сформулировать и решить проблему, обучающий же только указывает на нее.

На третьем уровне проблемного обучения обучающий даже не указывает проблему, ученик должен увидеть проблему самостоятельно, а увидев, — сформулировать ее и найти возможности и способы ее решения.

Развивать физико-математические способности детей следует не только в том случае, когда эти способности уже заметно выражены или когда школьника готовят к поступлению в математический вуз. Знание физики-математики нужно для очень многих профессий, а способности могут развиваться и позже на основе систематических занятий физикой-математикой, овладения знаниями, умениями и навыками в этой области. Развитие способностей неразрывно связано с формированием интереса к физике-математике. Заметив у школьника интерес к физике-математике, склонность заниматься ею, необходимо всемерно развивать эти интересы и склонности, поощрять детей в этом отношении. Для этого в частности можно вовлечь школьника в активное участие в физико-математическом кружке, заинтересовать его работой кружка. Для пробуждения и развития интереса к физике-математике важно популярно показать ее значение для техники и других отраслей науки, промышленности и сельского хозяйства. Хорошее средство для формирования интереса к физике-математике — постановка и решение практически значимых для школьника задач.



Включение школьника в доступную его возрасту физико-математическую деятельность — основной путь развития физико-математических способностей.

Развитие у учащихся физико-математических способностей напрямую зависит от личности учителя. Если школьникам будет неинтересно с ним, если они не почувствуют роста своих возможностей, то они прекратят углубленные занятия физикой-математикой.

Одна из основных задач внеклассной воспитательной работы заключается в том, чтобы каждый ученик мог найти приложение своим силам, развить свои творческие способности.

В последние годы возникли новые формы внеклассной воспитательной работы: организация клубов, проведение недель физики-математики. Получили дальнейшее развитие традиционные формы работы: факультативы, кружки, олимпиады, вечера, экскурсии. Главное значение различных видов внеклассной работы по физике-математике состоит в том, что она помогает усилить интерес учащихся к этим предметам, содействует развитию их физико-математических способностей. Одной из форм внеклассной работы по физике-математике является проведение недель

физики-математики. Для младших школьников организуется КВН. Для учащихся старших классов проводится конференция, на которую приглашаются преподаватели вузов, студенты. Такая конференция помогает школе в профориентационной работе. Во время проведения недели старшеклассники пишут сочинения о физике-математике. В эти же дни проходят олимпиады, совершаются экскурсии, выпускаются газеты, проводятся выставки работ и пособий, выполненных учащимися. Интересная и продуманная система внеклассной работы по физике-математике является частью той огромной работы, которая поможет решить важнейшую, непреходящую задачу — давать подрастающему поколению глубокие и прочные знания основ наук, вырабатывать навыки и умения, применять их на практике.

В заключение хочется предложить ряд мер, которые способствовали бы развитию физико-математического мышления школьников.

Необходима реализация системы принципов, проблемности движения от абстрактного к конкретному; проблемное обучение, индивидуализация и дифференциация обучения, развитие интуитивных компонентов мышления, формирование приемов умственной деятельности.

#### *Литература:*

1. С.Л. Рубинштейн. «Принципы и пути развития психологии». М., 1959 г.
2. С.Л. Рубинштейн. «О мышлении и путях его исследования».
3. Л. С. Выгодский. «Умственное развитие детей в процессе обучения». М., 1965 г.
4. Ж. Пиаже. Избранные психологические труды. М., 1969 г.
5. Л. С. Выгодский. «Развитие высших психических функций». М., Изд-во АПН РСФСР, 1961 г.
6. Г. Ю. Айзенк. «Проверьте свои способности». «Лань» «Союз» Санкт-Петербург, 1996
7. Немов. «Психология» М., ВЛАДОС ИМПЭ им. А. С. Грибоедова, 2001

## **Исследование абстрактного мышления детей младшего и среднего дошкольного возраста**

Власова Оксана Валерьевна, педагог-психолог  
ГБОУ СОШ №1195 (г. Москва)

Добровольский Юрий Андреевич, педагог-психолог  
ГБОУ СОШ №98 (г. Москва)

Токарев Алексей Алексеевич, заведующий диагностическим направлением в подразделении «Психологическое сопровождение» АНО ППН «Оазис» г. Москва, педагог-психолог  
ГБОУ Детский сад №659 (г. Москва)

### **Введение**

Мыслительная деятельность дошкольников является одним из наиболее актуальных направлений психологических исследований периода дошкольного детства. Важность этих исследований обусловлена необходимостью всестороннего и гармоничного развития детей, важным условием является сформированность мыслительных операций.

Актуальность исследования абстрактного мышления у детей дошкольного возраста связана с необходимостью преодоления противоречия, возникающего между положениями психологической науки и прикладными направлениями современной психологии и педагогики в отношении развития мышления дошкольников. В значительной степени это касается представлений о степени сформированности абстрактного мышления у детей дошкольного возраста.

Так, большинством исследователей (Л. С. Выготский, В. Н. Дружинин, Ж. Пиаже, Д. Б. Эльконин и др.) утверждается, что абстрактно-логическое мышление у детей формируется лишь в младшем школьном возрасте, а завершается этот процесс лишь в подростковый период. В то же время в современном психолого-педагогическом подходе к раннему развитию и развивающему обучению (А. Ф. Ануфриев, С. Н. Костромина и др.) активно используются методики развития понятийного мышления и абстрактно-логических операций у детей младшего и среднего дошкольного возраста, показывающие убедительную результативность данного подхода. Безусловно, не следует переоценивать данные способности детей, в значительной степени связанные с целенаправленным педагогическим воздействием и устойчивым усвоением прививаемых шаблонов логических операций. Тем не менее, нельзя отрицать существующего потенциала и перспективности дальнейших исследований способностей дошкольников к абстрактному мышлению.

Проблема исследования способности к абстрактному мышлению у детей дошкольного возраста, таким образом, заключается в противоречии, возникающим между, с одной стороны, недостаточной сформированностью мышления дошкольников и, с другой стороны, значительной способностью детей к усвоению алгоритмов решения логических задач, в том числе в отношении оперирования с понятиями.

Цель исследования: исследовать особенности формирования абстрактного мышления у детей младшего и среднего дошкольного возраста.

Объект исследования: дети младшего и среднего дошкольного возраста

Предмет исследования: абстрактное мышление у дошкольников.

Гипотеза исследования: Возможно, ли что абстрактное мышление детей младшего дошкольного возраста может быть сформировано также как и у детей среднего дошкольного возраста.

Задачи исследования:

- охарактеризовать психологические особенности детей младшего и среднего дошкольного возраста;
- рассмотреть особенности развития мыслительных процессов у дошкольников;
- проанализировать характер исследований абстрактного мышления у детей дошкольного возраста в психологии;
- провести методику на абстрактное мышление с детьми 3–4 и 4–5 лет;
- сделать сравнительный анализ детей 3–4 и 4–5 лет

Характеристика испытуемых: 101 человек младшего дошкольного возраста, 101 человек среднего дошкольного возраста

Методологическую основу исследования составляют положения теоретической психологии, а также психолого-педагогические наработки в области коррекционной и развивающей работы с дошкольниками. Тео-

ретическую базу исследования в области возрастной психологии и психологии развития составили работы таких авторов, как Г. С. Абрамова, Д. Бокум, Х. Вернер, Л. С. Выготский, Г. Крайг, И. Ю. Кулагина, Л. Ф. Обухова, Д. Б. Эльконин и др. Особенности мышления дошкольников рассматриваются на основе исследований таких авторов, как Д. Адам, М. Дональдсон, В. Н. Дружинин, М. Кокс, П. Лайт, И. П. Павлов, Ж. Пиаже, А. А. Реан и др.

Методы исследования: анализ теоретической литературы, обобщение и вывод.

Структура исследования. Данное исследование состоит из двух глав — теоретической и практической, введения, заключения.

## **Глава I. Психологическое обоснование исследования абстрактного мышления в дошкольном возрасте**

### **1.1. Психологическая характеристика младшего и среднего дошкольного возраста**

Дошкольный возраст в психологии определяется как период от 3 до 7 лет. В возрастной психологии этот период определяется как «дошкольное детство» [5, с. 204] — время активного развития ребенка, его личности, мышления, социальных функций и т. д. Внутри дошкольного периода выделяются младший (3–4 года), средний (4–5 лет) и (5–7 лет) дошкольный возраст [13, с. 7].

Вопросы детской психологии, в частности исследования мышления детей дошкольного возраста, привлекали внимание исследователей с самого начала развития психологической науки. К этим вопросам обращались такие известные психологи, как В. М. Бехтерев, А. Валлон, Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, К. Коффка, К. Левин, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, Ж. Пиаже, С. Л. Рубинштейн, Д. М. Узнадзе, Дж. Уотсон, З. Фрейд, Э. Шпрингер, В. Штерн, и др. В. Штерн, Ж. Пиаже, И. А. Соколянский и многие другие исследователи детской психологии нередко обращали внимание на парадоксы детского развития, которые Д. Б. Эльконин определял как загадки развития [См.: 23].

Особенность психологии детства заключается в том, что человек, появляясь на свет, наделен лишь самыми элементарными механизмами для поддержания жизни. Являясь самым совершенным существом в природе, при своем появлении на свет, человеческий ребенок не имеет каких-либо готовых форм поведения, проявляя практически полную беспомощность. В этом заключается один из парадоксов детства [13, с. 7].

Детская психология отличается от других психологических направлений тем, что, по выражению Л. Ф. Обуховой, «она имеет дело с особыми единицами анализа — это возраст или период развития» [16, с. 17]. При этом возраст не сводится к сумме отдельных психических процессов. По определению Л. С. Выготского, возраст — это «относительно замкнутый цикл детского развития, имеющий свою структуру и динамику» [6].

Продолжительность возраста определяется его внутренним содержанием. В психологии в этой связи выделяют периоды развития, равные одному году, трем, пяти годам. Хронологический и психологический возраст, при этом, не совпадают, так как хронологический возраст является лишь координатой отсчета, внешним параметром, на фоне которого происходит психическое развитие ребенка.

Главная характеристика роста и развития ребенка — это, по мнению Л. Ф. Обуховой, «процесс количественных изменений без изменений внутренней структуры и состава, входящих в него отдельных элементов, без существенных изменений в структуре отдельных процессов» [16, с. 18].

В плане психического развития дошкольный возраст характеризуется как время «фактического складывания личности ребенка» [10, с. 185]. То есть это особое время в жизни человека, когда закладываются основы формирования всесторонне развитой личности.

Развитие, прежде всего, характеризуется качественными изменениями, появлением новых механизмов, процессов в психике. Х. Вернер, Л. С. Выготский и другие психологи основные признаки развития детей связывали с такими важными характеристиками как «дифференциация, расчленение ранее бывшего единым элемента; появление новых сторон, новых элементов в самом развитии; перестройка связей между сторонами объекта» [10, с. 185].

Дошкольный период детства становится временем знакомства ребенка с человеческой действительностью. Дошкольник начинает осознанно воспринимать окружающий мир, осваивая различные его формы и проявления [13, с. 105].

При всем этом дошкольный возраст характеризуется полной зависимостью ребенка от окружающих людей. Все его важнейшие потребности удовлетворяются взрослыми — членами семьи, сотрудниками детских учреждений. В свою очередь возникает необходимость считаться с определенными правилами и требованиями к поведению ребенка.

Нервная система детей дошкольного возраста отличается значительной пластичностью, на основе чего у ребенка легко образуются новые условные связи. Это свойство способствует формированию различных двигательных навыков, ориентирования в пространстве, выстраивания связей.

Для детей дошкольного возраста характерна высокая двигательная активность. Это способствует развитию необходимых навыков. Например, в данный период стремительно развивается крупная моторика — «способность совершать движения большой амплитуды, к которым относятся бег, прыжки, бросание предметов» [12, с. 324]. В отличие от периода раннего детства, развитие мелкой моторики происходит медленнее.

Главной особенностью роста и развития дошкольника является стремительное качественное развитие его личности. То есть в структуре личности появляются новые

механизмы и процессы. Дети учатся воспринимать различные стороны явлений и событий, различать целое и части, анализировать связи между разными сторонами объекта и многому другому. В этом отношении дошкольный возраст проявляет себя как время активного познания, приобретения полезного опыта в социальной жизни, общении, осознания самого себя.

По выводам Д. Б. Эльконина, «каждый возраст характеризуется своей социальной ситуацией развития; ведущей деятельностью, в которой преимущественно развивается мотивационно-потребностная или интеллектуальная сфера личности» [5, с. 136].

В свою очередь А. А. Реан отмечает, что каждой стадии психического развития ребенка соответствует определенный тип ведущей деятельности. Эта ведущая деятельность «обуславливает основные изменения в психическом развитии, и прежде всего появление новых психических образований» [19, с. 31].

В раннем детстве, по наблюдению Г. С. Абрамовой, «психологическое пространство ребенка начинает приобретать семантическую глубину, появляются и проявляются первые обобщения переживаний, вызванных встречами со скрытыми от непосредственного наблюдения свойствами предметов, в том числе и своих собственных» [1, с. 391].

За время дошкольного детства завершается процесс освоения речи. Уже к 7-ми годам ребенок практически полностью осваивает язык как средство общения и мышления и становится способным к его осознанному изучению в школе. При всем этом на протяжении всего дошкольного возраста речь продолжает формироваться. В течение этого периода у дошкольников развивается словарный запас, грамматический строй речи, которая все еще обладает особой спецификой звуковосприятия и передачи. В это время активно развивается способность к дифференциации образов слов и отдельных звуков, что в конечном итоге приводит к завершению процесса фонематического развития к началу обучения в школе в семилетнем возрасте ребенка [5, с. 211]. Постепенно от «ситуативной» речи ребенок переходит к «контекстной» речи, что выражается в способности пересказать историю, описать картинку, поделиться впечатлениями.

Уже в раннем детстве у ребенка формируется первичная Я-концепция, что «связано со становлением переживаний независимости своего Я, его автономности» [1, с. 399]. Причем это автономность по отношению не только к окружающим людям, но и к предметной среде.

Развитие ребенка в дошкольном возрасте осуществляется динамично и разносторонне. В этот период ребенок активно приобщается к различным видам деятельности: игровой, изобразительной, конструктивной и т. д. Стремительно развиваются внимание, память, мышление и воображение.

В дошкольном возрасте заметно развивается речь и коммуникативные навыки, лепет сменяется свободной речью. Ребенок начинает активно использовать речь

как способ взаимодействия с окружающими людьми: рассказывает свои истории, пересказывает увиденное, делится впечатлениями.

Также для детей дошкольного возраста характерна значительная восприимчивость к любому воздействию извне. При этом поведение ребенка характеризуется склонностью подражать всему увиденному и услышанному. Эта склонность является важной составляющей интеллектуального развития ребенка, способствуя успешному усвоению необходимой информации.

В дошкольном возрасте ребенок хорошо осознает, что окружающие его люди характеризуются разную степень близости с ним. Он начинает различать ближний и дальний круги отношений. К ближнему кругу относятся члены его семьи, а также те люди, с которыми у него налажены близкие отношения. Ко второму кругу относятся все остальные люди. Так происходит развитие социальных представлений и навыков дошкольника. У ребенка появляются друзья, он с удовольствием общается со сверстниками и взрослыми, учится управлять собой, регулировать свое поведение.

В этот период ребенок приобщается к миру человеческих взаимоотношений, получает представление о различных социальных ролях и видах деятельности. У дошкольника появляется интерес к взрослой жизни, желание приобщиться к ней, участвовать в той или иной деятельности [22, с. 94].

Большое значение в процессе психологического развития дошкольника придается игровой деятельности. В игре дети копируют поведение взрослых, особенности социальных связей, профессиональной деятельности, взаимоотношений между людьми. То есть, играя, дети осваивают множественные навыки и представления, необходимые для успешной самореализации в социуме.

Способом приобщиться к тому или иному виду деятельности, проявить себя как действующего участника общественных отношений становится ролевая игра. Ролевая игра представляет собой «деятельность, в которой дети берут на себя роли взрослых людей и в обобщенной форме, в игровых условиях воспроизводят деятельность взрослых и отношения между ними» [22, с. 94].

Благодаря активному развитию воображения и фантазии, во время игры «возникает новая возможность реализации способностей ребенка, таких, например, как материнский инстинкт у девочек и стремление к самоутверждению и превосходству у мальчиков» [10, с. 188]. Так в игре реализуются не только представления социальных ролей, но и гендерные функции. Кроме этого на характер игры влияют особенности социальной среды, в которой растут дети, их жизненный опыт, интересы, мотивация и т.д.

Игра в дошкольном возрасте является ведущей деятельностью, оказывающей значительное влияние на развитие ребенка. С ее помощью дети учатся общению, взаимодействию со сверстниками, приобщаются к социальной жизни.

Важным компонентом развития ребенка является его самооценка, которая в дальнейшем, как правило, определяет жизненные позиции взрослого человека, уровень его притязаний, систему оценок. В дошкольном возрасте самооценка определяет отношение ребенка к самому себе, интегрирует опыт его деятельности, общения с другими людьми. Это значимая личностная характеристика, которая позволяет контролировать собственную деятельность человека с позиций нормативных критериев, строить свое поведение в соответствии с социальными нормами [7, с. 12].

Таким образом, дошкольный возраст является периодом активного развития психики ребенка. В это время развиваются познавательные, двигательные, социальные и другие навыки ребенка. Кроме этого в дошкольный период у ребенка формируется характер, стратегия и манера поведения, моральные принципы и многие другие характеристики личностного развития, что указывает на значительную роль этого периода в жизни каждого человека.

### **1.2. Особенности развития мыслительных процессов у дошкольников**

По мере развития интеллекта у детей «происходит увеличение абстрактности индивидуальной понятийной системы» [11, с. 299–300]. Этот процесс обусловлен увеличением «числа альтернативных схем для восприятия и анализа одного и того же объекта, уходом от стандартных оценок за счет увеличивающейся способности к преобразованиям и комбинациям понятий» [11, с. 299–300].

Познавательная активность дошкольников связана с активным ростом и развитием мозга. Известно, что головной мозг пятилетнего ребенка по своим размерам приближается к мозгу взрослого человека [12, с. 319]. Развитие мозга вызывает способность к активному обучению, восприятию сложных процессов и явлений, решению возникающих проблем, активизации речевой деятельности. При этом «перцептивная и моторная деятельность вносят свой вклад в создание и укрепление межнейронных связей» [12, с. 319].

Существенной чертой интеллектуального развития детей дошкольного возраста является то, что в их сознании к этому возрасту начинают объединяться разрозненные представления об отдельных и свойствах предметов, причем эти представления начинают преобразовываться в целостные знания об окружающей действительности [18, с. 23].

В данном возрасте у детей развивается способность к отражению ряда важных связей и зависимостей между предметами и явлениями, формируются понятия длины объекта, изменения его размера в зависимости от внешних факторов, изменения скорости предмета в зависимости от трения и т.д.

В дошкольном возрасте активно развиваются высшие психические функции, такие как память, мышление, восприятие и т.д. В частности, дошкольный период является наиболее благоприятным периодом для развития



памяти. Как отмечал Л. С. Выготский, память в этот период «становится доминирующей функцией и проходит большой путь в процессе своего становления» [5, с. 213]. Ни в какой другой возрастной период человек не может запоминать такие объемы информации, как это происходит во время дошкольного детства.

Память дошкольника характеризуется произвольностью. Ребенок этого возраста, как правило, не ставит себе целью что-либо запомнить, а запечатлевает в памяти те явления и события, которые интересны, привлекательны и находят в нем эмоциональный отклик. Не случайно лучше всего ребенком запоминаются ритмичные стихотворения с понятным ребенку смыслом, простые сказки, диалоги.

По мере взросления ребенка наряду с механическим запоминанием совершенствуется и смысловая память. Произвольная память начинает формироваться в среднем дошкольном возрасте — между 4 и 5 годами. При этом запоминанию также, как и в случае с произвольной памятью, способствуют игровые, эмоционально окрашенные и привлекательные для ребенка ситуации [5, с. 214].

Развитию памяти дошкольника сопутствует формирование образных представлений, что выводит на новый уровень развитие мышления ребенка. Появляющаяся при этом способность к рассуждению, что выражается в формировании ассоциаций, обобщений, вывода и т.д., также связана с развитием памяти [5, с. 215].

Дети нередко обнаруживают склонность делиться своими впечатлениями. Они склонны рассказывать обо всем, что происходит вокруг них, задавая много вопросов и предлагая свои интерпретации событий. Это также указывает на активную умственную деятельность, так как в данном случае проявляется необходимость зафиксировать событие в памяти, переосмыслить его, активизировать воображение, проанализировать увиденное и услышанное. Все эти навыки в дальнейшем становятся предпосылкой к успешному приобщению к учебной деятельности.

Острота восприятия, наличие необходимых предпосылок словесного мышления, направленность умственной активности на то, чтобы повторить, внутренне принять, создают благоприятные условия для обогащения и развития психики.

В мыслительной деятельности дошкольников уже находит место для таких особых понятий и свойств действительности, как пространство и время, различия между живой и неживой природой. Также в это время происходит активное формирование представлений ребенка о социальных отношениях между людьми [18, с. 23].

Ж. Пиаже связывал ранее развитие с такой характеристикой как «эгоцентризм», основанный на определенной умственной позиции ребенка. В данном рассмотрении эгоцентризм, как и «представление о сохранении и обратимость мышления», является «диагностическим признаком интеллектуального развития ребенка» [19, с. 37].

Особенность детского эгоцентризма проявляется в том, что «ребенок видит предметы такими, какими их дает ему его непосредственное восприятие» и неосознанно рассматривает окружающий мир со своей точки зрения, которая для него абсолютна. На этом этапе ребенок является центром окружающего его мира, который, в его понимании вращается вокруг него, «как планеты вокруг Солнца» [19, с. 37]. Кроме этого, эгоцентризм «означает отсутствие у ребенка осознания собственной субъектности, а с нею и отсутствие объективной меры вещей» [19, с. 38]. Это проявляется в неспособности адекватно воспринимать чужое мнение, иную точку зрения, отличную от своей картину мира.

Ж. Пиаже в развитии ребенка от 2-х до 6–7-ми лет выделяет так называемую «дооперациональную стадию», которой соответствует интуитивное, наглядное мышление. На этой стадии формируются «образно-символические схемы, основанные на произвольном сочетании любых непосредственных впечатлений» [19, с. 37]. В процессе мышления ребенок опирается на свои представления о предметах. При этом отсутствие сформированных когнитивных операций «побуждает ребенка устанавливать связи между объектами не на основе логического рассуждения, а интуитивно» [19, с. 38].

Для когнитивной сферы дошкольника также характерно такое явление как «необратимость мышления», что выражается в «неспособности ребенка мысленно возвратиться к исходному пункту своих рассуждений» [19, с. 38]. Лишь после семи лет, по наблюдениям Ж. Пиаже, развитие мышления ребенка переходит в стадию «конкретных операций», расширяя круг представлений и понятий, доступных его интеллекту.

Дошкольнику, в частности, недоступны такие понятия, как «класс» и «подкласс». Дети дошкольного возраста не способны вычленив подкласс из целого, так как «для этого требуется одновременное сосредоточение сразу на двух признаках» [19, с. 39].

В то же время в дошкольном возрасте у детей активно развиваются познавательные потребности и мотивация к познанию. В основе этого, прежде всего, лежит потребность в новых впечатлениях, которая с возрастом усложняется и к пяти годам проявляется в форме потребности в новых и все более содержательных знаниях о предметах и явлениях окружающей действительности [19, с. 24].

Познавательный мотив провоцирует значительные изменения психических процессов. Дети начинают овладевать средствами усвоения знаний и умений, простейшим формам анализа и синтеза явлений, способностью совершать умозаключения и т.д. При этом происходит формирование самоконтроля, то есть способности контролировать свою деятельность на основе поставленной задачи. Также развивается умение анализировать свои действия, выделять их значимые моменты, намеренно изменять и перестраивать ход деятельности в зависимости от ожидаемого результата.

Развитие когнитивных способностей дошкольников тесно связано с физическим, моторным и перцептивным развитием. В этой связи утверждается, что развитие двигательных навыков и тактильных ощущений способствует формированию первичных понятий и представлений, в результате чего у ребенка формируется общая картина мира [12, с. 324].

К завершению периода среднего дошкольного возраста на первый план у ребенка выступают готовность и способность запоминать, вбирать информацию. В дошкольном возрасте активно проявляется способность ребенка к запоминанию больших объемов информации. Недаром говорится, что ребенок «как губка» впитывает все, что видит и слышит вокруг.

Высокая восприимчивость к окружающим воздействиям, расположенность к усвоению очень важная сторона интеллекта, характеризующая умственные достоинства и в будущем. Все это значительно благоприятствует усвоению. Неизбежная подражательность, при этом, опирается на интуицию ребенка и его инициативу. Дети нередко обнаруживают склонность говорить: рассказать обо всем, что видели и слышали дома, на прогулке, по телевизору. Потребность поделиться, оживить в сознании то, что было с ними недавно, может свидетельствовать о силе впечатлений — дети как бы стремятся с ними освоиться. Все это — неповторимые внутренние условия приобщения к учению.

Острота восприятия, наличие необходимых предпосылок словесного мышления, направленность умственной активности на то, чтобы повторить, внутренне принять, создают благоприятнейшие условия для обогащения и развития психики.

Для установления разнообразных и прочных связей решающее значение имеет образование в коре головного мозга очагов оптимальной возбудимости. Образование этих очагов зависит от интенсивности раздражителя. Эта интенсивность, по И.П. Павлову, зависит, в свою очередь, от воздействий, которым подвергается человек [17, с. 509]. Центральная нервная система реагирует на раздражитель не только в зависимости от его характера, но и от подготовленности действиями предшествующих раздражителей. Усвоенные ранее знания, привлекаемые при знакомстве с новым материалом, выступают в роли дополнительных раздражителей, оказывая влияние на состояние участков коры больших полушарий головного мозга, связанных с усвоением новых знаний.

Одним из существенных признаков развития в дошкольном возрасте является переход от эмоциональных реакций и оценок к рациональному осмыслению действительности. Это связано с тем, что в данном возрасте у детей развивается способность к отражению ряда важных связей и зависимостей между предметами и явлениями, формируются понятия длины объекта, изменения его размера в зависимости от внешних факторов, изменения скорости предмета в зависимости от трения и т.д.

Познавательный мотив провоцирует значительные изменения психических процессов. Дети начинают овладевать средствами усвоения знаний и умений, простейшим формам анализа и синтеза явлений, способностью совершать умозаключения и т.д. При этом происходит формирование самоконтроля, то есть способности контролировать свою деятельность на основе поставленной задачи. Также развивается умение анализировать свои действия, выделять их значимые моменты, намеренно изменять и перестраивать ход деятельности в зависимости от ожидаемого результата.

### **1.3. Исследование абстрактного мышления у детей дошкольного возраста**

Исследование способности детей к абстрактному мышлению строится с учетом возрастных особенностей испытуемых, так как предполагается, что основные операции абстрагирования у детей формируются в младшем школьном возрасте. Тем не менее, диагностика мышления дошкольников позволяет выявить уровень развития абстрактного мышления и на ранних стадиях дошкольного детства.

Ряд исследователей отмечает, что способность к абстракции соотносится с уровнем «вербального интеллекта» (Харви, Шредер и др.) [11, с. 307]. С данных позиций, анализируются такие показатели, как «когнитивная сложность, низкий уровень догматизма и авторитарности, ...успешность в решении задач по формированию понятий (по методике Брунера), ...высокими показателями креативности (по сочетанию таких показателей, как оригинальность и реалистическая направленность)» [11, с. 300].

Известно, что нервно-психическая деятельность и поведение детей, в частности, развитие их двигательной активности, не являются результатом только органического созревания нервной системы. Для того чтобы обеспечить нормальное нервно-психическое развитие ребенка, необходимо содействовать этому. Изучение особенностей мышления дошкольников может способствовать оптимальному решению проблемы психологического развития.

Как известно, в процессах восприятия и запоминания ведущую роль играют внешние стимулы. По словам Д. Адама «мозг «включает» и поддерживает чрезвычайно пластичные и гибкие функции, которые обеспечивают приспособление к окружающей обстановке» [2, с. 92].

Детский мозг нуждается в раздражителях, вызывающих его деятельность и тем самым обеспечивающих его морфологическое и функциональное развитие. При этом удовлетворение потребности во внешних впечатлениях «так же необходимо для центральной нервной системы, для ее функционирования, как и удовлетворение потребности во сне и прочих органических потребностей ребенка» [19, с. 46].

Ж. Пиаже, изучая операциональную сторону мышления, разработал эксперименты для изучения мыслительных операций у детей дошкольного возраста. В ряде экспериментов, например, исследовалась способность

детей к формированию понятий о сохранении массы, количества и объема предметов.

В одном из этих экспериментов «детям предъявлялось два ряда кубиков, расположенных на одинаковом расстоянии друг от друга. Так как количество кубиков в обоих рядах, так же как и расстояние между ними, было одно и то же, эти два ряда были одной длины. У детей спрашивали, одинаковое ли количество кубиков в двух рядах, и дети отвечали, что одинаковое. Тогда на глазах у детей взрослый сдвигал кубики в одном ряду, так что они оказывались стоящими вплотную друг к другу. Естественно, что длина данного ряда уменьшалась. После этого он задавал детям вопрос о том, изменилось ли теперь количество кубиков в двух рядах. Дети 3–4 лет, как правило, отвечали, что количество изменилось и в коротком ряду кубиков стало меньше, чем в длинном» [8, с. 58].

Подобные эксперименты также проделывались по отношению к пониманию сохранения массы в круглом и сплюсненном кусочке пластилина, видению объема воды, когда она переливалась в сосуды с широким и Узким дном так, что ее уровень в одном сосуде был намного выше, чем в другом. По выводам Ж. Пиаже, только к концу дошкольного возраста дети начинали понимать, что масса пластилина, количество кубиков и объем воды не изменились [8, с. 58].

Эти эксперименты привели исследователя к выводам о предоперациональной стадии мышления детей дошкольного возраста.

Ж. Пиаже в дооперациональной стадии выделял два субпериода: доконцептуальный (2–4 года) и интуитивный (4–7 лет). На первой из них, согласно исследователю, можно наблюдать быстрое развитие символических функций, что выражается в развитии языка, воображения, способности к воспроизведению игровых ситуаций. Благодаря этим способностям, ребенок может использовать объекты, заменяющие реальные, например, палочка вместо ложки, картонная коробка вместо кровати и т.д. Следующая субстадия проявляется в способности выполнять ментальные операции (классификации, количественное сравнение объектов) интуитивно, не осознавая самих принципов их использования [11, с. 353].

Эгоцентризм мышления ребенка на дооперациональной стадии демонстрировался Ж. Пиаже с помощью задачи «Три горы». В рамках данного эксперимента в центре стола устанавливался макет трех гор разного размера, а вокруг располагались стулья. На одном из стульев усаживался испытуемый ребенок, на другом располагалась кукла. Ребенок должен был идентифицировать по картинкам, какой именно вид гор видит кукла с ее позиции. По результатам эксперимента оказалось, что верные решения были доступны только детям 9–10 лет [11, с. 353–354].

Другие исследователи, в частности, М. Дональдсон, П. Лайт и М. Сигал предполагали, что ошибки детей при логическом решении задач связаны не столько с ограниченностью их понимания вопросов, а с абстрактностью,

отвлеченностью этих задач, не имеющих социального контекста [11, с. 358]. В свою очередь, в экспериментах таких исследователей как Мези и Гельман, доказывалось, что при использовании простых и знакомых объектов для сравнения дети до четырех лет хорошо отличали живые объекты от неживых, например, животных от статуэток. При этом даже трехлетние дети отличали движение повозки от движения животного, а чучело животного от самого животного.

В эксперименте М. Дональдсон ребенку следовало спрятать куклу сначала от одного, а потом от двух полицейских. Согласно результатам исследования, дети 3,5 лет показывали 90 % правильных ответов. М. М. Кокс, анализируя результаты подобных экспериментов, пришла к выводу, что эти задачи обладают различной сложностью в понимании пространственных отношений. При этом дети 4–6 лет уже оказались в состоянии отделить свою собственную точку зрения от другой. Согласно выводам М. Кокс, результат Ж. Пиаже с задачей «Три горы» указывает не на то, что дети опираются на эгоцентрическую точку зрения; они просто выбирают лучший вид сцены. М. Кокс проводила аналогичный эксперимент, но в данном случае на столе ставились предметы разной величины — кувшин, бутылка и стакан. Дети выбирали тот вид предметов, который позволял видеть их все одновременно, и отвергали те виды, в которых один предмет перекрывал другой, мешая их восприятию [11, с. 358].

Изучение мышления детей тесно связано с их пространственными представлениями и мышлением. На этом основывают свой подход Дж. Ловенштейн и Д. Джентнер [15]. Свои исследования они основывали на использовании особого «реляционного» языка, способствующего лучшему восприятию детьми получаемой информации при выполнении заданий. Детям раннего дошкольного возраста был предложен эксперимент с обнаружением особой («выигрышной») карты или игрушки. Сравнивая действия детей, получающих определенные вербальные обозначения пространственных отношений, Дж. Ловенштейн и Д. Джентнер получили интересные и убедительные результаты, говорящие о несомненной связи использования пространственных обозначений и восприятия перемещения предметов.

Признание относительного подобия является отличительной чертой человеческого познания. Человек с готовностью замечает общие черты, например, выстраивая соответствие между картой города и самим городом, также как и в сходстве хищнических повадок акулы и тигра. По мнению таких авторов как Д. Джентнер, Холланд, Холояк, Нисбетт и Тагард восприятие относительного сходства является центральным в проведении аналогии, а также играет важную роль в формировании логического вывода и в категоризации [См.: 15].

Можно заметить, что многие общеупотребительные термины обозначают категории, базирующиеся на родственных подобиях. Например, при употреблении категории «хищник» или «препятствие» требуется вос-

приятие общих сходных паттернов, таких как «жизнь за счет употребления в пищу других животных или «нечто, мешающее достижению тех иных целей» [15, с. 316].

Интересно, что и маленькие дети вполне успешно постигают отличия в этих неочевидных общностях. Дж. Ловенштейн и Д. Джентнер своими опытами подтвердили, что использование языка для обозначения пространственных отношений способствует пониманию детьми относительных подобий. По их мнению, реляционный язык, то есть язык обозначения пространственных отношений, способствует развитию репрезентативных функций, которые способствуют психической переработке, то есть реляционный язык предоставляет собой инструмент для мышления.

Этот подход соотносится с утверждением Л. С. Выготского о том, что язык является инструментом в изучении прямых психических процессов [6]. По выводам Д. Джентнера и Дж. Ловенштейна, реляционный язык предоставляет возможности для извлечения и разработки пространственных представлений и тем самым усиливает аналогию и другие мыслительные процессы, связанные с восприятием пространственных отношений [14].

Понимание относительных общностей появляется не сразу в процессе обучения и разработки. Дети сначала полагаются на общее сходство на объектном уровне общностей, а затем переходят к оцениванию относительного сходства. Так, например, З. Чэнь, Р. П. Санчес и Т. Кэмпбелл установили, что с 10-месячного возраста младенцы проявляют способность натянуть ткань, чтобы получить игрушку и могут перенести подобный алгоритм действия на другую ситуацию, но только если она похожа на первоначальную [См.: 14].

Перенос отношений можно рассматривать и в пространственной сфере. Исследователи отметили, что дети понимают соответствия «элемент-к-элементу» до того, как они поймут относительные пространственного соответствия. Например, Л. С. Либен с позиций когнитивной психологии описал сравнительный паттерн, основанный на том, что объектно-ориентированные («репрезентационные») соответствия ухватываются до относительно-ориентированных («геометрических») соответствий. Этот переход от объектного сходства к относительному сходству наблюдается также в пространственных задачах, когда детям показывают игрушки, спрятанные в одной комнате, а затем их просят найти аналогичные игрушки, спрятанные в том же месте во второй комнате [См.: 14].

Причем уровень восприятия пространственных отношений развивается по мере взросления детей. М. Блейдс и З. Кук обнаружили доказательства этой последовательности развития, используя модель комнаты, где присутствовал каждый из двух одинаковых элементов, содержащийся наряду с двумя другими (уникально соответствующими) объектами. Когда игрушки были спрятаны в первом (оригинальном) месте, трехлетние дети успешно обнаруживали соответствующий объект. Но игрушки, спрятанные в одном из идентичных мест, они на-

ходили случайно среди двух одинаковых объектов. Дети более старшего возраста были в меньшей степени зависимы от соответствия объектов: четырехлетние могли правильно искать в идентичных парах, используя общие пространственные отношения у неоднозначно соответствующих объектов [4, с. 201–218].

Как считают американские исследователи Н. Жира и П. Блум, «дискретные физические объекты обладают специфическим статусом в когнитивном и языковом развитии» [9, с. 189]. Авторы в своих исследованиях задаются вопросом, «являются ли дискретные физические объекты единственными данностями, которые обладают этим специфическим статусом, или же другие индивидуальности также могут быть значимыми». В результате ряда экспериментов было доказано, что «3-летние дети идентифицируют, отслеживают и считают определенные необъектные данности... столь же хорошо, как и объекты» [9, с. 189].

