



III Международная научная конференция

# ПСИХОЛОГИЯ: ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ



Самара

УДК 15(063)  
ББК 88я43  
П86

Главный редактор: *И. Г. Ахметов*

Редакционная коллегия сборника:

*М. Н. Ахметова, Ю. В. Иванова, А. В. Каленский, В. А. Куташов, К. С. Лактионов, Н. М. Сараева, Т. К. Абдрасилов, О. А. Авдеюк, О. Т. Айдаров, Т. И. Алиева, В. В. Ахметова, В. С. Брезгин, О. Е. Данилов, А. В. Дёмин, К. В. Дядюн, К. В. Желнова, Т. П. Жуйкова, Х. О. Жураев, М. А. Игнатова, К. К. Калдыбай, А. А. Кенесов, В. В. Коварда, М. Г. Комогорцев, А. В. Котляров, В. М. Кузьмина, С. А. Кучерявенко, Е. В. Лескова, И. А. Макеева, Т. В. Матроскина, Е. В. Матвиенко, М. С. Матусевич, У. А. Мусаева, М. О. Насимов, Б. Ж. Паридинова, Г. Б. Прончев, А. М. Семахин, А. Э. Сенцов, Н. С. Сенюшкин, Е. И. Титова, И. Г. Ткаченко, С. Ф. Фозилов, А. С. Яхина, С. Н. Ячинова*

Руководитель редакционного отдела: *Г. А. Кайнова*

Ответственный редактор: *Е. И. Осянина*

Международный редакционный совет:

*З. Г. Айрян (Армения), П. Л. Арошидзе (Грузия), З. В. Атаев (Россия), К. М. Ахмеденов (Казахстан), Б. Б. Бидова (Россия), В. В. Борисов (Украина), Г. Ц. Велковска (Болгария), Т. Гайич (Сербия), А. Данатаров (Туркменистан), А. М. Данилов (Россия), А. А. Демидов (Россия), З. Р. Досманбетова (Казахстан), А. М. Ешиев (Кыргызстан), С. П. Жолдошев (Кыргызстан), Н. С. Игисинов (Казахстан), К. Б. Кадыров (Узбекистан), И. Б. Кайгородов (Бразилия), А. В. Каленский (Россия), О. А. Козырева (Россия), Е. П. Колпак (Россия), А. Н. Кошербаева (Казахстан), К. И. Курпаяниди (Узбекистан), В. А. Куташов (Россия), Э. Л. Кыят (Турция), Лю Цзюань (Китай), Л. В. Малес (Украина), М. А. Нагервадзе (Грузия), Ф. А. Нурмамедли (Азербайджан), Н. Я. Прокопьев (Россия), М. А. Прокофьева (Казахстан), Р. Ю. Рахматуллин (Россия), М. Б. Ребезов (Россия), Ю. Г. Сорока (Украина), Г. Н. Узаков (Узбекистан), М. С. Федорова (Россия), Н. Х. Хоналиев (Таджикистан), А. Хоссейни (Иран), А. К. Шарипов (Казахстан)*

П86 **Психология: традиции и инновации** : материалы III Междунар. науч. конф. (г. Самара, март 2018 г.). — Казань : Молодой ученый, 2018. — iv, 58 с.

ISBN 978-5-905483-28-8

В сборнике представлены материалы III Международной научной конференции «Психология: традиции и инновации». Предназначен для научных работников, преподавателей, аспирантов и студентов юридических специальностей, а также для широкого круга читателей.

УДК 15(063)  
ББК 88я43

ISBN 978-5-905483-28-8

© Оформление.  
ООО «Издательство Молодой ученый», 2018

## СОДЕРЖАНИЕ

## ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ

<b>Мясоедов А.И.</b> Психология и теория автоматов . . . . .	1
<b>Смирнова Н.А.</b> Теоретические аспекты изучения депрессии в психологии . . . . .	3

## ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

<b>Мясоедов А.И.</b> Формирование психологических концепций в XVII–XVIII веках . . . . .	5
<b>Мясоедов А.И.</b> Развитие психологии и его периоды в XIX столетии . . . . .	8
<b>Мясоедов А.И.</b> Развитие психологии в России . . . . .	12

## ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

<b>Иванова В.С., Лукьянова А.А.</b> Влияние склонности к алекситимии на образ жизни . . . . .	15
--	----

## ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

<b>Барсукова О.В., Цух Е.А.</b> Организация и содержание психолого-педагогического сопровождения детей в образовательных организациях . . . . .	18
<b>Давыдова А.М.</b> Зоотерапия как метод коррекционной работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья, посещающих Лекотеку . . . . .	20
<b>Маслова В.Э.</b> Психологические особенности беременности как биопсихосоциального феномена . . . . .	22

## СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

<b>Иванова В.С., Лукьянова А.А.</b> Особенности ролевых ожиданий и притязаний субъектов юношеского возраста в супружеской жизни . . . . .	24
<b>Коноплёва Л.С., Коноплёв Н.Н.</b> Риски социально-экономических отношений супругов в современном обществе, вызовы и пути их решения в аспекте психологии . . . . .	26
<b>Кузнецова Л.Э.</b> Психологическое сопровождение развития уверенного поведения старшеклассника в период подготовки к единому государственному экзамену . . . . .	30
<b>Тургунова А.Т.</b> Социальные угрозы и социальная безопасность . . . . .	33

## ПРИКЛАДНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

<b>Абдрахманова Э.В.</b> Психологическая коррекция неудовлетворенности своим телом в юношеском возрасте . . . . .	35
--	----

**Колосов Г.А., Магсаржав Ц., Канэсиро К.В.**

Бронхиальная астма: психосоматический концепт в пользу персонализированного подхода . . . . . 39

**Москвичева Ю.Г.**

Применение музыкальной релаксационной терапии в семье в целях профилактики и коррекции психоэмоциональных нарушений у детей дошкольного и младшего школьного возрастов . . . . . 41

**Рассоха В.С.**

Развитие коммуникативных способностей подростков в условиях детского стационара . . . . . 43

## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

**Кузьмина Е.А., Токарев А.А.**

Адаптированная образовательная программа для детей с ЗПР среднего дошкольного возраста . . . . . 49

# ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ

## Психология и теория автоматов

Мясоедов Алексей Иванович, студент

Московский государственный психолого-педагогический университет

Человек работает в условиях среды, состоящей из очень большого числа элементов. С другой стороны, человек — это система с конечной памятью, его мозг построен из большого, но тоже конечного числа элементов. Поэтому, исходя из понятий кибернетики, его можно рассматривать как конечный автомат. И здесь возникает серьезное противоречие: конечный автомат оказывается способным работать в бесконечной среде [1].

Известно, что в кибернетике автоматами называют предназначенные для переработки информации устройства, в которых существует определенная зависимость между состояниями входов и выходов. Эти устройства работают на основе принципа «стимул-реакция»: то или иное поступающее на вход воздействие соотносится с памятью и определяет ответ выходных устройств автомата.

Обычно рассматриваются два типа автоматов — детерминированные, в которых соотношение между стимулом и реакцией однозначно определено внутренними состояниями автомата, и вероятностные, дающие ответы на стимулы с разной степенью вероятности. При этом подчеркивается, что конечный автомат может реагировать только на определенное конечное число стимулов, а это зависит от объема его памяти. В связи с этим и делается вывод, что подобный автомат может действовать лишь через перебор вариантов [2].

Однако при этом забывают, что в условиях бесконечного числа ситуаций такой принцип работы неэффективен. К тому же автоматам, построенным по принципу «стимул-реакция», свойственен и другой существенный недостаток. Они требуют определенности стимула: чтобы можно было реагировать на тот или иной стимул, он должен быть точно определен. Но ведь существуют такие ситуации, в которых нет и не может быть дана заранее однозначная характеристика стимула [3].

Это те ситуации, которые представлены разрозненными элементами. В этом случае стимулом не может быть ни один элемент ситуации в отдельности. Человек, решающий задачу не реагирует на тот или иной отдельный элемент, а должен выработать стратегию относительно всей ситуации. Поэтому для работы в условиях такой разобщенности элементов автомат должен соответствующим образом преобразовывать эту совокупность элементов

в некоторое единое целое, в определенный стимул, в ответ на который следует та или иная стратегия.

Поскольку в существующих автоматах такой преобразователь отсутствует, они не могут работать в условиях дискретной, разобщенной среды. Человек же, попадающий в подобную ситуацию, связывает между собой разрозненные элементы, организует и формирует то, что называют оперативной-информационной моделью, например, шахматной позиции. Именно эта модель и является для человека стимульной ситуацией, определяющей выработку стратегии. Но этого мало. Благодаря способности к выработке оперативной-информационной модели ситуации человек получает свойства бесконечного автомата (при конечном числе элементов, составляющих его мозг, и объеме памяти), которые возвышают его существующими кибернетическими устройствами и позволяют ему разумно, успешно работать в условиях бесконечной среды [4].

В качестве примера, подтверждающее это положение, приведем какую-нибудь систему шахматных фигур, созданную или усвоенную человеком. Возьмем, например, идею связки фигур. Она состоит в следующем: если между королем и атакующей его фигурой противника стоит «своя» фигура, то эту фигуру убирать нельзя, иначе король окажется под шахом. Эта фигура становится как бы связанной; она не может быть использована для дальнейших действий. Таким образом, здесь имеет место определенный тип связи между фигурами. При этом характерно, что фигуры, образующие такую систему, могут стоять в самых различных местах доски: их расположение не повлияет на характер связи между ними. Больше того, в одной позиции нападающей фигурой может быть слон, а в другой — ладья, в одной позиции связанной фигурой будет ферзь, в другой — конь и т.д. Независимо от местоположения и названия фигур, если они взаимодействуют определенным образом, на доске будет иметь место ситуация связки.

Нетрудно увидеть, что уже этим простым типом связи можно описать огромное число конкретных позиций, а это способствует выработке разумных стратегий в условиях таких позиций.

Кибернетика пасует перед астрономическим числом возможных конкретных сочетаний шахматных фигур на доске, включающей 8 X 8 полей. А что будет, если мы начнем

увеличивать число полей доски, например, возьмем доску, состоящую из 10 X 10 или 50 X 50 полей? А если при этом увеличивать и число фигур, например, ввести при одном короле восемь слонов, десять коней, четыре ферзя и т. д.? Если в распоряжении автомата будут оперативно-информационные системы, а главное — принцип их образования, то для него не окажется столь уж существенной величина среды, в которой ему придется работать. Так, идея связки «сработает» и на доске из 100 X 100 полей, в каком бы районе этой доски ни находились включенные в эту систему фигуры. При увеличении числа полей и числа фигур количество конкретных позиций, описываемых оперативно-информационными системами, может возрасть до бесконечности [5].

Существует еще одна проблема, в решении которой технической кибернетике сможет помочь эвристика. Это — создание самообучающихся систем. Под ними понимают устройства, для которых не требуется предварительного математического описания последовательности действий и объекта управления. Системы эти могут состоять из очень большого числа элементов, обладающих вначале неопределенными функциями. В такой системе начальной организации принципиально не требуется: порядок как бы сам возникает из хаоса в процессе самоорганизации (самообучения). Часто подчеркивается, что эти системы в определенном отношении могут превзойти человека, создавшего их. Возьмем, например, инженера, который создаст диагностическую машину, работающую эффективно. Машина легко превзойдет своего создателя в смысле специальных знаний.

Существует, однако, и другая концепция, которая утверждает, что все элементы системы (включая и объект управления) должны быть, хорошо изучены (алгоритмированы), надежны и с самого начала наделены определенными функциями. С этой точки зрения необходима высокая начальная организация системы, причем последняя никогда не может превзойти своего учителя — человека. Эти две концепции не являются антагонистическими: они отражают лишь два разных типа систем, каждый из которых может иметь место [6].

В работах по кибернетике указывается, что способностью создавать новые схемы действия, т. е. самообучением, обладают только некоторые системы с обратной связью. К ним относятся, например, системы типа «перцептрон».

Перцептрон — это предложенная Ф. Розенблаттом классическая модель мозга, обладающая свойствами обучения и самообучения. В настоящее время это название применяется к определенному классу систем. Перцептроны могли самостоятельно, без помощи человека, распознавать и классифицировать входные сигналы по признакам, которые не заданы заранее. Основными составными частями перцептрона являются экран, состоящий из фотоэлементов, и связанные с ними ассоциирующие элементы. Возбуждение, падающее на экран, передается ассоциирующим элементам, которые посылают сигналы

элементам исполнительным. В ходе обучения машины распознаванию, например, букв определенные фотоэлементы, возбужденные данной буквой, «подкрепляются», а возбуждения, не относящиеся к этой букве, «наказываются». В результате таких опытов машина дифференцирует одну букву от другой [7].

Существуют и другие системы, которые совершенствуют способы действия при решении определенных задач. При этом во многих системах перебор вариантов рассматривается как фактор, определяющий путь самообучения. Он выступает в нескольких формах. Принцип полного перебора, реализованный в таких устройствах, как мышь Шеннона и др., считается не очень хорошим с точки зрения самообучения, лишь некоторым первоначальным его этапом.

Более интересны в этом отношении такие формы перебора вариантов, в которых испытываются лишь некоторые варианты возможных решений. К таким формам можно отнести статистический просчет. Он реализуется, например, в системах, действующих с учетом вероятности успеха.

Самообучение таких систем состоит в том, что, учитывая опыт предыдущей работы, они опробуют в первую очередь наиболее перспективные решения или отбрасывают заведомо негодные, не пытаясь искать решения там, где они до сих пор его никогда не находили.

Куказанным системам следует прибавить и устройство, сыгравшее большую роль в развитии кибернетики, — го-меостат Эшби, который находит устойчивое положение на основе случайных, хаотических движений.

Характерно, что устройства подобного типа, как и типа «перцептрон», не считались никогда перспективными. Они выступают как другая крайность по сравнению с детерминированными системами, в которых точно описан управляемый объект и способы управления. Основная линия развития самообучающихся систем может быть связана с комбинированными устройствами, включающими, с одной стороны, фиксированные, заранее данные элементы, а с другой — подсистему, которая, на основании этих фиксированных элементов, способна решать задачи, относительно которых алгоритм отсутствует [2].

Именно такого рода системой, включающей готовые способы действия и в то же время способной формировать новые способы в процессе решения задач, может считаться человек. И естественно поэтому, что для разработки теории самообучающихся систем представляет интерес материал, связанный с самообучением человека.

Многие психологи подчеркивали роль процесса решения задач для саморазвития, для выработки новых, отсутствующих ранее форм поведения, адекватных определенным условиям среды.

Действительно, ведь у той или иной кибернетической в широком смысле системы (человек, животное) возникают самостоятельно новые формы поведения. Если имеет место процесс обучения, то здесь все ясно: учитель специальными методами передает имеющиеся у него способы действия.

Но если система предоставлена самой себе, если она должна сама прийти к определенному выводу, то у нее нет никакого другого способа, кроме эвристической деятельности, кроме процесса решения задач. Разумеется, новая форма поведения может возникнуть случайно, но и случай используется обычно именно потому, что существует задача, некоторая цель, которую нужно достигнуть.

С точки зрения психологии творческого мышления принципиальный путь самообучения кратко может быть

выражен следующим образом. Перед человеком возникает задача, по отношению к которой у него отсутствуют стратегия, способ действия и т.д. Человек решает эту задачу на основе моделирования ее условий и создает недостающую стратегию [8]. Стратегия эта запоминается им и, при возникновении аналогичной ситуации, срабатывает. В результате самообучения те или иные ситуации перестают быть проблемными и не требуют в дальнейшем специального решения.

#### Литература:

1. Левин, В.И. Введение в динамическую теорию конечных автоматов / В.И. Левин. — Рига: Зинатне, 1975. — 376 с.
2. Рогштэй В.Н. Основы дискретной автоматки. — М.: Связь, 1975. — 430 с.
3. Karnopp, D. An approach to derivative causality in bond graph models of mechanical systems [Text] / D. Karnopp // J. of the Franklin Institute. — 1992. — Vol. 329, № 1. — P. 65–75.
4. Хопрофт, Д. Введение в теорию автоматов, языков и вычислений / Д. Хопкрофт, Р. Мотвани, Д. Ульман. — М.: Вильямс, 2002. — 528 с.
5. Левин, В.И. Бесконечнозначная логика и переходные процессы в конечных автоматах / В.И. Левин // Автоматика и вычисл. техника. — 1972. — № 6. — С. 54–65.
6. Guo, G. Optimum dynamic design of planar linkage using genetic algorithms [Text] / G. Guo, N. Mo-rita, T. Torii // JSME Int. J. C. — 2000. — Vol. 43, № 2. — P. 372–377.
7. Розенблатт Ф. Принципы нейродинамики. Перцептроны и теория механизмов мозга / пер. с англ. под ред. С.М. Осовца. — М.: Мир, 1965. — 480 с.
8. Барабанщиков, В. А. (2010) Введение. Психология и математика // В кн. А.Л. Журавлев, Т.Н. Савченко, Г.М. Головина (ред.), Математическая психология: Школа В.Ю. Крылова (11–13). — М.: Изд-во «Институт психологии РАН».

## Теоретические аспекты изучения депрессии в психологии

Смирнова Наталья Александровна, студент  
Ивановский государственный университет

*В данной работе рассмотрены отдельные теоретические аспекты состояния депрессии, а именно: понятие депрессии, ее основные симптомы и виды, а также связь депрессии с другими психологическими явлениями.*

**Ключевые слова:** депрессия, невротическая депрессия, соматогенная депрессия, эндогенная депрессия, скрытая депрессия, депрессивные состояния.

**П**роблема профилактики и лечения депрессии очень актуальна в наше время и требует своего изучения, так как в настоящее время депрессия стала распространенным явлением.

Для выявления основных понятий депрессии, мы рассмотрели несколько авторов и их работы. Авдеев Д. А., понимает депрессию — как сниженное, подавленное настроение, сопровождающееся такими симптомами как вялость, утомляемость, уныло-пессимистическая оценка происходящего [1]. Следующие понятие депрессии найдено в работе врача-психиатра Бурно М. Е. Он характеризует депрессию следующим образом: «Депрессия — это чаще не просто тоска, а целый «букет» родственных по своему происхождению расстройств, в целом — тягостных, мучительных» [2]. В работе Нуллера Ю. Л. депрессия — это широкий круг

психических расстройств и главный симптом депрессивного состояния — это сниженное настроение [6].

Курпатов А., дает следующую классификацию видов депрессии:

- депрессия, причиной которой является стресс (встречается чаще всего)
- депрессия, причиной которой является генетическая предрасположенность (у человека развивается тяжелая и длительно текущая депрессия, лишь изредка чередующаяся периодами нормального самочувствия)
- депрессия, состоящая из комбинации двух предыдущих (хронический стресс пробуждает спящие в нас депрессивные гены)
- депрессия, вызванная старением мозга

- депрессия, вызванная тяжелыми соматическими заболеваниями
  - маскированная депрессия (депрессивное состояние скрывается за мнимым соматическим заболеванием)
  - депрессия на фоне алкоголизма и наркомании [5].
- Авдеев Д. А. выделяет следующие виды депрессии:
- невротические (возникают в результате нервных переживаний, потрясений или конфликтов)
  - соматогенные (возникают в результате соматических заболеваний)
  - эндогенные (развитие данного типа обусловлено конституциональными факторами)
  - скрытые (маскированные) (депрессивные состояния выражаются в телесных недомоганиях) [1].

Комер Р., характеризует депрессию не только тоской, но и множеством других симптомов. Эти симптомы он разделяет на пять функциональных областей: эмоциональную, мотивационную, поведенческую, когнитивную и физическую [4].

Курпатов А., предложил разделять симптомы депрессии на «основные» и «дополнительные». Под основными симптомами он отмечает то, что есть у каждого, кто страдает депрессией, хотя и в разной степени. Дополнительные симптомы он характеризует, как разнообразящие общую картину болезни, также Курпатов А., замечает, что в каждом конкретном случае наблюдаются различные дополнительные симптомы [5].

#### Литература:

1. Авдеев Д. А. Депрессия — как страсть и как болезнь. М.: Мир, 2002. С. 195.
2. Бурно М. Е. Депрессия. М., 2000.
3. Изард К. Э. Психология эмоций. СПб., Питер, 2008. — 464 с.
4. Комер. Р. Основы патопсихологии. СПб., Прайм-Еврознак, 2005. — 640 с.
5. Курпатов. А. Средство от депрессии. Нижний Новгород, Олма Медиа Групп, 2007. — 256 с.
6. Нуллер Ю. Л. Депрессия и деперсонализация. — Л.: Медицина, 1981. — 208 с.

Обязательными симптомами депрессии Курпатов А., считал:

- сниженное настроение, в частности чувство уныния, подавленности, тоски;
- утрата интереса к жизни, в отдельных случаях способности испытывать удовольствие;
- снижение активности, как следствие повышенная утомляемость [5].

Изучая депрессивные состояния, нельзя обойти тему связи и с другими психологическими явлениями. Также важно затронуть тему источников и следствий этого явления. И в первую очередь хотелось бы упомянуть, что депрессия изучается в рамках психологии эмоций.

Депрессия эмоционально проявляется в печали, которая выступает в роли ведущей эмоции, агрессии, направленной на себя, а также переживании страха и стыда. Изард К., говорит о том, что переживание стыда зачастую может переродиться в переживание гнева, направленного и на другое лицо или группу лиц, вызвавших стыд. Также в своих работах он отмечает, что депрессия характеризуется дефицитом эмоции интереса и в целом депрессивные больные часто описываются как апатичные, вялые, лишенные энергии [3].

По мнению Комера Р., симптомы депрессии помимо эмоциональной охватывают ещё несколько функциональных областей: мотивационную, поведенческую, когнитивную и физическую [4]. То есть кроме эмоциональной сферы личности депрессия связана и с другими её аспектами.

# ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

## Формирование психологических концепций в XVII–XVIII веках

Мясоедов Алексей Иванович, студент

Московский государственный психолого-педагогический университет

Приход XVII века является началом развития новейшего витка не только философской, но и психологической мысли, а начинается эта новая эпоха с формирования материалистического естествознания.

Если ранее на любой стадии исторического развития можно было обнаружить последовательно идущие от одного к другому касательства, объединяющие их как уже с минувшим временем, так и с днем грядущим, то отдельные стадии удерживая данные касательства преемственного характера, являются переломными точками, с которых возникает новый период, в большей степени связанный с будущим, нежели с былым временем. Таковым для философской и психологической науки стал период последователей рационализма (Р. Декарт, Б. Спиноза) и последователей эмпиризма (Ф. Бэкон, Т. Гоббс). Которые разрывают круг, основанный на обычаях теологической науки, и создают фундамент для методологического основания нынешней науки [1].

В истории психологии Рене Декарту (1596–1650) отводится одно из особых мест, так как его идеи оказали огромное воздействие на ее дальнейшую долю. Ведь начало основных тенденций и их раскрытие в будущем на формировании психологии принадлежат ему. Так, Р. Декарт вводит понятие рефлекса и понятие сознания. Каждое, из данных понятий участвует далее в непримиримых противоречивых тенденциях, совместимых в системе Декарта. Родоначальник механистического естествознания считал, что в его основе лежит механистический толчок способный задать движение протяженным телам. Декарт же, в свою очередь, при помощи механистического эталона стремится распространить его на истолкование жизни организма. С этим намерением он включает в науку такое понятие, как рефлекс, которому было предначертано исполнить одну из главных ролей в теперешней физиологии совокупностей безусловных и условных рефлексов, а также высших психических функций.

Основываясь на данных направлениях развития, Декарт подходит к исследованию аффектов — феноменов, которые, как он полагает связаны естественно путём с физическими действиями. А в дальнейшем и Б. Спиноза, который немного по-другому, но также пришел к той же философской точке зрения к любимой на тот момент проблеме философско-психологического характера XVII века, отдав ей

большую долю своей «Этики». Декарт испытывает тяготение к исследованию увлечений, оставляя религиозно-моральные взгляды и предубеждения, — так, как приходят к исследованию физических природных явлений или тел геометрии. Таким образом, Декарт закладывает фундамент механистического естественного течения в психологической науке [2].