Тем не менее, отмечается, что наименования объектов занимают заметно большую часть словарного запаса детей, чем пространственное описание. Е. Р. Шипли и Б. Шепперсон провели особенно яркую демонстрацию значимости объектов. Они показывали детям наборы объектов и давали им специфические указания в отношении того, что следует сосчитать. Например, детям показывали набор предметов (см. рис. 1) и спрашивали их: «Можете ли вы сосчитать вилки?». Взрослые, которым показывали эту картинку, отвечали: «Пять», в исследовании же Шипли и Шепперсона 3- и 4-летние дети, как правило, игнорировали формулировку вопроса и отвечали: «Шесть». Аналогичным образом, когда детям показывали различные наборы и просили их сосчитать разновидности или цвета, доминирующей реакцией был снова счет [9, с. 190–192].

Итак, выяснилось, что дети более всего склонны обращать внимание на объекты, имеющие границы — твердые тела, которые могут быть перемещены в пространстве. Эту же гипотезу выдвинули такие исследователи как Е. С. Шпелке, Е. М. Маркман и Г. Ф. Вахтель. При этом Е. С. Шпелке обращал внимание на индивидуализирующие и следящие действия младенцев, а Маркман и Вахтель на предрасположенность детей к целым объектам при усвоении слов. В свою очередь С. Дехэне обращал внимание на истоки усвоения детьми чисел.

Несмотря на недостаточное развитие абстрактно-логического мышления у детей дошкольного возраста, существует множество упражнений на диагностику и развитие понятийного аппарата в мышлении дошкольников. В частности, этому способствуют задания на умение устанавливать связи между понятиями, выделение существенных свойств объектов, умение отделять форму понятия от его содержания и т. д.

К таковым относятся упражнения следующего вида [См.: 3, с. 98–100]:

1) Автомобиль ездит на бензине; трамвай, троллейбус или электричка движутся от электричества. Все их можно отнести к категории «транспорт». Показывая не пред-



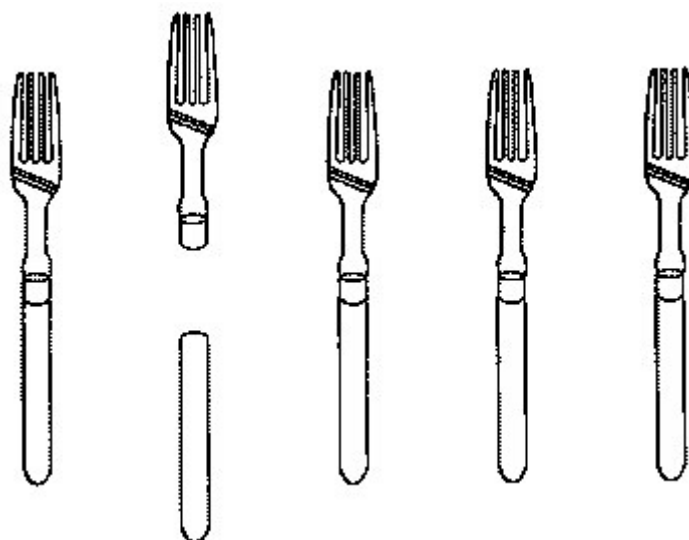


Рис. 1. Вилки в качестве стимулов в эксперименте Е.Р. Шипли и Б. Шепперсона

ставленную до этого машину (например, бетономешалку или строительный кран), спрашиваем ребенка: что это? (К какой группе можно отнести этот предмет?) Почему?

2) Я называю слова, а вы мне отвечаете, какое слово больше, какое меньше, какое длиннее, какое короче.

- Карандаш или карандашик? Какое короче? Почему?
- Кот или кит? Какое больше? Почему?
- Удав или червячок? Какое длиннее? Почему?
- Хвост или хвостик? Какое короче? Почему?

3) Я назову предмет и прочитаю ряд слов, а вы выбираете только два из них, без чего этот предмет не сможет обойтись:

- Сапоги (шнурки, подошва, каблук, молния, голенище);
- Река (берег, рыба, рыболов, тина, вода);
- Город (автомобиль, здание, толпа, улица, велосипед);
- Чтение (глаза, книга, картинка, печать, слово) [3, с. 98–100].

Подобные упражнения могут использоваться в качестве диагностических средств анализа способности к абстрактному мышлению у дошкольников. Также задания данного типа могут использоваться в воспитательной и коррекционной работе, направленной на активизацию мышления, формирование определенного уровня абстрагирования у детей дошкольного возраста.

Отмечается, что «целенаправленность суждений, степень их глубины зависит от умения ребенка оперировать смыслом, понимать переносный смысл» [3, с. 100]. Для этого в работе с дошкольниками целесообразно использовать пословицы, поговорки, обучающие сказки, содержащие в себе возможности вербализации и трансформации текста.

В целом формирование у детей умения выделять существенные признаки понятий, устанавливать различные отношения подготавливает благоприятную почву для раз-

вития способностей к образованию суждений, как более высокой ступени в развитии абстрактно-логического мышления [3, с. 100].

Таким образом, можно заключить, что в период дошкольного детства способность к формированию абстрактных понятий у детей еще недостаточно сформирована. Исследования психологов выявили склонность дошкольников к конкретизации мышления, или же, в формулировке Ж. Пиаже, предоперациональный характер детского мышления. При всем этом ряд развивающих и коррекционных методик позволяет подготовить почву для формирования понятийных связей и развитий основ абстрактно-логического мышления уже на этапе дошкольной подготовки.

Данное исследование проводилось в детских садах ГБОУ СОШ №98 структурное подразделение здание №3, ГБОУ СОШ №1195 СП №3 ДО, ГБОУ Детский сад №659 города Москвы.

В исследовании были продиагностированы дети младшего дошкольного возраста (3–4 года) — 101 человек и дети среднего дошкольного возраста (4–5 лет) — 101 человек. Методика на абстрактное мышление проводилась с каждым ребенком индивидуально.

#### Описание методики «Закономерности»

Большинство современных программ дошкольного образования предъявляют все более высокие требования к развитию мышления ребенка. Именно в возрасте 4–5 лет начинается становление способности к переносу усвоенного правила действий в новые условия.

Перенос правила требует способности к абстрагированию сначала от конкретного материала, на котором это правило усвоено, а затем и от конкретной формы его исполнения.

Методика «Закономерности» позволяет выявить способность ребенка абстрагироваться от несущественных условий решения задачи, способность к переносу усво-

енного ребенком правила на новый материал и новый способ исполнения.

Сначала ребенку предлагается усвоить правило построения ряда конкретных предметов. Если ребенок правильно указал, какой картинке не хватает в первом задании, значит, он усвоил правило построения ряда. В первом ряду комбинируются одни и те же изображения: мячик, флажок, домик.

Затем на второй карточке ребенку вместо изображений предлагается выполнить то же задание с абстрактными геометрическими формами (треугольник, круг, квадрат). Чтобы выполнить это задание, ребенку необходимо абстрагироваться от предметного материала, на котором он усвоил правило.

Если ребенок правильно выполняет второе задание, значит, он может отвлечься от несущественных условий (конкретные предметы) и перенести усвоенное правило на абстрактный материал (геометрические фигуры).

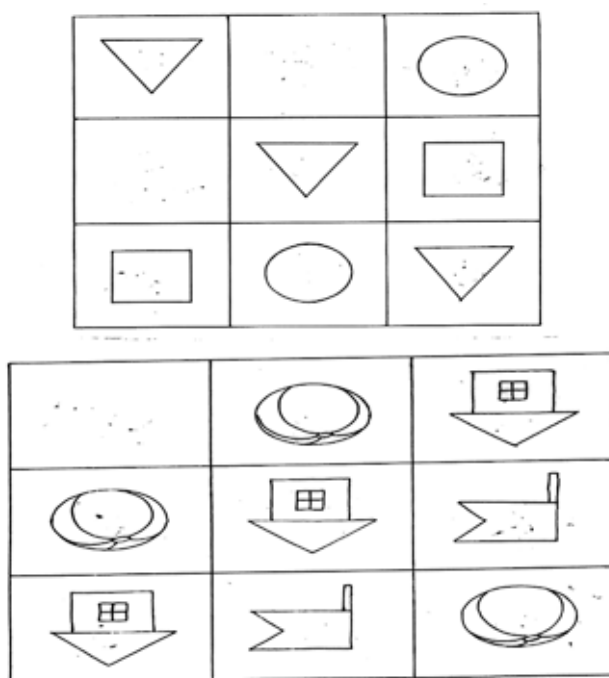
В предыдущих заданиях ребенок должен был выполнять их одним и тем же способом — находить окончание ряда изображений. На следующем уровне сложности ребенку предлагается найти недостающее изображение в середине ряда. Это означает, что ребенку необходимо

абстрагироваться от конкретного способа действий и выделить наиболее обобщенное правило, что в ряду меняются местами три изображения. Естественно, что в данной методике нет никакой нужды формулировать правило на словах, оно схватывается наглядно.

Если ребенок правильно выполнил и второе и третье задание, это означает, что у него хорошо сформирована способность к абстрагированию от несущественных условий, способность к обобщению и переносу усвоенного правила на новый материал. Именно это и составляет социально-психологический норматив в развитии логического мышления детей 4–5 лет. Иногда возможны затруднения в понимании первого задания, однако после повторного разъяснения инструкции, ребенок должен выполнить все самостоятельно и безошибочно.

Уровнем выполнения характерным для предыдущего возрастного этапа является неспособность перенести правило на абстрактный материал (геометрические фигуры), или неспособность уловить закономерность построения предметного ряда (ошибки в первом задании).

Если ребенок вообще не понимает задачу, следует провести дополнительное патопсихологическое и клиническое обследование ребенка.



## Выводы

К дошкольному возрасту относится период развития ребенка от 3-х до 7-ми лет. Особенностью данного возраста является то, что именно в этот период закладываются основы формирования личности человека. Одновременно с этим происходит активное знакомство ребенка с внешним миром, закладываются основы социальных навыков, формируется речь, крупная и мелкая моторика.

Одним из важнейших факторов развития дошкольника является формирование мыслительных процессов.

Развитие способности детей к оперированию понятиями, а также простых логических операций является признаком становления абстрактного мышления уже на этапе дошкольного периода.

При этом многие исследователи указывают на недостаточную сформированность понятийного аппарата у дошкольников, отмечая эгоцентричность и дооперациональный характер мышления у детей данного возраста (Ж. Пиаже).

В то же время высокая восприимчивость, значительные способности к усвоению и запоминанию информации дают

широкие возможности для развития способности к образованию понятийных связей, классификации и других операций с понятиями, составляющими абстрактно-логическую сферу мыслительных процессов у детей.

После проведения методики на абстрактное мышление было выявлено, что у детей младшего дошкольного возраста норма — 39,61 %, ниже нормы — 60,39 %, а у детей среднего дошкольного возраста норма — 43,56 %, ниже

нормы — 56,44 %. Из данного исследования следует, что можно предположить, что абстрактное мышление у детей 3–4 лет возможно может быть сформировано также как и у детей 4–5 лет при этом необходимо учитывать возрастные и индивидуальные особенности данных возрастов. Для более точного изучения необходимо большее количество детей 3–4 и 4–5 лет, а также проведение подобного исследования на протяжении нескольких лет.

#### Приложение

Дети младшего дошкольного возраста		Дети среднего дошкольного возраста	
Норма	Ниже нормы	Норма	Ниже нормы
39,61 % (40 человек)	60,39 % (61 человек)	43,56 % (44 человека)	56,44 % (57 человек)

#### Литература:

1. Абрамова, Г. С. Возрастная психология. — М.: Академический Проект, 2000.
2. Адам, Д. Восприятие, сознание, память. Размышления биолога. — М.: Мир, 1983.
3. Ануфриев, А. Ф., Костромина С. Н. Как преодолеть трудности в обучении детей. Психодиагностические таблицы. Психодиагностические методики. Коррекционные упражнения. — М.: Ось-89, 1997.
4. Блейдс, М., Кук З. Способности детей в понимании моделей пространственного представления // Journal of Genetic Psychology. — 1994. — № 155 (2).
5. Возрастная психология. Развитие человека от рождения до поздней зрелости/Кулагина И. Ю. и др. — М., 2002.
6. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. — М., 1997.
7. Гринева, М. С. Сравнительный анализ сформированности образа Я у детей 5–7 лет // Материалы V городской научно-практической конференции молодых ученых и студентов учреждений высшего и среднего образования городского подчинения. — М.: МГППУ, 2006.
8. Д. В. Андрющенко, Г. П. Логинова. Диагностика психического развития детей 4–5 лет. Методическое руководство. МГППУ ЦПМСС «МАЛЫШ», Москва, 2004.
9. Детская практическая психология/Под ред. Т. Д. Марцинковской. — М.: Гардарики, 2003.
10. Жира, Н., Блум П. Насколько специфичны объекты? Логика детей в отношении объектов, частей и отверстий. — Кембридж: MIT Press, 2000.
11. Карабанова, О. А. Возрастная психология. Лекции. — М.: Изд-во МГУ, 2011.
12. Когнитивная психология // Под ред. В. Н. Дружинина, Д. В. Ушакова. — М., ПЕР СЭ, 2002.
13. Крайг, Г., Бокум Д. Психология развития. — СПб.: Питер, 2011.
14. Ларина, О. А., Каратьян Т. В., Акрушенко А. В. Психология развития и возрастная психология. Конспект лекций. — М.: Эксмо, 2008.
15. Левенштейн Дж., Джентнер Д. Реляционное мышление и реляционный язык. — Хиллсдейл, Нью-Джерси: Erlbaum, 2002
16. Левенштейн Дж., Джентнер Д. Реляционный язык и развитие относительного отображения. — Остин: Изд-во Техасского Ун-та, 2005.
17. Обухова, Л. Ф. Детство как предмет психологического исследования. — М.: Тривола, 1995.
18. Павлов, И. П. Избранные произведения. — М.: Медицина, 1999.
19. Подьяков, Н. Н., Сохин Ф. А. Умственное воспитание детей дошкольного возраста. — М.: Просвещение — 1984.
20. Психология детства // Под ред. А. А. Реана. — СПб.: Прайм-ЕВРО-ЗНАК, 2003.
21. Урунтаева, Г. А. Дошкольная психология. — М.: Академия, 2001.
22. Холланд Дж. Х., Холиак К. Ф., Нисбетт Р. И., Хаггард П. Р. Индукция: Операции вывода, обучение и открытие. — Кембридж: MIT Press, 1986.
23. Шапатина, О. В., Павлова Е. А. Психология развития и возрастная психология. — Самара: Универс групп, 2007.
24. Эльконин, Д. Б. Психология развития. — М.: Академия, 2001.

## Самообслуживание как основной вид трудового воспитания в домах ребёнка

Грязева Лидия Геннадьевна, воспитатель;

Квасникова Марина Михайловна, воспитатель;

Исаева Елена Владиславовна, воспитатель

ГКУЗ «Специализированный дом ребенка «Звездочка» (г. Астрахань)

Ежедневные рекламы с призывами усыновить ребёнка-сироту, казалось бы, уже убедили всех в том, что скоро проблема сиротства в России будет окончательно решена. Но вместе с ростом количества усыновлений растёт и статистика отказов. Неподготовленные родители берут детей из детского дома и дома ребёнка, плохо осознавая «для чего» и ещё хуже представляя себе особенности этого шага. [6].

Приёмные родители, только что взявшие ребёнка в возрасте 3–4 лет из дома ребёнка, сразу же сталкиваются с проблемой отсутствия у него навыков самообслуживания [3]. Происходит это по той причине, что воспитанники домов ребёнка — это дети с самого рождения имеющие статус «дети с ослабленным здоровьем». Частое пребывание в карантинных условиях и стационарных учреждениях, больницах тормозит воспитательный процесс, а значит и привитие вышеперечисленных навыков.

Нередко воспитатели в старших группах дома ребёнка, организуя самостоятельную деятельность детей, сами выполняют большую часть работы, а дети остаются к этой деятельности безучастны. Им остаются лишь отдельные поручения — подай, помоги, поддержи, что, естественно, не вызывает у них интереса к процессу.

Бывает в практике и другая крайность, когда воспитатели дают завышенные по объёму трудовые поручения, не учитывая возможности детей. Нередко можно наблюдать, как няня или воспитатель при детях заново переделывает то, что ими сделано: моет ребёнку руки, одевает ребёнка, убирает игрушки, переставляет стулья и т.д. Таким образом, развитию навыков самообслуживания в доме ребёнка препятствует, главным образом, гиперопека со стороны обслуживающего персонала учреждения.

Не во всех учреждениях интернатного типа осуществляется взаимодействие взрослого и ребёнка на уровне сотворчества, содействия в игровой, трудовой и познавательной деятельности [2]. Встречаются трудности в подборе объектов трудовой деятельности, ограничена сфера труда воспитанников дома ребёнка. Достаточно полного представления о сущности трудолюбия нет как у воспитателей, так и у потенциальных родителей. Трудовое воспитание детей-сирот ещё не стало ведущим направлением в образовательном процессе домов ребёнка.

Исходя из этого, основными проблемами при вхождении воспитанника дома ребёнка в новую семью становятся:

— Невозможность полноценно самостоятельно питаться (т. е. аккуратно и достаточно быстро) Смена блюд происходит достаточно динамично, и если ребенок привык

подолгу ковыряться в тарелке, вряд ли он успеет наесться за отведенное на питание время. Воспитателям приходится кормить его из ложки, и он к этому быстро привыкает. Хочется добавить, что вилки и ножи воспитанникам дома ребёнка не дают, поэтому если такого ребёнка усыновляют, то родители с трудом приучают его питаться, используя все многообразие приборов.

— Невозможность самостоятельно и вовремя одеться, обуться (вовремя — это значит надеть обувь до того, как, например, проследовать после сна к санузелу, или застегнуть куртку до выхода на улицу; самостоятельное умение обслуживать себя важно ещё и потому, что воспитатели часто не могут уследить, все ли замотали горло шарфом перед прогулкой, застегнули сапоги, завязали шапки — в итоге частота простудных заболеваний в стенах домов ребёнка стабильно высокая).

— Незнание и оттого частичное соблюдение правил гигиены (дети плохо моют руки, облизывают их, не умеют пользоваться платком, чтобы высморкаться, меряют чужие шапки, допивают друг за другом компот, чихая и кашляя, не прикрывают платком рот, что приводит к распространению бактериальных инфекций).

— Незнание элементарных правил безопасной работы с предметами (дети берут предметы в рот, экспериментируют с различными частями тела, опасными (стеклянными, мелкими, острыми) предметами). Пребывая в группе дома ребёнка, они подвержены контролю со стороны опытного воспитателя. В группе и во дворе для прогулок просто отсутствуют такие предметы. Но после усыновления и прибытия в новый дом ребёнок подвержен такой опасности.

— Неумение пользоваться санузлом (привыкнув к горшку, дети плохо удерживают равновесие на новом приспособлении, с трудом одеваются, раздеваются перед посадкой на сиденье унитаза, пачкают одежду).

Таким образом, возникает острая необходимость развивать навыки самообслуживания детей-сирот наиболее полноценно.

Самообслуживание — основной вид труда воспитанника дома ребёнка. Ежедневное выполнение элементарных трудовых заданий должно приучать детей к систематическому труду. Именно через самообслуживание ребёнок впервые устанавливает известные отношения с окружающими людьми, осознаёт свои обязанности по отношению к ним. Через него ребёнок узнаёт цену заботам о себе и постепенно приобретает умение действительно заботиться о себе и окружающих [4].

В процессе самообслуживания он узнаёт много нового о вещах, об их качествах и назначении. Последователь-



ность процессов одевания, умывания, раздевания требуют работы памяти. Для точности выполнения действия необходимо внимание, сосредоточенность [5].

Повторяемость режимных процессов, постоянство требований к детям обеспечивает прочность навыков, создаёт предпосылки для формирования потребности в чистоте и опрятности, привычки к самообслуживающему труду. Труд по самообслуживанию развивает у ребёнка ловкость, координацию движений, приучает к порядку, формирует самостоятельность, меньшую зависимость от взрослого, уверенность в своих силах, желание и умение преодолевать препятствия.

Оценивая воспитательное значение самообслуживания, надо особо отметить его жизненную необходимость, направленность на удовлетворение повседневных личных потребностей ребёнка [1].

В ГКУЗ АО «Специализированный дом ребёнка «Звёздочка» у детей 4-го года жизни предусматривается воспитание следующих навыков самообслуживания: самостоятельно и аккуратно есть, хорошо пережёвывая пищу с закрытым ртом; пользоваться ложкой, без напоминания пользоваться салфеткой; самостоятельно мыть руки, застегивая рукава, мыть лицо, не разбрызгивая воду, пользоваться мылом, сухо вытираться полотенцем, без напоминания вешать его в отведённое место, пользоваться личным полотенцем, самостоятельно одеваться и раздеваться в определённой последовательности, аккуратно складывать и вешать одежду, убирать игрушки на определённое место.

На протяжении 3 лет в нашем учреждении элементарная трудовая деятельность ребёнка очень тесно связана с игрой. Любовь ребёнка к игре используется с целью повышения его интереса к самообслуживанию.

Игра используется и для закрепления навыков самообслуживания. Так, с помощью дидактической игры с куклой можно закрепить знания детей о последовательности в одевании и раздевании. Или с помощью игровых персонажей (куклы, мишки, петрушки) понаблюдать за тем, как ребёнок ест, одевается, умывается, или же как эти персонажи сами выполняют различные действия, отражающие моменты самообслуживания.

Особое значение в формировании навыков самообслуживания имеет соблюдение в жизни детей твёрдо установленного режима, последовательное проведение бытовых процессов.

Такая усиленная работа по развитию навыков самообслуживания у воспитанников дома ребёнка значительно уменьшила количество проблем, возникающих у приёмных родителей в дальнейшем.

Разнообразие методов и приёмов в ГКУЗ АО «Специализированный дом ребёнка «Звёздочка» уже за 1 год позволяют сформировать у детей культурно-гигиенические навыки и навыки самообслуживания. Медико-педагогической комиссией в период 2012–2014 года была отмечена позитивная динамика: увеличение количества детей с высоким уровнем освоения навыков самообслуживания с 10% до 60%. Результаты диагностики подтвердили эффективность проделанной работы.

Занятия по программе развития навыков самообслуживания в течении года дали положительную динамику в общем развитии детей. Результаты диагностики психолога показали, что после года проведения таких занятий дети стали более наблюдательными (50%), внимательными к себе и окружающим (37,5%), коммуникабельными (62,5%).

Анализируя данные мониторинга родителей, воспитывающих ребёнка-сироту в течении года было отмечено, что использование такой формы работы позволяет значительно улучшить качественный результат в формировании и развитии навыков самообслуживания. Данная система работы позволяет на ранних этапах корректировать направление деятельности педагога в формировании навыков и умений, основываясь на конкретных результатах и особенностях ребёнка, осуществлять тем самым индивидуальный подход. При анализе данных анкетирования и бесед с людьми, недавно ставшими родителями ребёнка-сироты, также отмечается значительный качественный прирост в развитии познавательной сферы детей, развитии социально-бытовых представлений. Изменились и качественные характеристики речевого развития, увеличился словарный запас. Многие родители отмечают значительный интерес детей к повседневным занятиям, готовность помощи, улучшение настроения, общей и мелкой моторики.

Таким образом, можно сделать вывод, что формирование и развитие навыков самообслуживания несёт огромные возможности не только в общем развитии, но и в социальной адаптации воспитанников дома ребёнка после усыновления.

#### Литература:

1. Волоков, В.С., Волкова Н.В. Детская психология: Логические схемы. — М.: Гуманит. изд. центр Владом, 2003. — 256 с.
2. Дети-сироты: консультирование и диагностика развития [Текст]/Под ред. Е.А. Стребелевой. — М.: Полиграфсервис, 1998. — 336 с.
3. Точин, А.Е. Трудовое воспитание детей в семье/А.Е. Точин. — Минск: Нар. асвета, 1982. — 96 с. — (Родителям о детях).
4. Урунтаева, Г.А. Дошкольная психология: Учеб. пособие для студ. пед. заведений. — 4-е изд., стереотип. — М.: Издательский центр «Академия», 1999. — 336 с.

5. Черепанова, И. Б. Дети взрослеют в труде/И. Б. Черепанова. — М.: Педагогика, 1990, — 174, [1] с. — (Педагогика — родителям).
6. Шмелёв, А. И. Данные о возврате усыновленных детей. Редакция портала «Православие и мир» 3 декабря 2013 [Электронный ресурс]: URL: <http://www.pravmir.ru/dannye-o-vozvrate-usynovlennykh-detej-ne-dostovernyy/> (Дата обращения: 8.08.2014)

## Системность разноуровневой диагностики детей раннего возраста в домах ребёнка

Дусалиева Людмила Александровна, дефектолог;

Фиалко Елена Александровна, воспитатель;

Новичкова Камилла Эльхановна, воспитатель

ГКУЗ «Специализированный дом ребенка «Звездочка» (г. Астрахань)

**Р**анний возраст охватывает период от рождения до 3 лет. В этот период происходит становление всех органов и систем ребенка, развитие его психики.

Различные функции и системы детского организма в этот период отличаются разной степенью зрелости и формируются в разные сроки. Соответственно, отличаются и задачи развития и воспитания малыша. Они определяются по физическим, психологическим, а также возрастным и индивидуальным особенностям [3].

С момента рождения у младенцев обнаруживаются различные типологические особенности нервной системы. Одни легко возбудимы, у других преобладает процесс торможения. Для ребёнка раннего возраста характерно чувственное познание действительности, которое развивается, углубляется за счёт модальности (зрительных — цвет, форма, величина), слуховых (голос человека, музыкальные звуки, звуки природы), осязательных (воздействие разнообразных предметов на тактильные и вестибулярные ощущения, разнообразные движения). При сочетании этих факторов отмечается новизна сенсорных воздействий. Самоценность раннего детства — в остроте восприятия окружающего мира [1].

Обучение детей раннего возраста специфично. Оно осуществляется в форме игры на занятиях и вне их. Главное в обучении — развивать способность детей подражать и воспроизводить, слушать и слышать, смотреть и видеть, а также сравнивать и различать.

Целью нашего диагностического направления в деятельности ГКУЗ АО «Специализированный дом ребёнка «Звездочка» является выявление особенностей развития ребенка, его потенциальных возможностей в процессе обучения и воспитания. Для диагностики важно не просто выявить отклонение в развитии той или иной функции в процессе различных видов деятельности ребенка. Эти задачи решаются в процессе контроля за нервно-психическим развитием ребенка раннего возраста и их теоретические и методические основы были разработаны еще в 30-е годы в клинике Н. М. Щелованова, затем дополнены в исследованиях Н. М. Аксариной, К. Л. Печоры,

Э. Л. Фрухт. В процессе диагностики важно определить механизм нарушения развития, структуру ведущего нарушения и связанных с ним вторичных нарушений, выявить возможные причины отклонения в развитии, а также сохранные звенья и функции. Без этих данных невозможно правильно определить наиболее эффективные методы и средства преодоления имеющихся у конкретного ребенка проблем в развитии.

В ранней диагностике отклонений развития ребенка выделяют непосредственно:

- уровень педагогической диагностики (базовый);
- уровень психологической диагностики (основной);
- уровень медицинской диагностики (дополнительный).

Цель педагогической диагностики — выявление актуального уровня развития ребенка в соответствии с основными показателями (педагогическими критериями) данного возраста, определение зоны его ближайшего развития и выявление начальных проявлений или предпосылок нарушений развития, возникновения дезадаптации. Полученные данные помогут определить характер и объем педагогической помощи ребенку.

Субъектами педагогической диагностики являются: учитель-дефектолог, педиатр, невролог, психолог. Цель психологической диагностики — углубленное изучение характера имеющихся нарушений, их причин, уровня потенциальных возможностей ребёнка, а также проблем и резервов социальной ситуации развития ребенка [2].

Субъектами психологической диагностики являются психологи, учителя-дефектологи, проводящие изучение в специально организованных условиях.

Диагностика обследования ребёнка, находящегося в нашем детском учреждении, проводится на протяжении всего времени. Дети до 1 год развития обследуются каждый месяц. После 1 года — каждые три месяца; а с 2 лет — каждые полгода.

Первичное обследование ребенка при поступлении его в наше учреждение проходит по шкале Доскина В. А. нервно-психического развития детей первого года жизни. Данная диагностическая карта позволяет более подробно

изучить поступившего ребёнка по всем показателям, оценить его реальные возможности на данный момент. При переводе из карантинного бокса в группу, дефектолог обследует ребёнка вновь по всем показателям, делает свои заключения и дает рекомендации по дальнейшему его развитию до следующего эпикризного срока.

В возрасте после 1 года дефектологом используется удобная для обследования шкала психомоторного развития по ГРИФФИТС (в переводе Кишинян Е. С.). Удобна она тем, что средние данные ребёнка описаны не по эпикризным срокам (т. е. через 3 месяца), а ежемесячно, так как в свой эпикризный срок ребёнок может быть госпитализирован или находиться в карантине. Также используются дефектологами в диагностическом обследовании детей в возрасте после 1 года «Показатели развития детей» под редакцией Печоры К. Л., Голубевой Л. Г., так как в данных показателях хорошо описаны сенсорные и моторные навыки, соответствующие данному возрасту.

При тестировании микромоторики ребёнка до 1 года уместно применять систему КАТ/КЛАМС. В этой системе хорошо описана деятельность ребёнка с различными предметами, патология формирования микромоторики и нарушения тонуса в дистальных отделах кисти.

Для недоношенных детей 1 года жизни используются «Показатели нервно-психического развития» доношенного и недоношенного ребенка.

В карантинную группу поступают и те дети, которые уже находятся в данном детском учреждении. Как правило, это дети после госпитализации.

Соответственно ведется дневник наблюдений за детьми в «адаптационный период» в карантинной группе. Записи наблюдений ведутся дефектологом, психологом, неврологом до нормализации поведения ребенка, что дает достаточно объективную оценку индивидуальным возможностям на данный период.

Весь диагностический процесс обследования ребенка любого возраста (от 0 до 3 лет) ведется с использованием специального дидактического материала, пособий, если они непосредственно требуются в работе с ребёнком (погремушки разной текстуры, подвесной, контрастный модуль (чёрно-белый), звукоиздающие предметы, игрушки для исследования рта, заводная, движущаяся игрушка, пирамидки, мячи разных размеров, бубен, барабан, дидактические материалы с сюжетным характером (лото, мазаики, книжки для младенцев); наборы-конструкторы ЛЕГО, набор игрушек для игры с водой, с песком, кубики, строительный материал и т. д.).

Таким образом, разноуровневая диагностика обеспечивает системность и целостность изучения формирующейся личности ребёнка, не выявление отдельных проявлений нарушения психофизического развития, а установление связей между ними, определение причин.

#### Литература:

1. Епифанцева, Т. Б., Киселенко Т. Е., Могилева И. А. Настольная книга педагога-дефектолога — 3-е издание — М.: изд-во «Феникс» 2007 г. — с. 200
2. Закревская, О. В. Развивайся, малыш! Система работы по профилактике отставания и коррекции отклонения в развитии детей раннего возраста. — М.: Издательство ГНОМ и Д, 2006. — 88 с.
3. Лямина, Г. М. Воспитание и развитие детей раннего возраста: Пособие для воспитателя дет. сада./В. В. Гербова, Р. Г. Казакова, И. М. Кононова и др.; Под ред. Г. М. Ляминой. — М.: Просвещение, 1981. — 224 с. Ил. — (Б-ка воспитателя дет. сада).
4. Решетнева, Г. А., Минка И. Н. Физическое воспитание детей первого года жизни с нарушениями в развитии. — М.: Гуманитарный издательский центр «ВЛАДОС», 1997—96 с.

## Влияние низкой самооценки подростка на адаптацию в современной школе

Ковалан Елена Михайловна, старший преподаватель

Куйбышевский филиал Новосибирского Государственного педагогического университета

*«Я знаю многих людей, которые не любят себя и пытаются поправить положение, добиваясь хорошего к себе отношения окружающих. Добившись этого, они сами начинают хорошо к себе относиться. Но это не решает проблему, это подчинение авторитету другого. Вы должны принять себя — а не искать пути для достижения моего признания».*

Ирвин Ялом

В последнее время к проблемам исследования самооценки подростка в условиях современной школы прилагают усилия не только ученые психологи, представители психологической службы в образовании, преподаватели,

но и все больший интерес проявляют СМИ. Модными становятся трансляция и обсуждение художественного и документального кино, откровенно выставяющего напоказ серьезные проблемы, с которыми сталкивается подро-

сток в школе. В качестве самых распространенных из них фигурируют такие, как одиночество, непринятие ребенка коллективом сверстников, отвержение, унижения, «изгойство», разрушающих самооценку личности подростка, и приводящие его неизбежно к социально-психологической дезадаптации, сопровождающейся, в свою очередь, не желанием посещать школу, а в худшем случае, включением в асоциальные организации.

В подростковом возрасте самооценка выступает регулятором поведения и деятельности, а также во многом определяет социальную и психологическую адаптацию личности подростка. И как раз одним из важнейших показателей успешной социально-психологической адаптации является адекватная самооценка.

При условии, когда самооценка подростка не находит необходимой поддержки и опоры в окружающем ее социуме, когда он получает в свой адрес негативные, низкие оценки со стороны окружающих, когда не удовлетворяется хотя бы одна из фундаментальных потребностей возраста — в уважении, признании, принадлежности и др., растет ощущение сильного личностного дискомфорта. Учитывая такие характеристики подросткового периода, как «эмоционально не устойчивый», «хрупкий», «кризисный», подростку небезопасно продолжительно пребывать в состоянии эмоционального дискомфорта и стресса, он так или иначе не может не искать путей выхода из возникшей ситуации. Так, многие подростки в поисках адекватной опоры для своей самооценки в социальном пространстве находят другие социальные группы, в которых их самооценка находит свое соответствие с оценкой окружающих людей. Попадание в такую группу сверстников, в которой подростка принимают как «своего», ценят, естественно приводит к состоянию удовлетворенности, психологического комфорта и повышению уровня самооценки. Однако зачастую оказывается, что подобные группы, в которых находится местечко для «изгоев» ведут далеко не нормативный образ жизни. Таким образом, подросток нередко попадает в группу риска.

Поэтому, рассматривая проблемы низкой самооценки подростка и возможность в связи с этим попадания его в условия не здорового общества, затрагивая тему современной школы, справедливо отметить роль ее психологической службы, на которую возлагается немалый уровень ответственности за решение подобного рода проблем. Дети подростки с заниженной самооценкой, ставшие отвергнутыми в собственной школе, коллективом своих сверстников, и ищущие приюта в других неформальных группах, заслуживают особого внимания школьного психолога, требуют от него разработки и реализации специальных коррекционных мероприятий, направленных на реабилитацию ребенка и повышения уровня его самооценки.

Одним из оптимальных методов коррекции низкой самооценки подростка, способствующим включению его в благополучные условия существования, является метод арт-терапии, который в своей практике может исполь-

зовать любой школьный психолог. Арт-терапия (от греч. *therapea* — лечение, от лат. *ars*. — искусство) в решении проблем психологического или иного характера, в том числе и в работе с низкой самооценкой, предлагает использовать приемы художественного творчества, как наиболее безболезненные, безобидные и эффективные способы воздействия на психику подростка.

Следует отметить, что в последние годы арт-терапия все больше приобретает педагогическое направление и в рамках современной школы выполняет психотерапевтические, воспитательные, развивающие, диагностические и, наконец, коррекционные функции. Психологи отводят особую роль арт-терапевтическим мероприятиям, напрямую связанных с повышением уровня адаптационных возможностей подростка. Если на уроках в школе деятельность подростка находится под строгим контролем учителя, и кроме учебной деятельности ограничен контакт с другими сверстниками, то в процессе индивидуальной или групповой работы во главе со школьным психологом в контексте психологической службы и использованием арт-терапевтического материала, ему, напротив, предоставляется высокий уровень самостоятельности и свободы.

Подросток, оказавшийся в ситуации не понимания со стороны окружения, осознающий свою незначимость и не востребуемость, с легкостью перестает позитивно мыслить о жизни, чувствуя ее несправедливость в отношении собственной персоны, нередко уходит в состояние самокритики, болезненных переживаний одиночества, фрустрации, и наконец, обесценивания и потери себя. Поэтому эффективным шагом к реабилитации его эмоциональной сферы станет изначально индивидуальная работа с психологом. Раскрывая возможности арт-метода, в качестве первого и мощного этапа в коррекции разрушенной самооценки, отдадим предпочтение индивидуальной арт-терапии.

Индивидуальный процесс творческой терапии позволяет не только снять накопившееся напряжение и тревогу (с использованием таких арт — материалов, как глина, песок, пластилин), но и вывести на осознание иотрефлексировать все те эмоции, чувства, мысли, внутренние конфликты и переживания, которые блокируют выход в благополучное существование (посредством рисунков, образов, куклотерапии и пр.), приобрести ресурс для дальнейшей работы.

Продуктивным и логичным продолжением в коррекции низкой самооценки подростка, имеющего, как правило, на этой почве проблемы в общении, будет групповая арт-терапевтическая форма взаимодействия. Процесс групповой арт-терапии, под чутким и грамотным руководством школьного психолога, позволяет достичь взаимной эмоциональной поддержки между участниками, индивидуально воздействовать на бессознательное учащихся, с целью проработки существующих межличностных и внутриличностных конфликтов, мягко включить проблемного ребенка в коллектив, ранее отвергавших его сверстников, за счет применения определенных методов.



В качестве некоторых методов арт-терапии, подходящих для работы с самооценкой подростка, можно выделить такие, как изотерапия, сказкотерапия, фототерапия, видеотерапия, музыкотерапия и игротерапия. Каждый из перечисленных методов творческой терапии имеет свою специфику и вносит конкретный вклад в решение рассматриваемой проблемы.

Так, изотерапия на сегодняшний день является мощнейшим и распространенным направлением в арт-терапевтической практике. Рисунок рассматривается, как проекция личности подростка, авторскими образами и символами передает его отношение к окружающему миру. С помощью рисунков, изображений, особенно их содержания, отдельных деталей, цветового наполнения, можно определить истинное состояние ребенка, а посредством беседы по рисункам и все его переживания связанные с межличностными отношениями, самоотношением и самооцениванием (арт-методики «Мой сад», «Мой мир», «Я-цветок, Я-украшение, Я-оружие, Я-посуда» и мн. др.). И поскольку рисунок напрямую связан с его автором, то изменения состояния можно достигать способом его преобразования, внесение различных дополнений до тех пор, пока ребенок не достигнет чувства удовлетворения от собственного творческого продукта.

С помощью сказкотерапии, изображения вымышленных или существующих популярных сказочных героев, сочинения индивидуальной или групповой сказки на проблемную тему, ее обыгрывания, можно выявить не только характер выбранного персонажа, а соответственно его избранника, но и стратегии поведения подростка (его героя), с актуальными для него в настоящем времени переживаниями.

При этом, в качестве благоприятного терапевтического воздействия здесь могут выступать такие приемы, как переписывание финала сказки, изменения ее сюжета, переигрывание отдельных ситуаций, включение новых героев и др. с целью получения нового свежего взгляда на имеющуюся проблему и осознания неединственного пути ее решения.

Метод игротерапии особенно будет продуктивен в процессе групповой работы. Он позволяет использовать различные ролевые игры, предоставлять участникам свободу выбора той или иной роли. Подростка, получившего ресурс в индивидуальной работе, можно наделить комфортной для него ролью и активно включать в игровой процесс с проигрыванием определенного сюжета совместно с другими участниками (одноклассниками). Таким способом под контролем психолога возможно не только достижение сплочения участников группы между собой, но и сближения проблемного ребенка с ней, раскрытие его с той стороны, с которой до этого его сверстники могли не знать.

Рассматривая, в совокупности, перечисленные и вкратце приведенные методы арт-терапии, еще раз подчеркнем ее широкий и богатый спектр возможностей в процессе индивидуальной и групповой коррекционной работы в решении заявленной проблемы. Умелое профессиональное использование арт-терапевтических средств школьным психологом позволит не только скорректировать самооценку подростку, но и обеспечить ему возможность благоприятной социально-психологической адаптации в школе, открывающей ребенку дверь в новую жизнь с вихрем свежего воздуха, без груза прошлых переживаний.

#### Литература:

1. Крайг, Г., Бокум Д. Психология развития. — 9-е изд. — СПб.: Питер, 2005. — 940 с: ил. — (Серия «Мастера психологии»).
2. Райс, Ф. Психология подросткового и юношеского возраста СПб.: Питер, 2000. — 624 с.: ил. — (Серия «Мастера психологии»)
3. Реан, А. Психология подростка. Полное руководство/под ред. А. А. Реана. — СПб.: Прайм-Еврознак, 2008 г. — ISBN 978-5-93878-721-6.

## Формирование навыков взаимодействия со сверстниками у детей 3–4 лет, воспитывающихся в условиях Дома ребенка

Локтева Людмила Ивановна, воспитатель;

Мисмуллаева Русина Нурисламовна, воспитатель;

Максимова Альфия Рашидовна, воспитатель

ГКУЗ «Специализированный дом ребенка «Звездочка» (г. Астрахань)

Отношения с другими людьми зарождаются в детском возрасте. Опыт этих первых отношений влияет на дальнейшее развитие личности ребенка и во многом определяет его отношение к миру, его поведение и са-

мочувствие среди других людей. Эта тема актуальна, поскольку множество негативных явлений среди молодежи, наблюдаемых в последнее время (жестокость, агрессивность и т.д.), имеют свои истоки в раннем и дошкольном

детстве. Эта проблема встает наиболее остро, когда речь идет о детях, воспитывающихся без семьи [1]. Это побудило нас обратиться к теме формирования навыков взаимодействия со сверстниками у детей 3–4 лет, воспитывающихся в условиях Дома ребёнка [4].

В 2012–2013 гг. в ГКУЗ АО «Специализированный дом ребёнка «Звездочка» было проведено исследование, целью которого стало формирование навыков взаимодействия со сверстниками у детей 3–4 лет, воспитывающихся в условиях интернаторного учреждения, в процессе специально разработанной системы занятий.

Нами были поставлены следующие задачи:

1. Проанализировать имеющуюся психолого-педагогическую литературу по теме исследования.

2. Изучить особенности взаимодействия со сверстниками у детей 3–4 лет, воспитывающихся в условиях Дома ребенка.

3. Разработать и апробировать систему занятий по формированию навыков взаимодействия со сверстниками у детей 3–4 лет, воспитывающихся в условиях Дома ребенка.

4. Оценить эффективность проделанной работы. Наше исследование проводилось на базе ГКУЗ АО «Специализированный дом ребёнка «Звездочка» В нем приняло участие 12 детей трех-четырех лет (две группы по шесть человек каждая), а также воспитатели этих групп.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что вопрос взаимодействия детей со сверстниками изучен недостаточно и до сих пор привлекает внимание многих ученых. Как и большинство авторов (А. Рузская, М. И. Лисина, Е. О. Смирнова, В. М. Холмогорова и др.), мы отмечаем, что общение детей 3–4 лет имеет ряд специфических особенностей, среди которых: [5,6].

— богатство и разнообразие коммуникативных действий (общаясь со сверстником, ребенок спорит с ним, навязывает свою волю, успокаивает, требует, приказывает, обманывает, жалеет и пр.);

— яркая эмоциональная насыщенность (общаясь со сверстником, ребенок выражает самые различные эмоциональные состояния — от яростного негодования до бурной радости, от нежности и сочувствия до драки);

— нестандартность и нерегламентированность коммуникативных актов (движениям детей свойственна особая раскованность, ненормированность, незаданность никакими образцами: дети прыгают, дурачатся, кривляются, передразнивают друг друга);

— нечувствительность к воздействиям сверстника, преобладание инициативных действий над ответными.

Следует отметить, что воспитанники детских учреждений чаще всего мало заинтересованы в общении со сверстниками, они редко обращаются к ним за помощью. Контакты детей весьма однообразны и мало эмоциональны, сводятся к простым обращениям и указаниям.

В практической части нашего исследования на констатирующем этапе мы использовали различные ме-

тоды (объективные и субъективные) для изучения межличностных отношений воспитанников Дома ребенка, а именно: социометрический (методика «Два домика» Е. О. Смирнова, В. М. Холмогорова); метод наблюдений; метод проблемных ситуаций (методики «Одень куклу», «Мозаика»). Тест «Завершение историй» (Е. О. Смирнова, В. М. Холмогорова), а также модифицированный нами опросник для воспитателей. Воспитателям было предложено ответить на 10 вопросов, которые были направлены на выявление того, с кем ребенок предпочитает общаться, умеет ли организовывать совместные игры, как часто выступает инициатором конфликтов и др.

Составленный и апробированный комплекс методик позволил выявить особенности взаимодействия детей со сверстниками и получить разностороннюю информацию о каждом испытуемом. Так, наиболее типичные трудности у наших детей заключаются в неумении рационально использовать средства деятельности, откликаться на предложения сверстника, дети не умеют выходить из конфликтных ситуаций, не умеют организовывать совместную деятельность, мало проявляют инициативы.

Сопоставление данных, полученных с помощью различных методик, позволяет прийти к выводу, что для воспитанников Дома ребенка характерны средний и низкий уровни взаимодействия со сверстниками. С низким уровнем развития выявлен 41,6% детей, со средним уровнем развития — 58,3% детей. Высокий уровень развития взаимодействия со сверстниками на начало коррекционных занятий отсутствовал.

Для формирования навыков взаимодействия со сверстниками мы разработали коррекционно-развивающую программу, которая состоит из двух этапов.

Содержание коррекционно-развивающей программы нашло свое отражение в соответствующей системе занятий. Большинство использованных игр, заданий, упражнений, направленных на формирование навыков взаимодействия, были подобраны нами в процессе изучения ряда руководств и практикумов по дошкольной психологии и педагогике [3].

Первый этап работы, направленный на развитие социальной чувствительности, включал 6 занятий. На первых двух занятиях работа была направлена на обучение детей умению понимать и называть свои чувства и потребности.

Следующие два занятия были направлены на развитие чувствительности к эмоциональным переживаниям и потребностям других людей.

На заключительных двух занятиях работа была направлена на развитие умения проявлять внимание к другому.

На втором этапе ориентированном на обучение способности взаимодействовать с другими детьми, мы провели 4 занятия.

С целью проверки эффективности проделанной работы по формированию у детей навыков взаимодействия

со сверстниками нами был проведен контрольный эксперимент. Для выявления изменений в состоянии и поведении детей были использованы те же методы, что и в начале работы.

Данные, полученные в ходе повторной диагностики, показали, что дети экспериментальной группы стали чаще проявлять инициативность и отвечать на обращения к ним действия сверстника. Во время контрольного эксперимента наблюдались попытки детей давать сверстникам позитивные оценки, т.е. одобрять их действия, подсказывать. Незначительно, но все же уменьшилось число конфликтов. Тем не менее, дети, как и раньше, разрешали их при помощи взрослого. Кроме того, в процессе совместной деятельности дети экспериментальной группы могли чаще договариваться с детьми, приходить к общему решению, согласовывать свои действия с действиями других детей. Хочется отметить, что дети экспериментальной группы стали более

рационально использовать средства совместной деятельности, т.е. делиться игрушками, строительным материалом и т.д.

Для оценки эффективности проделанной нами коррекционно-развивающей работы, мы сравнили показатели экспериментальной и контрольной группы. Так, в экспериментальной группе 66,6% детей имели высокий уровень развития навыков взаимодействия со сверстниками, когда в контрольной группе таких детей не было. 33,3% детей имели в конце эксперимента средний уровень. Низкий уровень в экспериментальной группе отсутствовал. Низкий уровень развития остался у детей только контрольной группы.

Таким образом, эффективность проведенной нами системы занятий по формированию навыков взаимодействия со сверстниками у детей 3–4 лет, воспитывающихся в условиях Дома ребенка, была подтверждена результатами повторной диагностики.

#### Литература:

1. Брызгунов, И.П., Гончарова О.В., Касатикова Е.В. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью у детей: протокол лечения// Российский педиатрический журнал. — 2001. — №5. — с. 34–36.
2. Величко, Е.В. «Обучаясь — лечусь» Реабилитационная программа по изобразительной деятельности в специализированных Домах ребенка. — Астрахань: Изд-во ОГОУ ДПО «АИПКП», 2008. — 128 с.
3. Григорьева, Г.Г. Кочетова Н.П. Кроха: Пособие по воспитанию и обучению и развитию детей до 3-х лет. — М.:Просвещение,2000. — 256 с.
4. Дети-сироты: консультирование и диагностика развития./Под ред. Е.А. Стребелевой, М., «Полиграфсервис», 1998.
5. Лисина, М.И. Формирование личности ребенка в общении/М.И. Лисина. — Санкт-Петербург: Питер, 2009. — 318 с.
6. Рузская, А.Г. Развитие общения ребёнка с взрослыми и сверстниками/А.Г. Рузская // Дошкольное воспитание. — 1988. — №2. — с. 44–49.

## Особенности профессионального самоопределения в юношеский период развития

Юдина Нина Валентиновна, студент  
Забайкальский государственный университет (г. Чита)

**П**рофессиональное самоопределение — многомерный и многоступенчатый процесс, который можно рассмотреть под разными углами зрения. Во-первых, как группу задач, которые общество ставит перед личностью и которые эта личность обязана ступенчато разрешить в течение определенного периода времени. Во-вторых, как процесс поэтапного принятия решений, посредством которых индивид формирует равновесие между своими предпочтениями и склонностями, а также потребностями существующей системы общественного разделения труда. А в-третьих, это как процесс формирования индивидуального стиля жизни, частью которого является профессиональная деятельность [3, с. 196].

Профессиональное самоопределение — это процесс и результат самостоятельного и сознательного выбора профессии.

Профессиональное самоопределение в юношеский период развития с 15 до 17 лет, вступает в новую социальную ситуацию развития. Эта ситуация характеризуется не только новыми коллективами, но и направленностью на будущее то есть: на выбор образа жизни, профессии, референтных групп людей. Необходимость такого выбора диктуется жизненной ситуацией, инициируется родителями и направляется учебным заведением. Таким образом в этот период главное значение приобретает ценностно-ориентационная активность. Она связы-

вается со стремлением к автономии, правом быть самим собой.

Юношеский возраст — этап формирования самосознания и собственного мировоззрения, этап принятия ответственных решений, а так же этап человеческой близости, когда ценности дружбы, любви, могут быть первостепенными [2].

В этот период юноши начинают строить жизненные планы и сознательно задумываться над выбором будущей профессии. Этот выбор диктуется не только установкой на жизненное требование призвания, на сферу деятельности, в которой человек может быть максимально полезен другим, но и выгодой, практической ценностью данной профессии в конкретной ситуации общественного развития страны. Только достаточно целеустремленные и по-настоящему увлеченные люди 15–17 лет сохраняют верность призванию на пути дальнейшего профессионального становления, личностного самоопределения.

Важнейший психологический процесс юношеского возраста — становление самосознания и устойчивого образа личности, своего «Я». Становление самосознания происходит по нескольким направлениям:

— открытие своего внутреннего мира. Юноша начинает воспринимать личные эмоции не как производные от внешних событий, а как состояние своего «Я», зарождается чувство своей особенности, непохожести на других, но порой появляется и чувство одиночества;

— появляется осмысление необратимости времени, осознание вечности своего существования. Именно понимание неизбежности смерти заставляет человека серьезно задуматься о значении жизни, о своих перспективах, о своем будущем, о своих целях. Постепенно из мечты, где все вероятно, и идеала, как абстрактного, но часто недостижимого образца, начинают вырисовываться несколько более или менее реалистичных планов деятельности, между которыми предстоит выбрать. Жизненный план захватывает всю сферу личного самоопределения: моральный, облик, стиль жизни, уровень притязаний, выбор профессии и своего места в жизни. Понимание своих целей, жизненных стремлений, выработка жизненного плана — значительный элемент самосознания;

— формируется единое представление о самом себе, отношение к себе, причем первоначально осознаются и оцениваются человеком особенности своего тела, внешности, привлекательности, а затем уже морально-психологические, интеллектуальные, волевые свои качества. Юношеские самооценки нередко бывают двойственны («Я в своем представлении — гений + ничтожество»). На основе анализа достигнутых результатов в различных видах деятельности, учета суждений других людей о себе и самонаблюдения, самоанализа своих качеств и способностей у юноши развивается самоуважение — обобщенное отношение к себе.

Определенность выбора профессии и его устойчивость рассматривается М.Р. Гинзбургом как два параметра

«определенности будущего», которая является одним из главных показателей, характеризующих смысловое будущее юношей. Вторым является «валентность», которая объединяет параметры ценностной насыщенности эмоциональной привлекательности и активности смыслового будущего.

На выбор профессии оказывает ряд факторов, такие как родители, телевидение, друзья, литература, учителя, кино, газеты и журналы [5].

По мнению Е.А. Климова существует восемь важнейших факторов, определяющих профессиональный выбор.

1) Позиция старших членов семьи.

Конечно, забота старших о будущей профессии своего ребенка ясна, ведь они несут ответственность за то, как складывается его жизнь.

Очень часто родители предоставляют ребенку абсолютную свободу выбора, требуя тем самым от него самостоятельности, ответственности, инициативы. Бывает, что родители не согласны с выбором ребенка, предлагая пересмотреть свои планы и сделать другой выбор, считая, что он еще маленький. Верному выбору профессии часто препятствуют установки родителей, которые стараются, чтобы дети компенсировали их недостатки в будущем, в той деятельности, в которой они не смогли себя полностью проявить.

Наблюдения показывают, что в большинстве случаев дети соглашались с выбором родителей, надеясь на их помощь при зачислении в какое-либо учебное заведение. Но при этом дети, забывают, что работать по данной специальности придется им, а не их родителям.

2) Позиция товарищей, подруг (сверстников).

Дружеские взаимоотношения старшеклассников уже очень крепки и воздействие их на выбор профессии не исключено, так как внимание своего профессионального будущего сверстников также усиливается. Именно позиция микрогруппы может стать решающим в профессиональном самоопределении.

3) Позиция школьных педагогов, учителей, классного руководителя.

Каждый учитель, наблюдая за поведением учащегося только в учебной деятельности, все время «проникает мыслью за фасад внешних проявлений человека, ставит своего рода диагнозы относительно интересов, склонностей, помыслов, характера, способностей, подготовленности учащегося». Учитель значительно больше знает той информации, которая неизвестна даже самому ученику.

4) Личные профессиональные планы.

В поведении и жизни человека представления о ближайшем и отдаленном будущем играют очень существенную роль. Профессиональный план или образ, мысленное представление, его особенности зависят от склада ума и характера, опыта человека. Он включает в себя главную цель на будущее, пути и средства их достижения. Но планы разнообразны по содержанию и какие они будут зависят от человека.



## 5) Способности.

Способности, таланты учащегося старших классов нужно рассматривать не только в учебе, но и ко всем другим видам общественно ценной активности. Так как именно способности включают в себя будущую профессиональную пригодность.

## 6) Уровень притязаний на общественное признание.

Реалистичность притязаний старшеклассника — первая ступень профессиональной подготовки.

## 7) Информированность.

Своевременная, неискаженная информация — важный фактор выбора профессии.

## 8) Склонности.

Они проявляются и формируются в деятельности. Со знательно включаясь в разные виды деятельности, человек может менять свои увлечения, а значит и направления. Для старшеклассника это значимо, так как профессиональные увлечения — путь к будущему.

Таким образом, в целях верного выбора профессии необходимо управление данным процессом, которое осуществляется учителем.

Управление избранием профессии (по Майерсу Д.) — одна из составных частей проблемы научного управления обществом. В более узком плане применительно к про-

блеме выбора профессии учащимися учителю крайне важно знать объективные и субъективные факторы, составляющие содержание управления [1].

К объективным факторам относятся: система объективно действующих закономерностей, условия жизни субъекта, среда, воспитание, экономическое окружение и т.д.

К субъектным факторам относятся: возможности субъекта, интересы, склонности, способности, намерения, мотивы, характер, темперамент, задатки а также другие стороны личности.

Подводя итог, можно отметить, что определение в выборе будущей профессии достаточно сложный процесс, включающий эмоциональные и когнитивные компоненты. Соответствие эмоционально-оценочных компонентов существенным содержательным компонентам профессии делает выбор обоснованным и реальным. Для обоснованности профессионального предпочтения необходимо также, чтобы требования со стороны профессии соответствовали возможностям человека. В противном случае в самосознании человека накапливается негативный жизненный опыт, формируются своеобразные способы решения встающих перед ним задач — уход от проблем, их игнорирование и тому подобное.

*Литература:*

1. Колесов, Д.В. Современный подросток. Взросление и пол: учеб. пособие/Д.В. Колесов. — М.: Флинта, 2003. — 197 с.
2. Кон, И.С. Психология старшеклассника/И.С. Кон. — М.: Просвещение, 1999. — 274 с.
3. Словарь гендерных терминов/под. ред. А.А. Денисовой. — М.: Информация XXI век, 2002. — 255 с.
4. Скутнева, С.В. Гендерные аспекты жизненного самоопределения молодежи/С.В. Скутнева // Социологические исследования. — 2004. — № 11. — с. 73–78.
5. Шнайдер, Л.Б. Основы семейной психологии: учеб. пособие. — М.: Издательство московского психолого-социального института, 2005. — 928 с.

## 6. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

### Влияние самоотношения на активность личности в интернет-среде

Козлова Наталия Сергеевна, кандидат психологических наук, доцент  
Ивановский государственный университет

*В статье рассматривается влияние самоотношения на то, как проявляется активность личности в интернет-пространстве. Рассматривается зависимость общения и деятельности пользователей в сети от таких особенностей как закрытость, самоуверенность, саморукводство, отраженное самоотношение, самоценность, самопривязанность, внутренняя конфликтность, самообвинение.*

**Ключевые слова:** интернет-среда, взаимодействие, активность, самоотношение, Я-концепция.

Современные исследования интернет-вовлеченности личности позволяют предполагать, что один из самых значимых факторов, определяющих специфику активности человека в сети является Я-концепция личности. По итогам работ Н.В. Чудовой, были установлены следующие закономерности:

- 1) Специфика образа «Я» выступает показателем неблагополучия активных пользователей интернета.
- 2) Интернет-среда может наносить ущерб образу «Я».
- 3) В тоже время интернет, является культурой производной, «в рамках которой появились новые средства для личностного развития тех, кому по каким-либо причинам трудно формировать свой образ «Я» с опорой на свои природные данные или социальные достижения» [6].

Одной из основных категорий психологии личности и социальной психологии, является Я-концепция личности. Это утверждение объясняется тем, что центр, ядро личности определяется восприятием не только физического мира, но, прежде всего, окружающих ее людей, определяющих процесс взаимодействия с ними. Так, например, в психологическом словаре под редакцией А.В. Петровского, мы находим следующее определение Я-концепции: «относительно устойчивая, в большей или меньшей степени осознанная, переживаемая как неповторимая система представления индивида о самом себе, на основе которой он строит свое взаимодействие с другими людьми и относится к себе [3, с. 475].

Однако в психологической науке в рамках Я-концепции возникает целый ряд понятий «самооценка» «самосознание» «самоотношение», «самопрятие», «самоуважение», «осознание себя», «образ-Я» и т.д.

Как было установлено, интеграция Я-концепции и удовлетворенности субъектом своей самоактуализацией приводит к образованию самоотношения [2, с. 65–66]. Самоотношение при такой формулировке представляется как психологическое образование, расположенное или взаимодействующее с самопознанием, саморегуля-

цией и самоконтролем. Такая формулировка, по мнению Н.И. Сарджвеладзе, имеет много слабых сторон: способ отношения к себе не стоит в одном ряду с когнитивным, эмоциональным или регулятивным моментами самосознания; Напротив, феномен самоотношения в качестве своих отдельных сторон включает самосознание, самопознание, самооценку, эмоциональное к себе отношение, самоконтроль, саморегуляцию, а понятие самоотношения является родовым относительно понятий самопознания, самооценки и других подобных категорий, имеющих приставку «само» и отражающих широкий спектр феноменов внутренней жизни личности [4].

«Я» существует постольку, — отмечает Н.И. Сарджвеладзе, — поскольку оно является одновременно и субъектом, и объектом отношения, самость — это способ отношения к себе; самоотношение конституирует самость. Однако такое утверждение сразу же требует оговорки, что самоотношение личности включено в качестве определенной подструктурной единицы в общую систему отношений человека, а с содержательной и функциональной точек зрения самоотношение теснейшим образом связано с особенностями отношения субъекта к внешне-предметному и социальному миру [4].

В структуре самоотношения существуют три базовых компонента: конативный, эмоциональный и когнитивный. Когнитивный касается саморегуляции и контроля человеком за своей активностью на основе восприятия самого себя. Конативная составляющая базируется на действиях (или готовности к ним) личности по отношению к самому себе.

Нас же более всего интересует эмоциональный компонент. Многие авторы приравнивают эмоциональное отношение к себе к самоотношению в целом. На наш взгляд это не верно, самоотношение по своей сути является установкой, и значит имеет трехуровневую структуру, в котором эмоциональная часть — лишь одна из составляющих.

В.В. Столин выделяет три эмоциональные оси самоотношения: 1) симпатия — антипатия, 2) уважение — неуважение и 3) близость — отдаленность [5]. Автор подчёркивает, что эти же оси связаны с тем, как будет относиться личность к другим., определяют также строение эмоционально-ценностного отношения человека к другому человеку. Об этом мы читаем и у Л.С. Выготского, определяющего механизм перехода интерпсихических отношений в интрапсихическую сферу [1].

Сарджвелазе выделяет следующие структурные единицы самоотношения по их содержательным характеристикам:

1. Биологическое измерение: отношение к своей внешности и анатомическим особенностям; отношение к своим биомеханическим и функционально-физиологическим возможностям.

2. Психологическое измерение: отношение к своим сенсомоторным особенностям и инструментальным возможностям; отношение к своим интеллектуальным способностям; отношение к своим эмоциональным особенностям; отношение к своим волевым качествам и результатам своей деятельности; отношение к себе как неповторимой личности, чувство самотождественности.

3. Социальное измерение: отношение к своему социальному статусу (к статусу в системе формальных отношений, к социо-экономическому или социометрическому статусу); отношение к тому, как ко мне относятся другие, чего от меня ожидают; отношение к себе как носителю определенных социально-нравственных норм и ценностей [4].

Исходя из всего вышесказанного можно выдвинуть гипотезу о том, что именно самоотношение будет во много определять активность личности и в интернет-среде. Для ее проверки было проведено исследование с применением авторской анкеты, позволяющей выявить специфику вовлеченности, активности и деятельности личности в сети, а также теста на самоотношение Р.С. Пантелеева, включающего следующие шкалы: закрытость, самоуверенность, саморуководство, отраженное самоотношение, самооценność, самопривязанность, внутренняя конфликтность, самообвинение.

В итоге, мы выявили, что закрытость, как особенность самоотношения, характерна для тех, кто не ориентирован на поиск полезной информации в интернете ( $r = -0,26$ , при  $p \leq 0,05$ ). Они ориентированы на общение с теми, кого нет рядом ( $r = 0,27$ , при  $p \leq 0,05$ ). Вероятно, именно форма коммуникация, предполагаемая с помощью интернета, становится для них более удобной, не заставляющей выходить за границы комфорта — своей замкнутости. В данном случае интернет можно рассматривать как средство, помогающее личности, найти способы решения своей проблемы. Однако, можно предположить, что изменений в субъекте общения в данном случае не произойдет, а значит «снимаются симптомы», но не исчезает их источник.

Самоуверенность, присущая Я-концепции личности, свойственна также тем, кто не заинтересован в поиске нужной информации ( $r = -0,23$ , при  $p \leq 0,05$ ). Они также не интересуются знакомствами в интернете для романтики ( $r = -0,32$ , при  $p \leq 0,01$ ). То есть такая черта приводит к отсутствию какого-либо специфического интереса и активности в виртуальном мире.

Пользователи с развитым саморуководством также не ищут романтических знакомств ( $r = -0,34$ , при  $p \leq 0,01$ ). При этом у них достаточно большое количество друзей в социальных сетях ( $r = 0,24$ , при  $p \leq 0,05$ ). Так присутствует тенденция к общению без дополнительных выраженных особенностей.

Лица с высоким ожиданием отношения к себе со стороны других людей не склонны создавать вымышленный образ себя в виртуальной среде ( $r = -0,24$ , при  $p \leq 0,05$ ). Такая связь объясняется, скорее всего тем, что они верят в то, что и их реальный образ позитивно воспринимается окружающими.

Высокая самооценność, а также самопривязанность, обеспечивает то, что пользователи не переживают из-за количества времени проведенного в интернете ( $r = -0,26$ , при  $p \leq 0,05$  и  $r = -0,44$ , при  $p \leq 0,01$ ). Возможно, считают, что в любом случае проводят время с пользой для себя.

При этом самопривязанность связана еще и с тем, что пользователь считает, что интернет не мешает им в работе или учебе ( $r = -0,24$ , при  $p \leq 0,05$ ), а приоритетной для них является такая функция виртуальной среды, как общение ( $r = 0,31$ , при  $p \leq 0,01$ ) и возможность творческой самореализации ( $r = 0,32$ , при  $p \leq 0,01$ ).

При самопринятии направленность активности в интернете ориентирована на общение ( $r = 0,27$ , при  $p \leq 0,05$ ), в отличие от поиска полезной и нужной информации ( $r = -0,29$ , при  $p \leq 0,05$ ).

А вот наличие внутренних конфликтов достаточно сильно проявляется в интернет-среде: такие люди проводят достаточно много времени там, и сами же осуждают себя за это ( $r = 0,32$ , при  $p \leq 0,01$ ). Такая же тенденция обнаружена и у тех, у кого присутствует самообвинение ( $r = 0,31$ , при  $p \leq 0,01$ ). При этом пользователи и с обеими характеристиками, являются активными участниками социальных сетей ( $r = 0,26$ , при  $p \leq 0,05$  и  $r = 0,23$ , при  $p \leq 0,05$ ). Есть и еще одна общая тенденция: они склоны рассказывать в виртуальном мире ту информацию о себе, которую до этого не сообщали никому в объективном мире ( $r = 0,24$ , при  $p \leq 0,05$  и  $r = 0,31$ , при  $p \leq 0,01$ ). И если добавить здесь склонность лиц с высоким самообвинением к созданию вымышленного образа «Я» ( $r = 0,32$ , при  $p \leq 0,01$ ), то можно говорить, что именно проблемы в этом аспекте запускают специфическую самопрезентацию в интернете.

На основании всего выше обозначенного можно смело говорить о том, что у лиц с адекватной самооценкой и хорошим самоотношением, отсутствует глубокая вовлеченность в интернет или какая-либо специфическая активность. Основная направленность их существования

в интернете — общение. Однако при слишком высокой самооценности или самопривязанности пропадает критичность восприятия времени, проводимого в интернете, в отличие от тех, у кого присутствует самообвинение или внутренние конфликты. Они также направлены на взаимодействие, но винят себя за количество времени,

проводимого в интернете, а также характеризуются специфической формой самопрезентации себя в сети. Также выявлено, что если существуют проблемы с самоуверенностью и саморуководством, то человек начинает устраивать свою личную жизнь через интернет, осуществляя там поиск романтических знакомств.

#### Литература:

1. Выготский, Л. С. Избранные психологические исследования. — М., Изд-во АПН РСФСР, 1956
2. Козлова, Н. С. Социально-психологические детерминанты восприятия реализованности собственного потенциала личностью: Дис.... канд. психол. наук: 19.00.05. Кострома. 2009.
3. Психология. Словарь. Под ред. Петровского А. В М.: Политиздат, 1991, — 504 с.
4. Сарджвеладзе, Н. И. Позиция личности и установка: опыт построения структурно-динамической концепции личности. — Известия АН ГССР, серия философии и психологии, 1985, №2, с. 81—93.
5. Столин, В. В. Самосознание личности. — М., МГУ, 1983
6. Чудова, Н. В. Особенности образа «Я» жителя Интернета. — Психологический журнал, — 2002, т. 23, № 1, — с. 114—118

## Характеристики психологического здоровья у работающих и неработающих пенсионеров до 65 лет (одна и та же выборка)

Коноплёв Николай Николаевич, магистрант;

Курилович Марина Анатольевна, кандидат психологических наук, доцент

Российский государственный социальный университет, филиал в г. Минске (Республика Беларусь)

*Физическая работа важна тем, что она мешает уму празднично и бесцельно работать.  
18 декабря 1899 г. Л. Н. Толстой.*

Одним из характерных явлений современности является процесс старения общества, увеличения количества пожилых людей в общей численности населения, что требует проявления по отношению к ним, к их опыту и заслугам большого уважения и заботы. Уход от сложившегося стереотипа трудовой деятельности, появление «излишков» свободного времени создают новые психологические состояния: внимание концентрируется вокруг ухудшения здоровья, одиночества, неуверенности в завтрашнем дне и т. д. Отсутствие работы приводит человека к осознанию ослабления своей роли в обществе, а иногда и к ощущению ненужности и бесполезности. Современное общество должно быть нацелено не только на то, чтобы помочь людям пожилого возраста преодолеть неудовлетворительное состояние здоровья, но и как можно дольше сохранить свое социальное лицо в отношениях «индивид — социальная среда».

Психологическое здоровье — это состояние гармонии физической и социальной составляющей жизни человека и выражается в способности и умении планировать и реализовать свою деятельность, управлять своим поведением в социальной среде, адекватно реагировать на возникновение сложных ситуаций и изменение жизненных обстоятельств. Психологическое здоровье в пен-

сионном возрасте в значительной мере зависит от успешности ранее прожитых периодов социализации личности. Образ жизни человека целиком зависит от представлений о себе, о мире, об отношении с миром, поэтому в смысловой сфере человека, в его мировоззрении скрыт огромный ресурс для качественной и продолжительной жизни индивида [1].

Психологическое здоровье (ПЗ) — состояние душевного благополучия. Понятие ПЗ включает в себя: реализацию потребностей в хорошем самочувствии, позитивном самоотношении и в труде (самореализации).

Согласно биопсихосоциальной модели представления понятия психологического здоровья можно выделить:

1. Биологическое индивида (организма) — активность субъекта определено системой «организм — среда» и вызывается потребностями в самосохранении, индикатором которого является самочувствие (методика «Самооценка психических состояний» (Г. Ю. Айзенк) (СПС. А)) [4].

2. На уровне психическом в него включены элементы биологического и часть социального индивида. Активность подчинена потребности в принадлежности человека к общности, в признании его этой общностью. Быть принятым другими людьми отражается в самоотношении, перенесение внутрь отношения других, принятие другими



или отвержение (методика личностного дифференциала (ЛД) (адаптирована сотрудниками психоневрологического института им. В. М. Бехтерева)) [5].

3. На уровне социальном включает в себя активность личности и вызывается потребностью в труде (самореализации). Методики («Тест жизнестойкости» Д. А. Леонтьев, Е. И. Рассказова (ТЖ. Л)) и (Диагностика коммуникативной установки (В. В. Бойко) (ДКУ. Б)) [3, 6].

Автор полагает, что конструктивное мышление личности, возможно, диагностировать по уровню позитивных и негативных установок личности, так как установка (У.) — это состояние готовности субъекта в определённой активности, в определённой ситуации в соответствии с представлением субъекта об окружающей действительности и отношения к ней. У. — источник психической энергии, которую она через имманентную потребность личности черпает из реального мира при первой же встрече данной потребности с ним как с единственно возможным объектом своего удовлетворения. Ибо У. не только переводит энергию внешнего раздражения в ту или иную определённую потребность в том или ином определенном предмете, а затем и в деятельность, но и посредством следующей за этим объективации делает возможным переход самой этой потребности в сознание. За чем следует побуждение к активности непосредственно связанных с ней (с У.) «сущностных сил» личности, вплоть до побуждения к активности скрытых психических образований, как под-, так и надсознательных.

Будучи носителем определенной неудовлетворенной потребности У. управляет ими, как бы заставляя личность извлекать из себя свои «старые знания» — весь свой прошлый опыт, в систему которого входят не только отдельные отщепленные от сознания явления ее бессознательной психики, ее неосознаваемые психические переживания и «мотивы» в целом, но и возникшие и реализовавшиеся раньше вместе с ними ее фиксированные установки, ныне выступающие как своего рода готовые формы (шаблоны) деятельности, через которые, при наличии той или иной актуальной установки, снова пробируют себе дорогу все эти подспудные бессознательные психические образования личности — и те же ее неосознаваемые психические «мотивы», и те же ее неосознаваемые психические переживания вообще.

Опираясь на принцип системности и свойство системы иерархичность, можно предположить, что потребность личности в труде (самореализации) будет влиять на психологическое и биологическое состояние человека. Иными словами, у неработающих пенсионеров будет существовать тенденция к снижению конструктивного мышления, самоуважения и самочувствия.

Первое тестирование было проведено в мае — июле 2010 года (N=64), (N=32) работающие пенсионеры мужчины и женщины в равных количествах, средний возраст 58,5 года; (N=32) неработающие пенсионеры мужчины и женщины в равном количестве, средний возраст 62 года [2].

Второе тестирование, проведено в мае — июне 2013 года. По результатам R-теста были сформированы выборки: 1) работающие пенсионеры стали неработающими (РЧН) (N=14), средний возраст 62 года, среднее время без работы 2,1 года; 2) неработающие пенсионеры стали работающими (НЧР) (N=9), средний возраст 64 года, средний период работы 1,9 года; 3) работающие остались работающими (РОР) (N=11), средний возраст 61,3 года; 4) неработающие остались неработающими (НОН) (N=14), средний возраст 64,8.

В ходе исследования выдвигались следующие гипотезы:

1. У работающих пенсионеров, ставших неработающими, имеются различия в уровне показателей психологического здоровья с отрицательным сдвигом.

2. У неработающих пенсионеров, ставших работающими, имеются различия в уровне показателей психологического здоровья с положительным сдвигом.

3. У работающих пенсионеров, которые остались работающими, и у неработающих пенсионеров, которые остались неработающими, отсутствуют различия в характеристиках психологического здоровья.

Поскольку исследуемые выборки работающих и неработающих пенсионеров  $N < 51$ , то проверка на нормальность по всем изучаемым признакам не проводилась.