В то же время Декарт грубо противопоставляет в остром дуализме душу и тело. Он уважает имеющееся мнение о двух неодинаковых неизменных сущностях: материя — сущность протяженная и не способная мыслить и душа — сущность мыслящая, но не протяженная. Они формируются различного рода определениями и сопротивляются друг другу, как самостоятельные сущности.

Такая пропасть между душой и телом, психическим и физиологическим, в дальнейшем становится помехой и сложнейшим вопросом философского суждения. Данная проблема займет одно из особых мест у Бенедикта Спиноза (1632–1677), который попытается вновь соединить суть способности мыслить и протяженность, как единое целое одной сущности, признав равенство «порядка и отношения мыслей» — «порядку и отношению вещей», а душу замыслом плоти. Острый дуализм Р. Декарта — деление на двое и отстранение духовного от физического, психического и материального, в отношении которого Спиноза делает попытки по преодолению; что, в свою очередь, приводит к битве идеологий, и вспыхнувшей в дальнейшем после Декарта. А также к образованию эффектно выраженных систем натурализма, с одной стороны, и спиритуализма с другой.

Ученые, относящиеся к группе материалистов начиная с Томаса Гоббса (1588–1679), предпримут попытку объединить психологическое с материальным, а движение идеалистов, в свою очередь, в особенности Джордж Беркли (1685–1753) физическое с душевным, материальное с психологическим [2].

Но следует отметить, что наибольшее значение для психологии являет, не положенное в системе Декарта теоретизирование разума и тела, а то новейшее толкование, которое приобретает у Декарта постижение духовного явления. У него, первого возникает то суждение, которое делается основным взглядом психологической науки за последние столетия. Оно в корне разнится с таким воззрением, как «душа».

Из общих убеждений и взглядов на жизнь, какими они были во времена Аристотеля, душа обращается в особое мнение разума. В душе происходит деление жизни надвое, волнения и постижения, идеи, разума. Декарт же, в свою очередь, не использует термин «сознание», он сообщает о мышлении, обуславливая его, как «все случившееся с нами, происходит так, что воспринимается нами естественным образом, т. е. само собой разумеется». Если быть, точнее, то можно говорить о том, что Декарт внедряет метод углубленного изучения и постижения человеком тех моментов его жизни, когда он активен, т. е. самоотражение себя самого в своем разуме. Таким образом, происходит закладка основания для наблюдения за собственными психическими процессами и представления о разуме, как о внутреннем изолированном от других духовном мире, который воспроизводит не внешнюю жизнь, а себя самого. Отведя суждению из обширного пространства психологических мнений особую роль и сделав при этом дело первостатейной важности для истории мысли философской и психологической, Р. Декарт данному суждению изначально сообщил содержание, которое сделало его центральной точкой философского кризиса психологической науки конца двадцатого столетия. Механистическое естествознание истолковывается людским поведением и не представляющими трудностей психофизическими процессами совмещенные у Декарта с идеализмом и спиритуализмом главенствующих проявлений духовного бытия. Позднее эти два пути, берущие начало из общего родника, как считал Декарт, не принужденно и неминуемо расходящиеся все больше и больше.

Идеалистическое направление Декарта в последующем приобретает возможность формироваться у французского философа Николя Мальбранша (1638–1715), а также у Готфрида Вильгельма Лейбница (1646–1716), причем у второго в особенности. Взгляд на изолированный внутри себя мир сознания обретает у Лейбница общий взгляд на жизнь: все сущее в его работе о монадах думается по подобному шаблону такого изолированного духовного мира, каким обнаружилось сознание Декарта. Но при истолковании явлений связанных, с духовным миром, впрочем, как и с толкованием проявлений естества, Лейбниц значительно противоречит Декарту в одной главной для него точке; все, что он относит к естеству, сводит к протяженности, а Лейбниц же, напротив, к силе. Декарт ищет разъяснения этим проявлениям в расположении тел геометрии, Лейбниц же в законах термодинамики. Декарт считал, что любое перемещение, есть следствие, внешнего импульса, в его концепции отсутствовала всякая внутренняя действенность, в то время, Лейбниц такую активность брал за основу. Все его идеи в области психологии были связаны с данной малоосмысленной и освоенной внутренней активностью. Главным в его системе было соображение о процессе, в ходе которого все частицы разума становились чистыми, четкими и постижимыми [3].

Впоследствии он оказал значительное воздействие на И. Канта, И. Ф. Гербарта, В. Вундта. У Лейбница в его

«безгранично малых» взглядах о непосредственно активных отражениях когнитивной сферы человека, касаемо внутренних и внешних предметов, имеющих помимо разума и рефлексии, впервые планируется представление неосознанного. Подсознательно — или интроспективно-умозрительный способ, который внедряется Декартом, с целью постижения внутренних явлений, и идеалистическую — рационалистическую суть его теории приобретает будущее, опосредованное Лейбницем, однако, получившее развитие в отвлеченной рационалистической концепции у Х. Вольфа (1679–1754) в его трудах («Психология эмпирическая» 1732 г., «Психология рациональная» 1734 г.). Развитие мысли Вольфа, пополненное экспериментальными наблюдениями над структурой внутреннего мира, приобретает собственное представление в исключительно отвлеченной и научной в совокупности с безрезультатной германской «психологии способностей» (И. Н. Тетенс); только одно ее преобразование, оказавшее воздействие на последующую психологическую науку, есть тернарное разделение психологических явлений на сознание, свободу и ощущение.

Но если рассматривать это по-иному, то склонность, исходящая от Р. Декарта, сопряженная с его механистическим натурализмом, приобретает развитие у материалистов Франции XVIII века, практицизм которых, как показывал К. Маркс, содержит дуальное возникновение: с одной стороны, от Декарта и от британского материализма с другой. Основание картезианскому направлению кладет Э. Леруа, собственное окончание оно приобретает у П. Ж. Ж. Кабаниса (в его труде «Отношение физического и духовного в человеке»), а также у П. А. Гольбаха и особенности у Ж. О. де Ламетри («Человек-машина»). Механистический материализм декартовской философии природы смешивается с британским чувственным материализмом Дж. Локка [4].

Решительный чувственный материализм начинает возникать с появлением капиталистических взаимоотношений в более ведущем государстве того периода — Великобритании. Британская вера в материю, определяющая сознание, выносит пару ключевых положений, которые впоследствии оказывают значительное воздействие на формирование психологического учения.

— Первое положение — это сенсуализм, эмоционального навыка, как единого ключа постижения.

— Второе положение — это атомизм, в соответствии с которым цель научного постижения как психических, так и всех естественных явлений состоит в том, чтобы выложить все без исключения непростые действия в компоненты, в атомы, разъяснить их взаимосвязи данных компонентов.

Абстрактному способу рационалистичной философии британское направление в теории познания — эмпиризм противопоставляет навык. Новейшие фигуры изготовления и формирование технических устройств, призывают никак не к абстрактным умозрениям, а к позитивному познанию природы: наступает высшая степень развития естественной науки.

Молодое поколение буржуазного общества, новый класс, пришедший к власти, далек от направленностей стареющего общества к уходу от существования в абстрагирование. Заинтересованность в области сверхъестественного естества метафизики гаснет пред скупым фактическим увлечением к действиям существования в их эмоциональной осязательности. Сосредоточенная к овладению естеством и взаимосвязь с начинающимся формированием технической идеи направлена к навыку. Ф. Бэкон, основоположник британского материализма, первым в философской науке капиталистического периода в некоторых случаях просто-душно, однако, наглядно и примечательно высказывает данные направленности.

Направленности реалистического сенсуализма следом за Бэконом развивает П. Гассенди, воссоздавший мысли Эпикура.

Т. Гоббс (1588—1679) приводит мысли Бэкона в некую систему, которая формирует материалистические и сенсуалистические теории о субъективном отражении объективного мира. Он извлекает все без исключения знания, а вместе с тем и свободу из чувств, допускает, что чувства есть черта материи. У Гоббса, согласно данному определению К. Маркса, «материализм делается однобоко», в то время как у Бэкона «материя усмехается собственным поэтически-эмоциональным сиянием всему человеку». Гоббс «эмоциональность утрачивает собственные красочные оттенки и преобразуется в теоретическую эмоциональность геометра». «Материализм приобретает недоброжелательное отношение человека. Для того чтобы справиться с данным явлением недоброжелательности человека к невещественному духу в своей сфере, материализму необходимо лично уничтожить собственное тело и стать аскетом».

Последующее формирование и прямое использование в психологической науке основ экспериментальной философии приобретают у Дж. Локка (1632—1704).

Критика абстрактного способа, сконцентрированного на изучении субстанций, в локковской концепции постижения проводится в интересах поворота абстрактной метафизики к опытной познанию. Однако наравне с ощущением основ постижения внешнего мира Локк допускает «душевное чувство» либо рефлексии, воссоздающую в разуме, свое внутреннее функционирование, предоставляющее нам «душевное неосознаваемое понимание того, что мы живем». Сам навык, подобным образом делится на внешний вид и внутренний. У Локка формируется основной принцип новейшей «экспериментальной психологии». Взамен психологической науки о душе приходит «психология с отсутствием души», как дисциплина о явлениях рассудка, напрямую связанная со сведениями, полученными в ходе эксперимента. Данное представление охарактеризовало психологию вплоть до XX столетия [5].

Среди всех выдающихся деятелей данной эпохи не иначе как Локк обладал, безусловно, максимальной значимостью для психологической науки. В том случае, если приглядеться

к воззрениям Локка, то неминуемо подойдем сперва к потрясающему заключению: невзирая на то, что Локк практик и прагматик, противоборствующий мышлению от чувственного опыта Декарта, считавшего единственным источником постижения разум, Локк согласно сути собственной трактовки внутреннего опыта равно, как объекта психологической науки предоставляет исключительно эмпирический вид и копию декартовской системы разума. Согласно Локку, предметом психологической науки считается внутренний навык, познаваемый посредством рефлексии, отображения мира внутри себя самого, такой самоанализ предоставляет нам «душевное не вызывающее сомнений понимание собственного существования»: такая передача Локком декартовского «я думаю, а стало быть, я есть».

Таким образом, в рамках экспериментальной психологии вводится интроспективная теория рассудка, как исключительного закрытого в себе и способного самостоятельно отображаться мира, внутри самого себя.

Чувственные мысли Локка, затем продолжают свое развитие во Франции Э. Б. де Кондильяк (1715—1780) придающий локковскому сенсуализму наиболее кардинальный вид. Он отрицает, равно как и Д. Дидро (автор труда в области психологии «Физиология человека»), К. А. Гельвеций, Ж. О. де Ламетри, Ж. Б. Р. Робине и прочие французские прагматики, «рефлексию» либо душевное ощущение Локка, как самостоятельного от постижения ключа чувства.

В Германии сенсуальный прагматизм представлен концентрацией новейших тем, приобретенных с традиционной германской идеалистической философией в середине XIX столетия из философии Л. Фейербаха.

Вторая из ключевых основ британского чувственного материализма, определенная ранее, как положение атомизма, приобретает собственное определенное воплощение в жизнь в психологической науке в учении об ассоциациях. Основателями данной тенденции в области психологии, ставшего в дальнейшем одним из более сильных направлений, считаются Д. Юм и Д. Гартли. На основании материализма Гартли осуществляет закладку фундамента для ассоциативной концепции. Его приемник Дж. Пристли (1733—1804) объявляет предопределенность абсолютно всех психических явлений колебаниями головного мозга и, отвергает базисную разность между психологическими и физиологическими действиями и, относит психологическую науку к части физиологии [6].

Ассоциативная психология приобретает в последующем особое формирование, однако, уже не на базе материалистического характера, а на феноменистической базе — у Д. Юма (1711—1776). Воздействие Юма, проявленное в отношении формирования философии, в особенности британской, поспособствовало популяризации ассоциативной психологии.

Ньютоновская механика и выведенный им закон притяжения, бесспорно, возымели воздействие на Юма, и он внедряет главное свойство принципа ассоциацию в виде

притяжения концепций, образующих среди них внешние связи механической направленности.

Все без исключения сложные образования рассудка, в том числе понимание собственного «я», а также предметы внешнего мира считаются исключительно «множеством взглядов», связанных между собой ассоциациями. Законы ассоциаций поясняют перемещением взглядов, протяжением психологических действий и появление компонентов абсолютно всех сложных образований рассудка.

Подобным способом изнутри ассоциативной психологии происходит борьба между материалистическим течением, которое объединяет, а скорее даже сводит процессы психологического характера к физическому и субъективно-идеалистическому течению, цель все без исключения объединить в ассоциации индивидуальных фигур-взглядов. Данные течения связывает механицизм. Ассоциативное течение стало наиболее сильным направлением, образовавшимся в области психологии XIX века.

Образцом германского идеализма начала XIX столетия был отмечен философ И. Кант (1724–1804). Кант, попутно затрагивает некоторые индивидуальные проблемы психологии (к примеру, трудности характера «Антропологии»), сокрушает с положения «трансцендентного идеализма» классическую «рациональную психологию» и, подчиняясь

воздействию безрезультативной германской психологии возможностей (почитая ее главного представителя И. Н. Тененса), относится не доверительно к способности психологии стать наукой [7].

Тем не менее вопреки кантовским мыслям психофизиология формируется, как наука.

В начале XIX века на этапе до формирования психологии как науки, максимальный интерес в области проблем психологии проявляет расположенный отдельно от главных направлений философии германского идеализма И. Ф. Герbart (1776–1841). Психология интересует его исключительно с позиций педагогической науки, которую он старается аргументировать как науку, базирующуюся в психологии, Герbart желает обратить психологию в «механику взглядов». Подвергая внезапной критике психологию возможностей, которую до него сформировали британцы в ассоциациях, и предпринимает попытку внедрить в психологию способ точного рассмотрения. Данное стремление не увенчалось успехом, да и не имела никаких возможностей завершиться триумфом. Для этой цели, чтобы иметь возможность использовать точное рассмотрение в психологической науке и получить поистине общенаучное значение, нужны были, определенные исследования, которые спустя некоторое время, возникли в проекте психофизики и психофизиологии.

#### Литература:

- 1 Абрамова Ю. Г. Психология среды: источники и направления развития // Вопросы психологии. 1995. № 2. С. 130–136.
- 2 Клочко В. Е. Эволюция психологического мышления: этапы развития и закономерности усложнения // Сибирский психологический журнал.
- 3 Стоюхина Н. Ю. Проблемы изучения истории «провинциальной психологии» // Мир науки, культуры, образования. 2013. № 1 (38). С. 152–157.
- 4 Выготский Л. С. Исторический смысл психологического кризиса // Собрание сочинений. М., 1982. Т. 1. С. 291–486.
- 5 Алексеев И. С. (2006) Из истории историографии психологии // Научные труды Московского гуманитарного университета. Вып. 69. М.: Изд-во Моск. гуманит. ун-та. С. 131–141.
- 6 Теплов, Б. М. (1960) О некоторых общих вопросах разработки истории психологии // Вопросы психологии: материалы Второй Закавказской конференции психологов. Ереван.
- 7 Стоюхина Н. Ю. Проблемы изучения истории «провинциальной психологии» // Мир науки, культуры, образования. 2013. № 1 (38). С. 152–157.

## Развитие психологии и его периоды в XIX столетии

Мясоедов Алексей Иванович, студент

Московский государственный психолого-педагогический университет

**В** виде естественно-научных посылов, сформировавших в XIX веке психологию, как самостоятельную науку, можно отметить следующие тенденции и характерные черты той эпохи.

1. Поэтапное отделение психологической науки от области философии, считается наиболее главным посылом

для формирования психологии, как автономной науки. Связано это с тем, что в области психологии возникла острая необходимость разделения способов и объектов, а именно направление на постижение экспериментальных методов, в то время, как философия, относящаяся в большей степени к науке теоретической, чем практической не имела

никакой возможности предоставить ей требуемые инструменты [1].

2. Введение в психологию новых способов изучения. Отталкиваясь от исторической тенденции потребности получить соответственный, не похожей на философский способ постижения, к половине XIX столетия в психологию приходит методика эксперимента, позаимствованная у естественной науки, вместе с точными способами подсчетов итогов этих самых экспериментов. Благодаря внедрению в область психологии эксперимента и математики данная наука приобрела возможность взглянуть по-иному на ранее известные, с точки зрения, теории действия и феномены, осознать и понять их общепризнанное представление.

3. Интенсивное формирование физиологии в самом начале XIX столетия. На данном этапе формирование познаний в области психологии побуждала отнюдь не сфера механики, что было характерно для любого человека эпохи Просвещения, а область физиологии, владевшая определенным предметом изучения — телом человека, исследуя устройство организма и расположение внутренних органов, устанавливала психологическую деятельность человека в зависимости от анатомических особенностей.

4. Интенсивное классифицированное исследование человеческого организма в ключе естественной науки, в частности, физиологии, побудило к колоссальному количеству открытий, способных по-новому разъяснить этиологию и устройство его работы. Помимо этого, вследствие исследования функционирования человеческого тела опытным путем, физиология смогла разъяснить в период Просвещения, казалось бы, невероятные мысли, способные пояснить причину тех или иных действий человека, не, с точки зрения, воздействия особенностей души, а полностью зависящей от анатомических и физиологических индивидуальных черт человека. Методологическая роль выполненных в данный промежуток открытий состоит в том, что не благодаря абстрактным исследованиям, а на основе эксперимента была осуществлена взаимосвязь определенных действий человека от физиологических, т. е. вещественных условий функционирования организма. Кроме этого, впервые в данной сфере экспериментальные открытия стали причиной для наиболее углубленного исследования устройства и строения человеческого мозга. Более того, в ключе самой естественной науки были собраны многочисленные исключительные данные о психике, концепции, открытия. Вот некоторые образцы подобных открытий:

— В XIX столетии, группой ученых из трех человек: Иржи Прохаска (чешский врач, 1749—1820), Франсуа Можанди (французский физиолог, 1783—1855), Чарли Белл (английский врач анатом, 1744—1842) — посредством экспериментального метода удалось выявить различия между восприимчивыми (сенсорными) и моторными (двигательными) нервными путями, идущими в спинной мозг, обосновать и разъяснить сущность рефлекторной схемы, принадлежащей Р. Декарту.

— Следующее исследование занималось изучением механизмов способных оказывать влияние импульсов внешней среды на органы чувств. Итогом данного исследования стало, что был установлен тот факт, что вне зависимости от свойства и силы импульса на нервные окончания результат (его суть, а не сила) будет одинаков, к примеру, каждое возбуждение визуального нерва порождает чувство световых вспышек у субъекта. Кроме того, подобная взаимозависимость среди беспристрастных физиологических импульсов и психических явлений была исчисляема при помощи математического метода [3].

— В основе данного исследования был изложен канон «своеобразная активность анализаторов», который характеризовал данную активность, знаменитую в области физики, равно как и основную в создании нервной материи.

— Франц Йозеф Галль (австрийский врач и анатом, 1758—1828), исследовавший взаимозависимость органов чувств и нервного основания, не подтвердил установленную норму о местоположении мышления в желудочках мозга. Он заявлял, что участком локализации интеллекта и психической активности являются извилины коры крупных полушарий мозга головы.

5. Появление эволюционного пути к осмыслению естества человека, а именно в эволюционной концепции Чарльза Роберта Дарвина (основоположник эволюционной биологии, 1809—1882) и эволюционный ассоцианизм Герберта Спенсера (английский философ и социолог, 1820—1903). Непосредственно воздействие внешней сферы и природного отбора на формирование у типа с целью выживания требуемых функций всколыхнули перемены на представление и понимание нервной системы человека и вытекающие из этого проблемы в области психологии.

Подобное состояние дел в науке никак не могло не отразиться на главнейших и основных являющихся главнейших и основных являющихся целью психологии мыслях и суждениях в особенности в области общепринятого понятия о душе, равно как о сущности, распоряжающийся плотью человека, либо обладающей какой-то нетленной субстанцией [4].

Открытия в физиологической науке определили место душе и психике в подчинение телу, все это полностью меняло взгляды о человеке, доминирующего вплоть до данного отрезка времени. Вышеназванные послы выступили в главной роли при преобразовании психологии в автономную эмпирическую науку.

В первой XIX столетия единственной психологической школой оставалась ассоциативная психология, предметом которой являлся разум, данный факт был признан абсолютно всеми великими умами того периода. В традиционных суждениях ассоцианизма, возникших в первой половине XIX столетия, сущность разума рассматривалась равно как совокупность чувств и взглядов, объединённых согласно канонам ассоциаций.

Ассоцианизм в XIX столетии формировался под воздействием естественной науки, физики, химии и биологии, и, кроме того, обладал близкой взаимосвязью с философией,

отрицающей возможность постичь логические связи и взаимоотношения реальности, и сводимое роль науки к отображению прецедентов и явлений.

Формируясь, ассоциативная психология миновала три периода:

Первый период — начало XIX столетия, характерен тем, что в этот промежуток времени ассоцианизм достигает высшей степени развития, именно тогда были сформированы традиционные концепции. Основными резидентами данного этапа считаются: Томас Браун (шотландский философ, 1778—1820), Джон Стюарт Милль (британский философ, 1806—1873).

Второй период — середина XIX столетия, является критическим для ассоциативной психологии, именно в данный промежуток времени прослеживается изменение ключевых представлений об ассоцианизме на предмет и способ изучения, что поспособствовало к началу его перелома. Данные веяния четко выразились в концепциях Дж. Ст. Милля, а позже, у Александра Бена (британский философ, 1818—1903).

В этот период в различных областях науки о жизнедеятельности осуществляются перемены революционного характера. Посредством отрасли науки изучающей количественно точные закономерности было подтверждено, то что одинаковые молекулярные движения связывают тело и находящуюся вокруг среду.

На столь революционные взгляды в области природы человека и их формирование в значительной степени сыграла теория Чарльза Дарвина, ознаменовавшая переломный момент, т. е. переход от механодетерминизма к биотерминизму в представлении людьми, а именно его нервной системы [4].

Ключевые утверждения эволюционной теории:

1. Основным условием для выживания особи в регулярно агрессивной и опасной для их жизни внешней среде обитания, считается естественный отбор, который заставляет организм адаптироваться и в то же время уничтожать все без исключения, что никак не смогло преодолеть возникшие трудности в среде.

2. Цель особи, стремящейся уцелеть, — запустить в процесс все без исключения средства, включая и психического характера.

3. В процессе эволюционирования вынесшие все тяготы, сумевшие адаптироваться и выжить, в борьбе за жизнь и передачу своих качеств будущему поколению.

4. Так как естественный отбор отсекает массу лишнего с целью дальнейшего существования, в этом случае уничтожению подлежат и психологические функции, при этом никак не содействуя адаптации. Подобным способом, психика в теории Дарвина рассматривается, как компонент приспособления особи к внешней среде.

5. Условием развития абсолютно всех живых особей считаются совокупности природных свойств организма, приобретенных от предыдущего поколения, переменчивость отбор.

Помимо формирования собственной концепции относительно, эволюционного развития, Дарвин разрабатывает идеи и в области психологии, а именно стремиться разъяснить явления эмоционального характера эмоционального характера, с точки зрения биоависимости, выдвигая при этом следующие утверждения:

— инстинкты, никоим образом не считаются рациональными, т. е. их основой не считается сознание;

— инстинкт имеет под собой наследственное формирование, берущий свои истоки из истории вида, предоставляет условия способные помочь организму выжить;

— инстинкты непосредственно объединены с чувствами и имеют все шансы выражаться в физической степени посредством активного перемещения, обладая при этом практическим смыслом;

— чувства и ощущения индивидуума представляясь психическими явлениями, не считаясь при этом компонентами рассудка, а первостепенны в отношении его.

Концепция Дарвина проявила мощнейшее воздействие и формирование психологии и явилась одним из посылов развития психологической науки, равно, как независимой науки. Помимо этого его мысли стали базой для формирования определенных сфер психологии, к примеру, в науке о психической деятельности животных (зоопсихологии), дифференциальной и возрастной психологии. Проанализируем детально то воздействие, которое оказало эволюционное учение Дарвина на развитие психологической науки [5].