Следующим шагом в исследовании явилась оценка различий R-теста у РЧН, НОН и теста неработающих пенсионеров, проведённого три года назад, с помощью H-критерия Краскала-Уоллиса. Аналогичным образом проводилась проверка значений по всем показателям R-теста НЧР, РОР и значений теста работающих пенсионеров три года назад. Достоверных различий между группами по всем показателям обнаружено не было, поэтому выборка работающих и неработающих пенсионеров может рассматриваться как однородная.

Далее в качестве метода статистической обработки эмпирических данных с целью выявления выборочных различий у РНП по преобладанию какого-либо признака использовался T-критерий Вилкоксона. Указанный выше критерий применяется для сопоставления показателей, измеренных в двух разных условиях на одной и той же выборке испытуемых. Он позволяет установить не только направленность изменений, но и их выраженность: является ли сдвиг показателей в каком-то одном направлении более интенсивным, чем в другом. Если интенсивность сдвига в одном из направлений превосходит, то сумма рангов абсолютных значений сдвигов в противоположную сторону будет значительно ниже. «Типичный» сдвиг — сдвиг в более часто встречающемся направлении, «нетипичный» сдвиг — сдвиг в более редко встречающемся направлении. Нулевые сдвиги из рассмотрения исключаются и количество наблюдений (N) уменьшается на количество нулевых сдвигов. Уровень значимости для T-критерия рассчитывается по «нетипичному» сдвигу, он может быть положительным или отрицательным. Итак, рассмотрим выборку, где пенсионеры РЧН (см. табл. 1).

Таблица 1

Статистически значимые результаты Т-критерия Уилкоксона  
(работающие пенсионеры стали неработающими N=14)

Переменные	Т-критерий Уилкоксона
Вовлечённость р-тест — Вовлечённость тест	$T=7,50^{**b}$
Контроль р-тест — Контроль тест	$T=3,00^{**b}$
Принятие риска р-тест — Принятие риска тест	$T=14,00^{*b}$
Жизнестойкость р-тест — Жизнестойкость тест	$T=8,00^{**b}$
Фактор оценки р-тест — Фактор оценки тест	$T=3,00^{**b}$
Фактор силы р-тест — Фактор силы тест	$T=7,00^{*b}$
Фактор активности р-тест — Фактор активности тест	$T=6,50^{**b}$
Тревожность р-тест — Тревожность тест	$T=13,50^{*c}$
Фрустрация р-тест — Фрустрация тест	$T=13,50^{Tc}$
Агрессивность р-тест — Агрессивность тест	$T=13,00^{*c}$
Завуалированная жестокость р-тест — Завуалированная жестокость тест	$T=8,50^{*c}$
Открытая жестокость р-тест — Открытая жестокость тест	$T=12,50^{*c}$
Обоснованный негативизм р-тест — Обоснованный негативизм тест	$T=5,00^{*c}$
Брюзжание р-тест — Брюзжание тест	$T=10,50^{Tc}$
Негативный личный опыт р-тест — Негативный личный опыт тест	$T=8,50^{*c}$
Общая коммуникативная установка р-тест — Общая коммуникативная установка тест	$T=7,00^{**c}$
<p>** <math>p \leq 0,01</math>; * <math>p \leq 0,05</math>; <math>T p \leq 0,1</math>.  b — используются отрицательные ранги.  c — используются положительные ранги.</p>	

Уровень жизнестойкости пенсионеров, которые стали неработающими, достоверно сдвинулся в сторону уменьшения ( $T=8$ ;  $p < 0,01$ ).

Уровень самоотношения, выраженный в трёх факторах: фактор оценки (ФО), фактор силы (ФС) и фактор активности (ФА), так же имеет преобладание сдвига в отрицательную сторону ФО ( $T=3$ ;  $p < 0,01$ ); ФС ( $T=7$ ;  $p < 0,05$ ); ФА ( $T=6,5$ ;  $p < 0,01$ ).

Функциональное состояние, выраженное в таких психических свойствах, как тревожность (Тр.), фрустрация (Фр.), агрессивность (Агр.) и ригидность (Риг.) у пенсионеров РСН имеет следующую динамику: Тр. ( $T=13,5$ ;  $p < 0,05$ ) — сдвиг в сторону увеличения; Фр. ( $T=13,5$ ;  $p < 0,1$ ) — увеличение с тенденцией к статистической значимости; Агр. ( $T=13$ ;  $p < 0,05$ ) — статистически значимый сдвиг в сторону увеличения. Статистически значимый сдвиг по Риг. у РСН отсутствует. Уровень негативной коммуникативной установки у РСН повышается ( $T=7$ ;  $p < 0,01$ ).

Снижение уровня жизнестойкости происходит вследствие утраты позитивных установок на участие в происходящих событиях, активность по отношению к жизни и получение нового опыта. Возрастает негативный настрой по отношению к окружающему миру. Отмечается снижение самоуважения, уверенности в себе и общительности. Увеличивается склонность к переживаниям, повышается эмоциональная напряжённость. Все, выше

перечисленные факторы, негативным образом влияют на психологическое здоровье в пенсионном возрасте.

Статистически значимые различия в выборке, где пенсионеры НСР представлены в таблице 2.

Следует отметить, что различий по уровню жизнестойкости не обнаружено. Самооценка пенсионеров НСР, выраженная факторами методики (ЛД), такими как ФО, ФС, ФА по интенсивности достоверно преобладает в сторону увеличения, все факторы: ( $T=1,5$ ;  $2,5$ ;  $3$ , соответственно при  $p < 0,05$ ). Такое психическое свойство как Тр. у НСР, согласно показателям Т-критерия, понизилось ( $T=0$ ;  $p < 0,05$ ). Фр., Агр. и Риг. так же имеют сдвиг в сторону уменьшения, но с тенденцией к статистической значимости ( $T=3$ ;  $6$ ;  $3$ , соответственно при  $p < 0,1$ ).

Уровень негативной коммуникативной установки у НСР, в целом имеет «типичный» сдвиг в сторону уменьшения достоверно преобладающим по интенсивности над «нетипичным» ( $T=3$ ;  $p < 0,05$ ).

У НСР не увеличивается радость от своих действий и происходящих вокруг них событий. Отмечается увеличение уровня самоуважения, что связано с осознанием себя, как носителя позитивных, социально желательных характеристик, вследствие чего происходит снижение уровня негативных коммуникативных установок.

Тестирование с интервалом в три года, проведённое среди пенсионеров РОР, результаты статистически зна-

Таблица 2

Статистически значимые результаты Т-критерия Уилкоксона  
(неработающие пенсионеры стали работающими N=18)

Переменные	Т-критерий Уилкоксона
Фактор оценки р-тест — Фактор оценки тест	T=1,50* <sup>c</sup>
Фактор силы р-тест — Фактор силы тест	T=2,50* <sup>c</sup>
Фактор активности р-тест — Фактор активности тест	T=3,00* <sup>c</sup>
Тревожность р-тест — Тревожность тест	T=0,00* <sup>b</sup>
Фрустрация р-тест — Фрустрация тест	T=3,00 <sup>Tb</sup>
Агрессивность р-тест — Агрессивность тест	T=6,00 <sup>Tb</sup>
Ригидность р-тест — Ригидность тест	T=3,00 <sup>Tb</sup>
Завуалированная жестокость р-тест — Завуалированная жестокость тест	T=2,50* <sup>b</sup>
Открытая жестокость р-тест — Открытая жестокость тест	T=2,50* <sup>b</sup>
Обоснованный негативизм р-тест — Обоснованный негативизм тест	T=3,00 <sup>Tb</sup>
Брюзжание р-тест — Брюзжание тест	T=1,50 <sup>Tb</sup>
Общая коммуникативная установка р-тест — Общая коммуникативная установка тест	T=3,00* <sup>b</sup>
* $p \leq 0,05$ ; <sup>T</sup> $p \leq 0,1$ . b — используются отрицательные ранги. c — используются положительные ранги.	

Таблица 3

Статистически значимые результаты Т-критерия Уилкоксона  
(работающие пенсионеры остались работающими N=11)

Переменные	Т-критерий Уилкоксона
Фрустрация р-тест — Фрустрация тест	T=6,00* <sup>c</sup>
* $p < 0,05$ c — используются положительные ранги.	

чимых различий получены только по уровню Фр. (методика СПС, Г. Ю. Айзенк) (см. табл. 3).

Это можно объяснить тем, что работающие пенсионеры находятся в состоянии ожидания перехода в статус неработающих, что является одной из форм психологического стресса.

У пенсионеров НОН не обнаружено статистически значимых различий по изучаемым признакам.

Таким образом, проведенные выше статистический анализ эмпирических данных, а также содержательная интерпретация результатов Т-критерия Вилкоксона, позволяют заключить, что, выдвинутая в ходе исследования гипотеза о том, что у работающих пенсионеров, ставших неработающими, существуют различия (в сторону уменьшения) в характеристиках психологического здоровья — подтвердилась.

У неработающих пенсионеров, ставших работающими, имеются различия (в сторону увеличения) компонентов психологического здоровья — гипотеза подтвердилась.

У работающих пенсионеров, которые остались работающими, отсутствуют различия в характеристиках пси-

хологического здоровья — гипотеза подтвердилась частично.

У неработающих пенсионеров, которые остались неработающими, отсутствуют различия в характеристиках психологического здоровья — гипотеза подтвердилась.

Социальная активность в пенсионном возрасте позволяет сохранять психологическое здоровье. После выхода на пенсию необходимо сменить акцент с физического труда на позитивную умственную деятельность. Формирование здорового образа жизни в сознании личности происходит в процессе познания и применения новых навыков в практической созидательной деятельности. Страх перед негативным воздействием времени является основным разрушительным фактором здоровья в пенсионном возрасте. Сохранить свой образ мысли молодым позволяют такие качества личности как терпение, вера, доброта, любовь, готовность помочь, радость, счастье, мудрость и понимание.

Теоретическое предположение, выносимое на защиту о том, что у неработающих пенсионеров будет существовать тенденция к снижению конструктивного мышления, самоуважения и самочувствия подтвердилась.

*Литература:*

1. Коноплёв, Н. Н. Психологическое здоровье в пенсионном возрасте/Н. Н. Коноплёв, М. А. Курилович // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. — Сб. ст. по материалам XXXVI междунар. науч.-практ. конф. № 1 (36). — Новосибирск: Изд. «СибАК», 2014. — с. 212–218.
2. Коноплёв, Н. Н. Смыслжизненные ориентации и жизнестойкость у работающих и неработающих пенсионеров/Н. Н. Коноплёв, Н. Е. Антипова // Психологическая студия: сборник статей студентов и молодых исследователей УО «ВГУ им. П. М. Машерова»/под ред. С. Л. Богомаза, В. П. Волчок. — Витебск: УО «ВГУ им. П. М. Машерова», 2011. — Выпуск пятый. — с. 86–90.
3. Леонтьев, Д. А. Тест жизнестойкости/Д. А. Леонтьев, Д. И. Рассказова. — М.: Смысл, 2006. — 63 с.
4. Психологическая диагностика личности. Практикум для студ-тов, обучающихся по специальности 030301.65 — психология/сост.: В. Н. Шашок, Н. В. Смирнова. Минск: Частн. ин-т упр. и предпр., 2008. — 160 с.
5. Энциклопедия психодиагностики. Психодиагностика взрослых/под ред. Д. Я. Райгородского Самара: Издательский Дом «Бахрах-М», 2009. — с. 292–295.
6. Энциклопедия психодиагностики. Психодиагностика семьи/под ред. Д. Я. Райгородского. Самара: Издат. Дом «Бахрах-М», 2009. — с. 357–360.

## Факторы толерантного сознания у семейных пар с разным социальным статусом детей в структуре семьи

Коноплёва Людмила Семёновна, магистрант;

Курилович Марина Анатольевна, кандидат психологических наук, доцент

Российский государственный социальный университет, филиал в г. Минске (Республика Беларусь)

Исследование по проблеме семейных отношений актуально, потому что в семье формируется ядро личности человека. Брак создаётся на основе любви, выраженной в чувствах, эмоциях. Исследование взаимоотношений между супругами затруднительно, так как экспериментальные методы трудно применимы.

В январе-марте 2014 г. по сравнению с январём-мартом 2013 г. количество зарегистрированных браков в Республике Беларусь уменьшилось на 11,6%. Средний возраст матери при рождении первого ребёнка в 2013 году составляет 25,4 года. Средний возраст вступления в брак в 2013 году у женщин — 25 лет, у мужчин — 27,1 год. Самое большое число разводов приходится на семейные пары, прожившие в браке 5–9 лет. Средний возраст впервые разведённых белорусов 25–34 года. По данным переписи населения 2009 г. за последнее десятилетие в Беларуси увеличилось количество пар, состоящих в гражданском браке с 5% до 8% [4].

По данным Минюста каждый десятый брак в РБ не регистрируется, и каждый пятый ребёнок рождается вне брака. Наиболее высокая доля рождения вне брака отмечается у матерей моложе 20-ти лет. По данным Белстата, в 2011 году произведено 26858 прерываний беременности. На 1000 женщин приходится 12,2 аборта; 48,2% аборт приходится на женщин 20-ти — 29-ти лет; 23,4% аборт приходится на женщин 30-ти — 34-х лет; 14,3% аборт приходится на женщин 35-ти — 39-ти лет;

от 40 и более лет приходится более 6% аборт у женщин. Аборт у подростков выполняется в 83% случаев [6].

В РБ на 100 родов приходится 38 аборт. Количество аборт в России одно из рекордных: около 70% беременности прерывается. По неофициальным данным ежегодно аборт убивает в России до 6 млн. детей. До 15% аборт дают различные осложнения, 8% женщин после них остаются бесплодными. По данным главного акушера-гинеколога страны 10 млн. граждан России бесплодны. Число бесплодных россиянок увеличивается на 250 тыс. человек. Сейчас в России 78 млн. женского населения. Из них репродуктивного возраста 15–49 лет — 39 млн., среди которых бесплодных 6 млн. Среди мужчин репродуктивного возраста бесплодием страдают 4 млн. человек. 15% семейных пар страдают бесплодием [5].

По результатам опроса, проведённого на сайте Комсомольской правды (N=2956) на тему: «Делают ли дети ваш брак счастливее?», респонденты ответили: 52% — без детей наше счастье было бы не полным; 30% — мы любим детей, но сами счастливы и без них; 14% — мы ради детей семью создали и сохраняем; 4% — из-за детей у нас нет времени друг на друга [1].

В рамках магистерской диссертации (2013–2014 гг.) проводится исследование по изучению психологических характеристик толерантного сознания у семейных пар в г. Новополоцке. Выборка случайная, состоящая из 600 респондентов.



В основу разделения изучаемых выборок положена классификация Авнера Баркаи. Автор предлагает изучать семейные пары по признаку разного социального статуса детей в структуре семьи. Учёный рассматривает семью как систему с полупроницаемыми границами, представляющую нечто большее, чем отдельные члены системы. Этапы развития семьи связаны с социальной ролью детей. Система становится дисфункциональной, когда происходит привыкание к определённому циклу развития семьи. В соответствии с социальной ролью детей в семье, границы семьи должны быть согласованы с внешней средой. Если семья (система) слишком сильно ограждает свои границы, то семья будет чувствовать гнев в ответ на любую атаку общества (например: оценка поведения ребёнка в детском саду) и замыкаться в себе. Гнев будет направлен наружу в попытке изменить что-то в детском саду или школе. Гармоничная семья с открытыми внешними границами будет пытаться изменить себя и порядок в семье [8].

Согласно классификации названного автора созданы 6 страт: 1) семьи без детей (СБД), средний возраст 25 лет, средний стаж семейной жизни 2,7 лет ( $N=100$ ); 2) семьи с малыми детьми (СМД), средний возраст 28 лет, средний стаж семейной жизни 4,5 года ( $N=100$ ); 3) семьи с детьми, посещающими детский сад (СДПДС), средний возраст 32 года, средний стаж семейной жизни 7 лет ( $N=100$ ); 4) семьи, у которых дети школьники (СДШ), средний возраст 40 лет, средний стаж семейной жизни 12 лет ( $N=100$ ); 5) семьи, у которых дети отчасти независимы от родителей (СДОНР), средний возраст 50 лет, средний стаж семейной жизни 22 года ( $N=100$ ); 6) семьи, у которых дети оставили родителей (СДОР), средний возраст 55 лет, средний стаж семейной жизни 30 лет ( $N=100$ ).

Для изучения толерантного сознания в указанных выше стратах были использованы следующие методики:

1. «Уровень эмпатических способностей» (В.В. Бойко) (УЭС. Б) [7, с. 185–187].

2. Общая коммуникативная толерантность» (В.В. Бойко) (ОКТ. Б), диагностирует толерантные и интолерантные установки личности, проявляющиеся в процессе общения [3, с. 60–65,].

3. «Томский опросник ригидности» (Г.В. Залевский) (ТОР. З), как характеристика личности включает в себя широкий круг когнитивных, аффективных и мотивационных феноменов и проявляется в самых разных сферах жизнедеятельности [3, с. 76–94].

4. «Удовлетворённость браком» (В.В. Столин) (УБ. С) [2, с. 179–183]. Методика УБ. С позволяет диагностировать стойкое эмоциональное явление, включающее в себя, чувство, обобщенную эмоцию, генерализованное переживание, которое может проявляться как непосредственно в эмоциях, возникающих в различных ситуациях, так и в разнообразных мнениях, оценках, сравнениях. Удовлетворённость браком — оценка эмоционального аспекта взаимоотношений между супругами. Почему удовлетворённость браком (УБ) включена в диагностику то-

лерантного сознания? Потому что УБ является индикатором уровня эмоциональной оценки межличностного общения в семейных парах и выражается в потребности дружеских отношений, сочувствии, общении. Поэтому УБ может диагностировать коммуникативную эмоциональную направленность или психологический климат в семье. Личностное развитие человека напрямую зависит от его развития эмоционального сознания. Иными словами, человек начинает поступать так или иначе, понимая, что он будет чувствовать, какие у него возникнут ощущения и будет действовать в зависимости от того, какие эмоции хотел бы ощутить, а каких избежать. Сложившиеся чувства являются важным определяющим эмоциональной сферы личности. Именно чувствами продиктованы эмоции, переживаемыми в тот или иной момент. В семейных парах происходит слияние эмоционального состояния двух людей, так как партнёры чувствуют эмоциональное состояние, сопереживают, сочувствуют друг другу, если один чувствует страх, радость, боль, то и другой начинает чувствовать то же. Поэтому в семье развивается эмпатический способ межличностного общения. Поэтому развитие эмоциональной сферы происходит под влиянием личностных установок и социума. Поэтому уровень эмоционального отношения к своей семье у брачных партнёров будет индикатором развития толерантного сознания личности.

Теоретически возможно предположить, что новый этап развития толерантного сознания личности начинается с появлением детей в структуре семьи и обретением роли родителя. Участие родителей в процессе социализации детей в социальных структурах государства может являться механизмом развития толерантного сознания брачных партнёров.

Для обработки результатов диагностики использовалась программа IBM SPSS Statistics 20. Частоты изучаемых признаков в большинстве случаев близки к нормальному распределению; изучаемые выборки имеют по 100 респондентов; используются валидные тесты; существует достаточное количество коэффициентов корреляции по модулю выше 0,3. На основании перечисленных фактов принято решение провести факторный анализ методом главных компонент с вращением Варимакс.

В выборке СБД проанализируем, полученную после вращения, факторную матрицу. Согласно наибольшему факторному весу (см. табл. 2), первый фактор можно назвать фактором общей коммуникативной толерантности. В этот фактор со значимыми и положительными весами вошли почти все (за исключением «Стремление перевоспитать партнёра») показатели методики ОКТ. Б. Как можно видеть из таблицы 1, первый фактор ОКТ объясняет  $\approx 21\%$  общей дисперсии (ОД). Второй фактор ( $\approx 19\%$  ОД) — можно назвать фактором общей ригидности. Третий фактор ( $\approx 10\%$  ОД) — можно назвать по наибольшему факторному весу переменной «Стремление перевоспитать партнёра». Четвёртый фактор ( $\approx 10\%$  ОД) — можно назвать фактором отсутствия спо-

Таблица 1

Собственные значения 5 факторов в семьях без детей Метод главных компонент

Факторы	Суммы квадратов нагрузок вращения		
	Значение фактора	% Дисперсии	Кумулятивный %
1	3,421	21,380	21,380
2	3,031	18,943	40,324
3	1,559	9,742	50,066
4	1,553	9,705	59,771
5	1,442	9,011	68,782

Таблица 2

Факторные нагрузки (Варимакс) в семьях без детей

Переменная	Факторы				
	1	2	3	4	5
Общий балл эмпатии	-,051	,044	,010	-,845	-,106
Неприятие индивидуальности другого человека	,474	,452	-,073	,275	-,348
Использование себя в качестве эталона	,707	,285	-,261	,116	-,292
Консерватизм в оценках других людей	,764	,115	,075	,026	,021
Неумение скрывать неприятные чувства к партнёру	,597	,246	,251	,005	,357
Стремление перевоспитать партнёра	,174	,210	,840	-,001	-,095
Стремление подогнать партнёра под себя	,622	,249	,306	,318	,202
Неумение прощать другим ошибки	,794	-,048	-,093	-,021	,095
Нетерпимость к физическому дискомфорту	,403	,272	-,653	-,032	-,231
Неумение приспосабливаться к характеру других	,579	,234	-,358	-,199	,373
Актуальная ригидность	-,018	,605	,133	,575	,020
Сензитивная ригидность	,206	,796	,089	,206	,204
Установочная ригидность	,125	,200	,008	,181	,831
Ригидность как состояние	,046	,758	,067	-,162	-,042
Преморбидная ригидность	,175	,723	-,136	,364	,314
Удовлетворённость браком	-,343	-,542	,072	,208	-,110

способности к эмпатии, так как эмпатия имеет в указанном факторе отрицательный вес. Противостоит эмпатии с положительными и значимыми весами «Актуальная ригидность» и «Преморбидная ригидность». Пятый фактор ( $\approx 9\%$  ОД) — можно назвать фактором «Установочной ригидности». Названные выше факторы включают в себя следующие переменные в порядке убывания по степени значимости (см. табл. 2):

**Фактор 1:** 1. Неумение прощать другим ошибки (0,794); 2. Консерватизм в оценках других людей (0,764); 3. Использование себя в качестве эталона (0,707); 4. Стремление подогнать партнёра под себя (0,622); 5. Неумение скрывать неприятные чувства к партнёру (0,597); 6. Неумение приспосабливаться к характеру других (0,579); 7. Неприятие индивидуальности другого человека (0,474); 8. Нетерпимость к физическому дискомфорту (0,403); 9. Удовлетворённость браком ( $-0,343$ ).

**Фактор 2:** 1. Сензитивная ригидность (0,796); 2. Ригидность как состояние (0,758); 3. Преморбидная ри-

гидность (0,723); 4. Актуальная ригидность (0,605); 5. Удовлетворённость браком ( $-0,542$ ); 6. Неприятие индивидуальности другого человека (0,452); 7. Использование себя в качестве эталона (0,285); 8. Нетерпимость к физическому дискомфорту (0,272).

**Фактор 3:** 1. Стремление перевоспитать партнёра (0,840); 2. Нетерпимость к физическому дискомфорту ( $-0,653$ ); 3. Неумение приспосабливаться к характеру других ( $-0,358$ ); 4. Стремление подогнать партнёра под себя (0,306); 5. Использование себя в качестве эталона ( $-0,261$ ).

**Фактор 4:** 1. Общий балл эмпатии ( $-0,845$ ); 2. Актуальная ригидность (0,575); 3. Преморбидная ригидность (0,364); 4. Стремление подогнать партнёра под себя (0,318); 5. Неприятие индивидуальности другого человека (0,275).

**Фактор 5:** 1. Установочная ригидность (0,831); 2. Неумение приспосабливаться к характеру других (0,373); 3. Неумение скрывать неприятные чувства к партнёру (0,357); 4. Неприятие индивидуальности другого человека

Таблица 3

Собственные значения 4 факторов в семьях с малыми детьми. Метод главных компонент

Факторы	Суммы квадратов нагрузок вращения		
	Значение фактора	% Дисперсии	Кумулятивный %
1	3,446	21,537	21,537
2	2,526	15,787	37,325
3	1,997	12,479	49,804
4	1,870	11,688	61,492

Таблица 4

Факторные нагрузки (Варимакс) в семьях с малыми детьми

Переменная	Факторы			
	1	2	3	4
Общий балл эмпатии	-,402	,384	-,583	-,215
Неприятие индивидуальности другого человека	,077	,386	,298	,562
Использование себя в качестве эталона	,115	,684	,341	,182
Консерватизм в оценках других людей	,109	,420	,705	-,125
Неумение скрывать неприятные чувства к партнёру	,039	,261	,706	,159
Стремление перевоспитать партнёра	,075	,601	,195	,193
Стремление подогнать партнёра под себя	,215	,421	,073	,670
Неумение прощать другим ошибки	,237	,330	,504	,418
Нетерпимость к физическому дискомфорту	,001	,028	,013	,839
Неумение приспосабливаться к характеру других	,283	,601	,231	,148
Актуальная ригидность	,824	,111	-,087	,077
Сензитивная ригидность	,814	,298	,044	-,004
Установочная ригидность	,757	,082	,165	,045
Ригидность как состояние	,698	,130	,229	,033
Преморбидная ригидность	,791	,119	,127	,172
Удовлетворённость браком	-,192	-,609	,014	-,095

(-0,348); 5. Преморбидная ригидность (0,314); 6. Использование себя в качестве эталона (-0,292).

Можно сделать вывод, что в СБД существует жёсткое ожидание относительно поведения окружающих, и если нет подтверждения ожидания, возникает чувство обиды, что создаёт трудности в общении. Поэтому в общении с СБД желательно придерживаться определённого поведения, учитывая выше указанную особенность характера (ключевые слова: обида, шаблонная оценка).

В СМД толерантное сознание выражается в следующих факторах (см. табл. 3 и 4): 1. Актуальная ригидность (21% ОД); 2. Использование себя в качестве эталона (16% ОД); 3. Неумение скрывать неприятные чувства к партнёру (12% ОД); 4. Нетерпимость к физическому дискомфорту (12% ОД) и включает в себя следующие переменные в порядке убывания по степени значимости:

**Фактор 1:** 1. Актуальная ригидность (0,824); 2. Сензитивная ригидность (0,814); 3. Преморбидная ригидность (0,791); 4. Установочная ригидность (0,757); 5. Ригидность как состояние (0,698); 6. Общий балл эмпатии

(-0,402); 7. Неумение приспосабливаться к характеру других (0,283).

**Фактор 2:** 1. Использование себя в качестве эталона (0,684); 2. Удовлетворённость браком (-0,609); 3. Неумение приспосабливаться к характеру других (0,601); 4. Стремление перевоспитать партнёра (0,601); 5. Стремление подогнать партнёра под себя (0,421); 6. Консерватизм в оценках других людей (0,420); 7. Неприятие индивидуальности другого человека (0,386); 8. Общий балл эмпатии (0,384); 9. Неумение прощать другим ошибки (0,330); 10. Сензитивная ригидность (0,298).

**Фактор 3:** 1. Неумение скрывать неприятные чувства к партнёру (0,706); 2. Консерватизм в оценках других людей (0,705); 3. Общий балл эмпатии (-0,583); 4. Неумение прощать другим ошибки (0,504); 5. Использование себя в качестве эталона (0,341); 6. Неприятие индивидуальности другого человека (0,298).

**Фактор 4:** 1. Нетерпимость к физическому дискомфорту (0,839); 2. Стремление подогнать партнёра под себя (0,670); 3. Неприятие индивидуальности другого человека (0,562); 4. Неумение прощать другим ошибки (0,418).

Таблица 5

Собственные значения 4 факторов в семьях с детьми, посещающими детский сад. Метод главных компонент

Факторы	Суммы квадратов нагрузок вращения		
	Значение фактора	% Дисперсии	Кумулятивный %
1	3,848	24,048	24,048
2	2,895	18,097	42,145
3	1,711	10,694	52,839
4	1,383	8,643	61,482

Таблица 6

Факторные нагрузки (Варимакс) в семьях с детьми, посещающими детский сад

Переменная	Факторы			
	1	2	3	4
Общий балл эмпатии	,058	-,119	-,148	,695
Неприятие индивидуальности другого человека	,555	,421	,011	,020
Использование себя в качестве эталона	,525	,311	,063	-,035
Консерватизм в оценках других людей	,795	,178	,101	-,115
Неумение скрывать неприятные чувства к партнёру	,740	,179	,179	-,082
Стремление перевоспитать партнёра	,228	,033	,749	-,058
Стремление подогнать партнёра под себя	,596	-,039	,443	-,241
Неумение прощать другим ошибки	,739	-,018	,342	,061
Нетерпимость к физическому дискомфорту	,726	,119	-,230	-,016
Неумение приспосабливаться к характеру других	,671	,227	,392	,198
Актуальная ригидность	,101	,764	,018	-,338
Сензитивная ригидность	,261	,821	,171	,118
Установочная ригидность	,029	,282	,647	,044
Ригидность как состояние	,159	,780	,002	,049
Преморбидная ригидность	,162	,726	,314	-,122
Удовлетворённость браком	-,140	,016	,128	,791

Из этого следует, что в СМД присуще снижение способности адаптироваться к изменяющимся условиям жизни, связанное с новыми ситуационными требованиями. В общении с СМД следует учитывать активное существование процесса перестройки привычных представлений о мире и связанных с этим процессом эмоциональных реакций (контрастность, крайность эмоциональных оценок событий, излишняя фиксированность на объектах) (ключевые слова: максимализм, зацикленность).

В СДПДС толерантное сознание выражается в следующих факторах (см. табл. 5 и 6): 1. Консерватизм в оценках других людей (24% ОД); 2. Сензитивная ригидность (18% ОД); 3. Стремление перевоспитать партнёра (11% ОД); 4. Удовлетворённость браком (9% ОД) и включает в себя следующие переменные в порядке убывания по степени значимости:

**Фактор 1:** 1. Консерватизм в оценках других людей (0,795); 2. Неумение скрывать неприятные чувства к партнёру (0,740); 3. Неумение прощать другим ошибки (0,739); 4. Нетерпимость к физическому дискомфорту (0,726); 5. Неумение приспосабливаться к харак-

теру других (0,671); 6. Стремление подогнать партнёра под себя (0,596); 7. Неприятие индивидуальности другого человека (0,555); 8. Использование себя в качестве эталона (0,525).

**Фактор 2:** 1. Сензитивная ригидность (0,821); 2. Ригидность как состояние (0,780); 3. Актуальная ригидность (0,764); 4. Преморбидная ригидность (0,726); 5. Неприятие индивидуальности другого человека (0,421); 6. Использование себя в качестве эталона (0,311); 7. Установочная ригидность (0,282).

**Фактор 3:** 1. Стремление перевоспитать партнёра (0,749); 2. Установочная ригидность (0,647); 3. Стремление подогнать партнёра под себя (0,443); 4. Неумение приспосабливаться к характеру других (0,392); 5. Неумение прощать другим ошибки (0,342); 6. Преморбидная ригидность (0,314).

**Фактор 4:** 1. Удовлетворённость браком (0,791); 2. Общий балл эмпатии (0,695); 3. Актуальная ригидность (–0,338).

Таким образом, СДПДС свойственно регламентировать проявление индивидуальности партнёров и требо-



Таблица 7

Собственные значения 4 факторов в семьях, у которых дети школьники. Метод главных компонент

Факторы	Суммы квадратов нагрузок вращения		
	Значение фактора	% Дисперсии	Кумулятивный %
1	3,733	23,334	23,334
2	2,784	17,400	40,733
3	1,652	10,326	51,059
4	1,501	9,382	60,441

Таблица 8

Факторные нагрузки (Варимакс) в семьях, у которых дети школьники

Переменная	Факторы			
	1	2	3	4
Общий балл эмпатии	-,093	-,064	-,265	,832
Неприятие индивидуальности другого человека	,682	,246	,007	-,193
Использование себя в качестве эталона	,387	,118	,617	-,010
Консерватизм в оценках других людей	,635	,109	,416	-,148
Неумение скрывать неприятные чувства к партнёру	,719	,036	,268	-,044
Стремление перевоспитать партнёра	,376	,148	,218	,120
Стремление подогнать партнёра под себя	,820	-,027	-,185	-,033
Неумение прощать другим ошибки	,828	,092	-,072	,097
Нетерпимость к физическому дискомфорту	,579	-,055	,333	-,016
Неумение приспосабливаться к характеру других	,526	-,028	,472	,121
Актуальная ригидность	,205	,816	-,006	-,245
Сензитивная ригидность	,120	,817	,254	,075
Установочная ригидность	-,092	,235	,650	-,123
Ригидность как состояние	-,054	,762	,013	-,116
Преморбидная ригидность	,091	,782	,163	-,118
Удовлетворённость браком	,046	-,276	,151	,774

вать предпочтительного для себя однообразия. Также характерно проявление неуправляемых реакций в ответ на некоммуникабельные (грубость) качества партнёров (ключевые слова: категоричность; неприятие грубости; грубость вызывает отвращение; неуправляемые отрицательные реакции в ответ на некоммуникабельные качества партнёра).

В СДШ толерантное сознание выражается в следующих факторах (см. табл. 7 и 8): 1. Неумение прощать другим ошибки (23% ОД); 2. Сензитивная ригидность (17% ОД); 3. Установочная ригидность (10% ОД); 4. Общий балл эмпатии (9% ОД) и включает в себя следующие переменные в порядке убывания по степени значимости:

**Фактор 1:** 1. Неумение прощать другим ошибки (0,828); 2. Стремление подогнать партнёра под себя (0,820); 3. Неумение скрывать неприятные чувства к партнёру (0,719); 4. Неприятие индивидуальности другого человека (0,682); 5. Консерватизм в оценках других людей (0,635); 6. Нетерпимость к физическому дискомфорту (0,579); 7. Неумение приспосабливаться к харак-

теру других (0,526); 8. Использование себя в качестве эталона (0,387).

**Фактор 2:** 1. Сензитивная ригидность (0,817); 2. Актуальная ригидность (0,816); 3. Преморбидная ригидность (0,782); 4. Ригидность как состояние (0,762); 5. Удовлетворённость браком (–0,276).

**Фактор 3:** 1. Установочная ригидность (0,650); 2. Использование себя в качестве эталона (0,617); 3. Неумение приспосабливаться к характеру других (0,472); 4. Консерватизм в оценках других людей (0,416); 5. Нетерпимость к физическому дискомфорту (0,333); 6. Неумение скрывать неприятные чувства к партнёру (0,268); 7. Общий балл эмпатии (–0,265); 8. Сензитивная ригидность (0,254).

**Фактор 4:** 1. Общий балл эмпатии (0,832); 2. Удовлетворённость браком (0,774).

Из этого следует, что в СДШ активно происходит процесс выработки общей точки зрения партнёров на происходящие события, обобщение отдельных эмоций в чувства, сближение эмоциональной сферы партнёров. Актуальны вопросы перестройки мотивации поведения,

Таблица 9

Собственные значения 4 факторов в семьях, у которых дети отчасти независимы от родителей.

Метод главных компонент

Факторы	Суммы квадратов нагрузок вращения		
	Значение фактора	% Дисперсии	Кумулятивный %
1	3,910	24,440	24,440
2	3,477	21,731	46,170
3	1,599	9,993	56,163
4	1,105	6,909	63,072

Таблица 10

Факторные нагрузки (Варимакс) в семьях, у которых дети отчасти независимы от родителей

Переменная	Факторы			
	1	2	3	4
Общий балл эмпатии	,051	-,641	-,194	,212
Неприятие индивидуальности другого человека	,469	,352	,542	,122
Использование себя в качестве эталона	,616	,255	-,072	-,034
Консерватизм в оценках других людей	,730	,228	-,021	,205
Неумение скрывать неприятные чувства к партнёру	,724	,190	-,273	,142
Стремление перевоспитать партнёра	,524	,147	,090	-,622
Стремление подогнать партнёра под себя	,689	,137	,054	,085
Неумение прощать другим ошибки	,708	,038	,407	-,142
Нетерпимость к физическому дискомфорту	,374	,082	,146	,721
Неумение приспосабливаться к характеру других	,631	,086	,351	-,066
Актуальная ригидность	,340	,680	,293	-,058
Сензитивная ригидность	,384	,702	,332	,101
Установочная ригидность	,053	,759	-,298	,030
Ригидность как состояние	,328	,695	,279	,137
Преморбидная ригидность	,276	,822	,146	,089
Удовлетворённость браком	,107	-,205	-,694	-,044

связанные с удовлетворением новых потребностей, роли родителей (оценка родителей в лице школы по поведению ребёнка). Перечисленные выше особенности следует учитывать при общении с СДШ.

В СДОНР толерантное сознание выражается в следующих факторах (см. табл. 9 и 10): 1. Консерватизм в оценках других людей (24% ОД); 2. Преморбидная ригидность (22% ОД); 3. Удовлетворённость браком (10% ОД); 4. Нетерпимость к физическому дискомфорту (7% ОД) и включает в себя следующие переменные в порядке убывания по степени значимости:

**Фактор 1:** 1. Консерватизм в оценках других людей (0,730); 2. Неумение скрывать неприятные чувства к партнёру (0,724); 3. Неумение прощать другим ошибки (0,708); 4. Стремление подогнать партнёра под себя (0,689); 5. Неумение приспосабливаться к характеру других (0,631); 6. Использование себя в качестве эталона (0,616); 7. Стремление перевоспитать партнёра (0,524); 8. Неприятие индивидуальности другого человека (0,469); 9. Сензитивная ригидность (0,384); 10. Нетерпимость

к физическому дискомфорту (0,374); 11. Актуальная ригидность (0,340); 12. Ригидность как состояние (0,328); 13. Преморбидная ригидность (0,276).

**Фактор 2:** 1. Преморбидная ригидность (0,822); 2. Установочная ригидность (0,759); 3. Сензитивная ригидность (0,702); 4. Ригидность как состояние (0,695); 5. Актуальная ригидность (0,680); 6. Общий балл эмпатии (–0,641); 7. Неприятие индивидуальности другого человека (0,352); 8. Использование себя в качестве эталона (0,255).

**Фактор 3:** 1. Удовлетворённость браком (–0,694); 2. Неприятие индивидуальности другого человека (0,542); 3. Неумение прощать другим ошибки (0,407); 4. Неумение приспосабливаться к характеру других (0,351); 5. Сензитивная ригидность (0,332); 6. Установочная ригидность (–0,292); 7. Актуальная ригидность (0,293); 8. Ригидность как состояние (0,279); 9. Неумение скрывать неприятные чувства к партнёру (–0,273).

**Ф — 4:** 1. Нетерпимость к физическому дискомфорту (0,721); 2. Стремление перевоспитать партнёра (–0,622).

Таблица 11

Собственные значения 3 факторов в семьях, у которых дети оставили родителей. Метод главных компонент

Факторы	Суммы квадратов нагрузок вращения		
	Значение фактора	% Дисперсии	Кумулятивный %
1	4,622	28,886	28,886
2	3,563	22,271	51,156
3	3,157	19,728	70,885

Таблица 12

Факторные нагрузки (Варимакс) в семьях, у которых дети оставили родителей

Переменная	Факторы		
	1	2	3
Общий балл эмпатии	-,545	-,017	-,677
Неприятие индивидуальности другого человека	,492	,447	,418
Использование себя в качестве эталона	,252	,406	,653
Консерватизм в оценках других людей	,590	,512	,004
Неумение скрывать неприятные чувства к партнёру	,243	,727	,295
Стремление перевоспитать партнёра	,402	,656	,064
Стремление подогнать партнёра под себя	,126	,760	,163
Неумение прощать другим ошибки	,258	,788	,258
Нетерпимость к физическому дискомфорту	,159	,370	,794
Неумение приспосабливаться к характеру других	,224	,509	,587
Актуальная ригидность	,810	,250	,272
Сензитивная ригидность	,776	,300	,355
Установочная ригидность	,705	,279	,297
Ригидность как состояние	,808	,296	,247
Преморбидная ригидность	,800	,256	,372
Удовлетворённость браком	-,493	,001	-,672

Таким образом, в СДОНР свойственно требовать от партнёра однообразного поведения в различных жизненных ситуациях, неприятие грубости, актуально чувство обиды и ретроспективная оценка поведения партнёров. Важно переживание чувства удовлетворённости браком, отмечается нетерпимость к жалобам и капризам окружающих людей.

В СДОР толерантное сознание выражается в следующих факторах (см. табл. 11 и 12): 1. Актуальная ригидность (29% ОД); 2. Неумение прощать другим ошибки (22% ОД); 3. Нетерпимость к физическому дискомфорту (20% ОД) и включает в себя следующие переменные в порядке убывания по степени значимости:

**Фактор 1:** 1. Актуальная ригидность (0,810); 2. Ригидность как состояние (0,808); 3. Преморбидная ригидность (0,800); 4. Сензитивная ригидность (0,776); 5. Установочная ригидность (0,705); 6. Консерватизм в оценках других людей (0,590); 7. Общий балл эмпатии (–0,545); 8. Удовлетворённость браком (–0,493); 9. Неприятие индивидуальности другого человека (0,492); 10. Стремление перевоспитать партнёра (0,402); 11. Неумение прощать другим ошибки (0,258); 12. Использование себя в качестве эталона (0,252).

**Фактор 2:** 1. Неумение прощать другим ошибки (0,788); 2. Стремление подогнать партнёра под себя (0,760); 3. Неумение скрывать неприятные чувства к партнёру (0,727); 4. Стремление перевоспитать партнёра (0,656); 5. Консерватизм в оценках других людей (0,512); 6. Неумение приспосабливаться к характеру других (0,509); 7. Неприятие индивидуальности другого человека (0,447); 8. Использование себя в качестве эталона (0,406); 9. Нетерпимость к физическому дискомфорту (0,370); 10. Сензитивная ригидность (0,300); 11. Ригидность как состояние (0,296); 12. Установочная ригидность (0,279); 13. Преморбидная ригидность (0,256); 14. Актуальная ригидность (0,250).

**Фактор 3:** 1. Нетерпимость к физическому дискомфорту (0,794); 2. Общий балл эмпатии (–0,677); 3. Удовлетворённость браком (–0,672); 4. Использование себя в качестве эталона (0,653); 5. Неумение приспосабливаться к характеру других (0,587); 6. Неприятие индивидуальности другого человека (0,418); 7. Преморбидная ригидность (0,372); 8. Сензитивная ригидность (0,355); 9. Установочная ригидность (0,297); 10. Неумение скрывать неприятные чувства к партнёру (0,295); 11. Акту-

альная ригидность (0,272); 12. Неумение прощать другим ошибки (0,258).

Из этого следует, что в СДОР становятся актуальными вопросы ригидности: когнитивной (познавательной) (изменение представления о себе, о мире), аффективной (эмоциональной) и мотивационной. В процессе общения с СДОР следует учитывать неприятие дискомфортных состояний и ожидание стереотипных форм поведения.

В целом на начальных этапах развития семьи партнёрам свойственно жёсткое ожидание определённого поведения в отношении к окружающим. В СДШ происходит максимальное сближение партнёров в эмоционально-нравственной сфере. В СДОР актуальными становятся вопросы ригидности.

Самым плодотворным периодом в аспекте развития толерантного сознания в семье является период СДШ. Это можно объяснить тем, что родители, участвуя в процессе обучения детей, учатся и развивают толерантное сознание.

Наибольшее психологическое напряжение, выраженное в тенденции к интолерантному поведению, при-

суще СДПДС. Это можно объяснить тем, что по поведению детей в детском саду общество как бы тестирует семейные традиции и правила. Осознавая это, родители испытывают сильный стресс, так как им необходимо изменять сознание в соответствии с изменёнными условиями статуса семьи.

В СДОНР и СДОР развитие толерантного сознания замедляется. На первое место выходит эмоциональное удовлетворение от общения и избегание ситуаций, где нужно применять гибкость мышления и поведения. Возможно, снижение психологических нагрузок приводит к увеличению ригидности.

Учитывая сложность диагностики семейных отношений, предлагается рассматривать нормативность развития семьи по поведению детей в институтах социализации (детский сад, школа, университет и т.д.). Например, если ребёнок успешно развивается в детском саду, то семья ребёнка считается в норме и так далее. Автор выражает признательность и благодарность всем семейным парам, принявшим участие в исследовании.

#### Литература:

1. Брак крепче и счастливее, когда нет детей? // «Комсомольская правда» в Белоруссии», 18.01.2014. — с. 16.
2. Олифинович, Н. И., Зинкевич-Куземкина Т. А., Велента Т. Ф. Психология семейных кризисов. СПб.: Речь, 2006. — 360 с.
3. Психодиагностика толерантности личности/под ред. Г. У. Солдатовой, Л. А. Шайгеровой. М.: Смысл, 2008. — 172 с.
4. Средний возраст матери при рождении ребёнка. Браки и разводы. Средний возраст вступления в брак // Национальный статистический комитет Респ.-публики Беларусь [Электронный ресурс]. — 2013. — Режим доступа: <http://belstat.gov.by/homep/ru/indicators/pressrel/demographics.php>. — Дата доступа: 17.05.2014.
5. Статистика аборт [Электронный ресурс]. — 2007. — Режим доступа: [aboutmanwoman.com/Abort/Statistics...abortions.htm](http://aboutmanwoman.com/Abort/Statistics...abortions.htm). — Дата доступа: 18.05.2014.
6. Тишковец, С. Гражданские браки и демографическая ситуация в стране [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.biblecollege.by/resurs/public/14-brakvstr.html?showall=1&limitstart=>. — Дата доступа: 18.05.2014.
7. Энциклопедия психодиагностики. Психодиагностика семьи/под ред. Д. Я. Райгородского. Самара: Издат. Дом «Бахрах-М», 2009. — 695 с.
8. Barcai, A. Normative family development // Journal of marriage and family therapy, 1981. — Vol. 7. — №3. — P. 353–358.

## Изучение особенностей ценностно-смысловой сферы личности как составляющей отношения к смерти у представителей различных профессий

Кузнецова Лейла Эдуардовна, кандидат психологических наук, доцент  
Донской государственный технический университет, филиал в г. Шахты (Ростовская область)

Современная психология уделяет особое внимание рассмотрению проблем, которые встают перед человечеством, с точки зрения экзистенциально-гуманистического подхода. Стремление личности к самопознанию и самопониманию, к переоценке системы ценностей и осмыслению происходящего в жизни человека и об-

щества в целом происходит чаще всего в кризисные периоды жизни, в моменты сильнейших переживаний. Созревая как личность, человек формирует свое отношение к смерти, принимая это понятие и активизируя личностные и социальные ресурсы для более позитивного отношения к неизвестному.



В экзистенциально-гуманистической парадигме, представленной работами таких авторов как Дж. Бьюдженталь, А. Маслоу, Р. Мэй, К. Роджерс, В. Франкл, И. Ялом и др., показывается тесная взаимосвязь жизни и смерти. Экзистенциальное направление рассматривает жизнь как бытие, обращенное к смерти. Осознание смерти является постоянным источником напряженности и экзистенциальной тревоги в организме, но оно также образует фон, на котором само бытие и время приобретают более глубокий смысл [1].

Смерть пугает своей неизбежностью, предначертанностью каждому и в то же время своей бесконечной непознаваемостью. Отрицание смерти реально не защищает человека от конечности жизни и, в какой-то мере, может ухудшить качество жизни за счет повышения рискованности поведения и снижения контроля за происходящими событиями в жизни. Осознавая смысл своей жизни, контролируя события, происходящие в ней, стремясь достигать поставленных целей и двигаясь вперед от одного этапа жизни к другому, человек, несомненно, задумывается о финале своей жизни — смерти. Страх смерти, бесспорно, тоже не улучшает жизнь людей, приводя к повышению тревожности, жизненной пассивности и пессимизму.

Смерть — понятие многогранное. Выделяют смерть физическую как распад тела, смерть психическую как разрушение психической деятельности, смерть социальную как утрату связи с другими людьми и уход от активной социальной деятельности, а также смерть психологическую как потерю значимых отношений, изменения в убеждениях и представлениях, разрыв привязанностей [2].

Смерть — это своеобразные потери, с которыми мы сталкиваемся постоянно. Теряя близких людей, работу, деньги, здоровье, оптимизм, мы понимаем нестабильность жизни, но в то же время учимся быть сильными, учимся любить и дорожить близкими людьми.

Таким образом, с одной стороны, смерть может оказать разрушительное действие на человека, а с другой — придать жизни смысл, сделать ее более полной и содержательной. Личность по-разному может реагировать на критическую ситуацию столкновения со смертью физической или психологической, — все зависит от ее отношения к смерти и адаптационных возможностей.

Во многом профессиональная деятельность определяет отношение человека к жизни и смерти. Прежде всего, речь идет о профессиональной деятельности, связанной со смертью других людей.

Выбирая профессию, индивид планирует свой профессиональный путь и в целом всю свою жизнь. Именно в профессиональной среде формируются система ценностей и смыслов жизни, предопределяющей отношение человека к смерти.

Основной целью исследования стало изучение рациональных и эмоциональных компонентов отношения к смерти женщин-врачей и женщин-педагогов как индикатора ценностно-смысловых ориентаций и жизненных стратегий.

В исследовании приняли участие 40 женщин-врачей, работающих в хирургическом и травматологическом отделениях больницы и 40 женщин-педагогов, работающих в средней образовательной школе, возраст испытуемых 35–45 лет, семейное положение — замужем, имеют детей.

Для изучения отношения к смерти использовались методики: опросник «Отношение к смерти» Дж. Рейнуотер, опросник иерархической структуры актуальных страхов личности Ю. Щербатых и Е. Ивлевой, шкала смертельной тревожности Дональда Темплера, опросник «Отношение к смерти» Холера и Спилка. Ценностно-смысловые ориентации изучались с помощью методик: опросник «Измерение мотива длительности жизни», методика исследования системы жизненных смыслов В.С. Котлякова, методика изучения ценностных ориентаций М. Рокича. Жизненные стратегии изучались с помощью методик: опросник «Трудная жизненная ситуация» Н.Г. Осуховой, методика «Индекс жизненного стиля» Плутчика-Келлермана-Конте.

Проведенное исследование показало, что у женщин-педагогов наблюдается отрицательное эмоциональное отношение к смерти, страх смерти, переживание негативных чувств. Значительное влияние профессиональной деятельности на отношение к смерти наблюдается у женщин-врачей, они более спокойно воспринимают смерть других людей, проявляют равнодушие, рациональность в отношении к смерти, не испытывают страха. Женщины-педагоги в большей степени согласны с утверждением, что смерть придает смысл жизни. Все женщины уверены в невозможности контроля смерти.

Женщины-врачи считают, что смерть — это естественный конец жизни: «Смерть — конец человеческого существования. Она останавливает течение жизни индивида. Смерть — несчастный случай, который с развитием науки, медицины должен быть преодолен».

Женщины-педагоги считают, что смерть — это неизвестность и таинство: «Смерть — переход в иное бытие, связующее звено между телесным и духовным существованием. Смерть — возможность увидеть новое, то, что скрыто за обыденностью человеческой жизни. Смерть — трагедия. Смерть — концентрация зла, виновник всех бед человечества».

У женщин-педагогов интегральный показатель страха значительно выше, чем у женщин-врачей. У педагогов значительно выражены страх болезни, страх смерти, страх старости, страх бедности, страх агрессии по отношению к близким, страх перед будущим, страх изменений в личной жизни. У врачей наиболее выражен страх болезни близких.

Испытывая умеренную тревогу по отношению к смерти, женщины хотят прожить как можно дольше. У женщин-врачей и женщин-педагогов основными мотивами длительности жизни являются: испытать и увидеть в жизни как можно больше; не хочется расставаться со своими родными и близкими; увидеть, какое положение в обще-

стве займут мои дети; лучше обеспечить своих близких. Только 20% женщин-врачей не хотят жить как можно дольше, мотивируя это нежеланием мучиться от старости и болезней, не желанием быть обузой для своих родных и близких, не желанием оставаться одним и беспомощным.

Не смотря на то, что для всех женщин важнейшим смыслом жизни является семья и экзистенциальные ценности, иерархия жизненных смыслов женщин-врачей и женщин-педагогов отличается. Для женщин-врачей важны гедонистические и статусные жизненные смыслы, а для женщин-педагогов наиболее значимы коммуникативные жизненные смыслы и потребность в самореализации. Альтруистические жизненные смыслы более значимы для педагогов, хотя их представленность в иерархии жизненных смыслов у женщин-врачей и женщин-педагогов в целом умеренная. Более подробно иерархия жизненных смыслов женщин-врачей и женщин-педагогов представлена на рисунке 1.

Терминальные и инструментальные ценности женщин-педагогов и женщин-врачей имеют как сходства, так и различия. Для всех женщин важны такие терминальные ценности как здоровье, семейная жизнь, материально обеспеченная жизнь, интересная работа. У женщин-врачей в иерархии терминальных ценностей преобладает здоровье, подчеркивается важность наличия хороших

и верных друзей; в иерархии инструментальных ценностей преобладает жизнерадостность, рационализм, независимость, эффективность в делах. У женщин-педагогов в иерархии терминальных ценностей преобладает здоровье и жизненная мудрость; в иерархии инструментальных ценностей образованность, воспитанность, ответственность, исполнительность. Все женщины подчеркивают значимость терпимости.

Можно утверждать, что женщины-врачи более удовлетворены жизнью, так как реализованность их ценностей-целей высокая. У женщин-педагогов наблюдается снижение удовлетворенности жизнью, так как реализованность их ценностей-целей снижена. Реализованность инструментальных ценностей у женщин достаточная.

Чувствительность к трудным жизненным ситуациям значительно выше у женщин-педагогов. Женщины-врачи испытывают умеренную чувствительность к трудным жизненным ситуациям, связанным с угрозой смерти. Стратегии поведения в трудных жизненных ситуациях у женщин-врачей и женщин-педагогов различается. Женщины-врачи используют стратегию позитивной переоценки, стратегию планового решения проблемы, стратегию принятия ответственности. Женщины-педагоги используют стратегию поиска социальной поддержки, стратегию планового решения проблемы, стратегию самоконтроля, стратегию противостоящего совладания.

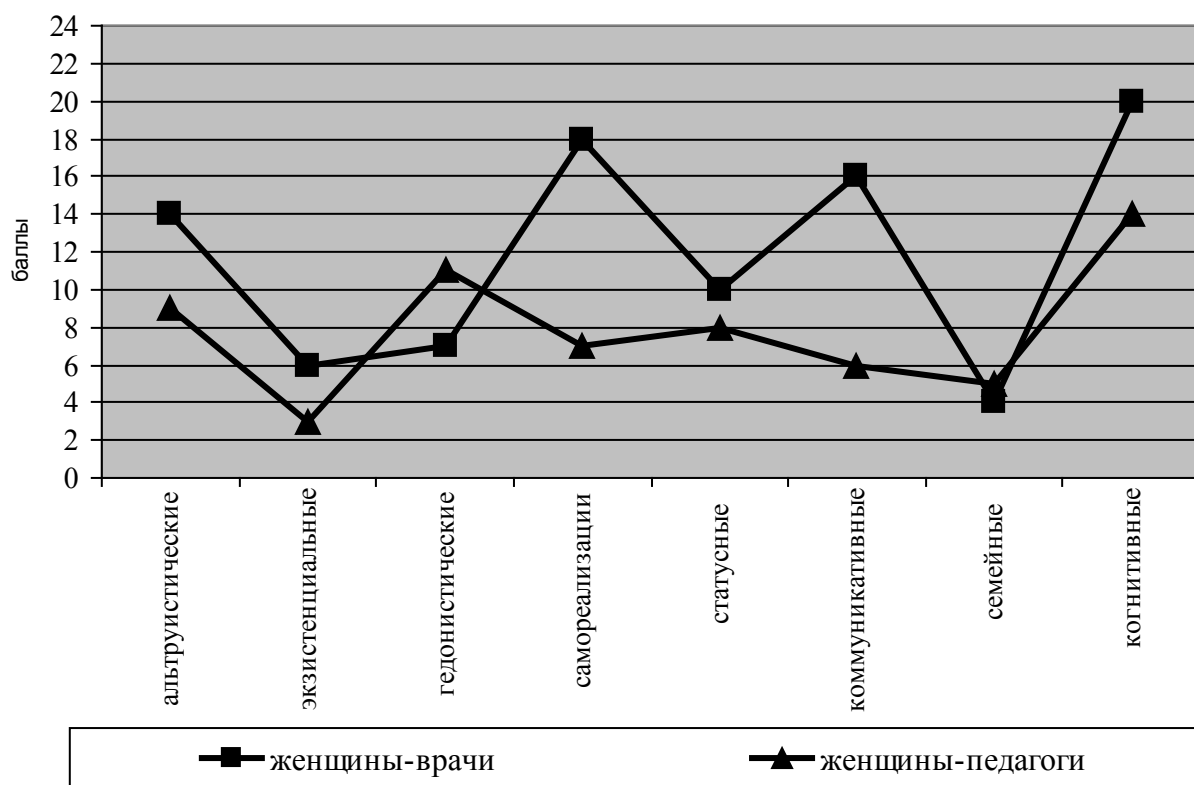


Рис. 1. Иерархия жизненных смыслов у женщин-врачей и женщин-педагогов (чем меньше сумма ранговых значений, тем больший вес имеет эта категория в системе жизненных смыслов)

Женщины-врачи предпочитают использовать в стрессовой ситуации такие психологические защиты как рационализация, компенсация и вытеснение. Женщины-педагоги предпочитают использовать в стрессовой ситуации такие психологические защиты как проекция, отрицание, рационализация, замещение.

Можно утверждать, что такие стратегии поведения в трудных жизненных ситуациях как стратегия позитивной переоценки, стратегия планового решения проблемы, стратегия принятия ответственности, а также такие психологические защиты как рационализация, компенсация и вытеснение помогают женщинам преодолевать кризисные ситуации, связанные с угрозой смерти или фактом смерти близких.

Итак, рациональные и эмоциональные компоненты отношения личности к смерти имеют различную степень выраженности у представителей различных профессий. Отношение к смерти представителей различных профессий

определяется особенностями их ценностно-смысловых ориентаций и жизненных стратегий.

На основании полученных результатов была разработана программа социально-психологического тренинга, направленная на преодоление страха смерти и повышение психологической готовности к ее принятию. Тренинговые занятия, проведенные с женщинами, способствовали улучшению их психоэмоционального состояния и принятию смерти как части жизни.

Осознавая неизбежность смерти, мы обязаны максимально использовать отведенное нам время жизни, мы не имеем права упускать ни одной из возможностей, сумма которых в результате сделает нашу жизнь действительно полной смысла. Не смотря на то, что смерть, как нам кажется, не несет никаких приобретений, столкновение с нею, тем не менее, способно приблизить человека к более полной жизни — острее ощутить любовь, обрести смысл жизни, стать самим собой.

#### *Литература:*

1. Гуревич, П. С. Размышления о жизни и смерти [Текст] // Психология смерти и умирания: Хрестоматия / Сост. к. В. Сельченко. — Мн.: Харвест, 2002. — 626 с.
2. Параманов, К., Хузерман, Ф. Об образе смысла смерти [Текст] / К. Параманов, Ф. Хузерман. — М.: Наука, 2008. — 459 с.

## **К вопросу разработки эффективных подходов в работе с различными проявлениями девиантного поведения личности**

Скрипкина Надежда Витальевна, преподаватель  
Челябинский государственный университет

**В** психологии под термином «поведение» подразумевается взаимодействие человека со средой, опосредованное его внешней и внутренней активностью.

Д. Н. Узнадзе подчеркивает, что поведение, как всякая активность, означает отношение субъекта к окружающей действительности, к среде. Механизм возникновения поведения, следующий: при появлении какой-нибудь конкретной потребности субъект, с целью ее удовлетворения, направляет свои силы на окружающую ее действительность. Активность имеет предметный характер. Иное действие всегда было бы хаотично, лишено всякой определенности и уже не было бы поведением по сути. [8, с. 378].

Процесс поведения человека Д. Н. Узнадзе представляет так: «С целью удовлетворения потребности, имеющейся у субъекта, он обращается к окружающей его действительности. Воздействуя на него непосредственно, эта действительность настраивает его к действию по отношению к предмету, необходимому для удовлетворения данной потребности. На этой основе субъект разверты-

вает целесообразные акты поведения, приводя в действие силы, соответствующие нужному ему предмету, и активируя их, таким образом, как это «необходимо для овладения этим предметом» [8, с. 379].

Оценка любого поведения всегда подразумевает его сравнение с нормой. По словам И. С. Кона, проблемное поведение часто называют девиантным, отклоняющимся [4].

Девиантное поведение — это система поступков, отклоняющихся от общепринятой или подразумеваемой нормы, будь то нормы психического здоровья, права, культуры или морали (И. С. Кон); это понятие социально-психологическое, так как обозначает отклонение от принятых в данном конкретно-историческом обществе норм межличностных взаимоотношений: действий, поступков, высказываний, совершаемых в рамках психического здоровья (В. Т. Кондрашенко) [4]; это устойчивое поведение личности, отклоняющееся от наиболее важных социальных норм, причиняющее реальный ущерб обществу или самой личности, а также сопрово-

ждающееся её социальной дезадаптацией (Е. В. Змановская) [3].

На социальном уровне отклоняющееся поведение — это одна из возможных форм взаимоотношений между обществом и личностью. На индивидуальном уровне девиантное поведение более проблематично, так как приводит к реальному ущербу для самой личности или окружающих людей, к конфликту девиантной личности с социальным окружением и её социальной дезадаптации. На личностном уровне отклоняющееся поведение проявляет себя как социальная позиция личности, выступающая в форме девиантного стиля и образа жизни [3].

Проведенные нами исследования, направленные на установление знака и силы выраженности установки на детей, не обнаружили у учителей, позитивного отношения к трудному подростку. Между тем, негативное отношение (от слабо негативного — 33,3%, до негативного — 5,5% и весьма негативного — 13% по силе выраженности) выявлено у 51,8% учителей [6;7].

Выявленные в ходе исследования оценки по отношению к подростку, безусловно, свидетельствуют о трудностях взаимодействия педагогов с данной возрастной категорией детей и необходимости их решения.

Человек, рождаясь, не выбирает социальную среду, он оказывается в ней помимо своей воли. Так девиантность подростка во многих, но не во всех случаях, вызвана сопровождающим влиянием среды, в которой воспитывался ребенок и которая по своему характеру асоциальна. Потому как «вся история психической жизни ребенка протекает внутри системы «ребенок-общество»...все, что должно появиться у ребенка, уже существует в обществе» [9, с. 374]. Пытаясь хоть как-то исправить положение (недостаток положительного социального опыта у подростка вне пределов школы) педагог идет интуитивным и не всегда правильным путем. Неправильность этого пути заключается в применении на практике тех же приемов взаимодействия, которыми педагог пользовался тогда, когда ребенок был еще мал и которые с данной возрастной категорией детей не работают. Подросток уже не желает, чтобы его только учили, делая за него выбор. Он уже сам готов выбирать, с кем общаться, и его авторитеты не всегда принимаются взрослыми. У подростка возникает особая эмоциональность, которая сильно пугает, как родителей, так и педагогов, поскольку они ее воспринимают на свой счет. Между тем механизм возникновения у подростков особой эмоциональности уже объяснен в литературе. Так Д. Б. Эльконин, отвечая на этот вопрос, пишет: «Дело в том, что происходит превращение ребенка из субъекта деятельности в личность, то есть коренным образом изменяется позиция по отношению ко всем стоящим перед подростком задачам» [9, с. 379]. Подросток сам становится основным условием решения задачи. У подростка, говоря словами Л. С. Выготского, происходит «социальный контакт с самой собой» [2]. И проблема здесь не в том, чтобы не ме-

шать этому процессу, а в том, чтобы понять механизм его функционирования и оказать активное содействие, не нарушая дозволенных границ. На практике педагоги и родители часто не умеют соблюсти эту грань и терпят неудачи в попытке наладить взаимодействие со своим взрослеющим ребенком, разочаровываются и либо выбирают путь пассивного созерцания и переживания времени взросления, либо путь активных «боевых» действий. И тот и другой путь не является продуктивным и часто приводит к нарастанию проблем с обеих сторон. Для подростка, взрослеющего в условиях асоциальной среды, такое активное содействие в рамках дозволенных границ является зачастую единственным шансом на социальное оздоровление.

В условиях отсутствия адекватного родительского сопровождения, эти функции выполняет педагог, как «социальный деятель, действующий по поручению той или иной социальной организации или по собственному почину и ставящий своей задачей целесообразно организованную помощь росту юных людей в направлении наилучшего общего и специального приспособления к окружающим естественным, социальным и культурным условиям, экономного усвоения приобретенных в культурном опыте прошлого знаний и умений, укрепления их индивидуального и социального характера и раскрытия в них углубленного интереса и творческого отношения к культурным ценностям, действуя частью непосредственным образом, частью побочными путями, как организатор опыта, как выразитель государственно-общественных интересов, как социальный корректив, как носитель и сеятель культурных ценностей» [5, с. 23]. Поскольку ценностная система личности девиантного подростка сильно искажена, именно функция «социального корректива» будет востребована в этом случае в первую очередь. Выполняя эту функцию, педагогу необходимо помнить о том, что индивидуальный опыт вторичен по своему характеру, то есть является производным социального опыта и конструируется по точному его образцу [2, с. 45].

В помощь педагогам и психологам, работающим с различными проявлениями девиантного поведения личности, мы разработали программу, направленную на повышение их профессиональной компетентности.

### **Пояснительная записка**

Предложенная программа имеет в основе материалы учебно-методических курсов по возрастной психологии, социальной психологии, психологии отклоняющегося поведения, девиантологии, семейной психологии и акмеологии.

Особенностью данной программы является углубление, расширение и формирование целостных представлений о психологии отклоняющегося поведения у практических психологов, работающих с различными проявлениями девиантного поведения личности.

В программу включены вопросы о феноменологии данного явления, о классификации и психологической характеристике видов девиантного поведения, механизмах его детерминации и функционирования, предлагаются методы социально-психологического воздействия на отклоняющееся поведение личности. Специальный раздел посвящен анализу международного опыта работы по профилактике девиантного поведения несовершеннолетних.

В программу введены разделы, рассматривающие вопросы влияния гендерных различий на поведенческие реакции личности; определяющие роль социализаторов в развитии детей и формировании позитивного поведенческого репертуара; освещающие Акмеологический подход к специфике труда психолога.

Современное состояние психологической практики и появление социального запроса на психолого-педагогическую помощь в превенции и психологической коррекции девиантного поведения личности требуют ориентации педагогов и практических психологов в проблемах, характерных для психологии отклоняющегося поведения личности.

### **Структура программы**

Программа состоит из 10 разделов:

*Раздел 1. Поведение как психологическая категория*

Рассматриваются теоретические основы психологии поведения, вопросы соотношения процессов адаптации-индивидуализации и общие характеристики поведения личности, эталоны оценки поведения как психологического явления.

*Раздел 2. Определение понятия и специфические особенности отклоняющегося поведения личности*

Представлены те аспекты поведения личности, которые можно квалифицировать как отклоняющееся поведение. Рассматриваются специфические особенности отклоняющегося поведения личности, отличающие его от других феноменов и помогающие констатировать его наличие и динамику у конкретного человека. Изучаются границы отклоняющегося поведения на социальном и личностном уровне.

*Раздел 3. Механизмы детерминации и функционирования отклоняющегося поведения*

Предложен анализ факторов отклоняющегося поведения, представляющий целостную картину изучаемого явления. Рассматриваются психологические аспекты отклоняющегося поведения, причины и стабилизаторы проблемного поведения личности.

*Раздел 4. Классификации и психологическая характеристика видов отклоняющегося поведения*

Рассматриваются вопросы систематики поведенческих отклонений, представлена характеристика видов отклоняющегося поведения. Акцентируется внимание

на психологическом аспекте классификации и предлагается сравнительная характеристика поведенческих феноменов.

*Раздел 5. Методы социально-психологического воздействия на отклоняющееся поведение личности*

Рассматриваются вопросы профилактики и психологической коррекции отклоняющегося поведения личности. Предлагаются общие стратегии социально-психологического вмешательства в отношении основных видов отклоняющегося поведения. Изучаются эффективные методы психологической коррекции отклоняющегося поведения личности.

*Раздел 6. Позитивный международный опыт работы по профилактике девиантного поведения несовершеннолетних*

Рассматриваются концепции девиантного поведения несовершеннолетних в США и Великобритании. Дается характеристика основных направлений профилактики девиантного поведения, и предлагаются новые подходы и технологии социальной и психолого-педагогической реабилитации подростков в специальных учреждениях.

*Раздел 7. Роль социализаторов в развитии детей и формировании позитивного поведенческого репертуара личности*

Рассматриваются вопросы социализации детей, стороны и институты социализации.

Акцентируется внимание на семье, как факторе социализации.

*Раздел 8. Влияние гендерных различий на поведенческие реакции личности*

Гендерные исследования как самостоятельная область научных интересов. Гендерные различия и их влияние на проявления отклоняющегося поведения личности. Психологические механизмы поло-ролевой социализации.

*Раздел 9. Акмеологический подход к специфике труда педагога и психолога*

Рассматриваются условия и закономерности достижения вершин профессиональной зрелости личности педагога и психолога. Исследуется личность педагога и психолога как основной инструмент его профессиональной деятельности.

Изучаются практические вопросы по восстановлению, самосовершенствованию и пониманию себя, направленные на повышение эффективности профессиональной деятельности.

*Раздел 10. Психолого-акмеологические возможности в эффективном решении актуальных практических задач в профессиональной деятельности педагога и психолога, работающего с различными проявлениями девиантного поведения личности*

Подводятся итоги работы, принимаются решения, необходимые для оптимизации работы и профессиональных взаимодействий.



Таблица 1

## Тематический план занятий

№ п/п	Название раздела	№ п/п	Тематика занятий
1.	Поведение как психологическая категория	1.	Поведение как психологическая категория
		2.	Поведение личности. Соотношение процессов адаптации-индивидуализации
		3.	Эталоны оценки поведения личности
2.	Определение понятия и специфические особенности отклоняющегося поведения личности	1.	Определение понятия и специфические особенности отклоняющегося поведения
		2.	Границы отклоняющегося поведения на социальном и личностном уровне
3.	Механизмы детерминации и функционирования отклоняющегося поведения	1.	Современные научные взгляды на природу отклоняющегося поведения
		2.	Психологические механизмы отклоняющегося поведения личности
		3.	Схема анализа отклоняющегося поведения
4.	Классификации и психологическая характеристика видов отклоняющегося поведения	1.	Систематика поведенческих девиаций
		2.	Психологическая классификация видов отклоняющегося поведения
5.	Методы социально-психологического воздействия на отклоняющееся поведение личности	1.	Система социальных воздействий на поведенческие нарушения личности
		2.	Психологическая интервенция отклоняющегося поведения личности
		3.	Стратегии социально-психологического вмешательства при различных формах отклоняющегося поведения
		4.	Психологическая коррекция отклоняющегося поведения личности
		5.	Методы поведенческой интервенции
6.	Позитивный международный опыт работы по профилактике девиантного поведения несовершеннолетних	1.	Концепции девиантного поведения несовершеннолетних в США и Великобритании
		2.	Характеристика основных направлений профилактики девиантного поведения несовершеннолетних в США и Великобритании
7.	Роль социализаторов в развитии детей и формировании позитивного поведенческого репертуара личности	1.	Понятие социализации в психологии
		2.	Роль социализаторов в развитии детей и формировании позитивного поведенческого репертуара личности
8.	Влияние гендерных различий на поведенческие реакции личности	1.	Гендерные исследования как самостоятельная область научных интересов
		2.	Психологические механизмы поло-ролевой социализации
9.	Акмеологический подход к специфике труда психолога	1.	Личность психолога как основной инструмент его профессиональной деятельности
		2.	Акмеологический подход к специфике труда психолога
10.	Психолого-акмеологические возможности в эффективном решении актуальных практических задач в профессиональной деятельности педагога и психолога, работающего с различными проявлениями девиантного поведения личности	1.	«Круглый стол»Принятие решений, необходимых для оптимизации работы и профессиональных взаимодействий в области интеграции знания
Итого занятий			24

### *Раздел 1. Поведение как психологическая категория*

#### *Тема 1. Поведение как психологическая категория*

Определение понятия «поведение» в психологии.

Термин «поведение» используется для обозначения вида и уровня активности человека. Один из основоположников поведенческой психологии Джон Уотсон (1931) говорил о поведении, как о непрерывном потоке активности, усложняющемся по мере развития организма.

Современное понимание поведения следующее: это взаимодействие с окружающей средой, опосредованное внешней и внутренней активностью индивида. Под внешней активностью понимаются любые внешние проявления: движения, действия, поступки, высказывания, вегетативные реакции. Под внутренней активностью — мотивация и целеполагание, когнитивная переработка, эмоциональные реакции, процессы саморегуляции.

Существенные свойства человеческого поведения.

Поведение человека социально по своей сути. Оно формируется и реализуется в обществе. Поведение человека тесно связано с речевой регуляцией и целеполаганием.

#### *Тема 2. Поведение личности. Соотношение процессов социализации-индивидуализации*

Поведение личности отражает процесс ее социализации — интеграции в социум.

Социализация предполагает адаптацию к социальной среде с учетом индивидуальных особенностей.

По соотношению процесса адаптации-индивидуализации и по позиции личности в социуме можно выделить 6 вариантов социальной адаптации: радикальная адаптация, гиперadaptation, гармоничная адаптация, конформистская адаптация, девиантная адаптация, социально-психологическая дезадаптация.

Общие характеристики поведения личности.

При любом варианте социализации поведение конкретного человека можно описать, используя общие характеристики поведения: мотивированность, адаптивность, аутентичность, продуктивность, адекватность.

#### *Тема 3. Эталоны оценки поведения личности.*

Способы получения нормы называются критериями.

Принятые в науке критерии: статистический, качественно-количественная оценка, психопатологический критерий, социально-нормативный критерий, индивидуально-психологический критерий.

Нормальным считается все, что соответствует принятой в данной науке в данное время норме-эталону.

Под нормальным поведением понимают нормативно-одобряемое поведение, не связанное с болезненным расстройством и характерное для большинства людей.

### *Раздел 2. Определение понятия и специфические особенности отклоняющегося поведения личности*

#### *Тема 1. Определение понятия и специфические особенности отклоняющегося поведения*

Определение понятия предполагает выделение существенных признаков психологического явления.