1. Смена предмета психологической науки. Вследствие внедрения в психологию принципа соответствия «телосфера» совершается перемена ее предмета с исследования рассудка индивидуума в исследование его действий во внешней среде, что считается условием, детерминирующим его психологическую жизнедеятельность. Подобным способом, новейший предмет исследования психологии — действия индивидуума.

2. Внедрение условия изменчивости организма под воздействием внешних условий. Вследствие теории Дарвина совершается переворот в представлении организма от бездействия постоянного механизма со сформировавшимися физиологическими и психическими функциями к увеличению его инициативности и способности совершенствоваться под воздействием внешних условий. Поэтому тело теперь рассматривается как интенсивная, регулярно меняющаяся под влиянием условий внешней среды сущность.

3. Появление науки о психической деятельности животных. Эволюционизм, проводя параллель в происхождении человека от обезьяны, провоцировал исследование различных состояний психики индивида и животного, а также появление еще одной научной тенденции в области психологии, которая, в свою очередь, делится на два взаимобратных направления:

— Антропоморфизм, исследует, нервную систему человека и зверей в большей степени отталкиваясь от их однообразия, нежели отличительных черт, объясняя это тем,

что все без исключения отличия имеют скорее количественный, нежели качественный вид. Помимо формирования у животных присутствия некоторых «общественных» качеств, такие как взаимопомощь, устанавливает их степень выше по сопоставлению с человеком. Поэтому были выполнены попытки по разъяснению действий нервной системы животных из соображения воздействия систем низшей, нежели, чем у человека степени, с помощью метода «проб и ошибок». Но все же антропоморфизм присваивает животному миру присутствие рассудка.

— Механистическое течение, отвергает присутствие у всех видов животных нервной системы и считает, что их действия есть итог влияния внешних раздражителей (импульсов). Все без исключения перемены в реакциях определены никак не психическим, а физическим состоянием животного. У которых имеется умение к самообучению, однако, она создается согласно иным основам никак не посредством осмысления, а посредством автоматического усвоения. Итоги исследований в данной области, подтолкнули к созданию в последующем такого направления, как бихевиоризм.

4. Возрастная психология. Теория Дарвина всколыхнула представление о формировании детей из соображений законов единого эволюционного развития людей. Одной из основных концепций формирования детей стала созданная Ст. Холлом (пионером американской психологии, 1844—1924) и Дж. Болдуином (американский психолог, 1861—1934), теория рекапитуляции, базирующаяся на биогенетическом законе «Онтогенез есть рекапитуляция филогенеза» принадлежащий Геккелю (немецкий естествоиспытатель, 1834—1919) и говорящий о том, что формирование детей, осуществляется строго руководствуясь конкретно установленным этапам, которые, в свою очередь, отвечают этапам общего развития человека. Последующее формирование данной тенденции привело к появлению «концепции двух условий» У. Штерна (психолог, 1871—1938), что поясняет характерные черты формирования детей в соответствии со взаимовлиянием на них двух условий: внутренних, переходящих к ним на генетическом уровне, то есть потомственных и внешних, зависящих от окружающих естественных и социальных условий. С целью более результативного формирования возможностей детей, следует понимать, некие именуемые сенситивными этапы в развитии любой функции нервной системы и внешнее влияние на нее непосредственно в данный промежуток времени, гарантирует более высокий уровень формирования.

5. Появление дифференциальной психологии. Представление о личных разновидностях считается составляющей частью эволюционной концепции Дарвина. Выходит, так, что к ним принадлежат и разновидности в области нервной системы. Это дало толчок исследованию новейшей тенденции в психологии, объектом исследования которого стало изучение отличий среди народов. В качестве условий исследования обуславливающие данные отличия выступают в первую очередь внутренние условия

(наследственность), а во вторую очередь внешние условия, а именно: воздействие тех обстоятельств, которые находятся вокруг находящейся среды [6].

Третий период — относится к концу XIX столетия, прослеживается упадок традиционного ассоцианизма, связанный со случившимся в прошлом периоде преобразованиями в суждениях, кроме того, в сферу психологического исследования добавляется опыт и эксперимент. Резидентами данного периода являются: Герман Эббингауз (немецкий психолог-экспериментатор, 1850—1909), Теодор Циген (немецкий ученый-невропатолог, 1862—1950) и Герберт Спенсер (английский философ, 1820—1903).

Самым большим достижением ассоцианистов является внедрение в сферу психологического познания и последующее формирование и фиксация подобных значимых определений и мыслей, равно как искусное прижизненное развитие многочисленных законов преподавания и формирования, определения и концепции ассоциации, которые в значительной степени повлияли на процесс исследования законов получения познаний и научений. Ассоцианисты «легитимировали» новейшие способы изучения в области психологии — самонаблюдение и эксперимент, как исключительно точные. Данные способы в сочетании с концепцией ассоциации отыскивали собственную практическую значимость в качестве ассоциативного эксперимента и в таких областях, как клиническая психология, психиатрия, медицина, особенно в учениях Зигмунда Фрейда (австрийский психоаналитик, 1856—1939), Карла Густава Юнга (швейцарский психиатр, 1875—1961) и иных психиатров [7].

Но имеются и определенные недочеты и заблуждения данной теории, ее односторонность согласно определенным проблемам. К примеру, принятие решений, достигнутых исключительно опытным путем, прижизненно образованных явлений и содержаний рассудка, вывод их из эмоций и чувств, отвержение естественных отличительных черт человека, как обладателей значительного воздействия в их формировании, а также наглядность самой концепции. Иными словами, отсутствие методов, возможностей, отличительных черт в поведении индивида в отсутствии привязанности их к явлению ассоциации либо сфере эмоций и чувств.

В формировании базы, на которой выстраивалась психология в качестве науки, огромное значение имел Герман Гельмгольц (врач-психолог, 1821—1894), его деятельность привнесла колоссальные вложения в формирование физиологии, а, кроме того, в психологию восприятия и чувств. К феноменальному мыслителю относятся многочисленные открытия, включая те, что касаются психологической природы [8]. Он осуществил открытия: скорость прохождения импульса по нерву, закон сохранения энергии. В процессе собственных экспериментов Гельмгольц обосновал концепцию восприятия и неосознанных выводов, сущность которой состоит в последующем:

1. Понимание подчинено закону объединения, а в последующем соотносением определенного импульса, т. е.

внешнего предмета, зарождая то или иное чувство в будущем с конкретным навыком в прошедшем, если в процессе неосознанных выводов производится заключение о согласовании либо несоответствии первого и второго.

2. Неосознаваемые выводы обладают некоторыми характерными отличительными чертами:

- появляются неосознанно, т. е. в отсутствии разума и мышления и в соответствии с этим без управления с их стороны;
- обладают опытным возникновением посредством неоднократного повторения;
- появляются из сенсомоторных взаимосвязей между визуальным чувством и чувством перемещения глаз в ходе восприятия;

### Литература:

1. Ключко В. Е. Эволюция психологического мышления: этапы развития и закономерности усложнения // Сибирский психологический журнал.
2. Алексеенко, И. С. (2006) Из истории историографии психологии // Научные труды Московского гуманитарного университета. Вып. 69. М.: Изд-во Моск. гуманит. ун-та. С. 131–141.
3. Гуревич П. С. Теория и практика психоанализа. М.; Воронеж, 2000.
4. Шмелев А. Г. Основы психодиагностики. М.; Ростов н/Д, 1996
5. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер Ком, 1998. 688 с.
6. Ключко В. Е. Историко-системный подход в психологии // Методология и история психологии: Тез. докл. к VII съезду общества психологов
7. Выготский Л. С. Исторический смысл психологического кризиса // Собрание сочинений. М., 1982. Т. 1. С. 291–486.
8. Теплов, Б. М. (1960) О некоторых общих вопросах разработки истории психологии // Вопросы психологии: материалы Второй Закавказской конференции психологов. Ереван.

## Развитие психологии в России

Мясоедов Алексей Иванович, студент

Московский государственный психолого-педагогический университет

Развитие российской психологии необходимо рассматривать отдельно от зарубежной, при этом следует выделить, то, что подобное разграничение никоим образом не говорит о том, что отечественная психология формировалась в отрыве от международной психологической науки. Наоборот, взаимосвязь между ними существовала весьма тесная, российские научные работники регулярно ездили на практику в лучшие лаборатории Европы. Труды, созданные за границей, переводились почти моментально и печатались, как правило, наиболее существенные из них, спустя несколько месяцев после появления в России [1].

Первый такой этап относится к 40–60 годам XX века, именно на этом временном отрезке в русской психологии появляется предмет ее изучения, путь и научная программа. В результате логического формирования, а именно подъем позитивизма и естествознания и вследствие сформировавшихся на тот момент времени в России социальных, условий, таких как осуществление

Концепция, восприятия созданная Гельмгольцем, воздействовала на акцентирование психологии в независимую науку тем, что разбила сознание и психику, доказав, то что облик в сознании индивидуума появляется посредством влияния на него внешнего предмета никак не подчиняющегося самому субъекту и его рассудку и в целом покоящегося за пределами организма. Ассоцианизм проявил значительное воздействие на психологию XX столетия, многочисленные мысли ассоцианистов отыскивали собственное отображение в нынешних концепциях, к примеру, в психоанализе, гештальтпсихологии, гештальт-терапии, а также гуманистической психологии и теории потребностей.

комплексных реформ, из двух рекомендованных проектов К. Д. Совелина и И. М. Сеченова, был отобран проект; на основании, которого психология относилась к естественно-научному циклу дисциплин, рекомендованная Сеченовым [2].

Последующим значимым этапом стало начало возникновения русской марксистской психологии, возникнувшей в 20–30 годах. Во множественных научных полемиках, течениях, возникших в тот момент времени, отыскало отображение желание создать новейшую психологию, направленную на разрешение основных общественных проблем русского сообщества. Не взирая в данном случае на то, что на тот момент времени преобладала, что, безусловно, справедливая и социогенетическая методика, вплоть до начала 30 годов в Российском государстве оставались все те же научные учебные заведения, которые были объединены с гуманитарными и общепсихологическими чертами формирования.

Но уже к середине 30 годов обстановка в науке и мире стремительно поменялась, напряженность со стороны авторитарных направленностей усилилась, что повергло к погрому и воспрещению не только общефилософской психологии, но и в области педологии и психотехники. По сути, стали запретными все без исключения исследования в области психологии, включая и те, что были схожи в суждениях с советским правительством. Что, в свою очередь, сильно ударило по имеющимся на тот момент времени, научным школам психологического характера, которые весьма продуктивно формировались на данном этапе. Только лишь по завершении военных действий, в середине 40 годов психологическая наука потихоньку начала набирать силы и возрождаться, возобновляя свои исследования. Но такое продолжительное отстранение от принятых основ в начале XX столетия, утрата взаимосвязи с иностранной наукой, цензура внутри страны, недостаток университетов по подготовке специалистов в области психологии и, как следствие немногочисленное количество экспертов в данном направлении в течение долгих лет, негативно отразились на творчестве российских научных деятелей.

Вторая половина XX столетия отметилась восстановлением средних учебных заведений, не разрешенных в 30 года (школы В. М. Бехтерева), активным участием в поиске новейших течений развития, новых разработок и открытий в сфере психологии, и ее различных областях, таких как когнитивная и возрастная психология.

Отечественные специалисты в области психологии в стремлении нагнать потерянные в течение нескольких десятилетий возможности, приступают к обширному внедрению свершений иностранных научных деятелей. Наравне с позитивными данными, эти теории обладали и негативными результатами, сопряженные с утерей собственных обычаев, отходом от собственной методологии, что в сочетании с положениями различных школ привело к смешению и неосуществимости толкования приобретенных результатов. Но к окончанию XX столетия, направленность в области интеграции, характерная, как ранее описывалось, иностранной психологии, начала, очевидно, выражаться и в российской науке. Вновь начинает расти интерес к методологическим проблемам и желанием объединить не автоматически, но найти и совместить достижения, обладающие общей логикой научного поиска [3].

Исследование условий, установивших динамику образования и формирования российской психологической науки, демонстрирует, что основными считаются закономерность научного постижения и общественная обстановка. Открывая их сущность, необходимо выделить, то что и обширное продвижение позитивизма, и розыск объективного способа изучения психики были свойственны не только русской, но и иностранной психологии на данном этапе, то есть закономерность формирования науки была общей для международной психологии [4].

Воздействие социокультурных условий в Российском государстве в 50 годах на процесс развития нашей психологии,

ее методологии и основной проблематики выразилось и в том, что основными на данном этапе стали не проблемы постижения, как в зарубежной науке, а проблемы, связанные с нравственностью и духовностью человека, а также с его ментальностью. Очутившись на распутье реформ, Российское государство, должно было найти решение, куда ей идти далее, какое направление в наибольшей степени соответствует ее нраву. Обстановку ухудшал и тот факт, что реформы проходили не без сучка и задоринки, они замедлялись в различных слоях социума по обстоятельствам различного характера, по этой причине, для продолжения движения вперед, следовало установить эти причины торможения реформ. Главнейшие общественные перемены, а именно усовершенствование в целом укладе русского существования, стали неким катализатором к стремлению понять собственные национальные характерные черты, осознать корни обычаев, сказаний и легенд, возникновение собственных позитивных и негативных качеств [3].

Вплоть до половины XIX столетия вопрос осознания собственных национальных отличительных черт никоим образом не стоял перед российским сообществом, в котором существовало, если сказать, точнее, не государственное понимание, а национальное ощущение себя самого. Целостность общества, его сплочённость, была скорее внешней, бессознательной, оно объединялось единством родной речи, территорией и верой, при всем при этом не возникал вопрос о том, как данная целостность отображается на характере и психологических качествах людей [5].

В «уваровскую эпоху» возникла заинтересованность науки к вопросу национального самопознания, когда народная самобытность была провозглашена официальным государственным направлением. Но непосредственно в 60 годах стали осмысливать и пониматься чувство собственной самобытности, при этом во взаимосвязи с тем, что процедура реформирования захватывала все без исключения социальные категории; стремление к самопознанию, отображению собственных национальных психологических свойств, выражалось во всех в абсолютно всех сферах общества.

Значимым условием, оказавшим воздействие на отечественную психологию, был идеологический характер отечественной интеллигенции, о которой сообщалось выше, ввиду того, что формирование школ психологического направления осуществлялось внутри данной категории, в которую входили и основные оппонентные круги новейших психологических концепций.

Отечественный слой интеллигенции, который не имел подобия в Европе, ни согласно собственному ощущению мира, ни согласно собственной значимости в формировании общества, был тесно связан при своем создании с духовенством, которое согласно собственной значимости во время развития просвещения, по сути, и являлось первой интеллигенцией. Во времена Петра Великого интеллигенция была обучена по воле государства и на пользу стране, таким образом, можно говорить о том, что интеллигенция была

правительственная. И только лишь к половине XIX столетия появился непосредственно слой интеллигенции научной и преимущественно университетской, который никоим образом не состоял на службе у государства, но и намеренно противопоставлял себя государству [3].

Невзирая на поддержку, которую в значительной степени оказывала интеллигенция реформам, согласно собственному настроению и осознанию собственной значимости она сохраняла свой оппозиционный настрой, что, в свою очередь, неизбежно отразилось не только на жизнедеятельности сообщества, но и на формировании науки.

Ввиду того, что просвещение в России осуществлялось непосредственно при помощи толстых глянцевых изданий, становится понятной их исключительная значимость в формировании науки и культуры. Эти самые толстые журналы являлись не только ключами к получению информации, но и непосредственными управляющими жизни. Таким сосредоточием свободной интеллигенции стало глянцевое издание того времени «Вестник Европы», с которым сотрудничали главные научные деятели и писатели — И. С. Тургенев, Л. Н. Толстой, И. А. Гончаров, И. М. Сеченов, В. С. Кавелин, Н. И. Костомаров и другие. Под началом знаменитого научного работника М. М. Стасюлевича данный журнал преобразовался в литературно-политическое собрание и сосредоточил вокруг себя культурную жизнь Санкт-Петербурга; он противопоставлял собственную позицию печатному изданию «Московские ведомости», чьим редактором являлся Катков, придерживающийся защитно-реакционной тенденции [6].

Поддействовали на процесс развития психологической науки и характерные черты российской ментальности. Воздействие менталитета на науку совершается несколькими способами. В первую очередь — это конкретный образ мышления, речь, характерные для данного народа. Подбор проблемы и аспекта к его изучению в значительной степени формируются тем, что желание к целесообразному поиску правды или к постройке концепции безупречного

общества, предлагает задать различные пункты отсчета для науки, устанавливает убеждения человека, его назначение и ценности, которые он должен донести до остальных. По этой причине появляется и формируется материализм и идеализм, рационализм или агностицизм, мистика сопряжена не только с общественной ситуацией, историческим этапом, уровнем познаний, которые устанавливают моду той или иной концепции, учитывая при этом глубокие данные этого народа [7].

В соответствии с этим, имеется возможность отметить ряд ключевых особенностей русской психологии, которые определяют ее состояние на всем отрезке ее формирования. Идейные конструкции интеллигенции, формирование народничества поспособствовали к изучению взаимоотношений ценностных направлений различных общественных компаний в первую очередь правительство, интеллигенцию и народ. Желание к просвещению общества, а также то обстоятельство, что формирование психологической науки в Российском государстве задавали направление не университетские кафедры, как это происходило в Европе, а социальной обстановкой, содействовали ориентации на практике, рвение регулировать и находить ответ не только на теоретические вопросы, а создавать и применять их в действительной жизни [8]. Недостаток в сформированном развитии социуме, скрытность незначительного слоя интеллектуальных людей, занимавшихся научными разработками в России, стали базой общественной ангажированной, идеологизации науки. Универсальность и антропологизм — центрация на человеке, российской науки в значительной степени является результатом ее общественно-исторического формирования; что подтверждается и тем прецедентом, что определенные перечисленные качества характерны для западной науки. Воздействие ментальности сказывается в том, что в проблематике науки основными вопросами считаются моральные (в основном связанные с независимостью и свободой), а не познавательные, как в психологии Запада.

#### Литература:

1. Теплов, Б. М. (1960) О некоторых общих вопросах разработки истории психологии // Вопросы психологии: материалы Второй Закавказской конференции психологов. Ереван.
2. Сеченов И. М. Избранные произведения. Том 1. М., 1952.
3. Петровский А. В. История советской психологии. М.: Просвещение, 1967. 367 с.
4. Ждан А. Н. История психологии. От античности к современности. М., 2002.
5. Пряжникова Е. Ю. К вопросу об истории развития профориентации и профессионального самоопределения // Вопросы образования. № 3. 2006. С. 224–230.
6. Богдавленская Д. Б. Московское психологическое общество конца XIX — начала XX века // Развитие личности. 2005. № 1.
7. Пряжникова Е. О развитии профессионального самоопределения в России // Школьный психолог. 2000. № 24.
8. Ключко В. Е. Историко-системный подход в психологии // Методология и история психологии: Тез. докл. к VII съезду общества психологов

# ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

## Влияние склонности к алекситимии на образ жизни

Иванова Виктория Сергеевна, студент;

Лукиянова Анастасия Алексеевна, студент

Ивановский государственный университет

*В статье рассматриваются характеристики феномена алекситимии в психологии, его основные виды и причины возникновения. Проводится анализ различий образа жизни людей, склонных к алекситимии, и людей, не склонных к алекситимии. Приводятся данные исследования, позволяющие охарактеризовать особенности образа жизни данных групп респондентов.*

**Ключевые слова:** алекситимия, образ жизни, эмоции, чувства

В психологической науке феномен алекситимии привлекает внимание ученых уже долгое время. Алекситимию изначально пытались связать с органическими заболеваниями. Далее же ученые пришли к выводу о том, что данное понятие стоит рассматривать в контексте общей эмоциональной картины. В 1972 году П. Сифнеос предложил рассматривать алекситимию как ряд нарушений, подразумевающих затруднение в осознании и описании своих чувств и эмоций, а также возможность вербализировать эти эмоции [1].

Данной проблемой занимались многие ученые. Мы будем основываться на позиции Дж. Кристала, который связывает алекситимию именно с эмоциями и травмами, в результате которых у человека может проявиться и развиваться в дальнейшем данная характеристика [3].

Алекситимия возникает на ранних этапах развития человека, а в дальнейшем самостоятельно вербализировать свои эмоции и чувства ему удастся крайне сложно. Алекситимия — сложное состояние, требующее правильной и точной диагностики. Поэтому, далее мы остановимся на причинах возникновения феномена алекситимии. Усложнение взаимодействия с окружающим миром, непонимание эмоций чужих и собственных в отечественной психологии может объясняться следующими гипотезами:

1. Гипотеза дефицита. Она заключается в том, что в основе алекситимии лежит заторможенное развитие на ранних этапах. И вследствие этого при алекситимии человек использует незрелые формы психологической защиты, таких как отрицание [2].

2. Гипотеза регрессии при травмировании. В результате травмы блокируются эмоции, так как эмоциональное переживание слишком тяжело переносится человеком. Индивид фиксирует всё свое внимание на стрессогенном факторе, происходит регресс на раннюю стадию развития, может возникнуть расстройство деятельности внутренних органов [2].

3. Гипотеза наследования. Проведенные исследования на парах близнецов показало, что у дизиготных пар возникновение алекситимии в несколько раз больше, чем у монозиготных [2].

4. Гипотеза нейроанатомически-нейрофизиологического нарушения. Возникновение алекситимии может быть связано с нарушениями развития полушарий мозга, а также с блокировкой импульсов в коре. В итоге способность вербализовать и показывать свои эмоции затрудняется и пропадает вовсе [2].

5. Гипотеза социально-психологического формирования реакции. Здесь алекситимия рассматривается как некий феномен, в котором требуется слабоокрашенное адаптированное или приспособительное поведение [2].

6. Гипотеза адаптационного формирования и развития алекситимии. В данном случае алекситимию рассматривают с позиции адаптации. Другими словами, феномен алекситимии — это приспособление к тревоге.

Главная особенность, которая не остается без внимания, при изучении алекситимии — это неумение отличить эмоции от неопределенных физических ощущений. Бедность в воображении и фантазии связывают с ограниченным ресурсом символов, которыми пользуется человек. Данные особенности могут присутствовать в равном количестве, а может преобладать одна или две [4].

Проявление алекситимии в структуре личности наблюдается как на эмоциональном, когнитивном и личностном уровне. Рассмотрим эти проявления:

1. Эмоциональная сфера. У лиц с данным феноменом отмечается слабая дифференцированность, то есть неспособность различать эмоции.

2. Когнитивная сфера. Наблюдается преобладание утилитарного мышления и отсутствие наглядно-образного, слабая символизация, неразвитость функций категоризации.

3. Личностные проявления. Проявления представляют собой примитивную направленность жизни, то есть жизнь по шаблону, без варианта оригинальности в действиях.

И что интересно заметить, у алекситимичной личности отсутствуют функции рефлексии и самоанализа [4].

Таким образом, портрет личности, склонной к алекситимии, можно охарактеризовать так: со временем все эти качества у человека вследствие взаимодействия становятся причиной невозможности представления собственной жизни, и что немаловажно, в жизни таких людей отсутствует любая творческая составляющая. Любое принятие решения происходит по шаблону, либо по сопоставлению с предыдущими задачами. С таким человеком крайне трудно общаться другим людям, так как чрезмерный прагматизм становится невыносим. Ориентир лишь на практически полезные результаты приводят к конфликтам в межличностных отношениях. Также возникающие аффективные срывы, на фоне недостаточной дифференциации эмоции, приводят как к конфликтам с другими людьми, так и к внутриличностным диссонансам [4].

На сегодняшний момент в рамках изучения алекситимии В. В. Соложенкин и Е. С. Гузова выделяют её следующие виды:

1. Стабильная алекситимия. Здесь авторы разделяют данный вид на конституциональную, для которой характерно нарушение взаимодействие полушарий мозга, и культуральную, отличающуюся особенностями определенного общества и культуры.

2. Адаптационная или преходящая алекситимия. В данном случае авторы тоже разделяют преходящую алекситимию на защитную, особенностью которой является страх перед содержанием эмоций и ситуативную, проявляющаяся в затруднении описания своих чувств [5].

Алекситимия как психологический феномен оказывает влияние на жизнь личности в целом. Основываясь на этом предположении, мы провели исследование и постарались установить особенности и различия образа жизни респондентов, склонных к алекситимии, и тех, кто у себя данную характеристику не отмечает.

Для выделения двух групп, мы использовали Торонтскую шкалу алекситимии Д. Тейлора. Согласно этой методике, 130 баллов — это максимальный показатель. Склонный к алекситимии человек в среднем набирает от 65 баллов и выше.

Для изучения особенностей образа жизни мы использовали авторскую анкету. Методом статистической обработки — Т-критерий Стьюдента мы установили различия между двумя группами респондентов.

Остановимся на сравнении результатов исследования комфортного состояния при переживании одиночества (респонденты, склонные к алекситимии — 3,9 балла, респонденты, не склонные к алекситимии — 3,2 балла). Испытуемые, которые склонны к алекситимии в большей степени, отмечают у себя наличие комфортного состояния при переживании одиночества. Мы можем объяснить это тем, что для них это является благоприятной средой, так как в этой ситуации присутствие эмоций и чувств со стороны других людей минимально. Другими словами, им

комфортно быть одним, так как они тратят меньше ресурсов на распознавание чужой эмоциональной сферы, и своей в том числе.

Следующий вопрос анкеты касается стремления респондентов к фантазированию или мечтам (респонденты, склонные к алекситимии — 4,3 балла, респонденты, не склонные к алекситимии — 4,9 балла). Респонденты, не склонные к алекситимии, не отмечают у себя желания помечтать или пофантазировать. Вероятно, объяснить это можно тем, что такие люди имеют ограниченность в воображении и фантазии. Для них — это трудная деятельность, которую в свою очередь люди, не имеющие у себя данной характеристики, могут выполнять без труда.

Далее мы обратимся к вопросу о наличии у респондентов тревоги в жизни (респонденты, склонные к алекситимии — 4,3 балла, респонденты, не склонные к алекситимии — 3 балла). Алекситимию можно рассматривать как функционально-специфическую особенность нервной системы. Вследствие чего наличие тревоги может заменить таким людям эмоциональные ощущения.

Важным аспектом является наличие поставленных целей в жизни респондентов (респонденты, склонные к алекситимии — 3 балла, респонденты, не склонные к алекситимии — 4,5 балла). Как мы видим, испытуемые, склонные к алекситимии, в меньшей степени отмечают у себя наличие поставленных целей. Возможно, всё это можно объяснить тем, что такие люди просто боятся планировать свою жизнь далеко вперёд, потому что они не могут опираться даже на собственные чувства, а что касается конкретных жизненных установок на будущее, то они, скорее всего, просто не хотят этого делать.

Умение структурировать и планировать свой день у респондентов, склонных к алекситимии (2,1 балла), а у респондентов, не склонных к алекситимии (3 балла). Алекситимикам распланировать свой день дается труднее. С нашей точки зрения, здесь было бы уместно провести параллель со способностью представлять образы, потому что планирование — это в какой-то степени представление. Представление того, чем будет занято время на протяжении всего дня. Следовательно, респондентам, склонным к алекситимии, данная задача не под силу.

Следующий вопрос, к которому мы обратимся, касается потребности у респондентов в коллекционировании (респонденты, склонные к алекситимии — 0,31 балла, респонденты, не склонные к алекситимии — 0,21 балла). Мы видим, что у респондентов, склонных к алекситимии, в жизни присутствует такая деятельность как коллекционирование, в большей степени, чем у людей, к алекситимии не склонных. Как мы знаем, коллекционирование — это систематизирование и изучение каких-либо объектов. Этим они возмещают себе дефицит эмоционального общения.

Далее мы остановимся на том, насколько респонденты склонны анализировать ситуацию (респонденты, склонные к алекситимии — 4,7 балла, респонденты, не склонные к алекситимии — 4,5 балла). Мы видим, что алекситимики

в большей степени склонны анализировать ситуации. Это объясняется тем, что такие люди склонны к более логическому мышлению. Им трудно описать эмоциональную сторону какого-либо события, поэтому они прибегают к конкретным фактам и обстоятельствам.

Непонимание со стороны других людей у респондентов, склонных к алекситимии, — 3,9 балла, а у респондентов, не склонных к алекситимии, — 2,7 баллов. Мы можем сделать вывод, что склонные к алекситимии люди уверены, что окружающие не понимают их. По нашему мнению, данный фактор вполне логичен и справедлив, так как этим людям тяжело взаимодействовать и иметь какие-либо отношения с другими, поэтому окружающие их просто не понимают в силу того, что алекситимики не могут открыться для полноценной коммуникации.

Итак, мы рассмотрели некоторые значимые вопросы анкеты, характеризующие образ жизни. В результате проведенного исследования мы получили значимые различия между людьми, склонными к алекситимии, и людьми, не склонными к алекситимии. Так респонденты, склонные к алекситимии, отмечают у себя низкую способность выражать эмоции. Им комфортно находиться в одиночестве, потому что другие люди не понимают их, так они закрыты, застенчивы и считают, что эмоции — это пустая трата времени. Мы подтвердили наше предположение о том, что склонность к алекситимии влияет на образ жизни человека как в психологическом, так и в социально-ролевом плане. Алекситимики склонны к минимизации коммуникации, с трудом могут распознавать свои чувства и эмоции, а также эмоции других людей.

#### *Литература:*

1. Балкина Н. Д. Алекситимия (аналитический обзор зарубежных исследований) // Вестник Московского ун-та. Сер. 14. Психология. 1995. № 1. С. 43–53.
2. Брель Е. Ю. Проблема изучения алекситимии в психологических исследованиях // Вестник КемГУ. — 2012. — № 3 (51). — С. 173–176.
3. Кристал Дж. Интеграция и самоисцеление М, 2006 г., 445 с.
4. Провоторов В. М., Кравченко А. Я., Будневский А. В., Грекова Т. И. Традиционные факторы риска ИБС в контексте проблемы алекситимии // Российский медицинский журнал. — 1998. — № 6. — С. 45–47.
5. Соложенкин В. В., Гузова Е. С. Алекситимия (адаптационный подход) и психотерапевтическая модель коррекции // Социальная и клиническая психиатрия. — 1992. — Т. 8. — Вып. 2. — С. 23.

# ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

## Организация и содержание психолого-педагогического сопровождения детей в образовательных организациях

Барсукова Оксана Васильевна, учитель-дефектолог;

Цух Екатерина Алексеевна, педагог-психолог

ГБОУ г. Москвы «Школа № 1590 имени Героя Советского Союза В.В. Колесника»

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования определяет приоритетные задачи образования детей. Для педагога-психолога наиболее важными являются следующие: охрана и укрепление физического и психического здоровья детей, в том числе и эмоционального благополучия; обеспечение равных возможностей детям, независимо от их психофизических и иных особенностей (в том числе ограниченных возможностей здоровья); обеспечение преемственности целей, задач и содержания образования; создание благоприятных условия для развития детей в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями и склонностями, развития способностей и творческого потенциала ребенка как субъекта отношений; формирование социокультурной среды, соответствующей возрастным, индивидуальным психологическим и физиологическим особенностям детей. Практическая реализация поставленных ФГОС ДО задач рассматривает психолого-педагогическое сопровождение как важную часть организации и содержания психолого-педагогической работы в дошкольном образовательном учреждении (ДУ). В частности, позволяя выявить индивидуальные психологические и физиологические особенности ребенка, ориентируясь на которые педагог сможет проектировать траекторию образовательной деятельности. Кроме того, стандарт подразумевает реализацию образовательных программ в формах, специфических для детей каждой возрастной группы, прежде всего в форме игры, познавательной и исследовательской деятельности, в форме творческой активности, обеспечивающей художественно-эстетическое развитие ребенка. Именно этот фактор делает возможным ввести в образовательный процесс детей раннего возраста.

Федеральный государственный образовательный стандарт предполагает активизацию работы дошкольной образовательной организации с семьей. В рамках такого сотрудничества возможно не только теоретическое просвещение, но и организация системы практической работы с родителями, когда они в рамках тройственного союза «педагог — родитель — ребенок» выступают активными участниками гармоничного воспитания и развития детей. Стандарт дошкольного образования поощряет

гибкость и вариативность программ дошкольного образования, что позволяет реализовать такое сотрудничество, как в группах кратковременного пребывания, так и в других вариативных формах образования. Интеграционные тенденции в системе общественного воспитания и дошкольного образования призваны реализовать огромный резерв раннего дошкольного возраста. Достижение же основной цели образовательного стандарта невозможно без организации психолого-педагогического сопровождения семьи и ребенка. Для этого педагогом-психологом дошкольного учреждения разрабатывается определенный алгоритм работы с семьей. Модель сопровождения разработана в рамках основной образовательной программы основного общего образования. В реализации модели психолого-педагогического сопровождения задействованы: администрация школы, воспитатели, медицинские работники, педагоги-психологи, учителя-логопеды, учителя-дефектологи.

**Принципы модели психолого-педагогического сопровождения:** **научность** — использование научно обоснованных и апробированных в педагогической практике технологий и методик; **системность** — организация системы работы со всеми участниками образовательных отношений; **комплексность** — совместная деятельность различных специалистов, всех участников образовательных отношений в решении задач сопровождения: воспитателей, педагога-психолога, логопеда, учителя-дефектолога, администрации и др.; **открытость** — последовательное использование ресурсов сетевого взаимодействия и социального партнёрства, открытость мероприятий для педагогических и руководящих работников ДУ; **технологичность** — использование современных инновационных технологий, интерактивной стратегии в работе.

Основными **видами деятельности педагога-психолога** является: психологическое просвещение; психологическая профилактика; психологическая диагностика; психологическая коррекция и развитие; психологическое консультирование.

Психологическое **просвещение** подразумевает приобщение взрослых (воспитателей, родителей) и детей к психологическим знаниям. Его основной смысл заключается в том, чтобы знакомить взрослых с основными

закономерностями и условиями благоприятного психологического развития детей, социальной ситуации развития, достичь понимания необходимости практической психологии и работы педагога-психолога в детском образовательном учреждении.

**Профилактика** — предупреждение возникновения явлений дезадаптации обучающихся, разработка конкретных рекомендаций педагогическим работникам, родителям по оказанию помощи в вопросах воспитания, обучения и развития с учетом возрастных и индивидуальных особенностей. Психопрофилактическая работа — обеспечение решения проблем, связанных с обучением, воспитанием, психическим здоровьем детей: разработка и осуществление развивающих программ для обучающихся с учетом задач каждого возрастного этапа; выявление психологических особенностей ребенка, которые в дальнейшем могут обусловить отклонения в интеллектуальном или личностном развитии; предупреждение возможных осложнений в связи с переходом обучающихся на следующую возрастную ступень.

В контексте практического решения поставленных ФГОС ДО задач **психологическая диагностика** составляет важную часть образовательной деятельности, позволяя выявить особенности ребенка, ориентируясь на которые педагог будет проектировать всю образовательную деятельность и, в частности, траекторию индивидуального развития каждого ребенка. Психологическая диагностика бывает индивидуальной и групповой. При индивидуальной диагностике педагог-психолог решает следующие задачи: изучение обращения к психологу, определение проблемных зон; формулировка заключения об основных характеристиках изучавшихся компонентов психического и личностного развития; разработка рекомендаций, программы психокоррекционной работы с обучающимися. Групповая диагностическая работа направлена на изучение взаимоотношений в группах ДУ, анализ динамики развития детей, эффективности обучения по программе, развивающих и/или коррекционных мероприятий. К тому же психологическая диагностика активно используется педагогом-психологом и в группах кратковременного пребывания (ГКП) дошкольного образовательного учреждения. Диагностическая работа в ГКП направлена на выявление актуального уровня развития ребенка, отслеживание процесса его социальной адаптации, определение психологических причин трудностей детей при адаптации, выявление детских склонностей, способностей и индивидуальных психофизических особенностей, а также изучение готовности ребенка к получению образования в новых образовательных условиях (при поступлении в детский сад). Подобная диагностика своевременно выявляет отклонения от нормального хода онтогенеза, что позволяет своевременно их скорректировать, а значит, избежать проблем в дальнейшем развитии ребенка.

Проводя психологическую диагностику, педагог-психолог способствует реализации личностно ориентирован-

ного подхода при проектировании деятельности, индивидуализации учебного процесса, учета в образовательной деятельности специфики индивидуального развития ребенка. Кроме того, результаты психологической диагностики позволяют сделать вывод об эффективности созданных в образовательной организации благоприятных условий для удовлетворения образовательных потребностей детей, обусловленных как их возрастными особенностями, так и спецификой индивидуального развития.

**Развивающая и психокоррекционная работа** предусматривает деятельность по реализации комплекса индивидуально ориентированных мер по ослаблению, снижению или устранению нарушений в физическом и психологическом развитии детей. Практика показывает, что основной запрос в этой сфере ориентирован на работу по снижению стресса и уровня тревожности, профилактику формирования невротических реакций, развитие адаптационных возможностей каждого ребенка. Наиболее важным периодом для применения совокупности профилактических мер — это период первичной адаптации ребенка к условиям ДО, то есть первые две недели посещения образовательного учреждения.

Анализ педагогической и психологической практики показал, что основной причиной эмоционального стресса родителей и детей раннего дошкольного возраста является период адаптации. Традиционно под *адаптацией* понимается процесс вхождения человека в новую для него среду и приспособления к ее условиям. Адаптация является активным процессом, который приводит или к позитивным, или к негативным результатам. Позитивный результат — адаптированность, то есть совокупность всех полезных изменений организма и психики; негативные — стрессовые реакции. Адаптивные возможности детей раннего возраста ограничены, поэтому резкий переход ребенка в новую социальную ситуацию и длительное пребывание в стрессовом состоянии могут привести к эмоциональным нарушениям или замедлению темпа психофизического развития. Поэтому организация психолого-педагогического сопровождения и поддержки детей в период их первичного посещения образовательного учреждения позволяет решить проблему социальной адаптации ребенка посредством мягкого и эмоционального вовлечения в интересную игру, не нарушая его психологической привязанности к семье.

Психологическое **консультирование** родителей (законных представителей) проводится по вопросам воспитания, развития и социальных взаимодействий. Эффективность психолого-педагогического сопровождения также значительно повышает ежедневное взаимодействие с родителями в форме общения «вопрос — ответ», которое подразумевает короткую беседу с родителями о прошедшем дне, самочувствии ребенка, его успехах и возможных мерах, корректирующих процесс его адаптации к группе. Психологическое консультирование так же направлено на информирование всех участников образовательных отношений по вопросам, связанным с особенностями

личностного и эмоционального развития детей с целью создания адаптивной среды, позволяющей обеспечить полноценную интеграцию и личностную самореализацию в образовательном учреждении.

## Зоотерапия как метод коррекционной работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья, посещающих Лекотеку

Давыдова Анна Михайловна, педагог-психолог

МКДОУ Детский сад №5 общеразвивающего вида р. п. Таловая (Воронежская обл.)

**Д**ошкольный возраст — это период, когда у детей начинает формироваться характер, вкусы, интересы и отношение к окружающему миру. Очень важно в этот период показывать детям примеры дружбы, правдивости, отзывчивости, учить переживать и прочувствовать эмоции собеседников.

С каждым годом увеличивается количество детей с ограниченными возможностями здоровья и особыми потребностями, которые не могут посещать группы детского сада общеразвивающей направленности. Причина — нарушения физического, психофизического, речевого развития или расстройства поведения разной сложности, которые приводят к социальной дезадаптации. К таким состояниям относят: нарушение общения в сочетании с интеллектуальной недостаточностью, ДЦП с сенсорным или психическим недоразвитием, ранний детский аутизм, выраженные эмоциональные и поведенческие расстройства, тяжелые заболевания. Дети с такими проблемами нуждаются в особом индивидуально-ориентированном подходе, включающем поддержку их личностного развития, формирование психологических предпосылок обучения, оптимизацию детско-родительского взаимодействия, а родители — в квалифицированной психологической помощи.

В последнее время в России появляется все больше учреждений, занимающихся реабилитацией и психолого-педагогическим сопровождением семей, воспитывающих детей с нарушениями или выраженными проблемами здоровья. Одним из таких учреждений является Лекотека. [1].

Лекотека — это служба психолого-педагогического сопровождения детей с проблемами в развитии и их родителей, основной целью которой является создание благоприятных условий для развития личности ребенка и психологической поддержки семьи [2].

В настоящее время Лекотеки, детские сады, работающие с детьми с ограниченными возможностями здоровья, реабилитационные центры активно начали применять в своей коррекционной деятельности зоотерапию, так как именно общение с животными благотворно влияет на развитие детей с тяжелыми заболеваниями, доставляет им удовольствие, вызывает положительные эмоции.

Обозначение психолого-педагогического сопровождения семьи и ребенка как одного из основных направлений работы дошкольной образовательной организации, предполагает актуальность и востребованность деятельности педагогов-психологов.

Зоотерапия как метод психологической помощи появился в конце 19 века в английской психиатрической больнице Йорк-Ретрит. Терапевтический эффект достигался просто: пациенты ухаживали за собаками, кошками, кроликами и голубями, еще более слабыми, чем сами, и чувствовали прилив моральных сил.

**Целью** зоотерапии при работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья является развитие эмоциональной сферы детей. [6]

### Задачи:

- активизация познавательной и сенсорной сфер ребенка;
- активизация восприятия;
- стимулирование положительных эмоциональных реакций в общении с животными;
- преодоление детских страхов.

### Требования к организации живого уголка, где будет осуществляться коррекционная работа. [5].

Живой уголок в детском учреждении должен быть организован согласно пункту 6.13 санитарно-эпидемиологических требований к дошкольным учреждениям (СанПиН 2.4.1.2660—10, от 01.10.2010), а это значит, что:

- растения и животные должны быть безопасны;
- живой уголок не должен включать в себя агрессивных или непредсказуемых в поведении животных, колючих и ядовитых растений;
- бродячие животные в уголке исключены.

### Обитатели зооуголка:

- Рыбы: меченосцы, гуппи, сомики, данио, золотые рыбки, барбусы.
- Птицы: волнистые попугайчики и канарейки.
- Млекопитающие: хомячки, морские свинки, крысы, кролики.

Живой уголок организуется только с разрешения ветеринарного надзора, который ставит экспонаты на учет, отмечает своевременность прививок, сделанных животным, консультирует по необходимым гигиеническим процедурам.

Уголок находится на попечении сотрудников Лекотеки.

### Требования к организации зоотерапевтических занятий

Предварительно с каждым из родителей медперсонал Лекотеки проводит индивидуальную беседу, в которой узнает противопоказания у детей, предрасположенность к аллергии, а педагог-психолог — подробную психолого-педагогическую диагностику с целью определения интеллектуального уровня развития детей, эмоционально-личностных и коммуникативных проблем.

Зоотерапевтическое занятие обычно длится от 15 до 40 минут (в зависимости от индивидуальных особенностей ребенка). Занятия могут быть как индивидуальными, так и групповыми. При групповой форме проведения занятия, группа детей должна быть однородной по уровню интеллектуального развития и по степени нарушения психического развития. Количество обучающихся в подгруппе не превышает 6 человек.

Занятия носят интегрированный характер и осуществляются педагогами Лекотеки: воспитателем, учителем-логопедом, педагогом-психологом, инструктором по физкультуре.

### Структура и содержание занятий

Во время проведения занятия дети рассаживаются в один ряд перед демонстрационным столом, на котором будет располагаться животное.

Ребенку предлагается выбрать животное, которое ему больше всех понравилось. Свой выбор он должен объяснить, используя определенный алгоритм и слова-характеристики: это животное большое или маленькое, доброе или злое, какие звуки оно издает. Можно ввести в речь (на уровне пассивного словаря) такие понятия как птицы, млекопитающие, земноводные. Педагог также просит детей вспомнить, в каких сказках, рассказах можно встретить данных животных.

Большая часть занятия уделяется тактильному знакомству дошкольников с животными, так как они, как правило, испытывают страх перед животными, избегают прикосновений.

Если дети отказываются погладить или покормить животное, то не следует на этом настаивать. Нужно обратить

внимание ребенка на то, что его сосед не боится животного и ухаживает за ним. Преподаватель должен вызвать у детей интерес, эмоциональное оживление при виде животного. Желание ребенка потрогать перышки попугая или погладить кролика можно считать хорошим результатом занятия.

Важно обратить внимание обучающихся на эмоциональное состояние животного, добиться того, чтобы дети угадали в животном собственные чувства.

По окончании занятия можно предложить детям изобразить различных животных при помощи жестов, мимики, голоса.

Для закрепления знаний, полученных на занятиях детям можно предложить нарисовать или слепить увиденных животных.

Кроме непосредственного общения детей с животными, воспитатель и логопед проводят беседы о животных, читают сказки, показывают иллюстрации и видео-презентации о зверях и птицах, дают прослушать голоса животных и звуки природы.

На занятиях с психологом и инструктором по физкультуре дети с удовольствием включаются в анималотерапевтические игры и упражнения. Могут представить себя любимым зверьком, представить его сценически — с его походкой, характерными движениями. Когда дети внешне представляют кого-либо посредством тела или через него, то им гораздо легче проникнуть в душу этого существа. Такие игры очень помогают снять мышечное напряжение, прочувствовать свое тело. Управляя своими чувствами и эмоциями, дети становятся увереннее в себе.

Цикл зоотерапии включает в себя 16 занятий.

Занятия по зоотерапии — всего лишь один из методов комплексной реабилитации детей инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья, но их роль в коррекционном процессе немаловажна. Такие занятия показывают, что общение с животными зачастую является самым ярким и запоминающимся эпизодом. Контакт с животными поможет ребенку восполнить дефицит человеческих контактов, в том числе и телесных. Ласковое, теплое, да еще и пушистое, приятное на ощупь существо, которое любит тебя, что может быть лучше для ребенка!

### Литература:

1. Давыдова А. М. Тренинг как метод работы с родителями, воспитывающими ребенка с ограниченными возможностями здоровья, в условиях Лекотеки. / Психологические науки: теория и практика: материалы V Междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2017 г.). — М.: Буки-Веди, 2017. — С. 33–38.
2. Методические рекомендации по организации работы лекотек в учреждениях социального обслуживания населения. / Сост.: Т. В. Сапожникова, Ю. А. Мазеева, Т. С. Щигрева, Т. С. Меньшикова, З. С. Подорогина; под общ. ред. Т. В. Сапожниковой. — Бийск, 2015. — 414 с.
3. Мир природы и ребенок. Методика экологического воспитания дошкольников. / под ред. Л. М. Маневцовой, П. Г. Саморуковой. — СПб.: АКЦИДЕНТ, 1998.
4. Шеврыгин Б. В. Шеврыгина А. В. Животные — наши целители. — М., 1998.
5. <http://deti-club.ru>
6. <http://dob.1september.ru/article.php?ID=200301010>

## Психологические особенности беременности как биопсихосоциального феномена

Маслова Валерия Эдуардовна, студент  
Воронежский государственный университет

**Б**еременность вызывает сильные изменения в организме женщины, которые затрагивают физиологическую, социальную и психологическую сферы. Во время беременности у женщин может возникать эмоциональная неустойчивость, раздражительность, высокий уровень личностной тревожности, повышенная чувствительность, мнительность, слабость, снижающая активность личности, неадекватная самооценка.