К специфическим особенностям отклоняющегося поведения относятся: несоответствие общепринятым и официально установленным социальным нормам; негативная оценка со стороны общества; нанесение реального ущерба самой личности и социальному окружению; стойко повторяющийся, длительный характер поведения (исключение — суицидальная попытка); согласованность с общей направленностью личности; рассмотрение в пределах медицинской нормы; сопровождение различными проявлениями социальной дезадаптации; выраженное индивидуальное и половозрастное своеобразие.

Определение понятия «отклоняющееся поведение».

Отклоняющееся (девиантное) поведение — это устойчивое поведение личности, отклоняющееся от наиболее важных социальных норм, причиняющее реальный ущерб обществу или самой личности, а также сопровождающееся ее социальной дезадаптацией.

#### *Тема 2. Границы отклоняющегося поведения на социальном личностном уровне.*

Границы отклоняющегося поведения зачастую довольно трудно определить.

Изменения в обществе приводят к изменениям норм, а, следовательно, и видов поведенческих девиаций.

Нормы, принятые в обществе, и отклонения от них являются неотъемлемой частью любой социальной системы.

На социальном уровне отклоняющееся поведение — это одна из возможных форм взаимоотношений между обществом и личностью.

На личностном уровне отклоняющееся поведение — это социальная позиция личности, выступающая в форме девиантного стиля и образа жизни.

### *Раздел 3. Механизмы детерминации и функционирования отклоняющегося поведения*

#### *Тема 1. Современные научные взгляды на природу отклоняющегося поведения.*

Вопрос о детерминации отклоняющегося поведения.

Под детерминацией понимается совокупность факторов, вызывающих, провоцирующих, усиливающих или поддерживающих отклоняющееся поведение. Группы факторов, детерминирующих отклоняющееся поведение личности: внешние условия физической среды; внешние социальные условия; внутренние наследственно-биологические и конституциональные предпосылки; внутриличностные причины и механизмы отклоняющегося поведения.

Социальные и биологические предпосылки отклоняющегося поведения.

Отклоняющееся поведение личности является результатом сложного взаимодействия социальных и биологических факторов, действие которых преломляется через систему отношений личности.

#### *Тема 2. Психологические механизмы отклоняющегося поведения личности.*

Обзор ведущих психологических концепций о сущности отклоняющегося поведения личности.

Экзистенциально-гуманистический подход рассматривает отклоняющееся поведение как следствие экзистенциальных проблем личности и нарушений ее духовного развития.

Психодинамические теории раскрывают глубинные механизмы личностного функционирования и поведенческих реакций.

Отклоняющееся поведение как результат научения рассматривает регулирующие мотивационные системы и основные механизмы формирования поведения. Изучает влияние когнитивных искажений и негативного жизненного опыта на поведение человека.

*Тема 3. Схема анализа отклоняющегося поведения.*

Отклоняющееся поведение личности представляет собой сложную форму социального поведения, детерминированного системой взаимосвязанных факторов — условий и психологических причин.

Схема анализа отклоняющегося поведения позволяет своевременно распознать наиболее уязвимые сферы личности, которые могут выступать одновременно и причинами и стабилизаторами проблемного поведения.

*Раздел 4. Классификации и психологическая характеристика видов отклоняющегося поведения*

*Тема 1. Систематика поведенческих девиаций.*

Многочисленные попытки исследователей систематизировать поведенческие отклонения пока не привели к созданию единой классификации.

Систематизации существуют и широко используются в рамках отдельных дисциплин. Существуют различные подходы к проблеме классификации поведенческих отклонений: социально-правовой, клинический и психологический.

*Тема 2. Психологическая классификация видов отклоняющегося поведения*

Психологический подход основан на выделении социально-психологических различий видов отклоняющегося поведения личности.

Психологические классификации основаны на следующих критериях: вид нарушаемой нормы; психологические цели поведения и его мотивация; результаты поведения и ущерб им причиняемый; индивидуально-стилевые характеристики поведения. В рамках психологического подхода используются различные типологии отклоняющегося поведения.

Сравнительная характеристика поведенческих феноменов.

Сформулированы отличительные особенности основных вариантов социального поведения.

*Раздел 5. Методы социально-психологического воздействия на отклоняющееся поведение личности*

*Тема 1. Система социальных воздействий на поведенческие нарушения личности*

Психологическая помощь имеет два ведущих направления: психологическая превенция (предупреждение, психопрофилактика) и психологическая интервенция (преодоление, коррекция, реабилитация).

Существуют различные формы психопрофилактической работы. В соответствии со спецификой девиантного поведения выделяют следующие принципы психопрофилактической работы: комплексность, адресность, массовость, позитивность информации, минимизация негативных последствий, личная заинтересованность и ответственность участников, максимальная активность личности, устремленность в будущее.

*Тема 2. Психологическая интервенция отклоняющегося поведения личности*

Психологическая интервенция — это психологическое вмешательство в личностное пространство для стимулирования позитивных изменений.

Отличительной особенностью психологической интервенции является желание изменений со стороны самой личности, её готовность к сотрудничеству с психологом.

Ведущие задачи психологического вмешательства при девиантном поведении можно сформулировать следующим образом: формирование мотивации на социальную адаптацию; стимулирование личностных изменений; коррекция форм отклоняющегося поведения; создание благоприятных социально-психологических условий для личностных изменений.

Эффективность работы оценивается как по объективным признакам уменьшения нежелательного поведения, так и по субъективным изменениям.

Одним из наиболее важных критериев позитивных изменений выступает повышение уровня социальной адаптации.

*Тема 3. Стратегии социально-психологического вмешательства при различных формах отклоняющегося поведения*

Различные формы девиантного поведения требуют внесения некоторых корректив в использование основных психологических методов.

Основные формы психолого-социальной работы в случае делинквентного, аддиктивного и суицидального поведения. Основные формы отклоняющегося поведения носят обобщенный характер и требуют адаптации к конкретной ситуации и личности.

*Тема 4. Психологическая коррекция отклоняющегося поведения личности*

Интеграция психологических знаний привела к углублению понятия «поведение».

В структуре поведения выделяют несколько взаимосвязанных уровней: мотивация, эмоциональные процессы, саморегуляция поведения, когнитивная переработка информации, внешне наблюдаемые проявления и действия.

Основные подсистемы девиантного поведения.

Цели и задачи психологического воздействия. Ведущие принципы поведенческой психологии: объективность, поведенческая оценка, системность и сотрудничество.

*Тема 5. Методы поведенческой интервенции*

Основные группы методов поведенческой психологии: стимулирование позитивной мотивации; методы

коррекции эмоциональных состояний; методы саморегуляции; когнитивное переструктурирование; методы угашения нежелательного поведения; методы формирования позитивного поведения.

Методы, используемые консультантом в профессиональной деятельности должны быть адекватны как проблемам клиента, так и возможностям консультанта.

Разнообразие методов не может преуменьшить роль личности консультанта.

#### *Раздел 6. Позитивный международный опыт работы по профилактике девиантного поведения несовершеннолетних*

##### *Тема 1. Концепции девиантного поведения несовершеннолетних в США и Великобритании*

Девиантное поведение несовершеннолетних выступает в качестве одной из характеристик социальной болезни общества.

Психолого-педагогические аспекты основных концепций девиантного поведения несовершеннолетних в США и Великобритании.

##### *Тема 2. Характеристика основных направлений профилактики девиантного поведения несовершеннолетних в США и Великобритании*

Анализируется положительный опыт США и Великобритании в области превентивной и ресоциализационной работы с несовершеннолетними девиантами по месту жительства в специализированных учреждениях.

Предлагаются новые подходы и технологии социальной и психолого-педагогической реабилитации подростков в специальных учреждениях.

Передовые технологии условно разбиты на 4 уровня: государственный; уровень отдельных штатов и графств как субъектов государства; муниципальный; личный.

Основной путь устранения дефектов социализации подростков — девиантов заключен в многообразии форм интеграции основных социальных институтов, направленных на координацию всех усилий и создание специальных социально-педагогических условий с целью более успешного формирования социальных навыков у подрастающего поколения.

#### *Раздел 7. Роль социализаторов в развитии детей и формировании позитивного поведенческого репертуара личности*

##### *Тема 1. Понятие социализации в психологии*

Социализация — это процесс вхождения индивида в социальную среду, усвоения им социальных влияний, приобщение его к системе социальных связей.

Процесс развития ребенка невозможен без усвоения им системы социальных связей, отношений, вне включения в них.

Выделяют 5 сторон социализации: формирование знаний о людях, обществе и о себе; выработка навыков практической деятельности; выработка норм, ролей, позиций, выработка установок, ценностных ориентаций, включение в практическую деятельность.

##### *Тема 2. Роль социализаторов в развитии детей и формировании позитивного поведенческого репертуара личности*

Институты социализации и десоциализации.

Многообразие институтов социализации. Целенаправленный и нерегулируемый процесс воздействия на личность различных социализаторов.

Семья — как фактор социализации.

Основные социализаторы, стиль воспитания в семье, собственно личностный, направленный и творческий потенциал семьи.

#### *Раздел 8. Влияние гендерных различий на поведенческие реакции личности*

##### *Тема 1. Гендерные исследования как самостоятельная область научных интересов*

Понятие «гендер» в психологии.

Понятие «гендер» используется при определении социальных и культурных характеристик рода.

Различные исследования на установление половых различий и выяснение их происхождения: достоверные, сомнительные, неподтвержденные.

Влияние гендерных различий на проявления отклоняющегося поведения.

##### *Тема 2. Психологические механизмы поло-ролевой социализации*

Теории формирования поло-ролевой идентичности: теория идентификации, теория половой типизации, теория самокатегоризации, стадийная теория.

Гендерная социализация и культурные различия, обусловленные особенностями исторического развития общества.

#### *Раздел 9. Акмеологический подход к специфике труда психолога*

##### *Тема 1. Личность психолога как основной инструмент его профессиональной деятельности*

Ведущим источником подкрепления позитивных изменений в поведении клиента является поведение и личность психолога-консультанта.

Психологи, проявляющие высокий уровень профессионально важных качеств работают более эффективно.

Одна из ведущих задач психолога состоит в проектировании социотерапевтической среды и новых конструктивных отношений личности.

##### *Тема 2. Акмеологический подход к специфике труда психолога*

Профессионализм педагога и психолога в акмеологическом понимании.

Профессионализм деятельности педагога и психолога рассматривается как устойчивые свойства субъекта, обеспечивающие высокую продуктивность деятельности, её гуманистическую направленность.

Определение акмеологической модели.

Акмеологическая модель — это система объектов и знаков, воспроизводящая существенные свойства объекта — оригинала — идеального образа профессионала или эталона личностно-профессионального развития [1].

Основные подходы к системе оздоровления, восстановления и самосовершенствования.

Практические вопросы по восстановлению, самосовершенствованию и пониманию себя, направленные на повышение эффективности профессиональной деятельности педагога и психолога.

*Раздел 10. Психолого-акмеологические возможности в эффективном решении актуальных практических задач в профессиональной деятельности психолога, работающего с различными проявлениями девиантного поведения личности*

#### *Тема 1. «Круглый стол»*

В целях повышения эффективности деятельности психологу необходимо опираться на систему комплексного научного знания о том психологическом явлении, с которым приходится работать. Такой подход обеспечивает успешность профессиональной деятельности и прогрес-

сивное личностно-профессиональное развитие профессионалов.

После прохождения курса целесообразно проведение «круглого стола», где принимаются решения, необходимые для оптимизации работы и профессиональных взаимодействий в области интеграции знания: категориально-понятийного аппарата; выбор методов, алгоритмов и технологий решения профессиональных задач, стратегии развития профессионализма педагогов и психологов.

Актуальность данной программы объясняется большой востребованностью знаний о психологической сущности и механизмах функционирования девиантного поведения. Эти знания необходимы для профессиональной ориентации в мире задач, связанных с изучением эффективных подходов в работе с различными проявлениями девиантного поведения личности.

#### *Литература:*

1. Акмеология: Учебное пособие/А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин. — СПб.: Питер, 2003. — 256 с.: ил. — (Серия «Учебное пособие»).
2. Выготский, Л. С. О психологических системах/Л. С. Выготский. — Собр. соч. в 6 т.: Т. 1. М. — 1982. с. 109–148.
3. Змановская, Е. В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения): Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений/Е. В. Змановская. — 2-е изд., испр. — М.: Издательский центр «Академия», 2004. — 288 с.
4. Кондрашенко, В. Т. Девиантное поведение у подростков/В. Т. Кондрашенко. — Минск, 1988.
5. Рубинштейн, М. М. Проблема учителя: Учеб. Пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений/Под ред. В. А. Сластенина. — М.: Издательский центр «Академия», 2004. — 176 с.
6. Скрипкина, Н. В. Исследование структуры личностного отношения педагогов к детям/Ж-л «Молодой ученый». — Чита, 2010. — №6 (17). — с. 301–304
7. Скрипкина, Н. В. Особенности распределения и характер устойчивости позитивных установок на детей у педагогов/Актуальные вопросы современной психологии: материалы международной заочной научной конференции. — Челябинск, 2011 — 142 с., с. 92–96
8. Узнадзе, Д. Н. Теория установки/Под ред. Ш. А. Надирашвили и В. К. Цаава. М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. 448 с.
9. Эльконин, Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах/Под ред. Д. И. Фельдштейна. — 2-е изд. М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. — 416 с.

## **Представления педагогов-воспитателей о характеристиках управленческой деятельности в ДОУ**

Филинкова Евгения Борисовна, кандидат психологических наук, доцент;  
Перешивко Марина Евгеньевна, студент  
Московский государственный областной университет

**Ключевые слова:** отношение педагогов к руководителю; представления воспитателей; управленческая, педагогическая деятельность.

Социально-экономические реалии существенно влияют не только на психологию современного руководителя (прежде всего, на его экономическое мышление), но и на психологию подчиненного, который, обладая своими личностными характеристиками и представле-

ниями, в свою очередь, воздействует на эффективность деятельности [2, с. 26]. Повышение эффективности (в т. ч. и экономической) образовательных учреждений является насущной задачей сегодняшнего дня. Высокая практическая и теоретическая значимость обозначенной проблемы



обусловили проведение нами исследования, целью которого было изучение отношения педагогов-воспитателей к управленческой деятельности. Исследование являлось составной частью программы изучения управленческой деятельности руководителей системы образования, реализуемой в МГОУ [3].

Одной из задач исследования было изучение представлений педагогов-воспитателей о характеристиках педагогической и управленческой деятельности в дошкольных образовательных учреждениях. Анализ этих результатов и посвящена настоящая статья.

В исследовании, проведенном весной 2014 г., принимали участие 70 воспитателей, работающих в государственных дошкольных образовательных учреждениях (ДОУ) г. Москвы и Московской области. Возраст респондентов — от 20 до 62 лет, стаж работы — от 1 года до 43 лет. Основной метод исследования — глубинное стандартизированное интервью, содержащее открытые и закрытые вопросы.

Первоначально мы задавали педагогам вопрос о том, насколько хорошо они осведомлены о содержании деятельности руководителей разного ранга (методистов и заведующих) в сравнении с руководителями производственных отраслей народного хозяйства. Необходимо было оценить уровень своей осведомленности по пятибалльной шкале (1 балл — минимальная осведомленность, 5 баллов — максимальная).

Анализ результатов показал, что самооценки осведомленности педагогов о содержании деятельности руководителей образовательной и производственной сфер народного хозяйства находятся в границах средних значений. Меньше всего, как и предполагалось, воспитатели знают о работе руководителей сферы производства (средний балл 3,11), несколько больше о работе заведующего (средний балл 3,52), и еще больше о содержании деятельности методиста (3,84). Возможно, различия в показателях осведомленности о содержании деятельности руководителей ДОУ разного ранга связаны с тем, что воспитатели каждый день могут наблюдать работу методиста, которая происходит непосредственно у них на глазах, а вот деятельность руководителя организации педагоги представляют в меньшей степени, т. к. работа заведующего ДОУ происходит за «закрытыми дверями кабинета».

Обращая внимание на близкую к среднему значению оценку педагогов-воспитателей своих знаний о содержании труда руководителей производства, можно предположить что, анализируемые представления являются общественными стереотипами, мало перекликающимися с реальностью, так как респонденты не имеют какого-либо опыта работы вне образовательной сферы. Наблюдается переоценка воспитателями своих знаний по данному вопросу: высокие оценки (4–5 баллов) своим знаниям о работе производственных руководителей дали 35,7% опрошенных, о работе заведующих — 38,4%, методистов — 68,5%. Самооценка находится в прямом проти-

воречии с ответами педагогов-воспитателей на открытые вопросы о содержании деятельности руководителей ДОУ. Эти ответы характеризуются расплывчатостью, излишней обобщенностью и неполнотой.

Задавая вопрос об оценке деятельности методистов и заведующих ДОУ, мы пытались понять, насколько привлекательной или непривлекательной представляется работа руководителя ДОУ рядовым педагогам (табл. 1).

Анализ результатов показывает, что из девяти изучаемых переменных, педагоги поставили более высокие баллы работе воспитателя (по сравнению с работой руководителей ДОУ) только по двум характеристикам деятельности: разнообразию и креативности. Это подтверждает вывод о том, что среди педагогов-воспитателей имеет широкое распространение стереотип восприятия деятельности руководителя как работы, где основной акцент сделан на ведение документации, велика доля хозяйственно-административной деятельности, происходит отрыв от педагогической работы, и, как следствие всего этого, уровень творчества — низкий (средний балл уровня креативности деятельности заведующих ДОУ равен 3,44; а свою работу с точки зрения креативности педагоги оценили в 4,58 балла).

По всем остальным показателям деятельность заведующего превзошла работу воспитателя. Респонденты считают, что работа заведующего более сложная, ответственная, доходная, рискованная, интенсивная и связана с большей самостоятельностью и психологическим комфортом субъекта деятельности.

Количественный анализ позволяет увидеть, что различия в представлениях воспитателей об особенностях собственного труда и труда руководителей ДОУ носят не случайный, а закономерный характер. В то же время педагогическая деятельность оценивается респондентами как более творческая, чем деятельность управленческая. По мнению воспитателей, в работе заведующего есть всего два выраженных плюса: значительно более высокий уровень доходности (4,8 против 1,97 у воспитателей), самостоятельности (средние баллы равны 4,51 и 3,21, соответственно).

В контексте проблемы отношения воспитателей к управленческой деятельности нами были также изучены их представления о степени удовлетворенности основных трудовых потребностей в деятельности воспитателя, методиста, заведующего ДОУ (табл. 2).

Потребность в творчестве, в развитии способностей, в общении и в работе с детьми, как и ожидалось, по мнению воспитателей в большей степени можно удовлетворить именно в их в деятельности (средние баллы равны 4,7; 4,1; 4,91 и 4,49, соответственно). Потребность в независимости, самостоятельности в работе, а также потребности во власти и высоком социальном статусе скорее можно удовлетворить, находясь на должности заведующего (средние баллы равны 3,8; 4,0 и 4,4, соответственно). Значительные различия связаны с возможностями достижения материального благополучия

Таблица 1

Представления воспитателей о характеристиках деятельности воспитателя, методиста, заведующего ДОУ  
(в % от ответивших)

Характеристика деят-ти	Группы работников	Степень выраженности характеристики деятельности										Среднее значение
		1 (мин.)		2		3		4		5 (макс.)		
		Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%	
Сложность	Воспит.	2	2,8	1	1,4	15	21,4	23	32,8	28	4,0	4,07
	Метод.	0	0	1	1,4	5	7,1	32	45,7	32	45,7	4,35
	заведующ.	0	0	0	0	2	2,8	20	28,5	48	68,7	4,65
Разнообразие	Воспит.	1	1,4	2	2,8	12	17,1	27	38,5	28	40	4,13
	Метод.	3	4,2	2	2,8	20	28,5	24	34,2	21	30	3,83
	заведующ.	2	2,8	7	10	17	24,2	20	28,5	22	31,4	3,67
Креативность	Воспит.	0	0	1	1,4	3	4,2	20	28,5	46	65,7	4,58
	Метод.	0	0	2	2,8	13	18,5	22	31,4	33	47,1	4,23
	заведующ.	6	8,5	8	11,4	23	32,8	15	21,4	18	25,7	3,44
Ответственность	Воспит.	0	0	0	0	3	4,2	11	15,7	56	80	4,75
	Метод.	0	0	1	1,4	4	5,7	18	25,7	47	67,1	4,58
	заведующ.	0	0	1	1,4	0	0	8	11,4	61	87,1	4,81
Самоостоятельность	Воспит.	3	4,2	14	20	26	37,1	19	27,1	8	11,8	3,21
	Метод.	1	1,4	4	5,7	21	30	29	41,4	15	21,4	3,76
	заведующ.	1	1,4	1	1,4	2	2,8	23	32,8	43	61,4	4,51
Доходность	Воспит.	21	30	33	47,1	13	18,5	3	4,2	0	0,0	1,97
	Метод.	0	0	4	5,7	13	18,5	25	35,7	28	40	4,1
	заведующ.	0	0	0	0	2	2,8	10	14,2	58	82,8	4,8
Рискованность	Воспит.	2	2,8	19	27,1	23	32,8	12	17,1	14	20	3,24
	Метод.	2	2,8	13	18,5	11	15,7	24	34,2	20	28,5	3,67
	заведующ.	3	4,2	1	1,4	7	10	22	31,4	37	52,8	4,27
Психол. комфорт	Воспит.	0	0	6	8,5	17	24,2	26	37,1	21	30	3,64
	Метод.	3	4,2	9	12,8	17	24,2	22	31,4	19	27,1	3,88
	заведующ.	1	1,4	7	10	14	20	25	35,7	23	32,8	3,88
Интенсивность	Воспит.	1	1,4	1	1,4	12	17,1	27	38,5	29	41,4	4,16
	Метод.	0	0	6	8,5	8	11,4	25	35,7	31	44,2	4,16
	заведующ.	0	0	5	7,1	2	2,8	23	32,8	39	55,7	4,33

Таблица 2

Представления воспитателей о степени удовлетворенности трудовых потребностей в деятельности воспитателя, методиста, заведующего ДОУ

Потребности	Группы работников	Степень удовлетворения потребностей										Среднее значение
		1 (мин.)		2		3		4		5 (макс.)		
		Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%	
В творчестве	Воспитатель	0	0	0	0	5	7,1	26	37,1	39	55,7	4,49
	Методист	0	0	2	2,8	12	17,1	25	35,7	31	44,2	4,21
	Заведующий	8	11,4	7	10,0	25	35,7	16	22,8	14	20,0	3,3
В независимости	Воспитатель	2	2,8	18	25,7	19	22,8	16	22,8	15	21,4	3,34
	Методист	4	5,7	7	10,0	24	34,2	18	25,7	17	24,2	3,53
	Заведующий	2	2,8	7	10,0	17	24,2	23	32,8	21	30,0	3,77
В общении	Воспитатель	0	0	0	0,0	2	2,8	17	41,1	51	72,8	4,70
	Методист	0	0	1	1,4	5	7,1	16	22,8	48	68,5	4,59
	Завидующий	0	0	4	5,7	12	17,1	13	18,5	41	58,5	4,30

В работе с детьми	Воспитатель	0	0	0	0	0	0,0	6	8,5	64	91,4	4,91
	Методист	0	0	7	10,0	23	32,8	19	27,1	21	30,0	3,77
	Заведующий	6	8,6	11	15,7	26	37,1	13	18,6	14	20,0	3,26
В развитии способностей	Воспитатель	2	2,8	4	5,7	12	17,1	19	27,1	33	47,1	4,10
	Методист	1	1,4	7	10,0	9	12,9	23	32,9	30	42,9	4,06
	Заведующий	2	2,8	7	10,0	16	22,9	21	30,0	24	34,2	3,83
В познании нового	Воспитатель	3	4,8	5	7,1	17	24,3	16	22,9	29	41,4	3,87
	Методист	1	1,4	5	7,1	24	34,3	15	21,4	25	35,7	3,87
	Заведующий	4	5,7	3	4,8	14	20,0	18	25,7	31	44,3	3,99
Во власти	Воспитатель	2	2,9	9	12,9	25	35,7	16	22,9	18	25,7	3,56
	Методист	1	1,4	4	5,7	26	37,1	23	32,9	16	22,9	3,70
	Заведующий	0	0	2	2,9	19	27,1	26	37,1	23	32,9	4,00
В достиж. матер. благополучия	Воспитатель	2	2,9	21	30,0	28	40,0	13	18,6	6	8,6	3,03
	Методист	0	0	14	20,0	23	32,9	20	28,6	13	18,6	3,46
	Заведующий	0	0	4	5,7	20	28,5	19	27,1	27	38,6	3,99
В уважении коллег	Воспитатель	0	0	2	2,9	15	21,4	23	32,9	30	42,9	4,16
	Методист	0	0	3	4,8	19	27,1	14	20,0	34	48,6	4,13
	Заведующий	1	1,4	5	7,1	13	18,6	18	25,7	33	47,1	4,1
В достиж. высокого соц. статуса	Воспитатель	5	7,1	4	5,7	32	45,7	17	24,3	12	17,1	3,39
	Методист	0	0	6	8,6	14	20,0	23	32,6	27	38,6	4,01
	Заведующий	0	0	0	0,0	10	14,3	22	31,4	38	54,3	4,4

на разных должностях в дошкольном учреждении. Результаты вполне ожидаемы: с точки зрения воспитателей заведующий ДООУ получает значительно больше, чем они сами, поэтому данную потребность можно удовлетворить, работая заведующим, в значительно большей степени (3,99 против 3,03 у воспитателей), даже по сравнению с методистами (3,46).

Потребность в уважении со стороны коллег-профессионалов и в познании нового можно приблизительно одинаково удовлетворить в деятельности на любой из представленных должностей.

Подводя итог, можно сказать, что педагоги считают себя более осведомленными о содержании деятельности руководителей ДООУ, в особенности методиста, в срав-

нении с содержанием деятельности руководителей любой другой организации. Общая эмоциональная окраска представлений воспитателей об управленческой деятельности руководителя ДООУ скорее негативная, чем позитивная, поскольку управленческая работа воспринимается как нетворческая, «бумажная», что, в конечном итоге, влияет на формирование малопривлекательного образа трудовой деятельности руководителей ДООУ. В исследовании Е. Н. Сивашенко [1] обнаружено, что отношение работника к своему руководителю влияет на удовлетворенность работника различными элементами производственной ситуации. Изменение такого отношения педагогов к управленческому труду в ДООУ — важная задача сегодняшнего дня.

### Литература:

1. Сивашенко, Е. Н. Отношение работников к руководителям на предприятиях с разными формами собственности: дисс....к. пс. н.. М., 2003
2. Смирнова, Н. П. Представления об идеальном руководителе как основание психологической типологии подчиненных: дисс. ... к. пс. н. М., 2003
3. Филинкова, Е. Б. Психология принятия решения о переходе от педагогической к другим видам деятельности: Монография. М.: Изд-во МГОУ, 2012

## 7. ПРИКЛАДНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

### Психологическая помощь детям в чрезвычайных ситуациях

Малинина Ирина Николаевна, студент

Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина (г. Екатеринбург)

Мир наполнен множеством угроз и опасностей. В настоящее время происходит большое число аварий, катастроф, бедствий и террористических актов, которые приводят к чрезвычайным ситуациям.

Чрезвычайная ситуация (ЧС) — это обстановка на определенной территории, сложившаяся в результате аварии, опасного природного явления, катастрофы, стихийного или иного бедствия, которые могут повлечь за собой человеческие жертвы, ущерб здоровью людей или окружающей среде, значительные материальные потери и нарушение условий жизнедеятельности людей [4].

Люди, побывавшие в чрезвычайных ситуациях, испытывают большой стресс, психическое напряжение. Существует множество методов психологической помощи пострадавшим. Они достаточно подробно описаны в научной литературе. Однако такие методы в основном предназначены для взрослых. В настоящее время недостаточно разработана система психологической помощи детям в чрезвычайных ситуациях.

Существует ошибочное мнение, что дети ничего не понимают в происходящем, и таким образом, не испытывают эмоционального стресса от чрезвычайных ситуаций. Ребенок может испытывать «...такие же сильные чувства, что и взрослый (страх повторения события, разрушение иллюзии справедливости мира, беспомощность)» [2].

Психика ребенка устроена иначе, чем у взрослого. Ребенок имеет очень сильную связь со своей семьей, особенно с матерью. При чрезвычайной ситуации ребенок ориентируется на близкого или авторитетного для него взрослого, «считывает» его состояние и тем самым влияет на состояние собственное. Родители, долгое время находящиеся в депрессии после происшествия, задерживают психическое развитие ребенка. Возникает «симбиотическая связь» между родителями и детьми. Родители не отпускают ребенка далеко от себя, так как боятся за него, а ребенок, в свою очередь, держится ближе к родителям. Так круг общения ребенка резко сужается, что тормозит его психическое развитие. Происходит регресс к старым формам поведения, и психологический возраст ребенка становится намного меньше, чем хронологический.

Таким образом, чтобы ребенок мог без тяжелых последствий пережить чрезвычайную ситуацию, необходимо оказывать ему и его семье психологическую помощь.

Непосредственно в зоне чрезвычайной ситуации оказывается экстренная психологическая помощь. Важно оказывать ее как можно быстрее в чрезвычайной ситуации или после нее. Чем больше пройдет времени, тем больше вероятность того, что психотравма станет хронической.

Для успешной психологической помощи необходимо вступить в контакт с ребенком, сделать так, чтобы он доверился вам, а этого нелегко достигнуть. Н.В. Онищенко в своем исследовании пишет о том, что лучше всего получается установить контакт с ребенком через игрушки [5]. С помощью них можно проработать чувства пострадавшего и определить его эмоциональное состояние. Рисование и лепка из пластилина помогают ребенку отвлечься от происходящих событий и тем самым облегчить его психологическое напряжение.

В экстремальной ситуации у ребенка могут возникнуть такие симптомы, как апатия, ступор, двигательное возбуждение, нервная дрожь, истерика, плач, страх, агрессия, бред и галлюцинации.

Психологу в таких ситуациях необходимо создать условия для нервной «разрядки».

Сначала необходимо отвести ребенка в безопасное место, где можно отдохнуть. Также говорить с ним, находиться рядом. Если ребенок потерял кого-то из близких, он может чувствовать себя одиноким, ему необходима опора и поддержка, которую может дать психолог. Также следует информировать ребенка, о том, что сейчас происходит: «Спасатели уже едут, скорая помощь в пути». Необходимо разговаривать с ним: «Как тебя зовут? Хочешь ли ты есть или пить?» Важно дать ему понять, что вы всерьез относитесь к его переживаниям. Следует установить телесный контакт, взять его за руку, обнять. Такие меры психолога могут помочь при апатии, когда ребенок не видит смысла говорить или действовать, при страхе, плаче. Не оставляйте ребенка одного, дайте ему почувствовать, что он важен, займитесь совместной деятельностью, дайте ему какое-нибудь поручение.

Если у ребенка галлюцинации, бред, необходимо защитить его от себя самого, ведь часто он не понимает, что происходит на самом деле вокруг. Необходимо убрать предметы, которыми он может пораниться. Не в коем случае нельзя оставлять его одного до приезда скорой и психиатрической помощи.

Также следует поступить и при двигательном возбуждении и агрессии, так как ребенок становится опасным для себя и даже для окружающих людей.

Ступор — одна из самых мощных защитных реакций, которая возникает вследствие крупного нервного потрясения, например, взрыва, землетрясения и других. В ступоре ребенок может находиться несколько часов, что может привести к физическому истощению. Поэтому необходимо как можно быстрее вывести ребенка из этого состояния. На ухо нужно говорить то, что может вызвать сильные эмоции (лучше негативные), это поможет привести его в чувство.

Если у ребенка возникает нервная дрожь, это значит, что организм снимает сильное нервное напряжение. Нельзя останавливать его, наоборот еще больше потрясите ребенка за плечи, при этом, не забывая объяснить, зачем вы это делаете. После прохождения этого симптома ребенку необходимо дать отдохнуть, а лучше поспать.

Такой симптом, как истерика, широко распространен у детей в чрезвычайных ситуациях. Истерика возникает не «для себя», а для публики, поэтому зрителей необходимо удалить. Следует сильно удивить ребенка, чтобы вывести из такого состояния, например, облить водой, крикнуть на него и т.д. Говорить нужно уверенным тоном, короткими фразами. Не в коем случае не потакать желаниям ребенка. После истерики необходимо уложить ребенка спать.

Таким образом, симптомы, возникающие у детей в экстремальной ситуации, схожи с симптомами у взрослых людей, но переживаются детьми сильнее. Взрослый человек, вероятнее всего, проинформирован о том, что необходимо делать в той или иной экстренной ситуации. Он может действовать самостоятельно, в отличие от ребенка, который привязан к родителям, поэтому ребенку особенно тяжело приходится при потере близкого человека. Взрослый человек в отличие от детей может использовать приемы саморегуляции, например, дыхательные упражнения, он лучше входит в контакт с психологом, так как понимает, кто это. Ребенку же трудно понять, зачем нужен психолог, он недоверчиво к нему относится и может отказаться взаимодействовать, это вызывает сложности в оказании помощи.

#### Литература:

1. А.Л. Венгер, Е.И. Морозова, В.А. Морозов // Московский психотерапевтический журнал. — 2006. — № 1. — с. 131–159.
2. Малкина-Пых, И.Г. Психологическая помощь в кризисных ситуациях — М.: Изд-во Эксмо, 2005. — 960 с.
3. Мухина, В.С. Возрастная психология: Феноменология развития, детство, отрочество/В.С. Мухина. — 10-е изд., перераб. и доп. — М.: Академия, 2006. — 608 с.
4. Психология экстремальных ситуаций для спасателей и пожарных/Под общей ред. Ю.С. Шойгу. М.: Смысл, 2007. — 319 с.
5. Ребенок в очаге чрезвычайной ситуации: оценка состояния и психологическая помощь. Н.В. Онищенко <http://www.km.ru/referats/335157-rebenok-v-ochage-chrezvychainoi-situatsii-otsenka-sostoyaniya-i-psikhologicheskaya-pomoshch>

Тем не менее, какая бы экстренная помощь ни была оказана, у ребенка остается психотравма, которая мешает ему жить нормальной жизнью. Другими словами, экстренной психологической помощи недостаточно для поддержания отличного психологического состояния ребенка, поэтому в течение некоторого времени после пережитого происшествия следует проводить психотерапевтические и психокоррекционные мероприятия для детей. Это занимает не недели и не месяцы, а годы, пишет в своей работе Е.И. Морозова [1].

Ведущим видом деятельности у дошкольников является игра [3], поэтому эффективной является психокоррекционная работа с использованием методов игровой терапии, арттерапии, куклотерапии, сказкотерапии. Детям очень интересно заниматься такими видами деятельности, они с удовольствием будут погружаться в процесс, в который незаметно и ненавязчиво можно включить психокоррекционные воздействия.

Также в процессе психотерапии может использоваться свободная игра. Каждый ребенок принимает на себя разные роли, тем самым повышается степень индивидуализации коррекционной работы. Детям постарше, в том числе подросткам, можно быть помощниками ведущих. Это тоже имеет мощный психотерапевтический эффект, так как ребенок чувствует себя нужным, чувствует ответственность и активно включается в деятельность.

Уже упоминалось о том, что родители оказывают существенное влияние на ребенка, поэтому их следует вовлекать в психотерапию. С одной стороны, родители после чрезвычайных ситуаций становятся ближе к ребенку, с другой — отдаляются от него, не зная, как строить дальнейшее общение. Поэтому в задачи психотерапевтических мероприятий входит восстановление нормального общения родителей с ребенком. Для этого подходит индивидуальная психотерапия, обеспечивая их общение друг с другом и взаимоподдержку. Для родителей важно знать, что ребенку становится лучше, это также обладает сильным психотерапевтическим эффектом.

Таким образом, ребенок, также как и взрослый, пережив чрезвычайную ситуацию, нуждается в психологической помощи, и методы такой помощи продолжают разрабатываться в науке в настоящее время.



## Исследование взаимосвязи синдрома профессионального выгорания с эмпатией и ориентацией на клиента у продавцов-консультантов

Туран Наталья Константиновна, клинический психолог

Федеральное агентство по здравоохранению и социальному развитию Федеральное Государственное учреждение Главное Бюро МСЭ по Кемеровской области

*В работе представлены результаты исследования взаимосвязи синдрома профессионального выгорания с эмпатией и ориентацией на клиента у продавцов-консультантов.*

**Ключевые слова:** синдром эмоционального выгорания, профессиональное выгорание, эмпатия, ориентация на клиента, профессиография.

В процессе выполнения своей профессиональной деятельности, продавец сталкивается с трудностями, касающимися социального характера работы. Постоянные и многочисленные контакты, как с клиентами, так и с коллегами могут выступать перманентным стрессовым фактором.

В течение рабочего дня продавец может сталкиваться с негативным отношением со стороны клиентов, отрицательными отзывами по отношению к продаваемому товару, физическими нагрузками, недовольством руководителей и коллег, недостаточная заработная плата.