И. В. Добряков отмечает, что «в начале беременности важными изменениями функционирования центральной нервной системы женщины являются понижение возбудимости коры головного мозга и относительное повышение возбудимости подкорковых образований» [1, с. 70]. Изменяется тонус вегетативной нервной системы, в результате чего у беременных нередко наблюдаются сонливость, плаксивость, сильная раздражительность, иногда головокружения и другие расстройства. Эти нарушения обычно присущи раннему периоду беременности и затем постепенно исчезают. Подобные изменения носят адаптивный характер, так как приводят к нужному снижению активности женщины (социальной и сексуальной), к увеличению времени, отводимого на отдых и сон, к ограничению контактов беременной с внешней средой. Женщине нужно время, чтобы привыкнуть к некоторым изменениям, а именно к новой форме тела, к встречающимся в разных сочетаниях слабости по утрам, тошноте, сонливости, к болям в пояснице и в животе, к судорогам в ногах, к учащению мочеиспусканий (тахииурии), склонности к запорам и пр.

Как известно, при беременности происходит развитие доминантного возбуждения, которое оказывает глобальное влияние на течение регуляторных процессов, формируется специфический уровень высшей нервной деятельности, способствующий нормальному развитию беременности. При надпороговом стрессовом воздействии может происходить срыв защитных механизмов, искажение или подавление развития доминанты, что приводит к нарушению регуляции гомеостатических процессов, обеспечивающих физиологическое течение беременности. Специфика нервно-психических реакций беременных и характер их эмоциональных переживаний необходимо расценивать как проявление адаптации организма и личности к наступающей беременности [4].

Физиологические изменения, связанные с беременностью, сильно влияют на эмоциональный фон женщины и в то же время частично обусловлены переменами в аффективной сфере. Психологические особенности периода беременности связаны с неустойчивостью и нередко противоречивостью. С одной стороны, женщина испытывает счастье и чувство гордости в связи с состоявшимся материнством, с другой — страх взросления, опасения осложнений

течения беременности и родов, сомнения в своей материнской компетенции и состоятельности.

С момента осознания и внутреннего принятия себя как будущей матери у женщины проявляются в различной степени, выраженные амбивалентные представления о беременности. Они обусловлены наличием противоречий, опасений и страхов, связанных с предстоящими родами, иногда даже случаются приступы паники. Может возникать неуверенность в своих собственных силах родить и стать полноценной матерью. Возможны страхи за здоровье будущего ребенка, обеспокоенность возможным ухудшением материального положения своей семьи, ущемлением личного времени и свободы. Беременность также связана с изменением образа телесного «Я» и ощущением собственной сексуальной непривлекательности. Особенности данных представлений о беременности обуславливают изменения, происходящие не эмоциональном уровне [2].

Беременность оказывает многофакторное влияние на женский организм и особенно на психоэмоциональное состояние женщины. Во время беременности очень важно поговорить с женщиной и выяснить вопросы, которые ее волнуют, узнать об отношении к предстоящим родам, самочувствию, страхах и сомнениях. Беременность женщин, столкнувшихся с патологическим ее течением, вызывает сильное беспокойство, стресс. Такие женщины ориентированы скорее на состояние неудачи, что подразумевает большее эмоциональное беспокойство во время вынашивания ребенка. Они считают, что быть уверенными в себе возможно только после рождения ребенка, в отличие от беременных с нормальным протеканием беременности. В случае переживания хронического стресса, вызванного психотравмирующей ситуацией, у этих женщин формируются различные невротические расстройства, выраженная астенизация организма, реакция «ухода», отрицание проблем, соматизация [3].

Беременность будет протекать более спокойно, если женщина планировала ребенка и готова стать в скором времени матерью. Готовность к материнству формируется под влиянием как биологических, так и социальных факторов. Уровень психологической готовности к материнству определяется воздействием благоприятных и неблагоприятных факторов к тому моменту, когда женщина становится матерью.

А. И. Захаров выделяет факторы, способствующие созреванию и проявлению готовности к материнству:

1. Прообраз материнства. Желание иметь детей, установка на них. При нежелательности ребенка готовность к материнству может не проявиться.

2. Положительный отклик на беременность. Заранее планируемый день зачатия, ожидаемая задержка месячных, что получает адекватный положительный отклик.

3. Нежность к зарождающейся жизни. Первое шевеление плода создает волнующее ощущение сопричастности, желание быть с ребенком.

4. Чувство жалости и сострадания к ребенку.

5. Чувство близости с ребенком.

6. Эмоциональная отзывчивость матери [5].

При изучении особенностей психического состояния женщины во время беременности, влияющего на развитие ребенка, исследуются:

- наличие стрессовых, депрессивных состояний, психопатологических особенностей, их возникновение и обострение в различные периоды беременности;
- материнские ожидания, установки, воспитательные стратегии, удовлетворенность материнской ролью, компетентность матери с целью прогноза стиля отношения матери к ребенку и особенностей материнско-детского взаимодействия в постнатальном периоде [6].

В психологии выделяются типологические различия отношения женщин к своей беременности: адекватный, тревожный, эйфорический, игнорирующий, амбивалентный, отвергающий. Адекватному типу свойственно наличие положительных эмоциональных переживаний. Тревожный тип связан со страхами, беспокойством, депрессивным состоянием, особенно в первые три месяца беременности. При эйфорическом типе все характеристики носят неадекватную эйфорическую окраску, замечается не критическое отношение к возможным проблемам беременности и материнства. Обычно к концу беременности появляются осложнения. Игнорирующий тип проявляется в поздней идентификации беременности, сопровождается недовольства, неудовлетворенности или неприятного удивления. Динамика эмоционального состояния либо не наблюдается, либо отмечается повышение активности и общего эмоционального тонуса.

При амбивалентном типе общая симптоматика сходна с тревожным типом, особенностью является возникновение болевых ощущений. Интерпретация своих негативных эмоций выражена как страх за ребенка или результат

беременности и родов. Для отвергающего типа характерны тревоги, страхи и резкие отрицательные эмоции.

Многие из этих и других тревог происходят от незнания некоторых моментов, связанных с беременностью, родами, развитием и воспитанием ребенка. Также к возможным причинам возникновения тревоги можно отнести чувство одиночества беременной, отсутствие поддержки со стороны близких людей, непохожесть на других женщин, субъективное отсутствие понимания.

Во время беременности происходит изменение всех сторон жизни женщины, беременность провоцирует глубокие изменения самосознания, отношения к другим людям и к миру в целом, происходит трансформация ценностно-смысловых составляющих образа мира, собственной идентичности в новых условиях.

Интенсивный темп жизни, чрезвычайно насыщенная информационная среда, высокий уровень ежедневного стрессового воздействия, экологическое неблагополучие — все это негативно отражается на психофизиологическом состоянии беременных женщин. Даже практически здоровые женщины на протяжении генеративного периода находятся в состоянии биологического и психологического кризиса. Женщине гораздо легче справляться с трудностями и проблемами, связанными с беременностью, если она готова к материнству, имеет поддержку со стороны близких людей, чувствует опору и уверенность в себе и своих силах.

Таким образом, биологические, социальные и психологические преобразования подчеркивают важность периода беременности в жизни женщины и являются необходимыми условиями для удовлетворения потребностей будущего ребенка. Будущая мать должна подготовиться к беременности, как морально, так и физически, выяснить все интересующие ее вопросы, проверить свое здоровье, иметь поддержку от окружающих ее людей. Насколько будет внимательно относиться женщина к вынашиванию, соблюдать советы врача, правильно питаться, принимать себя со своими изменениями, настолько будет зависеть благополучие и здоровье будущего ребёнка.

### Литература:

1. Добряков И. В. Перинатальная психология. — СПб.: Питер, 2015. — 234 с.
2. Филиппова Г. Г. Психология материнства: учебное пособие. — М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. — 240 с.
3. Лустин С. И. Психологические особенности беременных женщин // Царскосельские чтения. — 2016. — № 3. — С. 241–244.
4. Менделевич В. Д. Клиническая психология. — М.: МЕДпресс-информ, 2008. — 587 с.
5. Захарова, Г. А. Психологическая готовность женщин к материнству // Перинатальная психология и психология родительства. — 2007. — № 3. — С. 19–29.
6. Баженова О. Б. Готовность к материнству // Синапс. — 1993. — № 4. — С. 10–12.
7. Герасимова Т. Г. Психические состояния беременных женщин и их коррекция в условиях специально организованного обучения: автореферат дис. на соиск. уч. степени пс. наук. Иркутск, 2003. — 18 с.
8. Крикуненко Л. Ю., Куташов В. А., Хабарова Т. Ю. Исследование и формирование уровня психологической готовности к материнству у беременных в период наблюдения в женской районной консультации // Молодой ученый. — 2016. — № 6. — С. 698–701.
9. Королева Н. Н. Беременность и материнство как ситуация адаптации // Молодой ученый. — 2010. — № 9. — С. 254–257.

## СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

### Особенности ролевых ожиданий и притязаний субъектов юношеского возраста в супружеской жизни

Иванова Виктория Сергеевна, студент;

Лукиянова Анастасия Алексеевна, студент

Ивановский государственный университет

*В статье рассматриваются характеристики юношеского возраста, его основные задачи и их влияние на создание семьи на данном этапе жизни. Проводится анализ преобладающих ролевых ожиданий и притязаний в супружестве, а также их гендерные различия у субъектов юношеского возраста. Приводятся данные исследования, позволяющие охарактеризовать специфику создания современных семей в юношестве.*

**Ключевые слова:** ролевые ожидания, ролевые притязания, семья, юношеский возраст, супружество

В современном обществе четко прослеживаются изменения в сфере супружеской жизни. Молодые люди чаще отказываются от создания семьи или же отодвигают это событие на более поздний период в своей жизни. В нашем исследовании были выявлены основные ролевые ожидания и притязания субъектов юношеского возраста в супружеской жизни. На наш взгляд, именно эти факторы обуславливают особенности создания современных семей в юношеском возрасте.

Многие авторы выделяют различные временные промежутки, все они говорят о схожих характеристиках и задачах данного периода в жизни личности. В современной науке до сих пор не выделено единой классификации и периодизации в развитие человека.

Итак, за основу мы взяли возрастную периодизацию Э. Эриксона. Период от 17 до 25 лет он называет юношеским возрастом. Э. Эриксон в психосоциальной теории развития личности отмечал, что первая задача, стоящая перед человеком в период юности, это достижение собственной идентичности, создание образа в условиях выбора ролей, партнёров, групп и так далее. [4].

Юность — период вступления во взрослость, в это время происходит окончательное биологическое созревание организма человека, также молодые люди планируют своё личное и профессиональное будущее, к тому же происходит значительное изменение социальных ролей. На наш взгляд Е. П. Ильин наиболее точно смог охарактеризовать юношеский возраст, выделив следующие его характеристики:

Принятие на себя ответственности — осознание своего выбора, возможность взять вину за свои мысли и поступки на себя, а не приписывать её кому-либо другому.

Разумная независимость — ощущение внутренней свободы.

Способность отличить реальность от вымысла — реально оценивать свои возможности и обстоятельства.

Чувство целостности личности, наличие моральных норм — принятие себя полностью, без исключения своих слабых сторон, нравственной поведением исходя из своих собственных побуждений.

Гибкость и способность к адаптации — формирование нового поведенческого стереотипа, своевременный отказ от старого.

Толерантность — терпимое отношение к взглядам другого, понимание относительности своего и чужого мировоззрения.

Самокритичность — умение видеть, как свои достоинства, так и недостатки.

Духовность — гармоничное взаимодействие с миром, постижение смысла жизни, выполнение жизненной задачи [2, с.42–43].

Однако, для полной характеристики периода юности, отметим наиболее важные социальные задачи данного возраста, выделенные тем же автором:

- выбор супруга(и);
- подготовка к супружеской жизни;
- создание семьи;
- воспитание детей;
- ведение домашнего хозяйства;
- начало профессиональной деятельности;
- принятие гражданской ответственности;
- нахождение конгениальной социальной группы [2, с. 142–143].

Также стоит отметить позицию Э. Эриксона о том, что главным достижением юношества считается генеративность, то есть стремление каждого человека внести свой вклад в развитие общества. Некоторые пытаются реализовать её в своей семье, другие в профессиональной деятельности. Молодой человек открыт для общения, заводит новые знакомства, создаёт семью [3].

Остановимся на рассмотрении понятия семьи. А. И. Антонов определяет её, как общность людей,

основанную на общесемейной деятельности, и тем самым осуществляющую воспроизводство населения и преемственность семейных поколений, а также социализацию детей и поддержание существования членов семьи [1, с. 75–76].

Создание семьи во многом обусловлено теми функциями, которые она выполняет. Обратимся к их классификации, предложенной И. В. Гребенниковым:

- репродуктивная (продолжение человеческого рода);
- экономическая (общественное производство средств к жизни, восстановление истраченных на производстве сил своих взрослых членов, ведение своего хозяйства, наличие своего бюджета, организация потребительской деятельности);
- воспитательная (систематическое воспитательное воздействие семьи на каждого своего члена в течение всей его жизни, постоянное влияние детей на родителей и других взрослых);
- коммуникативная (посредничество семьи в контакте своих членов со средствами массовой информации, литературой и искусством, влияние семьи на многообразные связи своих членов с окружающей природной средой и на характер ее восприятия, организация внутрисемейного общения, досуга и отдыха) [1, с. 76–77].

М. С. Мацковский соглашается с основными функциями современной семьи, но дополняет их следующими: хозяйственно-бытовой, социально-статусной, эмоциональной, сексуальной, сферой первичного социального контроля, сферой духовного общения [1, с. 77].

Согласно многим отечественным и зарубежным исследованиям, основной задачей юношеского возраста является установление близких отношений с противоположным полом, и как следствие этого, создание семьи и участие в супружеской жизни. Её важным аспектом являются ролевые ожидания и притязания супругов. Мы предполагаем, что в современном обществе они видоизменяются и принимают иную форму. В связи с этим целью нашего исследования было определение ролевых ожиданий и притязаний субъектов юношеского возраста в супружеской жизни. Для проведения исследования мы использовали методику А. Н. Волковой «Ролевые ожидания и притязания партнёров», в которой каждая шкала соответствует одной из сфер супружеской жизни. Минимальный суммарный балл по шкале составляет 0 баллов, максимальный итоговый балл по шкале — 9 баллов. Значения по шкале — 0–3 балла, считаются низкими, 4–6 балла — средними, 7–9 баллов — высокими. Для проведения статистической обработки мы использовали Т-Критерий Стьюдента.

Остановимся на поиске различий в значимости семейных ценностей между юношами и девушками.

Статистически значимые различия нам удалось установить в таких сферах, как значимость личностной идентификации с супругом (юноши — 5,6 баллов, девушки — 7,2 баллов), хозяйственно-бытовая (юноши — 4,7 баллов,

девушки — 5,8 баллов), социальная активность (юноши — 6,1 балла, девушки — 7 баллов) и внешняя привлекательность (юноши — 5,2 баллов, девушки — 6,2 баллов). Показатели остальных сфер таковы: значимость межполовых отношений в супружестве (юноши — 4,7 балла, девушки — 4,2 балла), родительско-воспитательная (юноши — 5,2 балла, девушки — 5,5 баллов), эмоционально-психотерапевтическая (юноши — 5,6 баллов, девушки — 5,5 баллов). Также мы установили, что и юноши, и девушки придают среднее значение межполовым отношениям в супружестве. Это может нам говорить о том, что для респондентов юношеского возраста отношение к супругу напрямую зависит от оценки его, как партнёра любовника. Мы можем предположить, что такие показатели обусловлены именно возрастными особенностями данного периода. Ведь именно в это время происходят существенные изменения в интимно-сексуальной сфере личности, как мы можем заметить у юношей и девушек в равной степени. Однако, мы можем сказать, что девушки в большей степени, чем юноши ориентированы на личностную идентификацию с супругом. Для них имеет большее значение общность интересов, потребностей, способов времяпрепровождения. Также мы видим, что для девушек большее значение чем для юношей имеют такие сферы, как хозяйственно-бытовая, социальной активности и внешней привлекательности, на наш взгляд это связано со сложившимися в нашем обществе установками и стереотипами. Девушки в большей степени ориентированы на создание семьи, а хозяйственно-бытовая сфера является её неотъемлемой частью.

Следующий вопрос нашего исследования касается ролевых ожиданий личности в супружеской жизни. Нам также хотелось бы осветить некоторые гендерные различия в сферах семейной жизни.

Статистически значимые различия нами были установлены в таких сферах, как родительско-воспитательная (юноши — 5,2 баллов, девушки — 6,6 баллов) и социальной активности (юноши — 5,5 баллов, девушки — 6,5 баллов). Показатели остальных сфер следующие: хозяйственно-бытовая (юноши — 5,4 балла, девушки — 6,2 балла), эмоционально-психотерапевтическая (юноши — 5,1 балла, девушки — 4,8 баллов), внешняя привлекательность (юноши — 5,7 баллов, девушки — 7,1 балла). Как мы видим, девушки в большей степени ожидают от супруга выполнения хозяйственно-бытовых обязанностей, для них имеют большее значение умения и навыки партнёра именно в этой сфере. Также девушки более ориентированы на выраженность у супруга активной родительской и социальной позиции. Мы можем предположить, что это связано с устойчивыми стереотипами, сложившимися в обществе, согласно которым мужчина должен выполнять более трудные бытовые обязанности, достичь высоких результатов в профессиональной сфере и в тоже время уделять большое внимания своим детям. Эти стереотипы прививаются людям с самого детства, поэтому

в данных сферах девушки имеют большие ожидания от супруга, нежели юноши. Приблизительно равные средние результаты мы можем наблюдать в сфере коррекции психологического климата, оказании моральной и эмоциональной поддержки супругами в семье. Эти показатели мы можем объяснить прежде всего эмоциональной функцией семьи. Также одной из причин создания семьи является именно поиск моральной и эмоциональной поддержки. Именно поэтому юноши и девушки в равной степени ожидают от супруга удовлетворения данных личностных потребностей. Ожидания внешней привлекательности партнёра мы можем отметить как у юношей, так и у девушек. Но для девушек внешний облик партнёра является наиболее значимым.

Далее мы рассмотрели ролевые притязания в различных сферах семейных ценностей у юношей и девушек.

Статистически значимые различия нам удалось выявить в хозяйственно-бытовой сфере (юноши — 4 балла, девушки — 5,1 балла). Показатели остальных сфер были следующими: родительско-воспитательная (юноши — 5,1 балла, девушки — 4,4 балла), социальная активность (юноши — 6,6 балла, девушки — 7,5 баллов), эмоционально-психотерапевтическая (юноши — 5,8 баллов, девушки — 6,1 балла), внешняя привлекательность (юноши — 4,7 балла, девушки — 5,2 балла). Девушки более чем юноши нацелены на активное участие в ведении домашнего хозяйства, а юноши более ориентированы на воспитание детей. Также собственные профессиональные потребности у девушек выражены намного ярче. Приблизительно равные показатели мы можем наблюдать в стремлении респондентов эмоционально поддерживать своего супруга и самому иметь привлекательный внешний облик. Исходя из этих данных, мы можем наблюдать у девушек стремление реализовать себя, как в профессиональной деятельности,

так и в хозяйственно-бытовой. Юноши, наоборот, стремятся больше реализовать себя, как хорошего родителя. Мы можем объяснить это тем, что юношеский возраст характеризуется стремлением к самоактуализации в различных сферах жизнедеятельности. А исходя из полученных данных, мы можем сделать вывод о некотором обмене ролями в современных семьях. Эстетические потребности в собственной красоте остаются на достаточно высоком уровне, как у мужчин, так и у женщин.

В ходе проведения исследования мы получили значимые результаты, обобщили данные и сформулировали выводы. Итак, потребности в интимно-сексуальной сфере одинаково важны для мужчин и женщин, особенно в юношеском возрасте, когда они находятся на стадии формирования взглядов и предпочтений в этой области. В связи с гендерными особенностями, а именно большей коммуникабельностью, сензитивностью девушек, у них становится более выраженной потребность в личностной идентификации с супругом. Что же касается ролевых ожиданий и притязаний, мы можем говорить о том, что девушки ожидают от своих супругов активного выполнения родительско-воспитательных обязанностей, а юноши в свою очередь именно на этом основывают свои притязания в семейной жизни. Также девушки не только хотят сами активно участвовать в хозяйственно-бытовых вопросах, но и ждут помощи в этой сфере от супругов. Такие результаты связаны с тем, что современная девушка рассчитывает на самореализацию в профессиональной сфере, а для большей эффективности у неё должно быть для этого достаточно свободного времени. Как юноши, так и девушки не только ждут от семейной жизни эмоциональной и моральной поддержки, но и готовы сами её оказывать своему супругу. На наш взгляд это связано со специфическими функциями и причинами создания семьи.

#### *Литература:*

1. Андреева Т. В. Семейная психология. СПб., Речь, 2004. — 244с.
2. Ильин Е. П. Психология взрослости. СПб., Питер, 2012. — 544с.
3. Эриксон Э. Идентичность. Юность и кризис. М., МПСИ, 2006. — 352с.
4. Эриксон. э. Детство и общество. СПб., Питер, 2000. — 312с.

## **Риски социально-экономических отношений супругов в современном обществе, вызовы и пути их решения в аспекте психологии**

Коноплева Людмила Семёновна, магистр психологии, менеджер социальной сферы

Информационная и консультативная деятельность по социальным вопросам семьи и молодёжи (г. Новополоцк, Беларусь)

Коноплев Николай Николаевич, магистр психологии, менеджер социальной сферы

Информационная и консультативная деятельность в сфере здорового образа жизни и долголетия (г. Новополоцк, Беларусь)

**В** современном мире ценность брака как социального образования снижается во многих странах в силу разных

причин. Среди них рост привлекательности индивидуальной частной жизни, которая все больше распространяется

в связи с доступностью разнообразных услуг, организованных обществом, которые можно получить, не вступая в брак и не беря на себя ответственность за другого человека. Реструктуризация социальных ценностей, где чаще всего появляются в несемейные ценности, связанные с личными достижениями и личным благополучием, негативного опыта многих супружеских пар, расторгающих браки, и падением престижа брака в связи с этим среди молодежи. Вступление в юридический брак, имеет и экономическую сторону, для определенной части населения является недоступным в связи со стесненными материальными возможностями. Происходит перекося в сторону образования большего количества фактических сожительства, которые менее формализованы, или одинокой жизни. Сегодня нередко брак воспринимается только как способ потребления секса с постоянным партнером. В таких случаях остальные его стороны становятся менее значимыми. Культ потребления в сфере секса подчиняет людей желанию получить все новые ощущения. Этот феномен способствовал появлению многих новых форм половых сожительства.

Проблема в том, что старый смысл создания нуклеарной семьи с целью продолжения рода утерян и заменён желанием получения удовольствия для личного удобства в социально-интимной сфере, как мужчин, так и женщин. Новый смысл с позиции осознания себя как личности не создан в современном обществе, поэтому престиж брака как социального института снижается.

Брак — это в широком смысле — социально организованные половые отношения между мужчиной и женщиной. В узком смысле — брак представляет собой гражданское состояние мужчины и женщины, их союз для образования семьи, рождения детей. Брачные отношения имеют экономическую, эмоционально-психологическую правовую, моральную стороны [6].

Сегодня молодые люди получают дипломы специалистов, ни в малейшей степени не научившись тому, как общаться с людьми, улаживать конфликты и справляться со своим раздражением и другими негативными чувствами. Они могут не иметь никакого представления о том факте, что каждому мужчине отчасти свойственна женственность, беспомощность, инфантильность, а каждой женщине — сила, независимость, зрелость и наоборот в каждом случае [5].

Идеологическое смешивание понятия воспитания и образования приводит к зомбированию, кодированию личности. Необходимо условно разграничить эти два понятия для понимания сути процесса воспитания и образования. Познание личностью как субъекта, физического, материального мира в процессе социализации формируется образованием через интеллект (мышление, память, визуализация и т. д.). Познание и восприятие невидимого мира духовной сферы личности, включающую в себя чувство, эмоции, мораль, этику, в сумме, создающей в личности ощущение совести, проявляющейся через стыд, формируется воспитанием через интуицию (опора на себя) [3].

Согласно экономической теории уровень жизни определяется историко-социально-культурными традициями, в которых развивались отношения между рабочими и работодателями. Сколько денег должно быть в государстве, определяющий экономический уровень жизни населения? Существуют формулы в экономических науках, обеспечивающие определение количества наличных денег для обеспечения конкретной обоснованной суммы, «ВВП» Страны. Но саму сумму ВВП, возможно, изменить в сторону увеличения, например, верхнего предела уровня заработной платы не существует, и это увеличение напрямую зависит от морально-этических качеств личностей субъектов хозяйствования определённого государства. Развитие экономики является лишь последствием того, что созданы условия для развития личности человека, которые выражаются в его экономической деятельности. Если в государстве создаются условия для развития личности человека, то государство позитивно развивается. Поэтому вопросы социализации личности должны быть приоритетом в государственной идеологии, стремящейся быть первой среди других Государств [2].

На стабильность брака влияют два фактора: внешний и внутренний. Внешний фактор включает в себя:

1. Социально-правовая регламентация, обеспечивающая стабильность социальной системы. К сожалению, в Российском законодательстве брачный договор не может: «регулировать личные неимущественные отношения между супругами и обязанности супругов в отношении детей» [1, с. 73].

2. Материальные условия жизни супругов, например, материнский капитал, льготы по приобретению жилья многодетным семьям и т. д.

Внутренний фактор стабильности семьи основывается:

1. Формирование установок супругов на сохранении брака — морально-этическая сфера, а это цель создания брака и задачи, которые необходимо решить для достижения цели, согласованные супругами.

2. Положительными эмоционально-психологическими отношениями в супружеских отношениях, выражающихся в удовлетворённости браком (субъективная оценка себя, своей роли в семейном социуме будет зависеть от перенесения внутрь себя отношения других людей).

Психологический климат в семье в большей мере будет зависеть от согласованных морально-этических основ, отвечающих на вопрос: «Для чего создаётся брачный союз?» в аспекте новых социальных реальностей: глобализация, интеграция, информатизация и т. д. Государство в основном уделяет внимание внешним факторам стабильности института семьи, но они вторичны, важнее формирование внутренних устоев, морально-этической сферы личностей, вступающих в брак и создающих семью.

Предлагается в школе ввести предмет «психология супружеских взаимоотношений», где будет формироваться морально-этические понятия супружеских взаимоотношений будущих супругов как граждан Российской

Федерации в соответствии с новыми социально-экономическими реальностями.

В Российской Федерации много создано научно-исследовательских центров и конструкторских бюро по усовершенствованию агропромышленного комплекса, машиностроения, авиакосмической промышленности, военно-промышленного комплекса и т.д., но никто не изучает первичный институт социализации — семью, брак. Успешность науки основывается на совершенствовании знаний — устранении ошибок при конструировании различных технических моделей (обратная связь) института семьи, анализирующих ошибки с целью создания новой успешной модели семьи как первичного института социализации в России не существует. На первом месте техника, экономика, а личность супругов в новых экономических социумах в аспекте целей и задач, не изучается и не задаётся, не формируется в институтах социализации на государственном уровне.

Формирование новой парадигмы в аспекте создания супружеского союза должно целенаправленно формироваться в умах граждан Российской Федерации в соответствии с теми целями и задачами стратегического развития страны. Начало развития должно быть положено в учреждении образования с целью создать образ гражданина в роли супругов мужчин и женщин.

Брачный контракт будет гармонизировать супружеские взаимоотношения, потому что супруги будут чётко знать свои обязанности, ибо написать — значит сделать. Без брачного контракта и без осознания своих обязанностей — институт брака не стабилен. Представьте себе человека, которого взяли на работу, и у него отсутствуют должностные обязанности — это нонсенс. Для укрепления института семьи необходимо проводить просветительскую работу среди молодёжи. Не скреплённые супружеские отношения осознанным логически поведением — не жизнеспособны. Без брачного контракта молодые люди опираются на жизненный опыт родителей, который не всегда позитивен и влияет на супружеские отношения негативным образом. Роль государства в укреплении института семьи должна заключаться в том, чтобы всемерно содействовать созданию юридически грамотных образцов брачного контракта и практическое внедрение их в повседневную жизнь граждан. Таким образом, будет создан морально этический кодекс супружеских отношений. И он естественно укрепит семью как первичный институт социализации. Автор предлагает возникновение понятия семьи отождествлять с рождением ребёнка у супругов. Ибо исследования, проведённые по изучению формирования толерантного сознания у супругов на разных этапах жизненного цикла семьи, подтверждают, что активное развитие толерантных качеств сознания супругов начинается с процессом социализации их детей. Брачный контракт, как новая форма морально-этических установок, позволит укрепить институт семьи и государство в целом. Пришло время обновить в соответствии с новыми

рисками и вызовами в современном обществе, угрожающими растлению понятий семейно-брачных отношений. Брачный контракт будет защищать права прежде всего женщины — матери.

Старшее поколение начало терять духовные цели создания брака. Советская идеология больше значение уделяла преданность партии. Вожди советского государства дистанцировались от своих жён. За редким исключением они в своей личной жизни не могли навести порядок. В то время, как в европейской и американской культурах невозможно было построить политическую карьеру без репутации порядочного семьянина. В основу стабильности брачных отношений в США закладываются такие понятия как брак — это работа.

Брак — необычные отношения: потенциально длительные, интенсивные и несущие в себе возможность постоянного роста и развития и основываются на четырех основных элементах: постоянная включенность в отношения, выражение чувств, непринятие навязываемых ролей и способность разделить внутреннюю жизнь партнера. Отношения — это работа, она осуществляется как ради своего, так и ради взаимного удовлетворения [4].

Поэтому логично заключать брачный контракт. Поэтому изначально молодые люди осознают, что брак создаётся не для удовольствия, а для того, чтобы выполнить определённые обязанности в связи с вступлением в брак. Брачный контракт, прежде всего, даёт свободу женщине и уравнивает её гражданские права. Брачный контракт решает проблему различия культурных стереотипов отношения к брачному союзу и помогает молодым супругам на новом высококачественном уровне сформировать представление о браке в соответствии с современными запросами общества. Экономическое благополучие страны зависит от стабильности первичного института социализации личности, каковым является семья. Экономическое возрождение Российской Федерации будет начинаться с возрождения понятия семьи на основе логически обоснованных целей и задачах брачного союза с помощью брачного контракта. Брачный контракт будет способствовать восстановлению культурно-исторического генетического кода института семьи, повреждённым атеистическим мировоззрением, отвергающим свободу личности. Брачные взаимоотношения создаются для самосовершенствования души (сознания). Брак — это, прежде всего, работа по переходу интолерантных качеств личности в толерантные.

К сожалению, разрушительная энергия общественных взаимоотношений государственного устройства во времена революции и гражданской войны коснулась и института семьи. Элита российского общества как носитель культурно-исторического кода семейных традиций и морально-этических норм была безвозвратно утеряна. В настоящее время общество пожинает плоды, посеянные во времена смуты и раздора. Возможная причина нестабильности семейных взаимоотношений, приводящая к разводам и простому сожительству, кроется в прошлом.

Многолетний стаж работы автора в вопросах консультирования семьи и молодёжи позволяет выделить пять внутренних факторов, влияющих на нестабильность супружеских взаимоотношений:

1. В семьях супругов свои правила взаимоотношений, культура, поэтому у каждого из супругов своё понимание роли и обязанности.

2. Рождение детей кардинально меняет сознание супругов и включает мотивацию личности на каждом этапе жизненного цикла семьи в аспекте субъективной реальности каждого из супругов.

3. Проблема взаимоотношений со старшими родителями, ибо отделение, например, сына от матери всегда болезненна, так же и на дочь мать будет иметь большое влияние.

4. Проблема возникновения комплекса психической ригидности в вопросах интимных взаимоотношений у женщин создаётся в неурегулированных договорённостях между супругами в вопросах организации общения с целью полового размножения. Важно что бы общение с целью полового размножения между супругами происходило по взаимному согласию. Предлагается, что вопрос по взаимной интимной близости должен оговариваться в брачном контракте, как намерение, что бы сформировать культуру общения между супругами в интимной сфере. Такого рода согласование, намерение общения между супругами в интимной сфере в первую очередь будет отстаивать интересы женщины как супруги.

5. Отсутствие целей и задач брачных партнёров в аспекте изменения их социального статуса родителей, что с рождением детей кардинально меняется сознание родителей, включается мотивация на новом уровне каждого из супругов, связанная с ролью родителей на каждом из этапов жизненного цикла семьи. Супругам необходимо осознать, что с рождением детей и включением супругов в работу по заботе о детях, дом — место их совместного проживания превращается в рабочее место

супругов по воспитанию и обучению детей. Проблема супругов в переоценке своей роли в семье. Как правило, супруги интуитивно чувствуют изменение взаимоотношений, которые происходят в семье, но не могут объяснить логически (психологическая безграмотность) и воздействуют на болевые точки сознания супруга, например, «я тебя не люблю» и т. д. На самом деле супруга пытается навести порядок на своём рабочем месте по воспитанию детей и грозит «увольнением».

На острие взаимоотношений между двумя культурными традициями находятся молодые супруги. Для того чтобы решить пять проблемных факторов, влияющих на нестабильность супружеских взаимоотношений, предлагается оформлять брачный контракт, где будут оговорены с супругами морально-этические нормы взаимоотношений. В современных брачных контрактах, к сожалению, больше внимания оказывается имущественным вопросам, но это вторично. На первом месте морально-этические правила взаимоотношения между супругами, которые необходимо прописывать при вступлении в брак. Это позволит решить проблему различия культур супругов. В брачном контракте необходимо оговаривать отношения межличностные, отношения к детям и отношения со старшими родителями. В противном случае психологическая безграмотность супругов приводит к тому, что они неосознанно желают определённого поведения от своего партнёра по браку, а логически объяснить этого не могут, потому что не развито левое полушарие. Так же партнёр по браку не способен объяснить своё поведение и причины их вызывающие. Брачный контракт будет способствовать гармонизации и укреплению института семьи как первичному институту формирования личности.

Иначе говоря, брак — это работа по улучшению, развитию своего внутреннего мира, души (сознания), а не для удовольствия. Если супругами не воспринимается брак, как работа по усовершенствованию своего внутреннего мира, то тогда их ждёт горькое переживание развода.

#### Литература:

1. Большая юридическая энциклопедия. — М: изд-во Эксмо, 2005. — 688 с.
2. Коноплёв Н. Н., Коноплёва Л. С. Риски формирования сознания личности как субъекта рыночной экономики на постсоветском пространстве [Текст] // Проблемы современной экономики: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Самара, август 2017 г.). — Самара: ООО «Издательство АСГАРД», 2017. — С. 9–12.
3. Коноплёва Л. С., Коноплёв Н. Н. Риски современного процесса социализации личности на постсоветском пространстве в аспекте психологии [Текст] // Современная психология: материалы V Междунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2017 г.). — Казань: Бук, 2017. — С. 25–31.
4. Роджерс К. Брак и его альтернативы: Этерна: Москва, 2006.
5. Роджерс К. Психология супружеских отношений. Возможные альтернативы / пер. с англ. В. Гаврилова. — М.: Изд-во Эксмо, 2002. — 288 с.
6. Социология: Энциклопедия / сост. А. А. Грицанов, В. Л. Абушенко, Г. М. Евелькин, Г. Н. Соколова, О. В. Терещенко. — Мн.: Книжный Дом, 2003. — 1312 с. — (Мир энциклопедий).

## Психологическое сопровождение развития уверенного поведения старшекласника в период подготовки к единому государственному экзамену

Кузнецова Лейла Эдуардовна, кандидат психологических наук, доцент

Институт сферы обслуживания и предпринимательства (филиал) Донского государственного технического университета в г. Шахты

*В статье изучены личностные детерминанты формирования уверенного поведения старшекласников в процессе сдачи единого государственного экзамена. Приведены результаты апробации программы психологического сопровождения развития уверенного поведения старшекласников в период подготовки к сдаче единого государственного экзамена.*

**Ключевые слова:** психологическое сопровождение, уверенное поведение, развитие, старшекласники, единый государственный экзамен.

Значительным достижением системы образования РФ является введение единого государственного экзамена. Данное нововведение было направлено на стимулирование познавательной активности старшекласников, повышение уровня их ответственности за качество своих знаний и профессиональное самоопределение. К сожалению, не любые инновации позитивно сказываются на процессе образования и психическом здоровье старшекласников.

За последние годы произошло снижение среднего тестового балла сдачи единого государственного экзамена у старшекласников на 30%. Ухудшение показателей знаний, умений и навыков учащихся, полученных за годы обучения в школе, во многом определяется психологической неготовностью старшекласников к сдаче единого государственного экзамена. Подготовка к сдаче и сам процесс сдачи единого государственного экзамена стал для старшекласников не только периодом интенсивной работы, но и эмоциональным стрессом, способным привести к ухудшению психического здоровья [1, с. 37]. Данный факт показывает актуальность изучения методов и основных направлений оказания психологической помощи старшекласникам в процессе подготовки к единому государственному экзамену. Психологами признается, что наиболее эффективным методом развития уверенного поведения личности старшекласника в период подготовки к Единому государственному экзамену является психологическое сопровождение. Именно уверенное поведение старшекласников в процессе сдачи единого государственного экзамена становится залогом успешного преодоления стрессовой ситуации и достижения, адекватных полученным знаниям, результатов. Успешная сдача единого государственного экзамена обеспечивает благоприятный старт для профессиональной самореализации личности старшекласника.

Изучением уверенности как состояния личности, участвующего в процессе принятия решения занимались такие зарубежные психологи как Д. Векерс, И. Галантер, А. Гаррига-Трилло, М. Гонзалиса-Лабр, Д. Канеман, Р. Одли, М. Ушер, У. Феррель и др.

Дж. Вольпе, А. Лазарус, А. Сальтер, Р. Ульрих рассматривают уверенность как личностную характеристику.

А. Бандура, В. Вендландт, Дж. Вольпе, Л. Краппманн, А. Ландж, А. Лазарус, А. Сальтер, М. Селигман, В. Хеферт, Р. Ульрих, П. Якубовски рассматривают уверенность в себе в качестве сложного многоуровневого процесса, включающего как личностные компоненты, так и взаимосвязанные с ними переменные социальной ситуации и особенности поведения личности.

В отечественной психологии проблеме формирования уверенного поведения личности уделяли внимание К. А. Абульханова-Славская, Н. Ю. Будич, В. Б. Высоцкий, Ф. И. Иващенко, Т. Д. Корчагина, Ю. М. Орлов, А. С. Прангишвили, В. Г. Ромек, Е. А. Серебрякова, И. Г. Скотникова, Е. П. Щербаков и др.

Анализ данных исследований показывает, что уверенность — это свойство личности, ядром которого выступает устойчивое позитивное отношение индивида к собственным навыкам, умениям и способностям, проявляющимся в общении и предполагающим его личную вовлеченность. Уверенность формируется в процессе воспитания и научения. В основе неуверенности лежат социальные страхи, отсутствие социальных навыков, негативные самовербализации и самооценки, нерациональные убеждения.

Исследования А. И. Крупнова и М. А. Селиверстовой показывают, что уверенность относится к базовым интегральным системным свойствам личности, она является основой социальной компетентности и обеспечивает эффективность деятельности и общения, успешность адаптации в социальной среде.

Исследования К. А. Абульханова-Славской, Ю. А. Александровского, В. А. Бодрова, А. Г. Караяни, Л. А. Китаев-Смык, О. В. Красновой, Р. Лазарус, В. Л. Маришук, В. Д. Трошина и др. рассматривают уверенность в себе как интегральное свойство личности, помогающее справиться с трудными жизненными ситуациями. В основе формирования уверенного поведения лежат такие особенности личности как стрессоустойчивость, ответственность, активность, поведенческая гибкость, соотношение уровня притязаний и возможностей, внутренний локус контроля, выраженность мотивации достижения и др. [2, с. 42].

Проблеме формирования уверенного поведения старшекласников в процессе сдачи единого государственного

экзамена посвящены исследования В. А. Бодрова, И. Г. Малкина-Пых, В. Л. Марищук, Н. Г. Осуховой, В. К. Ромек, М. Е. Сандомирского, Е. Т. Соколовой, Ю. В. Щербатых и др.

Под уверенным поведением старшеклассников в процессе сдачи единого государственного экзамена мы понимаем способность к мобилизации внутренних ресурсов и нормализации психоэмоционального состояния путем использования методов саморегуляции, позитивного рационального настроя на сдачу экзамена с учетом адекватного оценивания своих возможностей и потребностей.

Формирование уверенного поведения у старшеклассников во время сдачи экзамена должно основываться на активизации их личностных ресурсов: повышение самооценки, формировании мотивации достижения, внутреннего локуса контроля, стрессоустойчивости, снижения тревожности, нервно-психического напряжения и профилактики развития хронической астенизации. Реализация данной задачи возможна путем психологического сопровождения развития уверенного поведения старшеклассников в период подготовки к Единому государственному экзамену.

Наиболее эффективным видом психологической помощи старшеклассникам в трудной жизненной ситуации подготовки и сдачи единого государственного экзамена, является психологическое сопровождение, так как оно носит пролонгированный характер и включает в себя различные методы гармонизации системы отношений личности, активизации личностных ресурсов и повышения стрессоустойчивости. Восстановление внутренней гармонии личности старшеклассника в процессе психологического сопровождения помогает ему мобилизовать все внутренние ресурсы, контролировать свое психоэмоциональное состояние и уверенно справляться с трудной жизненной ситуацией сдачи единого государственного экзамена.

Целью исследования стало изучение эффективности психологического сопровождения развития уверенного поведения личности старшеклассника в период подготовки к единому государственному экзамену в процессе разработки и апробации программы «Я — лучший».

На первом этапе исследования было проведено психодиагностическое обследование учащихся 11 классов в количестве 60 человек с целью изучения психологической готовности к уверенному поведению в процессе сдачи единого государственного экзамена.

Основными критериями психологической готовности старшеклассников к уверенному поведению в процессе сдачи единого государственного экзамена стали такие личностные составляющие как:

1. Эмоционально-волевая устойчивость. Использовался Фрайбургский личностный опросник FPI (форма В).
2. Стрессоустойчивость. Продуктивность стратегий совладания со стрессом. Использовались методика «Прогноз» В. В. Бойко, методика «Диагностика состояния стресса» К. Шрайнер, методика «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» С. Норманн в адаптации Т. А. Крюковой.

3. Уровень тревожности. Использовалась методика «Актуальные эмоциональные состояния» Л. В. Куликова.

4. Уровень самооценки. Использовалась методика «Диагностика уровня самооценки личности» Г. Н. Казанцевой.

5. Выраженность мотивации к успеху. Использовалась методика «Мотивация к успеху» Т. Элерса.

6. Уровень субъективного локуса контроля. Использовался опросник УСК Е. Ф. Бажина.

Субъективная оценка готовности к сдаче единого государственного экзамена изучалась с помощью теста «Психологическая готовность к единому государственному экзамену» М. Ю. Чибисовой.

Аналитический этап исследования включал обработку полученных результатов, которая позволила выделить две группы испытуемых: старшеклассников с низким уровнем психологической готовности к уверенному поведению в процессе сдачи единого государственного экзамена и старшеклассников, с высоким и средним уровнем психологической готовности к уверенному поведению в процессе сдачи единого государственного экзамена. Показана роль личностных детерминант в формировании уверенного поведения старшеклассников в процессе сдачи единого государственного экзамена.

Психокоррекционный этап исследования включал разработку и апробацию программы психологического сопровождения развития уверенного поведения личности старшеклассника в период подготовки к единому государственному экзамену, направленную на активизацию личностных ресурсов, повышение стрессоустойчивости.

В процессе создания программы психологического сопровождения использовались индивидуальные и групповые методы работы. Индивидуальные консультации для старшеклассников были направлены на проработку личных проблем, приводящих к нарушению социально-психологической адаптации. Социально-психологический тренинг был направлен на развитие уверенного поведения личности старшеклассника в период подготовки к единому государственному экзамену в процессе активизации личностных ресурсов, повышение стрессоустойчивости.

Проведенное психодиагностическое исследование позволило сделать следующие выводы:

1. У 63 % старшеклассников выявлен низкий уровень психологической готовности к уверенному поведению в процессе сдачи единого государственного экзамена. На фоне выраженного процессуального компонента психологической готовности к сдаче единого государственного экзамена, свидетельствующей о хорошей осведомленности старшеклассников по поводу процедуры проведения экзамена, наблюдается значительное снижение личностного и эмоционально-волевого компонентов психологической готовности к сдаче единого государственного экзамена, что говорит о высокой предэкзаменационной тревоге, недостаточном уровне развития навыков

эмоционально-волевого самоконтроля и самоорганизации деятельности у старшеклассников.

У 37 % старшеклассников выявлен высокий и средний уровень психологической готовности к уверенному поведению в процессе сдачи единого государственного экзамена, достигающийся благодаря достаточно высокой выраженности процессуального, личностного и эмоционально-волевого компонент психологической готовности. Старшеклассники хорошо осведомлены по поводу процедуры проведения экзамена, осознают свои возможности, ставят реальные цели, владеют навыками эмоционально-волевого самоконтроля и самоорганизации деятельности, уверены в успешной сдаче единого государственного экзамена.

2. Психологическая готовность к уверенному поведению в процессе сдачи единого государственного экзамена детерминирована личностными особенностями старшеклассников.

Эмоционально-личностные особенности старшеклассников с низким уровнем психологической готовности к уверенному поведению в процессе сдачи единого государственного экзамена характеризуются: низкой стрессоустойчивостью, эмоциональной лабильностью, умеренной общительностью, поведенческой ригидностью, неадаптивностью, избирательной пассивностью, зависимостью, тревожностью, пессимистическим отношением к возможности разрешения предстоящих трудностей, преобладанием мотивации избегания неудач. Наблюдается повышение невротичности, раздражительности, агрессивности в поведение.

Для старшеклассников с низким уровнем психологической готовности к уверенному поведению в процессе сдачи единого государственного экзамена, характерен внешний локус контроля. В учебной деятельности склонны искать причину событий во внешних обстоятельствах — педагогах, родителях, одноклассниках, везение-невозвезение.

Уровень самооценки у старшеклассников с низким уровнем психологической готовности к уверенному поведению в процессе сдачи единого государственного экзамена снижен. Старшеклассники не верят в свои силы, неадекватно оценивают свои возможности, в ситуации неудач проявляют чувствительность, обидчивость.

Для неуверенных в себе старшеклассников ситуация сдачи единого государственного экзамена имеет высокий уровень стрессогенности. Характерно снижение нервно-психической устойчивости к стрессу, снижение активности, неуверенность в своих силах, тревожность, повышение эмоциональной возбудимости и фрустрационной напряженности. Эмоциональный тонус, работоспособность низкие, физическое самочувствие неблагоприятное.

У старшеклассников с низким уровнем психологической готовности к уверенному поведению в процессе сдачи единого государственного экзамена выявлена высокая чувствительность к трудным жизненным ситуациям. В трудных ситуациях они предпочитают использовать стратегию

избегания, представляющую усилия человека избавиться от проблемной ситуации, уйти из нее; стратегию дистанцирования, которая заключается в отделении испытуемого от проблемы, попытке забыть о ней; стратегию противостояния, которая состоит из агрессивных усилий человека изменить ситуацию, проявления неприязни и гнева в отношении того, что создало проблему.

Таким образом, личностными детерминантами формирования уверенного поведения старшеклассников в процессе сдачи единого государственного экзамена являются: стрессоустойчивость, интернальный локус контроля, самопонимание и самопринятие, активность, оптимистичность, самостоятельность, поведенческая гибкость, эмоционально-волевая устойчивость, выраженная мотивация к успеху, продуктивность совладающего поведения в стрессовых ситуациях с преобладанием копинга, ориентированного на решение задачи.

3. Проведенное исследование показало, что старшеклассникам в процессе подготовки к сдаче единого государственного экзамена требуется психологическая помощь. По результатам исследования на психокоррекционном этапе, была разработана и апробирована программа психологического сопровождения развития уверенного поведения личности старшеклассника в период подготовки к единому государственному экзамену, направленная на активизацию личностных ресурсов, повышение стрессоустойчивости.