При этом консультанту необходимо оставаться вежливым и эмпатичным, уметь создать благоприятный эмоциональный фон для общения с клиентом. Все это может приводить к проявлению таких симптомов, как циничность, незаинтересованность, ощущение неполноценности и неудовлетворенности выполняемой профессиональной деятельностью. Такие признаки свидетельствуют о синдроме эмоционального и профессионального выгорания, т.е. возрастающее эмоциональное истощение, влекущее глубокие личностные изменения, вплоть до развития когнитивных искажений.

В этом случае механизм эмпатии может выступать в качестве защитного механизма, оберегающего сознание человека от большего эмоционального напряжения. Кроме того, описанные феномены не могут не отражаться на поведении продавца, а, следовательно, и его взаимодействии с клиентами.

В связи с этим мы считаем необходимым проанализировать и оценить степень эмоционального выгорания и эмпатии у продавцов, изучив при этом клиенториентированность консультантов, а также выявить возможна ли взаимосвязь этих явлений.

Итак, под эмпатией подразумевают понимание чувств, потребностей другого. Существует несколько научных подходов, изучающих ее содержания, функций и структуры. Среди представителей этих школ такие ученые, как В. МакДауголл, Д. Мид, Е. Н. Козлова и проч. В структуре эмпатии выделяют три компонента: эмоциональный, когнитивный и поведенческий.

Эмпатия — важное коммуникативное умение, помогающее создать благоприятную атмосферу в процессе

общения, что особенно важно в работе продавца-консультанта. Кроме того, еще одно существенное качество для продавца клиенториентация. Ориентация на клиента в продажах предполагает не только учет психологических особенностей клиента, его эмоционального состояния, но и определение компетенции и поведенческих ориентаций самого продавца.

В течение рабочего дня продавец может сталкиваться с негативным отношением со стороны клиентов, отрицательными отзывами по отношению к продаваемому товару, физическими нагрузками, недовольством руководителей и коллег, недостаточная заработная плата. Все это способствует развитию синдрома профессионального выгорания, представляющего собой процесс постепенной утраты эмоциональной, когнитивной и физической энергии, проявляющийся в симптомах эмоционального, умственного истощения, физического утомления, личностной отстраненности и снижения удовлетворения исполнением работы [5, 6, 7].

Исследованию взаимосвязи эмпатии и профессионального выгорания посвящено много работ как отечественных, так и зарубежных ученых. Водопьяновой обнаружен факт меньшей предрасположенности к выгоранию лиц с высокой эмпатичностью. Также риск развития эмоционального выгорания и снижения эмпатии высок у людей, зафиксированных на своей работе. Факторами риска профессионального выгорания также являются переживание несправедливости, т.е. недостаточная обратная связь от клиента, неудовлетворенность работой, кроме того, возраст, стаж работы и карьерные устремления также оказывают влияние на протекание синдрома эмоционального выгорания [2, 3, 4, 7].

Профессия продавца — одна из древнейших и ценных для общества, потому что у человека всегда будет потребность в производстве, продаже и покупке каких-либо ценных предметов. Данная профессия относится к типу «Человек — Человек», цель труда — преобразующая, его деятельность состоит из определенных этапов. Продавец использует внешние и внутренние средства и орудия труда. Степень проблемности трудовых ситуаций средняя

(Санитарно-гигиеническим) условиям среды профессиональной деятельности продавца предполагают работу

в помещении, к специфическим условиям рабочей среды можно отнести шум. Степень коллективности труда высокая, продавец является исполнителем. Количество контактов продавца — многочисленное, круг партнеров — постоянный и меняющийся, тип партнеров — клиенты и сотрудники. Режим труда продавца регулируется Трудовым законодательством. Характер ответственности — высокая материальная и моральная. Факторы, вызывающие физическую напряженность: четко заданный ритм и темп работы, физические нагрузки и длительное пребывание в одном положении.

Для продавца-профессионала важными являются многие качества от индивидуально-типологических особенностей до имажинативных свойств и коммуникативных умений.

В исследовании взаимосвязи эмпатии и ориентации на клиента с эмоциональным выгоранием у продавцов-консультантов приняли участие 55 человек, все респонденты являются женщинами. Возрастной диапазон испытуемых составляет 25—50 лет. Все респонденты являются продавцами. Проведение исследования прошло в три этапа: подготовительный, полевой и заключительный.

В научном исследовании были использованы следующие методы: теоретический анализ литературы, эмпирические методы (психодиагностическое тестирование). Кроме того, нами были применены методы математико-статистической обработки вычисление первичных статистик, корреляционный анализ.

В качестве методик исследования использовались диагностика уровня поликоммуникативной эмпатии И.М. Юсупова, методика диагностики уровня эмпатических способностей В.В. Бойко, методика диагностики уровня эмоционального выгорания В.В. Бойко и опросник на выгорание (МВІ) (К. Маслач и С. Джексон, адаптация Н.Е. Водопьяновой, Е.С. Старченковой). По мимо этого использовались методика диагностики профессиональной направленности продавца («на продажу», «на товар», «на клиента», «на себя») (Е.В. Дворцовой) и ситуационный тест «Ориентация на клиента» в профессиональной деятельности продавца (Е.В. Дворцовой) [1].

Перейдем к результатам исследования, полученным с помощью означенного инструментария. С помощью методики И.М. Юсупова мы выявили, что преобладающим уровнем выраженности эмпатии у продавцов является средний (52 % респондентов), у 32 % опрошенных проявляется низкий уровень эмпатических способностей, тогда как высокий зафиксирован лишь у 16 % испытуемых.

Диагностика эмпатических способностей по методике по методике В.В. Бойко дали следующие результаты: у продавцов наиболее выражен средний уровень эмпатии, у 20 % выборочной совокупности зафиксирован заниженный уровень эмпатии, а у 16 % — очень высокий.

Диагностика ориентации на клиента с помощью методики диагностики профессиональной направленности продавца («на продажу», «на товар», «на клиента»,

«на себя») Е.В. Дворцовой дала следующие результаты: у испытуемых преобладают ориентации на продажу и на клиента, на среднем уровне выражена ориентация на товар, а наименьшее проявление по шкале «Ориентация на себя».

Ситуационный тест «Ориентация на клиента» в профессиональной деятельности продавца (Е.В. Дворцовой) выявил, что преобладающим является выраженный уровень ориентированности на клиента, он сложился у 52 % испытуемых. У 36 % консультантов присутствует средний уровень ориентации на клиента, тогда как высокая степень развитости исследуемого феномена выявлена лишь у 12 % респондентов. Низкий уровень ориентации на клиента в выборке не была обнаружена.

Диагностика уровня синдрома эмоционального выгорания у продавцов с помощью методики В.В. Бойко показала, что высокий уровень выраженности присутствует у симптомов фаза СЭВ Напряжение (40 % респондентов), расширение сферы экономии эмоций (у 52 % испытуемых) и эмоциональная отстраненность (у 52 % опрошенных). Средний уровень выраженности получили показатели, как тревога и депрессия (48 % продавцов) и «загнанность в клетку» (36 % диагностируемых). Наименьшее проявление у таких симптомов, как фаза истощения, переживание психотравмирующих обстоятельств, психосоматические и психовегетативные нарушения, редукция профессиональных обязанностей, эмоциональная дезориентация, неадекватное эмоциональное избирательное реагирование, фаза Резистенция, неудовлетворенность собой, эмоциональный дефицит, деперсонализация.

Результаты диагностики уровня синдрома эмоционального выгорания у продавцов с помощью методики МВІ показали, что симптомом СЭВ у респондентов является эмоциональное истощение, в средней степени выражен показатель деперсонализации, а наименее — редукция личностных достижений.

По итогам корреляционного анализа по критерию Пирсона нами было выявлено, что способности создавать атмосферу открытости и доверительности в процессе коммуникативного акта, видеть поведение партнеров и действовать в условиях дефицита исходной информации о них, опираясь на опыт, входить в эмоциональный резонанс с окружающими, а также направленность внимания, восприятия и мышления эмпатирующего на сущность любого другого человека способствуют профессиональному выгоранию. Может препятствовать развитию СЭВ такой аспект эмпатии как эмпатия к художественным героям, который показывает увлеченность и внимание людей к судьбам вымышленных персонажей (героев книг, фильмов, песен и т.п.), что помогает на некоторое время отвлечься от забот и проблем реального мира, также снижает риск развития выгорания средний уровень эмпатии к пожилым людям, т.е. способность сочувствовать людям пожилого и старого возраста, внимательности к их нуждам и беспокойстве о судьбе.

Таким образом, подтверждено наличие взаимосвязи профессионального выгорания с такими феноменами как клиентоориентация и эмпатия. Полученные результаты могут использовать психологи, работающие с продавцами, т.к. зная особенности деятельности работников, их уровни эмпатии и эмоционального выгорания, можно помочь профессионалу скорректировать свое поведение, и снизив выгорание и повысив продуктивность

деятельности. Также возможно предоставление рекомендаций продавцам и упражнений для самостоятельного выполнения и облегчения протекания синдрома эмоционального выгорания. Кроме того, получив информацию о выраженности исследуемых феноменов можно сформулировать критерии профессионального отбора при принятии в организацию кандидата на должность продавца-консультанта.

#### Литература:

1. Бодалев, А.А., Столин В.В., Аванесов В.С. Общая психодиагностика [Текст]/А.А. Бодалев, В.В. Столин, В.С. Аванесов — СПб.: «Речь», 2000.
2. Бусаркина, В.В. Понятие клиентоориентированности предприятия и проблемы ее оценки [Текст]/В.В. Бусаркина // Проблемы современной экономики, №4 (24), 2008.
3. Бойко, В.В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении [Текст]/В.В. Бойко. — СПб.: Питер, 1999.
4. Водопьянова, Н.В., Старченкова Е.С. «Синдром эмоционального выгорания». [Текст]/Н.В. Водопьянова, Е.С. Старченкова — СПб., Питер, 2009. — 440 с.
5. Гаврилова, Т.П. Понятие эмпатии в зарубежной психологии (Исторический обзор и современное состояние проблемы) // Вопросы психологии. — 1975. — №2. — с. 145—158.
6. Джонсон, М., Херрманн А. Ориентация на клиента — ключевой фактор успеха предприятия [Текст]/М. Джонсон, А. Херрманн // Проблемы теории и практики управления. — 1999. — №2.
7. Линчевский, Э.Э. Социальная психология торговли [Текст]/Э.Э. Линчевский. — М.: «Экономика», 1981.

## Специфика психологической удовлетворенности супругов в неравном браке

Хох Ирина Рудольфовна, кандидат психологических наук, доцент  
Башкирский государственный университет (г. Уфа)

Актуальность темы нашего исследования обусловлена значительными изменениями института семьи и брака, в результате которых формируются новые модели семейно-брачных союзов, складываются различные стили и формы семейного функционирования, в этой связи необходимы теоретическое осмысление и разработка новых аналитических подходов к изучению вариативности форм семьи и брака, в частности, асимметричного партнерства. Результаты научных исследований брачного поведения населения фиксируют тенденции к снижению количества браков между ровесниками, особенно в первых браках.

Удовлетворенность супружескими отношениями определяется как внутренняя субъективная оценка, отношение супругов к собственному браку.

Изучение асимметричных по возрасту форм брачных союзов представляет особый интерес на фоне социально-демографических процессов в современной России, когда существует половозрастная диспропорция среди населения и более чем десятилетняя разница в продолжительности жизни женщин и мужчин. Однако данная проблема относится к малоизученным вопросам в современной пси-

хологии, она до сих пор по-настоящему не вошла в обиход отечественной науки. Существуют лишь единичные эмпирические исследования разновозрастных брачных союзов в российском обществе.

Практически отсутствует объективная и достоверная информация о содержательных характеристиках асимметричных по возрасту форм брачных союзов [4, с. 177].

В отечественной психологии одними из первых занимались изучением проблемы качества брака В.А. Сысенко и С.И. Голод. По мнению С.И. Голода, удовлетворенность семейной жизнью — понятие очень широкое и включает степень удовлетворения всех потребностей личности. Для каждого из супругов в браке должен быть достигнут какой-то минимально необходимый уровень удовлетворения потребностей, за пределами которого уже возникает дискомфорт [2, с. 69].

Представляется весьма важным вопрос о том, относится ли разница в возрасте супругов к числу факторов, определяющих характер внутрисемейных отношений, снижающих или, напротив, увеличивающих вероятность достижения равнопартнерских отношений и степени психологической удовлетворенности браком. На пси-

психологическую совместимость супругов влияет: ориентация, брачная мотивация, представления о супружеской иерархии, супружеские установки и ожидания, представления о супружеских отношениях. Каждый компонент имеет собственную психологическую структуру. Асимметричный брак и объединяет людей с различным жизненным опытом, межпоколенной разницей в системе оценок, ценностей и ролевых установок.

Статистика свидетельствует о том, что в последние десять лет наблюдается стабильный рост браков между молодыми девушками и мужчинами, которые старше их на пятнадцать и более лет [3, с. 14]. Следует отметить, что подобные союзы существовали всегда и, выдавая замуж девушку за достаточно зрелого состоявшегося мужчину, родители стремились таким образом устроить безбедное и стабильное будущее своей дочери, укрепить своё положение в обществе. Причём её желание и чувства в расчёт не брались. К тому же, до начала эпохи женской эмансипации, браки между ровесниками в высшем свете заключались крайне редко. Общество стояло на стороне стабильности браков и всячески осуждало разрыв семейных отношений.

В современном обществе причинами неравных браков выступают совершенно другие основания, среди которых следует отметить, в первую очередь, расчёт и любовь. В первом случае инициатором таких браков выступают юные «хищницы», целью которых является обеспечение безбедного существования за счёт престарелого супруга. И не обязательно в дальнейшем жить вместе или сохранять брак. При определённых условиях расторжение брака даёт возможность получить от супруга финансовую независимость в будущем [2, с. 46]. Представители старшего поколения более галантны, романтичны, терпеливее и опытнее, чем молодые мужчины и юноши. Выстраивая свою вертикаль власти, молодые мужчины могут самоутверждаться в семейных ссорах, к чему старшие мужчины практически не прибегают, поскольку в силу опыта и социального статуса умеют решать конфликты ещё на стадии их созревания [5, с. 73].

Однако не менее часто при заключении неравных браков наблюдается обоюдная любовь партнёров, или только девушки, которая боготворит своего избранника, восторгается проявлениями его нежности и ласки, умением грамотно и стабильно строить семейные отношения. Причём молодая супруга чувствует не только любовь и страсть к себе, но, что наиболее важно, уважение к своей личности, своим интересам [1, с. 16].

В нашем исследовании, мы рассматривали психологическую удовлетворенность неравным браком по возрастному аспекту. Выборка состояла из 40 семей и разделена была на подвыборки: группа 1 — разновозрастные пары (разница в возрасте супругов составила — 10–15 лет). Группа 2 — браки, некритические по возрасту (разница в возрасте между супругами 0–3 года) (далее в тексте работы буду обозначены, как моновозрастные пары).

Социальное положение, наличие детей, очередность брака у одного или обоих супругов в нашем исследовании не учитывались.

Использовался следующий психодиагностический инструментарий: «Ролевые ожидания и притязания в браке» А.Н. Волковой, тест-опросник удовлетворенности браком В.В. Столина, Т.Л. Романовой, Г.П. Бутенко и анкета «Причины неудовлетворенности отношениями» (С.В. Духновского).

Результаты нашего исследования показали следующее.

Преобладающими мотивами брачных отношений в разновозрастных парах являются мотивы, отражающие эгоцентрическую направленность личности. Моновозрастные пары, в первую очередь преследуют цель накопления личного опыта в семейной жизни, быту, получение более полной информации о совместной семейной жизни вообще, чтобы в будущем использовать ее в законном браке с этим или, что очень вероятно, с новым партнером. Мотивы, которые отражают деловую направленность и ориентированы на сотрудничество и проверку отношений, для респондентов являются менее значимыми.

Внешняя привлекательность и значимость интимно-сексуальных отношений в семьях, как разновозрастных, так и моновозрастных является наиболее выраженной. Разновозрастные пары считают сексуальную гармонию важным условием супружеского счастья, отношение к супруге существенно зависит от оценки ее как сексуального партнера. Для моновозрастных пар характерно ожидание общности интересов, потребностей, ценностных ориентации, способов времяпрепровождения.

Показатель значимости родительских функций, выше в разновозрастных браках. Значимость внесемейных интересов (как основных ценностей в процессе межличностного взаимодействия супругов) одинакова в обеих выборках.

Установка супруга (и) на значимость эмоционально-психотерапевтической функции брака выражена в одинаковой степени. Это означает, вне зависимости от возраста супругов для них одинаково значимо наличие эмоциональной поддержки членов семьи, ориентация на брак как среду, способствующую психологической разрядке, стабилизации, надежности и психологического комфорта.

По методике определение ролевых установок в супружеской жизни, были выявлены значимые различия между группами по шкалам: отношение супруга (и) к родительским обязанностям, показывает более сильную выраженность установки девушек, на активную родительскую позицию брачного партнера, что является стандартными ожиданиями среди большинства женщин, выходящих замуж. Западная тенденция, что замужество не есть основа узаконенного секса, как было в советский период, а сознательный союз двух людей, созревших и желающих продолжаться в детях, набирает обороты и в нашей стране.

Для разновозрастных пар характерно: значимость сексуальных отношений в супружестве; установка супруга (и) на значимость внешней социальной активности (про-

фессиональной, общественной) для стабильности брачно-семейных отношений; установка мужа (жены) на значимость внешнего облика, его соответствия стандартам современной моды.

В первой исследуемой группе (разновозрастные пары) соответствие ролевых ожиданий мужа ролевым притязаниям жены наблюдается в хозяйственно-бытовой, родительской сферах, в выполнении психотерапевтических функций. Таким образом, готовность жены выполнять материнские обязанности, вести домашнее хозяйство, создавать «теплую» атмосферу в семье согласуется с установкой мужа иметь нежную, добрую жену, выполняющую обязанности матери и хозяйки дома. Наименьшая ролевая адекватность мужа наблюдается в установках на профессиональные интересы и внешнюю привлекательность. Показатели ролевой адекватности жены демонстрируют соответствие ожиданий жены и притязаний мужа во всех сферах, особенно родительско-воспитательной, хозяйственно-бытовой.

Во второй исследуемой группе (моновозрастные пары), в которых и муж, и жена ориентированы на сочетание и мужских и женских черт в поведении степень ролевой адекватности и мужа, и жены имеет высокую выраженность. Соответствие ролевых ожиданий мужей ролевым притязаниям жен наблюдается в сферах социальной активности, хозяйственно-бытовой, родительско-воспитательной. Можно сказать, что направленность жен на сочетание профессиональных интересов и семейных обязанностей находит поддержку и понимание у мужей. Наименьшая ролевая адекватность наблюдается в установках на внешнюю привлекательность и психотерапевтическую функцию, то есть жены не всегда желают выполнять функцию «психологического диспетчера» и оставляет за собой право решать, как ей внешне выглядеть.

Показатели ролевой адекватности жен демонстрируют соответствие ожиданий жен и притязаний мужей во всех сферах, особенно социальной активности, выполнениях

функций домашнего психотерапевта, родительско-воспитательных обязанностей.

Обратимся к анализу результатов удовлетворенности браком в обеих группах респондентов. Интересно отметить, что в исследуемых группах не выявлены абсолютно неблагополучные и абсолютно благополучные семьи. Возможно, что это обусловлено особенностью выборки, когда уверенные в себе люди, удовлетворенные своей жизнью, решающие большинство проблем сообща — не сторонятся исследований подобного нашему, так как скрывать им нечего.

Но интересно, что именно в разновозрастных браках количество респондентов, оценивающий свой супружеский союз как благополучный значительно выше, а в выборке моновозрастных семей кластер оценок практически сравнялся друг с другом, распределившись равномерно (Рис. 1).

При проявлении низкого уровня удовлетворенности супруг не всегда может заявлять о своих желаниях и потребностях, тем самым переживая неудовлетворенность, в частности, семейной жизнью. Отсутствие возможности удовлетворить те или иные потребности создает чрезвычайную ситуацию, так как порождает разнообразные отрицательные переживания, состояние психологического дискомфорта. Постоянная депривация потребностей, вероятно, будет приводить к конфликтным ситуациям, напряженности. Таким образом, устойчивость семейных отношений ставится под угрозу.

Можно предположить, что супруги в моновозрастных браках не испытывают достаточного удовлетворения своих потребностей, тем самым они будут оказываться в ситуации хронической неудовлетворенности. Подобные процессы могут приводить к напряженности в отношениях и даже к разводу. Удовлетворение потребностей личности является необходимым условием жизни человека, в случае если те или иные потребности не удовлетворяются, могут происходить различные нарушения в жизнедеятельности личности.

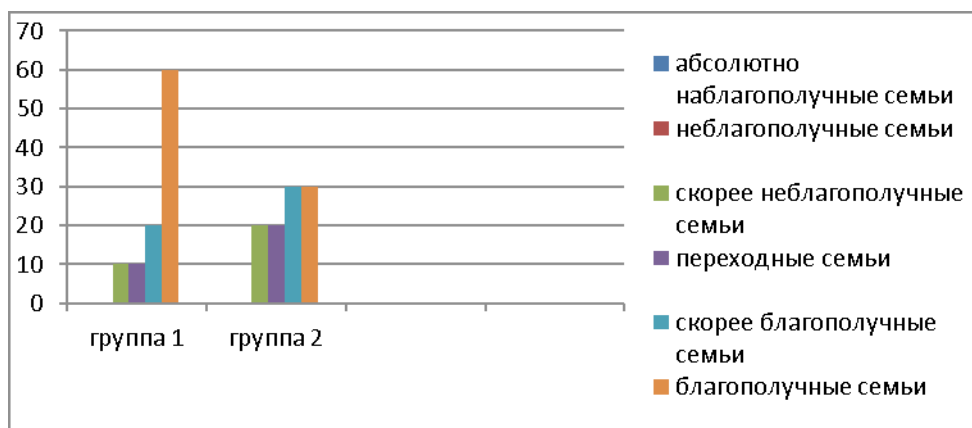


Рис. 1. Уровни удовлетворенности браком в исследуемых группах



Интегральные показатели распределились таким образом, что у моновозрастных пар выше показатель общей неудовлетворенности браком, а у разновозрастных пар наблюдается высокие результаты по нервно-психическому напряжению. На наш взгляд, неравномерность социального взросления, гетерохронность достижения психологической зрелости являются основами для нарастания неудовлетворенности супружескими отношениями в парах, где разница между партнерами составляет 0–3 года, и, в критические периоды супружества может приводить к разрыву таковых.

В разновозрастных парах нервно-психическое напряжение, по нашему мнению, обусловлено тревогой и страхом старшего супруга перед жизненными перспективами брака и естественными переходами его в другие возрастные категории (зрелость, старость).

При выявлении причин неудовлетворенности супружескими отношениями, мы выявили общие и отличительные черты, характерные для супругов в исследуемых группах.

В обеих группах физический фактор имеет сугубо интуитивный характер: вне зависимости от половой принадлежности один человек вызывает у другого человека безотчетную симпатию или антипатию. Эта индивидуальная и глубоко личностная реакция определяется всем физическим обликом, тембром голоса, манерой поведения, речью, мимикой, жестикულიцией, манерой одеваться, наконец, запахом, свойственным данному человеку. Определяясь на первых этапах общения, физический фактор отличается исключительной устойчивостью. Материальный фактор определяется соотношением вклада партнера в общий материальный статус семьи и соответствием этого вклада ожиданиям и требованиям другого партнера. Культурный фактор определяется соотношением интеллектуально-культурных запросов супругов, и он получил наиболее большой разброс у респондентов. Выраженность этого фактора очень изменчива на протяжении жизни даже одной пары. Сексуальный фактор определяется соответствием реальной программы интимной близости каждого из партнеров сексуальным ожиданиям другого. Этот фактор подвержен многим влияниям, в том числе влияниям возраста и состояния здоровья, с которыми он и должен, прежде всего, соотноситься. Все рассмотренные выше факторы тесно спаяны друг с другом. И, все-таки, особое положение занимает психологический фактор.

Тем не менее, в разновозрастной группе, в отличие от моновозрастных пар, выделены следующие причины неудовлетворенности браком:

1. Претензии на превосходство тоже являются частой болезнью отношений. Нередко такое желание возникает, как это ни покажется странным, у неуверенных в себе личностях. В результате возникают постоянные ссоры и жизнь параллельной жизнью, так как никто не хочет чувствовать себя униженным, а от эмоционального состояния вашего партнера зависит и тепло в ваших отношениях.

2. Влияние родственников. Если внутри семейного союза трудно разобраться, что хорошо для их отношений, то, что говорить, если в них вмешивается кто-то третий со своим видением ситуации. Система еще усложняется.

3. Интимная неудовлетворенность может представлять собой частный случай межличностной несовместимости, что прогностически хуже, кроме того интимная неудовлетворенность может быть в случае трудности диалога на данную тему, что связано с неуверенностью партнеров или стыдливостью, или быть проявлением эмоциональных расстройств одного или обоих партнеров по различным причинам, что имеет хорошие прогнозы для разрешения.

Моновозрастные пары, выделили такой фактор как: «распределение семейных дел, бюджета», как причина конфликтов, встречаются довольно часто, а создают проблемы из-за того, что партнеры не умеют вести диалог, или не обладают необходимой для отношений гибкостью, или вообще не считают, что для хороших отношений нужно что-то делать, что, к сожалению, тоже встречается часто. В нашем обществе, по моему мнению, имеется огромный дефицит культуры ведения адекватных, приносящих пользу для качественных отношений диалогов.

Статистическая обработка данных показала, что существуют достоверные различия между исследуемыми группами, а именно, разновозрастными и моновозрастными семьями, по шкалам «социальная активность» и «внешняя привлекательность».

Это говорит о том, что установка на значимость внешней социальной активности (профессиональной, общественной) для стабильности брачно-семейных отношений выше в разновозрастной паре, в первую очередь, в процессе межличностного взаимодействия. В зависимости от ситуации супруги в таких семьях будут вести себя по-разному, опираясь на то, какие серьезные профессиональные отношения есть у того или другого супруга.

Энергичность, деловые интересы, серьезная увлеченность своим делом в разновозрастных семьях у кого-то из супругов, либо у обоих, создаст дополнительную основу для тесноты и эмоциональной насыщенности семейных отношений, потому что будет порождать чувство гордости одного супруга за другого.

В группе моновозрастных пар достоверно отличается установка мужа (жены) на значимость внешнего облика своего партнера, его соответствие стандартам современной моды. Данное достоверное отличие указывает, что при близком возрастном цензе люди придают большое значение привлекательности супруга (супруги), начинают воспринимать это как возможность повысить самооценку и собственную значимость в глазах окружающих, и, поэтому ценят и поддерживают семейные отношения, так как это укрепляет их социальный статус. Ролевые установки на внешнюю привлекательность и увлеченность модой подкрепляются у супругов в моновозрастных союзах соответствующей рекламой в СМИ и разнообразием товаров, что косвенно будет указывать в человеке

на взаимосвязь внешнего и внутреннего благополучия и наличие материального достатка, на субъективную удовлетворенность жизнью, что и проецируется на супружескую удовлетворенность.

Таким образом, проведенное исследование, позволило сформулировать следующие выводы: моновозрастные браки, ориентируются на следующие семейные ценности: на автономность в браке и личностный комфорт, потребительские отношения, эгоцентризм.

Для разновозрастных браков, наиболее значима ценность сексуальных отношений в супружестве это означает, что такие семьи, считают сексуальную гармонию важным условием супружеского счастья, отношение к супруге существенно зависит от оценки ее как сексуального партнера.

Значимость внесемейных интересов (как основных ценностей в процессе межличностного взаимодействия супругов) одинакова в обеих исследуемых выборках. В моновозрастных парах, супруги ориентируются на удовольствие, и более ориентированы на эгалитарные отношения. Разновозрастные пары, более ориентируются на эмоциональные и досуговые семейные функции, ищут в семье удовлетворения коммуникативных потребностей и потребностей психологического убежища.

Наше исследование показало, что ролевая совместимость супругов достаточно высока в разновозрастных браках, при этом такие супружеские союзы отличаются от моновозрастных семейных пар по параметрам социальной активности и внешней привлекательности.

#### *Литература:*

1. Антонюк, Е. В. Представления супругов о распределении ролей и становление ролевой структуры молодой семьи: Автореф. дис. ... к. пс. н. — М., 1992. — 24 с. (6)
2. Голод, С. И. Семья и брак: историко-социальный анализ. Санкт — Петербург, ТООТК «Петрополис», 2003 — 216 с. (24)
3. Дмитриенко, А. К. Социально-психологические факторы стабильности брака в первые годы супружеской жизни: Автореф. дис. ... к. пс. н. — Киев, 2001—21 с. (29)
4. Карабанова, О. А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования. — М.: Гардарики, 2005—215 с.
5. Мацковский, М. С. Социология семьи. Проблемы, теории, методологии и методики — М.: 2003—198 с. (47)

## 8. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

### Профилактика социальной дезадаптации старших школьников

Жильцова Юлия Валерьевна, студент;

Онуфриева Вера Васильевна, доцент

Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир)

Значимость проблемы социальной дезадаптации, обусловлена современной ситуацией в обществе. Социальную ситуацию, сложившуюся в нашей стране, можно охарактеризовать как достаточно критическую. С каждым годом, согласно данным статистики, все увеличивается число материально необеспеченных семей, детей оставшихся без попечения родителей, педагогически запущенных детей, новорожденных с различными патологиями и другими не менее значимыми проблемами и заболеваниями [Додонов Б. И., 1985].

Проблемы общества непосредственно отражаются на семье и детях, их здоровье и развитии. На сегодня приблизительно 10%, из общего числа детей, имеют различные отклонения в развитии. Практически все дети в возрасте от 1 года до 14 лет, имеют какое — либо заболевание. Официальная статистика показывает: численность «социальных сирот» сегодня более 662,5 тыс. человек. Выросло число детей инвалидов, в 3,8 раза против 2,9 за предыдущее десятилетие. Увеличилось число подростков — наркоманов до 18%. Это молодые люди в возрасте от 13 до 25 лет, что составляет 30% молодого поколения страны [Додонов Б. И., 1985].

Дезадаптированные подростки характеризуются несформированностью социальных, психологических процессов, через них усваивается система знаний, норм и ценностей, которые бы позволили им функционировать как полноправным членам общества. Они испытывают трудности в поведении, построении межличностных отношений и это тормозит нормальное протекание процесса адаптации. Для того чтобы дезадаптированный подросток стал полноценным членом своего общества и смог нормально в нем функционировать, с ним должна проводиться коррекционно-педагогическая работа. Под воздействием коррекционно-педагогического процесса совершенствуется интеллектуальная деятельность подростков, формируются практические умения и навыки, способствующие жизненному самоопределению дезадаптированных подростков [Додонов Б. И., 1985].

Изучением данной проблемы занимались различные авторы в педагогике, психологии, социологии, социальной работе, и других науках.

К ним относятся: О. С. Газман, Д. А. Андреева, С. А. Беличева, А. И. Захаров, и другие.

А. С. Беличева под социальной дезадаптацией понимала социально-психологический процесс отклонений в развитии способностей ребенка к успешному овладению знаниям, умениями, навыками активного общения и взаимодействия в продуктивной деятельности, т. е. это нарушение системы отношений ребенка с собой, с другими и с окружающим миром [Бузруких М. М., 2000]. Другая точка зрения на понятие социальной дезадаптации принадлежит Л. В. Мардахаеву. Он считает, что под социальной дезадаптацией следует понимать «несоответствие социопсихологического и психофизиологического статуса (возможностей) человека требованиям ситуации жизнедеятельности, что, в свою очередь, не позволяет ему адаптироваться в условиях среды его существования [Вострокнутов Н., 1995]. Н. Р. Сидоров под социальной дезадаптацией понимал неспособность индивида отвечать на предъявляемые ему требования, которые основаны на ожиданиях, соответствующих его социальному статусу и занимаемому им месту в конкретной системе сложившихся межличностных взаимоотношений [Гинсбург М. Р., 1988]. Н. М. Иовчук и А. А. Северный под социальной дезадаптацией понимали невозможность обучения и адекватного взаимодействия ребенка с окружением в условиях, предъявляемых данному конкретному ребенку той индивидуальной микросоциальной средой, в которой он существует [Гинсбург М. Р., 1988].

Проведенное эмпирическое исследование социально дезадаптированных подростков было направлено на выявление характеристик агрессивности и конфликтности, а так же типов акцентуированного поведения. При этом предполагалось решить следующие задачи:

1. Рассмотреть сущность понятия «социальная дезадаптация» и ее проявления в подростковом возрасте.
2. Выявить проявление агрессивности и конфликтности подростков с учетом типов акцентуированного поведения.
3. Установить взаимосвязь типа акцентуации и проявлений агрессивности и конфликтности подростков.

В процессе исследования проверялось предположение о том, что конфликтность и агрессивность обусловлены типом акцентуируемых черт характера. Для этого исследовались параметры поведения социально-дезадаптированных подростков: агрессивность устанавливалась опросником А. Басс и А. Дарки, конфликтность рассматривалась по К. Томасу, а акцентуация характера по А. Е. Личко.

В результате были получены следующие данные: в своем обычном поведении, при решении каких-либо проблем подростки используют физическую агрессию (31 %), вербальную агрессию (12 %), косвенную агрессию (25 %), непослушание и протесты против правил проявляются в форме негативизма со стороны подростков (56 %), раздражения (37 %) и входят в норму поведения. Оценка склонности к конфликтному поведению показывает, что большинство опрошенных готовы приспосабливаться к конфликтным ситуациям, пытаться их решать и находить из них разумный выход (31 %), избегание так же свойственно группе опрошенных (31 %). Приходить к компромиссу и не считать свои интересы выше других умеют далеко не все (25 %). Сотрудничать и взаимодействовать, помогать друг другу умеют меньше половины подростков (12 %). Установление типов акцентуации характера у подростков показывают, что у (37 %) опрошенных неустойчивый тип акцентуации характера. Гипертимный тип преобладает у (25 %) опрошенных, возбудимый тип присутствует у (31 %) опрошенных, смешанный тип присутствует почти у всех подростков (31 %), лабильный и демонстративный тип выявлен у (12 %) опрошенных.

Установления взаимосвязи типа акцентуации и проявлений агрессивности и конфликтности подростков проводилось путем соотнесения параметров в форме таблицы (табл. 1)

Исходя из результатов представленных в таблице, можно утверждать:

1) Наиболее выраженным поведением в конфликтной ситуации является — избегание (31 %) и приспособление (31 %). Это поведение соответствует акцентуации неустойчивого типа характера. Основная черта представителей этого типа — патологическая слабость воли. Их безволие прежде всего проявляется, когда дело касается учебы, труда, исполнения обязанностей, долга, достижения целей, которые ставят перед ними семья, школа и общество. Следовательно, если у подростка присутствует слишком выраженная физическая агрессия, раздражение или негативизм, то такой подросток будет стараться уйти от конфликтных ситуаций, а именно избегать их.

2) Компромисс занимает одну из наиболее значимых позиций за в конфликтных ситуациях (25 %), эта стратегия поведения, предусматривающая взаимные уступки. В конфликтных ситуациях такой подросток старается максимально учесть свои интересы, относясь одновременно с должным вниманием к интересам партнера. Это поведение соответствует акцентуации неустойчивого типа.

3) Сотрудничество в конфликтных ситуациях играет не мало важную роль (12 %). В основе такого пове-

дения лежит полное принятие противоположной стороны как равноправного, равнозаинтересованного в разрешении проблемы партнера, оказание ему помощи и содействия при достижении желаемого результата. Особое внимание взаимодействующих сторон подростков обращено не на внешний (событийный) «рисунок» ситуации, а на те скрытые нужды, заботы, интересы, которые есть и у них самих, и у их партнеров. Если в поведении подростка прослеживается преобладание вербальной агрессии, обиды, то можно сделать вывод, что такой подросток будет решать конфликтную ситуацию с помощью сотрудничества.

4) Соревнование является ответной реакцией на раздражителя в конфликтной ситуации (6 %). Такой подросток весьма активен и стремится идти к разрешению конфликта собственным путем. Стиль соревнования, принятый как основа отношений с окружающими, как стержень жизненной стратегии, приводит к отчуждению и изоляции окружающих, определенным личностным деформациям (уверенности в собственной правоте и непогрешимости, принятию в любой ситуации позиции морального и интеллектуального превосходства, утрате способности быть самокритичным).

Таким образом в процессе исследования установлено, что имеется взаимно однозначное соответствие между типом реагирования в конфликтной ситуации, агрессивностью и акцентуациями характера. При этом в таких типах конфликтного поведения как: избегание, компромисс, сотрудничество и соревнование присутствует негативизм, что является достаточно типичным для возрастных особенности подростков и является формой проявлением дезадаптации.

Крылова Т. А. выделяла следующие направления для профилактики:

1. Содействие адаптации — работа в русле этой цели строится со всеми детьми и носит «развивающий» характер. Задача — выявить индивидуальные особенности развития ребенка, максимально разнообразить параметры школьной жизни, научить каждого ребенка использовать школьную среду для своего развития — сформировать у ребенка способность развиваться в условиях школы, реализовывать свои способности и потребности, не приходя с этой средой в противоречие. Результатом такой работы является то, что школа и ребенок взаимно адаптируются друг к другу.