Можно говорить об эффективности проведенной программы психологического сопровождения. У старшеклассников, прошедших курс психологического сопровождения, произошло значительное снижение невротичности, депрессивности, раздражительности, эмоциональной лабильности, спонтанной агрессивности, реактивной агрессивности и повышение нервно-психической устойчивости к стрессу, продуктивности копинг-стратегий совладания со стрессом, что говорит о стабилизации эмоционально-волевой сферы и повышение стрессоустойчивости.

Старшеклассники стали более осознанно и рационально относиться к процессу сдачи единого государственного экзамена, осознали свои возможности, выстроили конкретные цели, более ответственно и самостоятельно приступили к их реализации, значительно повысилась мотивация к успеху.

У старшеклассников, прошедших курс психологического сопровождения, улучшилось психоэмоциональное состояние: значительно повысилась активность, жизненный тонус, улучшилось физическое самочувствие, снизилась тревога и эмоциональное возбуждение. Они стали воспринимать ситуацию сдачи единого государственного экзамена как менее стрессовую.

Таким образом, активизация личностных ресурсов старшеклассников, а именно стрессоустойчивости, эмоционально-волевой устойчивости, активности, ответственности, поведенческой гибкости, продуктивности совладающего поведения, оптимизма, мотивации достижения, улучшение

психоэмоционального состояния способствовало снижению стрессогенности ситуации единого государственного экзамена и формированию психологической готовности старшеклассников к уверенному поведению в процессе сдачи единого государственного экзамена.

#### Литература:

1. Кузнецова Л. Э., Косинова Д. С. Направления формирования психологической готовности старшеклассников к сдаче единого государственного экзамена // Современная психология: материалы V Междунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2017 г.). — Казань: Издательство «Бук», 2017. — С. 37–41.
2. Кузнецова Л. Э., Косинова Д. С. Теоретический анализ проблемы психологической готовности старшеклассников к единому государственному экзамену как стрессовой жизненной ситуации // Современная психология: материалы V Междунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2017 г.). — Казань: Издательство «Бук», 2017. — С. 42–49.

Можно утверждать, что постоянное психологическое сопровождение старшеклассников в процессе подготовки к сдаче единого государственного экзамена, будет способствовать сохранению их психического здоровья и повышению эффективности учебного процесса.

## Социальные угрозы и социальная безопасность

Тургунова Азиза Тошпулатовна, преподаватель

Ташкентский государственный экономический университет (Узбекистан)

Под понятием «угроза» обычно понимается совокупность факторов и условий, представляющих опасность жизненно важным интересам личности, общества и государства. Понятия опасности и угрозы — это разные формы и уровни состояния, подрывающего безопасность социума. Опасности и угрозы имеют как объективный, так и субъективный характер, выступают как взаимодействие двух сторон. Как отмечает Я. Маргулян» в каждом конкретном случае уровень их взаимодействия различен: опасность может возникать без наличия угрозы или с ее наличием, а может и достигать характера угрозы. В то же время угроза может существовать без опасности или выступать фактором ее сдерживания» [7]. Также различается понятия «риск» и «угроза». Угроза — очень низкая вероятность серьезного события, которую трудно оценить, потому что оно никогда не происходило, а поэтому по отношению к нему не доступны эффективные профилактические меры, предпринимаемые, чтобы уменьшить вероятность или воздействие возможного негативного события. Например: природные, антропогенные, экологические катастрофы. Понятия «риск» и «угроза» тесно связаны с понятием «опасность». Опасность — это возможность возникновения обстоятельств, которые могут таким образом повлиять на сложную экологическую или социальную систему, что это приведёт к ухудшению или невозможности её функционирования и развития.

Опасность и угроза — это объективные обстоятельства: наступление или вероятность наступления нежелательных событий. Риск же связан с субъективной деятельностью человека. Неадекватное восприятие опасностей и угроз приводит к недооценке возникающей ситуации или ее неправильному пониманию и, как следствие, потере контроля над ней и дестабилизации.

По этому рассмотрению понятий «опасность» и «угроза» следует осуществлять суа в контексте категорий «вызов» и «риск». Вызов представляет собой совокупность обстоятельств, непосредственно или опосредованно угрожающих объекту (субъекту) и требующих реагирования на него. Угрозы в социальной сфере могут привести к нарастанию до критической черты напряженности в обществе, возникновению трудноразрешимых противоречий среди различных слоев населения.

В качестве основных социальных угроз могут выступать утрата социальной солидарности и идентичности, дальнейшее расслоение общества по уровню доходов, существенное увеличение массы малообеспеченных жителей, наличие безработицы молодёжи и трудоспособных граждан, снижение доступности удовлетворения неотложных нужд в питании, жилье, коммунальных, транспортных и других видах услуг, слабая социальная защищенность, неэффективность социальной политики, криминализация и политизация социальных отношений, рост численности населения, относящегося к маргинальным группам населения (маргинальный статус становится не столько исключением, сколько нормой существования значительного числа людей), высокий уровень социального расслоения и напряженности между различными слоями и группами, возникновение и усугубление тенденций возрастания конфликтов на межнациональной почве, появление напряженности среди части населения на почве религиозной нетерпимости, усиление дисфункциональности социальных институтов, снижение уровня духовности значительной части населения, особенно у молодёжи, обусловленное культурной экспансией извне, возрастания потребления алкоголя, безнадзорность, наркомания; алкоголизм, семейный алкоголизм, проституция, сектантство, употребление и распространение

психоактивных веществ, игромания, воздействием средств массовой информации и т. д.

Социальные угрозы классифицируются по следующим признакам:

- по направленности против социальных интересов (потребностей) граждан, групп, слоев и всего общества;
- по объектам, институтам, областям социальной сферы, которым они угрожают (системы продовольственного снабжения и питания, здравоохранения, коммунальных услуг и т. д.);
- по масштабам (разрушительный потенциал опасностей, пространственно-временные характеристики — общие, региональные, местные, краткосрочные, долгосрочные и т. п.);
- по формам проявления (преднамеренно организованные, стихийные и т. п.);
- по источникам и причинам;
- по средствам (насильственные, ненасильственные, военные и т. д.).

Опасности социального характера — это неблагоприятные процессы и явления, возникающие между людьми в обществе, и представляющие угрозу для жизни и здоровья людей, их имущества, прав и законных интересов. Носителями социальных опасностей всегда являются люди или социальные группы. Особенность социальных опасностей состоит в том, что они всегда угрожают большому числу людей, даже если конкретно направлены против одного человека. Например, человек, употребляющий наркотики, тянет за собой своих родных и близких людей, обрекая их на страдания, потерю работы, бедность и другие социальные угрозы.

Многообразие социальных проблем, сопутствующих рыночной системе, сегодня в большей мере затронуло семью. Реализация национальных проектов, в том числе и в семейной сфере пока кардинально не разрешила проблему. Вызовы и угрозы нормальному функционированию семьи представляют значительную опасность самому ее существованию. Труднорешаемые проблемы жилищного

обеспечения, падающего материального достатка, трудоустройства создают у семьи ощущение непредсказуемости перспектив своего развития, недостаточную информированность в вопросах воспитания детей и социально-педагогический дискомфорт. А ещё можно привести пример безработицы среди молодёжи. Оно как социальное явление представляет собой не просто существование в обществе определенной части незанятого населения, равноправно нуждающегося в социальной — помощи. С позиций структурно-функционального анализа социальная категория безработных является производственным резервом общества; который необходимо поддерживать в состоянии готовности к трудовой деятельности специальными способами; отличными от поддержки остальной части незанятого населения. Общество заинтересовано в поддержании среди безработных лояльного отношения к другим социальным категориям и группам, также как и в положительном отношении к безработным со стороны других категорий и групп для того, чтобы не допускать их маргинализации.

В условиях обострения социальных проблем, со всей очевидностью обнажились социально-педагогические проблемы семьи. Реализация различных проблем семьи, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, зависит от эффективности действующей системы мер социально-педагогической поддержки, которая ориентирована не только на решение этих проблем, но и на укрепление, развитие внутреннего потенциала семьи для выполнения собственных социально-значимых функций.

Социально-педагогическая поддержка семьи в трудной жизненной ситуации представляется как система адресных мер временной помощи семье по разрешению ее проблем, восстановлению активного функционирования и развитию способности самостоятельно преодолевать трудности.

Социальное сопровождение семей безработных в общеобразовательном учреждении предполагает включение общеобразовательного учреждения (как элемента института образования) в процессы реализации социальной помощи и поддержки семей безработных, оптимизацию социальных отношений с участием безработных.

#### Литература:

1. Анциферова Л. И. Личность в трудных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психол. журн., 1994. — 1.15. — С. 3–6.
2. Евграфова И. Н. Социально-педагогическая поддержка семьи в трудной жизненной ситуации. Дисс. — Москва, 2001. С.187
3. Смолин О. Образование и национальная безопасность // Свободная мысль. 1996. № 11.
4. Иванова Е. А., Фролов С. А. Семья наркомана. Типы семей с повышенным риском формирования независимой личности // Вестник Московского университета: Сер. 18. Социология и политология. — 2002. — № 1. — С. 98–105.
5. Левин Б. М. Главные факторы алкоголизации общества в условиях социальных перемен // Социологические исследования.
6. Исаев К. «Общество риска» в условиях глобализации / К. Исаев // Социологические исследования. — 2001. — № 12. С. 15–20.
7. Маргулян Я. Социальные опасности и угрозы личности, обществу и государству: источники и причины. М., 2014. С. 22.

# ПРИКЛАДНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

## Психологическая коррекция неудовлетворенности своим телом в юношеском возрасте

Абдрахманова Элина Валерьевна, студент  
Амурский государственный университет (г. Благовещенск)

*В данной статье рассмотрен феномен неудовлетворенности своим телом в юношеском возрасте. Автор акцентирует внимание на факторах и негативных последствиях данного явления. Описываются результаты эмпирического исследования и его выводы. Обращается внимание на важность психологической коррекции неудовлетворенности своим телом в юношеском возрасте.*

**Ключевые слова:** образ тела, неудовлетворенность своим телом, юношеский возраст, психокоррекция.

В настоящее время все чаще наблюдается недовольство людьми своим телом и внешностью, что воспринимается в обыденной жизни как проявление отношения к себе. Стремление заниматься физической культурой, спортом, правильно питаться, придерживаться диет, использовать дорогостоящие препараты и идти на риск, связанный с эстетической медициной и пластической хирургией, вызвано высокой озабоченностью избыточным весом и несовершенным физическим обликом. Данный феномен приобрел характер эпидемии и насторожил клинических психологов, призвав их к поиску соответствующих способов своевременной и эффективной психодиагностики, психологического вмешательства и психопрофилактики.

Впервые термин «образ тела» был употреблен П. Шильдером в 1935 году, который обозначил его как многогранный феномен, представленная в сознании индивида картина собственного тела [7], то есть «образом тела» называется субъективное переживание человеком своего тела как психический пространственный образ, в свою очередь, образующийся благодаря межличностному взаимодействию. Помимо этого, П. Шильдер предполагал, что тело формируется в результате получаемых впечатлений и стимулов, проходящих через телесные ощущения, а также, что тело и окружающий мир неразрывно связаны.

Данный феномен рассматривался такими учёными как Р. Бернс, Р. И. Меерович, В. С. Мухина, Ж. Пиаже, С. Л. Рубинштейн, И. М. Сеченов, Е. Т. Соколова, А. Фрейд, М. Малер, Д. Винникотт, М. Кляйн, Ф. Дольто, Г. А. Арина, Н. В. Коваленко, А. Ш. Тхостов и другими. Так же в отечественной психологии изучением телесности и ее влияния на личность занимался Л. С. Выготский, который говорил о том, что тело человека является частью культурно-детерминированной перспективы [3].

Существует множество вариантов определения понятия «образ тела», среди которых можно выделить следующие:

1. «Образ тела» как результат психического отражения, умственная картина собственного тела, состоящая из двух компонентов: «концепции тела», представляющей из себя комплекс признаков, которыми человек описывает свое тело; и «восприятия тела», то как он себя видит.

2. «Образ тела» как совокупность восприятия, установок, оценок, представлений, которые связаны с функциями тела и телесной внешностью, включающая в себя такие уровни, как схема тела, телесное Я, телесное представление и концепция тела [1].

Образ собственного тела — комплексный феномен, объединивший в себе социальный и психологический аспекты, и включающий:

- 1) искажения восприятия (например, уверенность в избыточности веса, тогда как объективно наблюдается истощение);
- 2) неудовлетворенность образом собственного тела (например, ощущение полноты);
- 3) переживания о теле, имеющие сверхценный характер (например, тело является главным фактором, влияющим на самооценку);
- 4) страх полноты [5].

Выделяются следующие факторы, влияющие на формирование неудовлетворенности своим телом:

1. Социокультурные факторы. Устоявшиеся в культуре критерии оценки играют ведущую роль в создании образа тела. Это осуществляется за счет постоянного сравнения реального образа тела с идеальным телесным образом, который содержит особенности той культуры, в которой проживает человек [4]. Большую роль в формировании представлений о собственной внешности играют средства массовой информации, навязывающие нереалистичные стандарты и идеалы красоты [8].

2. Семейные факторы. Поведение родителей, их личностные особенности и ролевые модели влияют на то, как ребенок воспринимает свое тело. Данная зависимость

особенно проявляется у девочек, чьи матери чрезмерно озабочены своей внешностью и постоянно следят за питанием, ограничивая себя в еде, либо жалуются на свой внешний вид. Родительские комментарии, которые акцентируют внимание детей на дефектах их внешности, так же могут стать причиной для появления неудовлетворенности своим телом, и внешностью в частности, так как подобные замечания призывают детей бороться с реальными или мнимыми недостатками.

3. Личностные факторы. На формирование неудовлетворенности своим телом влияют такие личностные характеристики, как: нейротизм, самокритичность, низкая самооценка, социальная тревожность, социально-предписываемый перфекционизм, полоролевая идентичность, отсутствие уверенности в себе и самоуважения.

Неудовлетворенность своим телом имеет негативные последствия, среди которых можно отметить:

- 1) нездоровое пищевое поведение [2];
- 2) стремление любыми доступными способами добиться идеальной внешности, которое нарушает физическое здоровье (например, диеты, злоупотребление спортом, стероиды, пластическая хирургия);
- 3) ухудшение эмоционального состояния;

4) склонность к депрессивным и тревожным расстройствам, что может привести к суициду.

5) стать предиктором депрессивных и тревожных расстройств и даже суицидальной готовности [6].

Обратимся к результатам эмпирического исследования неудовлетворенности собственным телом в юношеском возрасте.

Цель исследования: изучение возможностей психологической коррекции неудовлетворенности своим телом в юношеском возрасте.

Гипотеза исследования: неудовлетворенность своим телом в юношеском возрасте поддается психокоррекции.

Методы исследования: «Опросник образа собственного тела» О. А. Скугаревского и С. В. Сивухи, «Опросник исследования образа тела» Д. Джейда.

База исследования: Федеральное государственное бюджетное общеобразовательное учреждение высшего образования «Амурский государственный университет».

Выборка: студенты 1–2 курсов (17–20 лет), 24 человека.

С целью изучения уровня неудовлетворенности своим телом у студентов младших курсов была использована методика «Опросник образа собственного тела». Полученные данные представлены на рисунке 1.



Рис. 1. Результаты первого среза по методике «Опросник образа собственного тела» (Скугаревский О. А., Сивуха С. В.)

Данные, полученные по методике «Опросник образа собственного тела», свидетельствуют о том, что в экспериментальной группе у 100% испытуемых выявлена выраженная неудовлетворенность своим телом. В контрольной группе выраженная неудовлетворенность своим телом наблюдается у 83,3%, и у 16,7% неудовлетворенность своим телом не выражена. В юношеском возрасте критика к себе и своей внешности может быть повышена вследствие наложения прошлого опыта, страха перед возможными неудачами и неуверенности в себе. Немало важным является факт влияния средств массовой информации, которые демонстрируют «идеальный» образ, различные стандарты красоты, и несоответствие этим параметрам сказывается негативно на восприятии образа собственного тела.

Для сравнения полученных результатов использовался U-критерий Манна-Уитни, который выявил, что показатели

неудовлетворенности своим телом в двух группах имеют статистически незначимые различия ( $U_{\text{эмп}} = 59$  при  $U_{\text{кр}} = 42$  и  $p \leq 0,05$ ). Таким образом, неудовлетворенность своим телом характерна для студентов обеих групп.

Результаты, полученные по методике «Опросник исследования образа тела» (Джейд Д.), свидетельствуют о том, что в экспериментальной группе у 66,7% испытуемых выявлен недостаток доверия к собственному телу, а у 33,3% — негативный образ тела. В контрольной группе у 83% испытуемых выявлен недостаток доверия к собственному телу, и у 17% — негативный образ тела. Это может быть связано с тем, что у студентов, попавших в новую среду, возникает необходимость постоянно сравнивать себя с другими, однако, результаты такого сравнения не всегда приносят удовлетворение. Однако, отношение к себе и образу собственного тела начинает формироваться еще в детстве, поэтому необходимо учитывать семейный фактор.



Рис. 2. Результаты первого среза по методике «Опросник исследования образа тела» (Джейд Д.)

Для сравнения полученных данных использовался U-критерий Манна-Уитни, который выявил, что показатели обеих групп имеют статистически незначимые различия ( $U_{\text{эмп}} = 65,5$  при  $U_{\text{кр}} = 42$  и  $p \leq 0,05$ ). Это говорит о том, что уровни неудовлетворенности своим телом в экспериментальной и контрольной группах сходны.

Далее на основе полученных результатов была разработана и реализована программа психологической коррекции

неудовлетворенности своим телом в юношеском возрасте, основанная на различных подходах в психологии, таких как арт-терапия, когнитивно-поведенческая терапия, гештальт-терапия, телесно-ориентированная терапия и другие. В реализации психокоррекционной программы приняла участие экспериментальная группа.

Цель психологической коррекции: снизить уровень неудовлетворенности своим телом у студентов младших курсов.



Рис. 3. Результаты второго среза по методике «Опросник образа собственного тела» (Скугаревский О. А., Сивуха С. В.)

По методике «Опросник образа собственного тела» были получены следующие данные: в экспериментальной группе у 25% испытуемых выявлена выраженная неудовлетворенность своим телом, что может объясняться отсутствием необходимых ресурсов для работы над собой, либо неготовностью и нежеланием этого делать. У 75% неудовлетворенность своим телом не выражена. Это может говорить о том, что она либо находится в границах нормы, либо отсутствует. Такой результат может объясняться созданной на занятиях атмосферой доверия, где была возможность раскрыться, поделиться своей проблемой, выговориться и получить обратную связь, принятие и поддержку, а также высоким уровнем готовности испытуемых к работе над собой.

В контрольной группе у 83,3% испытуемых выявлена выраженная неудовлетворенность своим телом. У 16,7% неудовлетворенность своим телом не выражена. Это может быть связано с тем, что в настоящий момент данная проблема не является актуальной, либо исчерпала себя в результате каких-либо жизненных обстоятельств

и личностных изменений. То есть спонтанные изменения, не связанные с коррекционной программой, в контрольной группе не наблюдались.

Для сравнения полученных результатов использовался статистический U-критерий Манна-Уитни, который показал, что уровень признака в экспериментальной группе ниже уровня признака в контрольной группе ( $U_{\text{эмп}} = 19,5$  при  $U_{\text{кр}} = 42$  и  $p \leq 0,05$ ). Это свидетельствует о том, что результаты экспериментальной группы улучшились. Удалось снизить уровень неудовлетворенности своим телом так, что она стала невыраженной. Это может объясняться высокой мотивированностью испытуемых и наличием у них ресурсов. Однако, были и те, у кого результаты остались прежними. Отсутствие изменений может быть связано с нежеланием работать над собой, а также определенными личностными качествами.

Данные, полученные по методике «Опросник исследования образа тела», свидетельствуют о том, что в экспериментальной группе 100% испытуемых чувствуют комфорт по поводу собственного тела. Однако время от времени

образ тела и, следовательно, уверенность в себе могут колебаться. Поэтому существует некоторый риск появления чувства тревоги в отношении тела, его размеров, формы и внешнего вида в определенных ситуациях. Это может

говорить об эффективности упражнений, входящих в состав коррекционной программы, а также о заинтересованности, высокой мотивации испытуемых и их ориентации на дальнейший результат.



Рис. 4. Результаты второго среза по методике «Опросник исследования образа тела» (Джейд Д.)

В контрольной группе у 75% испытуемых выявлено недоверие к собственному телу, а у 16,7% — негативный образ тела и у 8,33% — комфорт по поводу своего тела. Полученные результаты объясняются тем, что контрольная группа не принимала участие в психокоррекционной работе, а также, можно предположить, что исследуемые не осознают, либо отрицают, наличие у них проблемы, связанной с неудовлетворенностью своим телом.

При использовании U-критерия Манна-Уитни ( $U_{эмп} = 1$  при  $U_{кр} = 27$  и  $p \leq 0,01$ ) выявлено что результаты экспериментальной группы стали лучше, то есть удалось снизить неудовлетворенность собственным телом в большинстве случаев, что может объясняться личностной готовностью испытуемых и высокой заинтересованностью в участии в психокоррекции.

Далее было произведено сравнение результатов первого и второго среза экспериментальной группы. Для этого использовался T-критерий Вилкоксона, который показал, что по методике «Опросник образа собственного тела» уровень неудовлетворенности своим телом в экспериментальной группе снизился ( $T_{эмп} = 0$  при  $T_{кр} = 17$  и  $p \leq 0,05$ ). В данной группе, в преобладающем количестве случаев, удалось изменить негативное отношение к собственному телу на более положительное. Полученные данные отражают эффективность проведенной программы психологической коррекции.

По методике «Опросник исследования образа тела» показатели после эксперимента улучшились ( $T_{эмп} = 0$  при  $T_{кр} = 17$  и  $p \leq 0,05$ ). Следовательно, после проведения коррекционной программы уровень неудовлетворенности

своим телом у студентов, вошедших в экспериментальную группу, стал значительно ниже. Таким образом, можно сделать вывод о том, что наблюдается положительная динамика: студенты стали более удовлетворены образом своего тела. Это подтверждает эффективность проведенной коррекционной работы.

Сравнение данных контрольной группы, полученных в результате первого и второго среза, было произведено с помощью T-критерия Вилкоксона, который показал, что по методике «Опросник образа собственного тела» показатели контрольной группы остались неизменными ( $T_{эмп} = 16,5$  при  $T_{кр} = 17$  и  $p \leq 0,05$ ). По методике «Опросник исследования образа тела» результаты контрольной группы стали лучше ( $T_{эмп} = 1$  при  $T_{кр} = 17$  и  $p \leq 0,05$ ), то есть неудовлетворенность собственным телом в некоторых случаях снизилась. Вероятно, у данных испытуемых неудовлетворенность собственным телом стала выраженной под влиянием каких-либо факторов, со временем утративших свое влияние.

Таким образом, выдвинутая гипотеза исследования была подтверждена. Следовательно, можно говорить о том, что неудовлетворенность собственным телом в юношеском возрасте поддается психологической коррекции. И так как негативные мысли и оценки в отношении собственной внешности затрагивают не только сферу психологического функционирования, но и ведут к физическим недугам, отражаясь на всей жизнедеятельности человека необходимо уделить большое внимание работе с неудовлетворенностью своим телом, которая становится возможной при грамотно составленной психокоррекционной программе.

#### Литература:

1. Карасева, А. В. Теоретические аспекты изучения представлений личности о своем теле // Актуальные вопросы педагогики и психологии. 2017. № 3. С. 125–127.
2. Мейер, Т. Факторы нарушений пищевого поведения / Мейер Т., Гаст Д. // Журнал Воспитание в школе. 2008. № 24. С. 36–42.