2. Внесение изменений в параметры школьной среды для адаптации ее к возможностям конкретного учащегося (например, обучение ребенка с хорошими интеллектуальными данными, но очень медлительного).

3. Построение развивающей, консультативной, методической работы педагогов-психологов и учителей таким образом, чтобы у детей формировались навыки, умения, психические процессы, обеспечивающие им успешное функционирование в школе сегодня, создающие базу для дальнейшего развития.

4. Коррекционные рекомендации — работа в русле этой цели строится индивидуально. Педагог-психолог

Таблица 1

Соотношение типов конфликтного поведения, показателей форм агрессии и агрессивности

Тип конфликтного поведения	Показатели акцентуации и агрессивности	Заключение
Избегание — 31 %	<b>Акцентуация:</b> Лабильный 6 %, <b>неустойчивый 12 %</b> , гипертимный тип 6 %. <b>Агрессивность:</b> Физическая агрессия 12 %, негативизм 6 %, раздражение 6 %, косвенная агрессия 6 %.	Избегание характеризуется неустойчивым типом акцентуации характера, раздражением, негативизмом и физической агрессией.
Приспособление — 31 %	<b>Акцентуация:</b> <b>Неустойчивый</b> , гипертимный 6 %, возбудимый тип 6 %, неустойчивый 12 %, астено-невротически 6 %. <b>Агрессивность:</b> <b>Негативизм 12 %</b> , вербальная агрессия 6 %, чувство вины 6 %, вербальная агрессия 6 %.	Приспособление характеризуется неустойчивым типом, негативизмом.
Компромисс — 25 %	<b>Акцентуация:</b> Сенситивный 6 %, возбудимый 6 %, <b>неустойчивый тип 12 %</b> <b>Агрессивность:</b> <b>Физическая агрессия 12 %</b> , раздражение 6 %, негативизм 6 %, косвенная агрессия 6 %.	Компромисс характеризуется неустойчивым типом, преобладает физической агрессии в поведении подростков.
Сотрудничество — 12 %	<b>Акцентуация:</b> Неустойчивый 6 %, <b>гипертимный 12 %</b> , возбудимый тип 6 %. <b>Агрессивность:</b> Негативизм 6 %, обида 6 %, <b>вербальная агрессия 12 %</b> , раздражение 6 %.	Сотрудничество характеризуется гипертимным типом, преобладает вербальной агрессии.
Соревнование — 6 %	<b>Акцентуация:</b> Возбудимый тип 6 %. <b>Агрессивность:</b> Негативизм 6 %, <b>физическая и косвенная агрессия 12 %</b> .	Соревнование характеризуется возбудимым типом, преобладает косвенная агрессия

анализирует причины дезадаптации конкретного учащегося, связанные с особенностями как психики ребенка, так и с условиями окружающей среды. В своей деятельности он ориентируется на искоренение этих причин, т.е. работа носит коррекционный характер, направлена она на формирование приспособительных умений у учащихся — выработка индивидуального стиля обучения

и общения, освобождение от страхов, обучение навыкам принятия решений.

В целом профилактическая работа строится как процесс сопровождения индивидуальных случаев дезадаптации обучающихся и тут не может быть каких-либо советов, мнений, суждений и конкретных действий, нужно всегда принимать решение исходя из самой ситуации.



## Психологические особенности детей, переживших травматические кризисные ситуации, проявляющиеся в учебной деятельности

Ибрагимова Ильнара Ильфатовна, педагог-психолог  
МАОУ СОШ №18 с углубленным изучением английского языка (г. Казань)

*В статье отражены результаты исследования детей, переживших травматические кризисные ситуации, с целью выявления их психологических особенностей в сравнении с детьми, которые не переживали таких ситуаций.*

Современно нестабильный мир характеризуется большим количеством кризисных ситуаций, в связи с этим на человека влияет всё большее количество стрессовых факторов, что приводит к значительному снижению социального, биологического и информационного иммунитета. Снижение уровня социальной поддержки приводит к одиночному переживанию критических ситуаций, при этом нарушается эмоциональное душевное равновесие, следовательно, происходит изменение эмоционального и поведенческого реагирования на психологический стресс, развивается и усложняется стратегия преодоления.

Стрессу подвержены все люди, дети в том числе. Некоторые стрессовые ситуации одинаково тяжелы для взрослого и ребенка: потеря близкого человека, резкая перемена условий жизни, развод, насилие и т. п.

Для этих детей на передний план выходит проблема выживания, а обучение их не интересует вовсе или интересует в последнюю очередь. Они часто демонстрируют устойчивое нежелание взаимодействовать с педагогами. Даже посещая школу, они нарушают дисциплину в классе, вносят «разлад» в школьный коллектив, нередко становятся источником насилия по отношению к сверстникам. У них наблюдается эмоциональная, социальная и школьная дезадаптация, а также снижение успеваемости.

Наибольшей сложностью при преодолении кризисных ситуаций сталкиваются дети, так как у них не сформированы конструктивные модели поведения. Это находит свое отражение в учебе, здоровье, психо-эмоциональном состоянии.

Понятие «кризис» (от греч. krisis — решение, поворотный пункт, исход) — переломный момент, тяжелое переходное состояние, обострение, опасное неустойчивое состояние. В китайском языке понятие кризис определяется как «полный опасности шанс», как возможность роста человеческой личности, которые индивид обретает, проходя через состояние психического кризиса и испытывая различные сопротивления.

Кризисной называют ситуацию, когда человек сталкивается с препятствием в реализации важных жизненных целей и не может справиться с этой ситуацией с помощью привычных средств.

Под понятием «кризисная ситуация» мы понимаем ситуацию, которая внезапно прерывает нормальный ход

событий в жизни индивида и требует значительного изменения представления о мире и о себе за короткий промежуток времени.

Выделяются два типа кризисных ситуаций: обусловленные изменениями в естественном жизненном цикле или травмирующими событиями жизни.

В психологической литературе определены основные виды кризисов, которые может испытывать человек:

- кризисы развития (возрастные кризисы);
- кризисы утраты и разлуки;
- травматические кризисы
- кризисы отношений и состояния души;
- кризисы смысла жизни;
- морально-этические кризисы.

Возрастной кризис — это переходный период между возрастными этапами, который неизбежно переживается ребёнком при переходе от одного возрастного этапа к другому по завершении определенных стадий развития. Возрастные кризисы — это кризисы естественные, нормативные.

Утрата — переживание, человеческий опыт, связанный со смертью близкого человека. Такие ситуации являются для детей кризисными, эту травму ребёнок может перенести через всю жизнь. Часто ребёнок не в состоянии раскрыть кому-либо свои чувства, свои страхи, чувство вины, возникшие у него после смерти близкого.

Условно можно выделить несколько стадий переживания утраты. Если ребёнок переживает свою горе «про себя», внешне не выражая его, некоторые стадии переживания потери не всегда заметны окружающим, однако это не значит, что ребёнок не переживает соответствующих этой фазе эмоций.

Первая стадия — шок.

Вторая стадия — злость и ощущение несправедливости.

Третья стадия — печаль и сожаление.

Четвёртая стадия — восстановление.

Особенно высок риск попадания в ситуацию кризиса у детей, переживших суицид близких. Суицид относится к социально не одобряемым поступкам, и тайна, окружающая смерть в таком случае, ещё более усугубляет горе. От ребёнка часто скрывают обстоятельства смерти близкого, и он может узнать о самоубийстве из разговоров посторонних людей.

С кризисами разлуки дети сталкиваются в случаях развода родителей и создания родителями новых семей. Это время эмоциональной и физической разлуки одного из супругов с детьми. Субъективный дистресс и эмоциональные нарушения могут проявляться у детей в этой фазе как более или менее выраженное расстройство адаптации. Ухудшается здоровье, появляется агрессивность, апатия, разрушаются социальные контакты. Зачастую поведение ребёнка приводит к нарушению его социального функционирования (манкирование учёбой, ухудшение успеваемости, уходы из школы, побеги из дома, делинквентность, аддиктивное поведение и т.д.). В это время ребёнок нуждается в любви и поддержке, заботе, разумном и честном объяснении происходящего. В случае, если такой поддержки нет, ребёнок остаётся одиноким, испытывает чувство собственной вины за происходящий развод, надежду на возможное возвращение прежнего статуса семьи, может переживать депрессию в связи с невозможностью что-либо изменить своими силами.

При этом, как правило, дети недостаточно времени проводят с одним из родителей (обычно с отцом), а родители не «сотрудничают» между собой. Проблемы, возникающие в этом периоде, могут усугубляться особым нестабильным состоянием самих родителей, которые не могут быть достаточной опорой для ребёнка. Находясь в поиске нового партнёра либо переживая одиночество, родитель зачастую эмоционально отдаляется от ребёнка.

Травматические кризисы возникают в результате внезапного кратковременного или длительного воздействия событий, выходящих за рамки нормального человеческого опыта, к которым человек, как правило, не является готовым.

Выделяют травмы:

- причинённые каким-либо стихийным или природным бедствием;
- причинённые людьми (все виды насилия, жестокое обращение, сексуальное злоупотребление, война, теракты).

По продолжительности травмирующего действия выделяют краткосрочные и длительные или повторяющиеся травмирующие ситуации.

Кризисы насилия — разновидность травматического кризиса, причинённого людьми.

Четыре типа жестокого обращения с ребёнком:

- физическое жестокое обращение;
- сексуальное насилие;
- пренебрежение нуждами ребёнка;
- психологическое насилие.

Физическое жестокое обращение — любое неслучайное нанесение телесного повреждения ребёнку.

Сексуальное насилие над детьми — использование ребёнка или подростка другим лицом для получения собственного сексуального удовлетворения. Пренебрежение нуждами ребёнка — хроническая неспособность родителя или лица, осуществляющего уход, обеспечить основные потребности не достигшего 18-летнего возраста

ребёнка в пище, одежде, жилье, медицинском уходе, образовании, защите и присмотре. Психологическое насилие может быть двух видов:

Психологическое пренебрежение — последовательная неспособность родителя или лица, осуществляющего уход, обеспечить ребёнку необходимую поддержку, внимание, психологическую защиту, отсутствие привязанности к ребёнку.

Психологическое жестокое обращение — хронические действия, совершаемые взрослыми с целью издевательства над ребёнком, его унижения, оскорбления, высмеивания.

К этой форме насилия относятся:

- открытое неприятие и постоянная критика ребёнка;
- оскорбление ребёнка и унижение его достоинства;
- угрозы в адрес ребёнка, проявляющиеся в словесной форме без физического насилия;
- преднамеренная физическая или социальная изоляция ребёнка;
- предъявление к нему чрезмерных требований, не соответствующих возрасту или возможностям;
- ложь и невыполнение взрослыми обещаний;
- однократное грубое психическое воздействие, вызвавшее у ребёнка психическую травму.

Последствиями кризисов, связанных с применением психологического насилия, являются нарушения развития детей и их социальной адаптации, также построение такой системы ценностей у развивающейся личности ребёнка, которая формирует особые жизненные сценарии. Часто поведение таких детей характеризуется гиперагрессивностью, вспыльчивостью, мстительностью, повышенным вниманием к мелочам, эмоциональной чёткостью, даже тупостью, что в последующей жизни часто приводит к риску вовлечения ребёнка в преступную деятельность.

В то же время у детей может сформироваться позиция «жертвы» — ощущение того, что они не такие, как все, что они нуждаются в особом внимании, помощи, поддержке. Причём внимание и поддержку они требуют от любого человека — независимо от того, хочет ли он этого или нет. Став взрослым, «человек-жертва» не прилагает никаких усилий для достижения сложных целей, решения проблем, обычных для любого другого человека, соответственно он не способен добиться успеха в профессиональной карьере, стать полноценным членом общества.

В ходе нашего исследования, мы выбрали кризисные ситуации обусловленными травмирующими событиями в жизни. Исходя из данного определения, мы считаем что, кризисными ситуациями в жизни детей являются: развод родителей, смерть близкого человека, насилие в семье.

На базе МАОУ лицей №155 Октябрьского района г. Уфы и МАОУ СОШ №18 г. Казани было проведено исследование. Испытуемыми стали обучающиеся 5-х классов, в возрасте 12–13 лет, в количестве 200 человек. Испытуемых разделили на 2 группы: 1 группа — дети, пере-

жившие травматические кризисные ситуации (100 человек, из них: 68 пережили развод родителей, 6 пережили насилие в семье, 26 — потеряли близкого человека), 2 группа — дети, не пережившие травматические кризисные ситуации (100 человек).

С целью выявления психологических особенностей детей, переживших кризисные ситуации, проявляющиеся в учебной деятельности, нами были использованы следующие методики: опросник Баса-Дарки, проективная методика для выявления адаптации «Дерево» Д. Лампенов, проективная методика «рисунок семьи», Анализ среза успеваемости по общеобразовательным предметам за первое полугодие 5-ых классов, методика «Направленность на отметку» Е.П. Ильин и Н.А. Курдюкова, тест «Изучение направленности на приобретение знаний» Е.П. Ильин и Н.А. Курдюкова.

В ходе проведения исследовательской работы мы получили следующие результаты:

— Для детей, переживших кризисные ситуации (далее 1 группа) характерен высокий уровень физической агрессивности — 87 % (выше на 43 %, чем у детей, не переживших кризисные ситуации (далее 2 группа));

— Для 1 группы характерен высокий уровень вербальной агрессии — 67 % (выше на 36 %, чем у 2 группы);

— Высокий уровень косвенной агрессии у 1 группы выше на 20 %;

— Для 1 группы характерен высокий уровень негативизма — 60 % (выше на 36 %, чем у 2 группы);

— Для обеих групп характерен средний уровень раздражительности;

— Для 1 группы характерен высокий уровень подозрительности — 60 % (выше на 28 %, чем у 2 группы);

— Для обеих групп характерен средний уровень обиды;

— Для обеих групп характерен высокий уровень чувства вины;

— Направленность на знания у 1 группы — 68 % (выше на 21 %, чем у 2 группы);

— Для обеих групп характерна средняя направленность на оценки;

— Для первой группы характерна успеваемость на 3–4, в то время как для второй группы характерна успеваемость на 4–5;

— По результатам данной методики мы выявили, что для первой группы характерны: замкнутость, тревожность, отстранённость (46 %), нормальная адаптация (27 %);

— В то время как для второй группы характерна высокая самооценка (27 %), нормальная адаптация (27 %), потребность в дружеской поддержке (23 %).

В исследовании установлена каузальная зависимость между психологическими особенностями, наблюдаемыми у детей, переживших кризисные ситуации, и снижением у них уровня успеваемости.

Обнаружено, что дети, пережившие кризисные ситуации, характеризуются повышением агрессивности во всех проявлениях, для детей, переживших кризисные ситуации характерны: замкнутость, тревожность, отстранённость.

Таким образом, ребенок может пройти через все стадии кризиса один, но ему будет легче справиться с ним и осмыслить его, если он найдет поддержку. Рассказывая о своих затруднениях, он сможет лучше представить себе происходящее, перестать постоянно, возвращаться мыслями к одному и тому же, возможно, начнет понимать то, что не сумел оценить раньше. Учебная деятельность будет более эффективной, если педагоги станут учитывать психологические особенности детей, переживших кризисные ситуации, и смогут подобрать к ним индивидуальный подход в обучении.

#### Литература:

1. Деркач, А.А., Зазыкин В.Г. Профессионализм деятельности в особых и экстремальных условиях (психолого-акмеологические основы). М., 2003.
2. Диагностика школьной дезадаптации/Под ред. С.А. Беличевой. — М., 1992.
3. Малкина-Пых, И.Г. Психологическая помощь в кризисных ситуациях. М., 2008.
4. Овчарова, Р.В. Коррекция школьных страхов и тревожности у младших школьников // Практическая психология в начальной школе. — М., 1998. — с. 30–50
5. Шех, О.И., Сергеев С.С. Теория и практика психологической помощи при травматическом стрессе. СПб., 2007.
6. Шех, О.И., Сергеев С.С. Технологии психологической помощи в кризисных и экстремальных ситуациях. СПб., 2007.

## Характеристики личностных особенностей подростков с ОВЗ по тесту Кеттелла в условиях разной среды обучения.

Саратова Людмила Михайловна, аспирант

Московский государственный гуманитарный университет имени М.А. Шолохова

Отклонения в развитии личности подростка в зависимости от дефекта выражаются по-разному, но почти во всех случаях наблюдается некоторая изолированность проблемного подростка от группы нормально развивающихся сверстников. Готовность детей и подростков с ОВЗ к образовательной интеграции, предполагает определенный уровень развития психических процессов, обеспечивающих включение подростка в новую для него систему социальных отношений, а также успешное овладение учебными знаниями. Изучение личностных особенностей таких подростков имеет огромное значение для понимания своеобразия формирования психики школьника с ОВЗ. Выбор такой возрастной категории был обусловлен тем, что в подростковом возрасте, сензитивном для целого ряда новообразований, активно формируется новый уровень самосознания, системы ценностей, что дает возможность предпосылкам успешной социализации и социально-психологической адаптации.

Исследовательская работа, проводилась в 2005–2014 гг.; были охвачены подростки с ограниченными возможностями с сохранным интеллектом в возрасте 14–15 лет в количестве 120 человек. По выявленным нарушениям — с двигательными нарушениями — 60, с нарушением слуха (1,2 степени) — 30, с психопатоподобными, неврологическими расстройствами и ВПС — 30. Они являются учащимися разных школ г. Воронежа, где применяются различные формы обучения. Обучение в классе общеобразовательной школы, обучение на базе РЦДПОВ — реабилитационный центр, в таком случае,

как правило, обучение осуществляется силами педагогов ближайшего образовательного учреждения МОУСОШ.

Для исследования личностных особенностей подростков с ограниченными возможностями использовался личностный шестнадцати факторный опросник Р. Кеттелла (1950 г.), подростковый вариант теста, модифицированный Л.А. Ясюковой.

Л.А. Ясюкова предположила, что личностная характеристика, с помощью которой можно проследить протекание подросткового кризиса, должна быть тесно связана с самосознанием, «отражать механизм» его пробуждения, но в тоже время ее роль должна быть кратковременной [1]. В «Психологической характеристике» были выделены качества, наиболее значимые с точки зрения учебы, а также понятные по сути для учителей и родителей.

Значение факторов — исполнительность (G), волевой самоконтроль (Q3) честолюбие (L), самостоятельность (E), прагматизм (M), беспечность (F), эмоциональность (C), дипломатичность (N), коммуникативная активность (H), конформизм (Q2), потребность в общении (A), психологическая энергия (Q4), радикализм (Q1), эстетическое развитие (I). Все факторы распределяются по четырем зонам, в зависимости от степени выраженности (слабый, средний, хороший и высокий).

Анализ результатов личностного опросника Кеттелла, в зависимости от условий обучения показал взаимосвязь между образовательной средой, как фактором социализации, и ее влиянием на всю сферу личности подростков с ОВЗ:

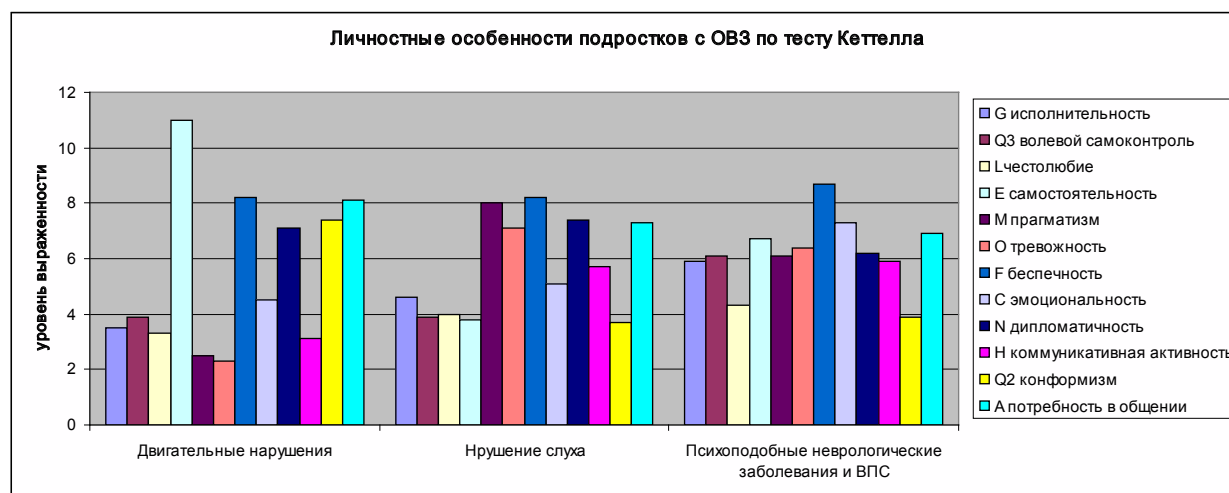


Рис. 1. Результаты методики оценки личностных показателей подростков с ОВЗ, обучающихся в общеобразовательной школе

*Общеобразовательная школа*

Подростки с двигательными нарушениями:

— 33 % имеют высокие значения по шкале (Е), что говорит об упрямстве и желании утвердиться, доминировать над другими подростками, такая позиция может складываться в период подросткового кризиса.

— 66 % подростков имеют потребность в общении фактор (А), превышающую ее активность фактор (Н). По показателям личностной тревожности подростки демонстрируют слабый уровень, который свидетельствует об отсутствии необходимой реакции на изменение ситуации, адаптивные изменения поведения обычно запаздывают, не замечаются осложнения в учебе и отношениях со сверстниками.

— 50 % подростков демонстрируют повышенный уровень эмоционального реагирования фактор (С). Это проявляется во всех видах деятельности и ситуациях общения.

Подростки с нарушением слуха.

— 60 % имеют хороший уровень по фактору (F), беспечность. Потребность в общении фактор (А) не находит удовлетворения у 50 % подростков, также у них несколько повышенный уровень тревожности фактор (О), что свидетельствует о ситуациях, которые выводят их из эмоционального равновесия. Их тревожность рассматривается как субъективное ощущение и проявления личностного неблагополучия. Вероятно, они склонны воспринимать некоторые ситуации, складывающиеся в процессе обучения, как угрожающие, снижающие эмоциональное равновесие.

Подростки с неврологическими заболеваниями и ВПС

— 60 % имеют хороший уровень выраженности по фактору (F). У данной категории подростков наблюдается преобладание активного образа жизни над учебной мотивацией. По показателям личностной тревожности они демонстрируют границу нормы с несколько повышенным уровнем.

*Реабилитационный центр*

Подростки с двигательными нарушениями

— 30 % имеют слабый уровень по фактору (L), честолюбие фактически отсутствует, их полностью устраивает то, как у них складывается жизнь, и какое положение они занимают в классе и в своей компании; слабый уровень тревожности фактор (О) у 60 % подростков, говорит о излишней расслабленности не позволяющий вовремя корректировать поведение, когда этого требует ситуация, не замечать осложнений в учебе.

Подростки с нарушением слуха и с неврологическими заболеваниями и ВПС имеют средний и хороший уровень выраженности свойств по всем показателям оцениваемых тестом. Средний уровень выраженности свойства, манеры поведения, в основном характерны для поведения подростков. Они способны в некоторой степени управлять проявлением данных качеств, усиливать, активизировать их. Хороший, или явный уровень выраженности данного свойства, манеры поведения типичен для спонтанного поведения подростка, при этом возможен общий контроль с его стороны над проявлением данных качеств, торможение или активизация.

Результаты исследования показали, что подростки с ОВЗ имеющие разные диагнозы сталкиваются с различными трудностями в общеобразовательном пространстве интегрированного обучения, среди которых, заниженная самооценка и уровень притязаний, высокий уровень тревожности, недостаточная активность, отсутствие опыта взаимодействия со сверстниками, отсутствие инициативы для участия в творческих и спортивных мероприятиях, а также общественной жизни класса. Потребность в общении превышает ее активность во всех группах испытуемых обучающихся в общеобразовательной школе. Для подростков с ОВЗ обучающихся на базе центра типичным оказалось преобладание максимального уровня адаптированности, участие в различных видах деятельности вне зависимости от принадлежности школьника

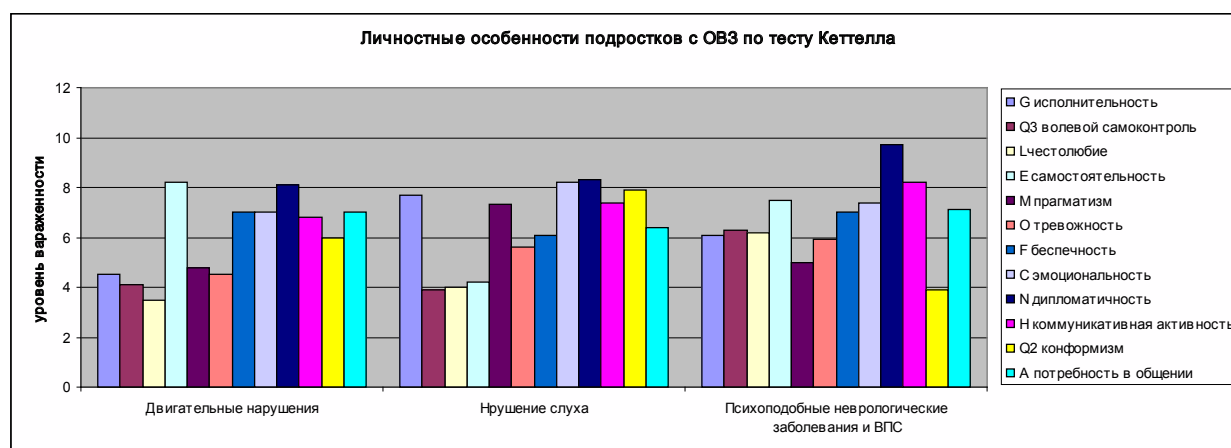


Рис. 2. Результаты методики оценки личностных показателей подростков с ОВЗ, обучающихся на базе реабилитационного центра



к определенной нозологической группе (68,4 %), высокий уровень.

Анализ результатов констатирующего эксперимента показывает преимущества обучения и личностного раз-

вития подростков на базе центра, в условиях которого реализуются дополнительные, обучающие программы по развитию когнитивной и личностной сферы, по сравнению с обучением в общеобразовательной школе.

#### *Литература:*

1. Выготский, Л. С. Педагогическая психология. М., 1991.
2. Ясюкова, Л. А. Прогноз и профилактика проблем обучения, социализация и профессиональное самоопределение старшеклассников. СПб, ООО «ИМАТОН», 2005.

## Основные подходы к объяснению девиантного поведения

Шуакбаева Бактигул Сабитовна, педагог-психолог

Средняя школа имени Асета Бейсеуова с дошкольным миницентром (с. Каргалы, Казахстан)

### *Девиантное поведение среди подростков и его формы.*

В системе образования Республики Казахстан все большую роль в развитии личностно ориентированного подхода, направленного на соблюдение прав ребенка, играют психологи, социальные педагоги, школьные инспекторы и социальные работники. Уважение ребенка, повышенное внимание к подготовке детей к социальной жизни повышает эффективность реализации всех государственных программ в отношении детства, которые действуют сегодня в стране.

Нормативные системы общества не являются застывшими, навсегда данными. Изменяются сами нормы, изменяется отношение к ним. Отклонение от нормы столь же естественно, как и следование им. Полное принятие нормы выражается в отклонении от нормы — в различных видах девиации, девиантного поведения. Под девиантным поведением (латин. — *отклонение*) понимаются поступки, действия человека, социальной группы, не соответствующие официально установленным или фактически сложившимся в данном обществе нормам. Следовательно, исходным для понимания отклоняющегося поведения служит понятие социальной нормы. Социальная норма определяет исторически сложившийся в конкретном обществе предел, меру, интервал допустимого (дозволенного или обязательного) поведения, деятельности людей, социальных групп, социальных организаций. [1]

Социальные нормы исторически обусловлены и подвижны. Но интенсивность и характер их изменений в разных социальных условиях различны. В реформируемом обществе, каковым является и современное казахстанское общество, возникает сложная ситуация, когда разрушаются одни нормы и еще не созданы другие, что само по себе чревато ростом девиантных проявлений в самых различных формах. Во все времена общество пыталось подавлять нежелательные формы человеческого поведения. Резкие отклонения от средней

нормы, как в положительную, так и в отрицательную стороны грозили стабильности общества, которая во все времена ценилась превыше всего. Социологи называют отклоняющееся поведение девиантным. Оно подразумевает любые поступки или действия, не соответствующие писаным или неписаным нормам. В большинстве обществ контроль девиантного поведения несимметричен: отклонения в плохую сторону осуждаются, а в хорошую — одобряются. В зависимости от того, позитивным или негативным является отклонение, все формы девиаций можно расположить на некотором континууме. На одном его полюсе разместится группа лиц, проявляющих максимально неодобряемое поведение: революционеры, террористы, предатели, преступники, вандалы. На другом полюсе расположится группа с максимально одобряемыми отклонениями: национальные герои, выдающиеся артисты, ученые, писатели, художники и политические лидеры, миссионеры, передовики труда.

Негативное девиантное поведение разделяется на аморальное (поступки противоречат принятым в обществе нормам морали), делинквентное (латин. — совершать проступки, правонарушитель), когда поступки противоречат нормам права, кроме уголовного, и преступное, когда преступаются нормы уголовного законодательства. Существуют определенные подходы к классификации девиантного поведения. Одним из первых такую классификацию предложил в 60-е г. XX в. американский социолог Г. Беккер. Он разделил отклонения на первичные и вторичные. Первичные отклонения — отклоняющееся поведение личности, которое в целом соответствует культурным нормам. В этом случае отклонения незначительны и не наносят заметного ущерба обществу и личности, хотя и могут быть широко распространены. В этом случае девиация остается в рамках социальной роли (например, переход улицы в неполюбованном месте). Вторичные от-

клонения — наносят заметный ущерб социальным отношениям и обществу как системе и поэтому однозначно классифицируются как девиации. Такое поведение требует применения санкций.

Вторичные отклонения в свою очередь можно классифицировать по типу нарушаемой нормы:

а) отклонения, связанные с нарушением правовых норм, т.е. правонарушения. Правонарушение — это виновное поведение дееспособного лица, которое противоречит нормам права и влечет за собой юридическую ответственность. Правонарушения разделяются на проступки (гражданские, дисциплинарные, административные) и преступления. Преступление — виновно совершенное общественно опасное деяние (действие или бездействие), запрещенное Уголовным кодексом под угрозой наказания. Правонарушающее поведение индивидов и групп иногда обозначается термином «делинквентное поведение».

б) отклонение в сфере общественной морали:

1. Пьянство и алкоголизм. Пьянство — злоупотребление алкоголем. Алкоголизм (синдром алкогольной зависимости) — заболевание, которое развивается в результате пьянства, проявляется в виде психической и физической зависимости от алкоголя и приводит к деградации личности.

2. Наркомания (греч. *narke* — отклонение; *mania* — безумие). Наркоманию рассматривают как злоупотребление наркотическими веществами, а также заболевание, выражающееся в психической и физической зависимости от наркотических средств. Токсикомания — использование лекарственных и других средств, не являющихся наркотическими, но влекущих одурманивание.

3. Проституция (лат. — выставить публично) — вступление в случайные, внебрачные сексуальные отношения за плату, не основанные на личной симпатии.

4. Бродяжничество — систематическое перемещение лица в течение длительного времени из одной местности в другую в пределах одной местности без постоянного места жительства с существованием на нетрудовые доходы.

5. Попрошайничество или нищенство — систематическое выпрашивание у посторонних лиц денег и других материальных ценностей под каким-либо предлогом или без него (предлога).

6. Самоубийство (суицид) — сознательное и добровольное лишение себя жизни, когда смерть выступает как самоцель, а не средство для достижения чего-либо другого кроме нее самой.

Следует заметить, что это не идеальная классификация, т.к., например, многие правонарушения могут быть отнесены и к аморальным поступкам (хулиганство). Поэтому применяется также классификация отклонений по целевой направленности: а) отклонения корыстной ориентации — корыстного преступления; б) отклонения агрессивной ориентации — насилие как средство достижения какой-либо цели: выгода, ревность; насилие как самоцель: хулиганство; в) отклонения социально-пассивного

типа: уход от общественной жизни (пьянство, алкоголизм, наркомания, самоубийство).

Иногда в особую категорию выделяют т.н. аддиктивные формы отклоняющегося поведения (англ. *addiction* — пагубная привычка). Суть аддиктивного поведения — уйти от реальности, достичь психологического комфорта с помощью приема психоактивных веществ (в т.ч. алкоголя) или постоянной фиксации внимания на определенных видах деятельности. Например, алкоголя, наркомании, азартные игры. Здесь привязанность к предмету или действию сопровождается развитием сильных эмоций и принимает такие размеры, что начинает управлять человеком), могут быть компьютерные игры, Интернет и т.д.)

Общей закономерностью отклоняющегося поведения выступает факт относительно устойчивой взаимосвязи между различными формами девиаций, и тогда одно явление усиливает другое: например, пьянство способствует хулиганству.

Существует 3 основных подхода для объяснения девиантного поведения:

1. Биологический (антропологический) (Ч. Ломброзо, У. Шелдон). Суть его: девиантное поведение, в частности, преступное, обусловлено определенными физическими особенностями человека. Например, выступающая нижняя челюсть, пониженная чувствительность к боли (Ломброзо) или мезоморфность, т.е. строение тела, которое отличается силой и стройностью (Шелдон). В последние годы девиантность в русле данного подхода объясняется аномалиями половых хромосом.

2. Психологический подход (З. Фрейд, А. Адлер): девиантность обусловлена психологическими отклонениями личности, наличием различных комплексов, а также тем, что конфликт личности и общественные задачи изначально, как столкновение *id* («оно») и *Super-Ego* — системы моральных запретов. Общество ограничивает возможность удовлетворения инстинктов человека и тем самым создает конфликтную ситуацию.

Согласитесь, что с помощью биологических, психологических особенностей использования в полной мере объяснить сущность, уровень преступности или других видов девиаций.

3. Социологический подход (Беккер, Селин, Маркс, Мертон, Парсонс и др.): девиантное поведение объясняется социальными причинами: несовершенством общества, социальным неравенством и противоречиями и т.д. Феномен девиантного поведения объясняется «тройным несовладением»: требований нормы, требований жизни, интересов личности (Кудрявцев). Это вызвано противоречивостью развития общества, где основным является противоречие между стабильностью и мобильностью общества как системы. Общество, с одной стороны, ориентирует индивида на конформное поведение, что является условием социальной стабильности, а с другой — объективно требует от него инициативности, т.е. выхода за рамки общепринятых стандартов. Поэтому социали-

зация всегда включает как конформное, так и неконформное поведение. Некоторые исследователи (Гилинский): считают, что главной причиной всех социальных отклонений является социальное неравенство, которое порождает противоречие между равномерно растущими возможностями их удовлетворения.

Все эти причины можно отнести к объективным причинам появления девиаций. Но есть и субъективные. Личность формируется в первую очередь под воздействием конкретных жизненных ситуаций. Если общественные нормы относительно стабильны, то жизненные ситуации, опыт человека более изменчивы и разнообразны. Поэтому в сознании личности могут быть (содержаться) определенные «дефекты»: незнание некоторых норм из-за отсутствия информации, неправильное понимание правовых и нравственных принципов, пренебрежение социальными нормами.

Существуют и иные классификации отклоняющегося поведения подростков и юношества. Одни авторы подразделяют его на:

1) реактивно обусловленное (побеги, суициды), обычно имеющие в своей основе психотравмирующую ситуацию;

2) вызванное низким моральным уровнем личности (употребление наркотиков, алкоголизм, правонарушения), являющееся следствием неправильного воспитания;

3) обусловленное патологией влечений (садизм и др.), базирующее на биологических факторах.

Другие рассматривают девиации в двух основных направлениях:

1) по форме проявления нарушения — делинквентность, побеги из дома, бродяжничество, ранняя алкоголизация, сексуальные девиации, суицидное поведение;

2) в отношении причин, факторов, мотивов, лежащих в их основе, — биологические факторы, а также социально-психологические основы: социальная среда и психологические особенности возраста. Третьи авторы все нарушения поведения подростков и юношей подразделяют на девиантное поведение и нарушения при психических заболеваниях [2].

Итак, всякое поведение, которое вызывает неодобрение общественного мнения, называется девиантным. Это чрезвычайно широкий класс явлений: от безбилетного проезда до убийства человека. В широком смысле девиант — любой человек, сбившийся с пути или отклонившийся от нормы.

#### *Литература:*

1. Агафонов, А. Н. и др. Социальная работа с молодежью девиантного поведения. — Петропавловск, 2000.
2. Анисимов, Л. Н. Профилактика пьянства, алкоголизма и наркомании среди молодежи. /Юридическая литература. М., 1988.

*Научное издание*

## СОВРЕМЕННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

III Международная научная конференция  
Казань, октябрь 2014 г.

*Материалы печатаются в авторской редакции*

Дизайн обложки: *Е.А. Шишков*

Верстка: *П.Я. Бурьянов*

Подписано в печать 24.10.2014. Формат 60х90 <sup>1</sup>/<sub>8</sub>.  
Гарнитура «Литературная». Бумага офсетная.  
Усл. печ. л. 12,57. Уч.-изд. л. 8,50. Тираж 300 экз.

Отпечатано в типографии издательства «Бук»  
420029, г. Казань, ул. Академика Арбузова, д. 4