3. Морозова, И. С. Проблематика образа тела в контексте психологии развития / Морозова И. С., Белогай К. Н. // Общество: социология, психология, педагогика. 2017. № 8. С. 43–46.
4. Рагозинская, В. Г. Взаимосвязь образа тела, индивидуально-психологических свойств личности и соматического статуса у здоровых лиц молодого возраста // Известия высших учебных заведений. Уральский регион. 2016. № 2. С. 127–142.
5. Ребеко, Т. А. Телесный опыт в структуре индивидуального знания. — М.: Институт психологии РАН, 2015. 272 с.
6. Тарханова, П. М. Социальные и психологические факторы физического перфекционизма и неудовлетворенности своим телом / Тарханова П. М., Холмогорова А. Б. // Психологическая наука и образование. 2011. № 5. С. 52–60.
7. Татаурова, С. С. Актуальные проблемы исследования образа тела // Психологический вестник Уральского государственного университета. 2009. № 8. С. 142–154.
8. Филиппова, С. А. Феномен неудовлетворенности собственным телом в юношеском возрасте: психологические причины и возможности коррекции / Филиппова С. А., Шелиспанская Э. В. // Психолог. 2017. № 4. С. 21–31.

## Бронхиальная астма: психосоматический концепт в пользу персонализированного подхода

Колосов Геннадий Андреевич, студент-исследователь, лаборант;

Магсаржав Цэнд, студент;

Канэсиро Кристина Владимировна, студент

Новосибирский государственный медицинский университет

*Концепция психо- и социодинамической психиатрии подразумевает под собой, в отличие от биомедицинской парадигмы, не только синдромоподобный подход, проявления которого можно купировать медикаментозным приложением. В данной статье, посвященной непосредственно пульмонологии, идет описание бронхиальной астмы как психосоматической нозологии. Ввиду особенности этого заболевания уделяется много внимания междисциплинарному подходу. Будут предложены советы практикующим врачам, доступные для реализации у врачей-пульмонологов клинического профиля, позволяющие им использовать данный подход, и, в конечном итоге, оправдать персонализированный подход к лечению пациента.*

**Ключевые слова:** бронхиальная астма, пульмонология, психосоматика, психиатрия, психоанализ

**Введение.** В настоящее время все чаще возникает потребность медицины в персонализированном подходе к пациенту. Мы считаем, что именно междисциплинарный подход, а не приверженность исключительно биомедицинской парадигме, позволяет реализовать наиболее оптимальную тактику лечения и создать рекомендации, наиболее подходящие для сохранения здоровья пациента. В данной статье, посвященной непосредственно пульмонологии, идет описание бронхиальной астмы как психосоматической нозологии.

Вне всякого сомнения, бронхиальная астма — заболевание, развивающееся под действием целого комплекса факторов, сутью которого является иммунопатологический процесс, протекающий в форме хронического воспаления дыхательных путей, сопровождающегося гиперреактивностью, обструкцией и респираторными симптомами [1, с.139]. В свою очередь, бронхиальная астма относится к классическому примеру психосоматического заболевания. [2] По данным Всемирной организации здравоохранения, порядка 40% пациентов, посещающих участков терапевтов, относятся к группе психосоматических больных [3]. Согласно современным представлениям,

к психосоматическим заболеваниям относятся расстройства, в основе которых лежит первичная телесная реакция на конфликтное переживание, в последующем ассоциирующаяся с морфологически устанавливаемыми изменениями и патологическими нарушениями в органах. В узком смысле, к психосоматическим заболеваниям относятся соматические заболевания, в этиологии и патогенезе которых существенную роль играют психологические факторы (индивидуально-психологические особенности человека и связанные со стереотипами его поведения, реакциями на стресс и способностями переработки внутриличностного конфликта). [4, с. 1]

### **Психологические корреляты бронхиальной астмы.**

Психосоматические исследования охватывают довольно разнородные науки: педагогику, психологию и медицинские науки.

У ребенка привести к возникновению бронхиальной астмы могут специфические факторы внутрисемейных взаимодействий: воспитание в строгости и упор на подавление эмоциональных проявлений [5], требование от ребенка больших достижений [5], упор в воспитании на высокие морально-нравственные аспекты [5], относительная

эмоциональная холодность матери и ее консерватизм, проявляющийся, в частности, в плохо выраженной защите ребенка («Ты должен сам все делать, быть самостоятельным») [5]. Было также отмечено, что саногенностью обладают диаметрально противоположные факторы. [5] Клинический случай № 1, приведенный ниже, наглядно отображает эти влияния.

Отдельное значение придается наличию устойчивого внутреннего конфликта у детей больных бронхиальной астмой, проявляющегося присутствием акцентуаций характера, несущих взаимоисключающие влияния [6]. У подростков преобладают истероидная и эпилептоидные акцентуации [6], аутодеструктивное поведение, которое может проявиться предрасположенностью к аддикциям [6]. Это вполне оправдывает то, что характерологические основы сводятся к тревожности, агрессивности и низкому уровню социального поведения. [5]. Примеры соответствующего эмоционального спектра представлены в клинических случаях № 2 и 3.

В итоге, под действием специфического воспитания, при так называемом психодинамическом подходе при поиске этиологии, формируется специфический астматический психотип. Данный психотип уже в последующем проявляется эмоциональным самоограничением, в частности, касательно аффективных реакций — данные проявления контролируются и блокируются «интеллектуально» [7]

Психосоматический подход уходит своими корнями в психоанализ. Один из главных основоположников психосоматики Франц Александер упоминает, что невозможность, (вызванная самим индивидом) проявления своих эмоций трансформируются в бронхоспастический механизм: к примеру, выход чувств, который себе позволял пациент через плач, прекращал приступ астмы — на эту любопытную связь между плачем и бронхиальной астмой указывали и такие психоаналитики, как Вэйсс и Хэллiday [2]. Любопытен также физиологический феномен «суммации стимулов»: исследования Чикагского института психоанализа выявили, что если бронхоспазм вызывается преимущественно эмоциональными или алергизирующими факторами, когда один из них может провоцировать приступ в большей степени при наличии второго, то после лечения чувствительность сохранялась, но отдельно действующий фактор не переходил порог реакции [2].

#### **Клинические случаи**

##### Случай 1

Ж. Наталья Николаевна

Куратор — Канэсиро К. В., 2018 год

Родилась в Новосибирске. Приступы экзогенной бронхиальной астмы с экспираторной одышкой и побледнением кожных покровов начали беспокоить с 13 лет. Принимала сальбутамол, который купировал приступы — по 1 дозе 3–4 раза в день. («постоянно им пользовалась»). Чуть позже стала использовать, в частности, беродуал. Аллергия на шерсть животных, пыльцу и тополиный пух. Периодические приступы беспокоили вплоть

до совершеннолетия. В начале 3 курса (19 лет) мать уехала жить в Москву — с тех пор приступы стали заметно реже (провоцировались обычно чрезмерным курением), позже исчезли совсем, не проявлялись даже во время курения. Сальбутамол либо беродуал «на всякий случай» носила с собой в сумочке, но не было поводов воспользоваться, а в 2016–2017 перестала брать с собой вообще.

На новый 2018 год поехала с мамой на море в Болгарию и отметила, что впервые за два года внезапно появились одышка после умеренной физической нагрузки, упоминает, в частности, конфликт с матерью. Купили в Болгарии сальбутамол.

Отмечено, что мать была довольно строга и требовательна, заставляла хорошо учиться, ходить в музыкальную школу, но после окончания была категорически против поступления в консерваторию и настояла на поступлении в СГУПС. Учеба не нравилась, на первом курсе приступы отмечались особо сильные. После отъезда матери СГУПС не закончила, ушла работать, была этому рада. В сентябре 2017 уехала в Москву, живет отдельно от матери, приступы не отмечала. Папа аллергик, мама здорова.

##### Случай 2.

Е. Роберт Вадимович.

Куратор — Канэсиро К. В. 2017 год

20 лет. В 2012 беспричинно появился приступ удушья.

В дальнейшем стали возникать при контакте с домашней пылью, шерстью животных, пыльцой растений, иногда сопровождались риноконъюнктивитом. Иногда возникали приступы «свистящего дыхания» в ответ на физическую нагрузку. К врачу не обращался. Был госпитализирован в ГНОКБ (Пульмонологическое отделение) по линии военкомата, после медосмотра, когда была поставлена БА. Вредные привычки категорически отрицает.

При осмотре мышечная система развита хорошо. После разговора оставляет впечатление сильно стесняющегося и замкнутого человека, на вопросы отвечает односложно. Во время курации АД 140/100, ЧСС 100 в минуту (дважды, на каждый следующий день), при первичном осмотре совместно с главным врачом соответственно 120/80, 74 в минуту, в военкомате повышения АД не наблюдалось. Синдром белого халата?

##### Случай 3.

Е. Роман Евгеньевич

Куратор — Колосов Г. А., 2017 год

22 года. Диагноз БА был поставлен в 7 лет, когда был госпитализирован в стационар после гостевого визита к бабушке в деревню. До этого приступы удушья не особо беспокоили, кроме того, данный приступ был первый раз в жизни и больше не повторялся. На данный момент жалоб нет, приступов не было несколько лет.

Отмечает, что родители строгие.

При проведении психологического тестирования по диагностическому тесту личностных расстройств Дворщенко, выявлены выраженные параноидные и пограничные акцентуации.

**Выводы.**

Известно, что персонализированная медицина основана на медицинском подходе к пациенту, который непосредственно затрагивает его индивидуальные особенности. Генетические факторы предрасположенности к бронхиальной астме, в частности, психофизиологические и чисто психологические, показывают важность комплексного подхода к диагностике и лечению, расширения теоретической базы врачей и привлечения специалистов других направлений.

Мы считаем, что психосоматический подход для пульмонологов действительно осуществим в контексте сбора анамнеза — для этого вовсе не обязательно овладевать приемами психоанализа, достаточно поинтересоваться у пациента о строгости воспитания в семье и сделать соответствующий вывод о характере пациента, после чего решить вопрос о привлечении психотерапевта.

Эмпатический подход к каждому человеку очень важен. Современный темп жизни и ценности нового поколения диктуют необходимость многопрофильного подхода во врачебной практике. Врачи, как представители одной из самых благородных профессий, в силах быть заинтересованными в междисциплинарной парадигме. Об этом сам Ф. Александер писал: «Одной из самых стойких ошибок в этой области является вера, что, если была установлена эмоциональная этиология, то соматическая медицинская работа становится не обязательной, и пациента можно направлять к психиатру. Эта ошибка является оборотной стороной прежнего ошибочного представления, а именно, что, если у пациента имеются соматические симптомы, его случай принадлежит исключительно сфере деятельности врача или специалиста, не занимающегося психиатрией. Прогресс в современной медицине заключается, в частности, в кооперации специалистов-психиатров и не психиатров как в диагностике, так и в терапии».

**Литература:**

1. Смык А. В., Абрамова Т. Я., Непомнящих В. М., Дёмина Д. В., Леонова М. И., Шишкова И. В., Кожевников В. С., Абрамов В. В., Козлов В. А. Иммунологическая и психофизиологическая разнородность больных бронхиальной астмой // Мед. иммунология. — 2008. — Т. 610, № 2–3. — С. 139–144.
2. Александер Ф. Психосоматическая медицина. — М.: Институт общегуманитарных исследований, 2009. — 320 с. // PSICHOL-OK Психологическая помощь. URL: [https://www.psychol-ok.ru/lib/alexander/pm/pm\\_11.html](https://www.psychol-ok.ru/lib/alexander/pm/pm_11.html) (дата обращения: 04.01.2018).
3. Афтанас Л. И. Актуальные проблемы психосоматической медицины // Экономика и медицина сегодня. — URL: <http://federalbook.ru/files/FSZ/soderghanie/Tom%208/VII/Aftanas.pdf>. (дата обращения: 04.01.2018).
4. Маркова Е. В., Смык А. В., Вотчин И. С. Психокоррекционное воздействие при психосоматической патологии // Концепт. — 2015. — No 03 (март).
5. Воронина С. Н. Роль психологических факторов в развитии соматического заболевания у детей дошкольного возраста: На примере бронхиальной астмы. Автореферат диссертации. Ярославль, 2006.
6. Краснорущая, О. Н. Психосоматическое состояние детей и подростков, больных бронхиальной астмой. Автореферат диссертации. Воронеж, 2009.
7. Горская Е. А. Психологические особенности детей и подростков, больных бронхиальной астмой: В связи с задачами профилактики психосоматических расстройств. Автореферат диссертации. СПб, 2005.

## **Применение музыкальной релаксационной терапии в семье в целях профилактики и коррекции психоэмоциональных нарушений у детей дошкольного и младшего школьного возрастов**

Москвичева Юлия Георгиевна, педагог-психолог, преподаватель  
Нижнекамский музыкальный колледж имени Салиха Сайдашева (Республика Татарстан)

*В докладе раскрывается суть психоэмоциональных нарушений и невротических расстройств детей дошкольного и младшего школьного возраста, обосновывается, что в качестве профилактики и коррекции подобных состояний в семье целесообразно применять музыкальную релаксационную терапию.*

**Т**ермин «психологическое здоровье», в отличие от близкого ему термина «психическое здоровье» — это не только отсутствие психологической болезни, психологических проблем, в большей степени — это потенциал

человека, живущего в условиях современной цивилизации и современного общества, который требует от него умения самостоятельно справляться с воздействием хронических стрессовых ситуаций. И начинать укреплять свое

психологическое здоровье необходимо с раннего детства. Почему с детства? Дело в том, что с каждым днем у детей появляется больше возможностей для обучения, развития, развлечений и творчества. В то же время, XXI век стал своеобразным триумфом постмодернизма: неполные семьи, проведение детьми большого количества времени у телевизоров и за компьютерными играми. Родители не против такого досуга детей, так как ребенок занят и не докучает маме и папе. Родители же могут спокойно заняться своими делами. Жаль, что они недооценивают вред, который наносит малышу частое общение с телевизором и компьютером. Ведь все чаще мультфильмы откровенно излучают агрессию, а фильмы напичканы убийствами и насилием. В результате страдает неокрепшая психика ребенка. А если еще и в семье не все ладится, то ребенку наносится настоящая психическая травма. Влияет это не только на взаимоотношения ребенка с родителями, но и со сверстниками, что в детском возрасте имеет большое значение. Ребенок сложно входит в коллектив, он не уверен в себе и боится, что его не примут. В комплексе с чрезмерными психоэмоциональными нагрузками детские тревоги нередко приводят к возникновению неврозов.

Невротическое расстройство или невроз у детей — это нарушение работы нервной системы, возникающее ввиду различных психотравмирующих воздействий.

К различным вариантам неврозов относят:

- 1) энурез и эктопрез
- 2) тревоги
- 3) детский невроз навязчивых состояний
- 4) психоз депрессивного характера
- 5) невроз истерического характера
- 6) невроз ипохондрического характера
- 7) заикание
- 8) невротические тики
- 9) нарушение сна.

В настоящее время врачей все больше тревожит тот факт, что невроз стал «молодеть» — очень часто к специалистам с симптомами этого заболевания приводят детей. По статистике, более 20% детей и подростков страдают неврозами различной степени.

#### Причины неврозов у детей разных возрастов

Невротические расстройства или психоневрозы у малышей (0–3 лет) обычно имеют физиологическую природу. Причины: тяжелое течение беременности, родовые травмы, осложнения болезней. У детей постарше невроз чаще имеет психологические причины, которые связаны с возрастом. В 3–6 лет в сознании малыша формируется концепция «Я», что порождает почву для конфликтов и стрессов. В детском саду малыш проходит первую ступень социализации, входит в коллектив. Кроме того, пик родительских разводов приходится именно на этот возраст. Это создает «благодатную» почву для развития и обострения неврозов. Острый возрастной кризис наступает и на седьмом году жизни ребенка. Малыш отправляется в школу, возрастает информационная нагрузка на ребенка. В подростковом возрасте (12–16 лет)

чаще всего возникают половые неврозы, что сопровождается депрессией, неуверенностью в себе и беспочвенными переживаниями.

Одним из эффективных способов профилактики и коррекции подобных состояний является музыкотерапия. Успокаивающие, умиротворяющие эффекты музыки были известны еще Пифагору, который называл влияние музыки на ум и тело «музыкальной медициной». На протяжении многих веков развития медицины, музыка как терапевтическое средство не сходилась с «исторического подиума», а лишь оттеснялась новыми, более радикальными и быстродействующими методами лечения. Несмотря на прогресс медицины, музыкальная терапия не потеряла своей значимости, она актуальна и теперь. Не секрет, что музыкальное воздействие стимулирует развитие ребенка, развивает и повышает его интеллект. В настоящее время ученые доказали положительное влияние классической музыки и колыбельных песенок на развитие и здоровье детей.

В лечебной и коррекционной психологии используют как пассивную, так и активную музыкотерапию. В качестве активной музыкотерапии используется совместное участие ребенка и родителя в создании музыкальной композиции. Это могут быть детские песенки, музыкальные сказки, а также создание звуковых картин. Например, «В зимнем лесу»: «Идем по снегу» — дети равномерно хрустят целлофаном, «Бежим» — хрустят в быстром темпе, «Остановились, прислушались» — пауза, «Завыл ветер» — голосом изобразить вой ветра, «Зашумели ветви деревьев» — дети шуршат листами бумаги, «Сосульки» — звучит треугольник или металлофон, «Дятел стучит» — карандашами по столу.

Пассивная музыкотерапия — это когда ребенок — слушатель (основной метод музыкотерапии). Для прослушивания можно использовать как готовые музыкальные релаксационные программы, так и составлять их самим. При составлении музыкальных релаксационных программ, следует учитывать, что в своей структуре они, как правило, состоят из 4 главных компонентов:

- 1) состояние (невротические расстройства, стресс, гиперактивность и т. д.);
- 2) ресурс (незадействованные в решении проблем природные способности ребенка);
- 3) средство (сама музыка);
- 4) терапевтическая цель (перспектива желательных, возможных и необходимых перемен, которые могут быть достигнуты).

В музыкальной релаксационной программе можно выделить:

- 1) Симптом — мишень — эмоциональное напряжение, связанное с постоянной внутренней борьбой.
- 2) Эффекты МРТ — разрядка через усиление динамики чувств, душевное очищение, позитивный образ мира, усиление фантазии — творческой и защитной, спонтанное разрешение творческих проблем.

Музыкальная релаксационная программа включает в себя 3 части:

- 1) музыка «присоединения» (ятро-музыка) — имеет цель «постройки» к актуальному состоянию человека;
- 2) переход к основному музыкальному материалу — снимающей напряжение музыке;
- 3) заключительная часть — утверждение достигнутого результата и выход из состояния покоя; в этом месте используется музыка, стимулирующая активность. Каждая музыкальная релаксационная программа представляет собой композицию, обладающую терапевтическим выразительным смыслом и направленную на восстановление эмоционального равновесия.

#### Примеры музыкальных программ.

Композиция:

1. Yann Tiersen. Comptine d'ete n.3
2. Goran Bregovic. OLD HOME MOVIE.
3. Звуки природы «Шум леса» (из цикла «Бименталь», здоровье).

Родителям рекомендуется использовать элементы релаксационного массажа при прослушивании музыкальной программы, что позволит максимально расслабить ребенка и сделать процедуру более эффективной. Идеальным временем для релаксации является 30 минут до сна. Но при этом необходимо помнить, что руки должны

быть теплыми, и нагрузка должна быть постепенной. Оптимальным приемом станет последовательность: поглаживание — растирание — поглаживание — разминание — поглаживание. Помимо этого, перед сном очень полезно напевать ребенку колыбельные песенки, сказки, потешки, также сочетая с поглаживаниями.

В заключение необходимо отметить, что ключевая роль в профилактике неврозов у детей принадлежит родителям, именно им под силу обеспечить психическое здоровье ребенка. Необходимо помнить о релаксации. Неврозы у детей (а также у взрослых) предупреждаются своевременной терапией — релаксационной и арт-терапией (например, совместное рисование под музыку), которая благотворно влияет на нервную систему. Чтобы нейтрализовать у ребенка такие чувства, как неуверенность, тревога, страх предложите ему послушать произведения Рубинштейна, Шопена, вальсы Штрауса. Успокоиться поможет музыка Бетховена, Брамса, Шуберта. Чтобы снять напряжение в отношениях — послушайте Баха. Повысить настроение поможет музыка Чайковского или Бетховена. А музыка Хачатуряна, Листа, Моцарта способствует поднятию жизненного тонуса. Для концентрации внимания используйте произведения Мендельсона, Дебюсси, Чайковского. Обязательно давайте слушать ребенку колыбельные, потешки, сказки. Это поможет не только ребенку, но и вам улучшить свое эмоциональное состояние, и что важно, укрепит духовную и эмоциональную связь между вами.

#### *Литература:*

1. Завьялов В. Ю. Музыкальная релаксационная терапия: практическое руководство. — Новосибирск, 1995.
2. Брусиловский Л. С. Музыкотерапия: руководство по психотерапии. 3-е изд., доп. и перераб. / под ред. В. Е. Рожнова. — Т.: Медицина, 1985.
3. Справочник невропатолога и психиатра /под ред. Н. И. Гращенкова и А. В. Снежневского, 3-е изд., стер. — М.: Медицина, 1969.

## **Развитие коммуникативных способностей подростков в условиях детского стационара**

Рассоха Виктория Сергеевна, студент

Амурский государственный университет (г. Благовещенск)

**Ключевые слова:** коммуникативные способности, коммуникация, коммуникативные умения, детский стационар, подростки.

**В** современном обществе проблема межличностного взаимодействия стоит очень остро. Человек всё время находится в поле взаимодействия с другими людьми. Для успешного взаимодействия необходимы коммуникативные способности, которые человек развивает в процессе своей жизнедеятельности. Эти способности он развивает в своей семье, затем в школе и профессиональной среде.

Коммуникативные способности обеспечивают успешную адаптацию человека в социальной среде, помогают избежать конфликтов, а в случае, если конфликты всё-таки возникают — успешно их разрешить. В эпоху развития интернета, в том числе, различных социальных сетей, человек сталкивается с проблемой успешности «живого общения». Общение в реальной жизни требует от человека

совсем других способностей, нежели общение в интернете. Современные подростки, которые выросли в период активного использования интернет технологий сталкиваются с большим количеством проблем в межличностном общении.

Особенно остро проблемы коммуникации могут возникать, когда подросток попадает в непривычную среду. Примером этого может служить помещение в больничной стационар, когда подросток вынужден взаимодействовать с разными людьми (врачами, медицинским персоналом, другими пациентами). В свою очередь, для психолога медицинского учреждения важно способствовать развитию коммуникативных способностей подростка, чтобы его адаптация проходила более успешно.

Проблемой коммуникативных способностей в отечественной психологии занимались различные ученые, среди которых А. Г. Ковалев, Г. С. Васильев, К. К. Платонов, А. А. Бодалев, А. А. Кидрон, А. В. Батаршев. В зарубежной психологии проблему коммуникативного взаимодействия разрабатывали Дж. Мид, Т. Парсонс, К. Чери, К. Ясперс и другие.

Рассматривая разные подходы к пониманию коммуникативных способностей, можно сделать вывод, что успешность процесса общения в полной мере зависит от уровня их развития. В качестве наиболее ёмкого определения коммуникативных способностей можно рассматривать определение, которое дал А. А. Бодалёв. Под коммуникативными способностями он понимал «индивидуально психологические особенности личности, обеспечивающие эффективное взаимодействие и адекватное взаимопонимание между людьми в процессе общения или выполнения совместной деятельности» [1].

Ключевым в понимании коммуникативных способностей является умение воспроизводить понятную для окружающих речь, отвечающую внешним условиям общения, реагировать на эмоциональные связи и особенности поведения, самочувствие собеседника, умение управлять процессом общения с таким расчетом, чтобы возникающие конфликты были улажены мирным способом. Все эти способности важны особенно в подростковый период, когда общение становится ведущей деятельностью для человека.

Ведущая деятельность, которая характерна для подросткового возраста — интимно-личностное общение, направленное на познание другого человека, себя, межличностных отношений, на усвоение норм социального поведения (мотивационно-потребностная сфера). Поэтому именно в этот возрастной период наиболее остро встает проблема развития у человека его коммуникативных способностей, от которых напрямую зависит успешность его общения и взаимодействия с другими людьми. Так как, коммуникативная деятельность является в подростковом возрасте ведущей, отсутствие коммуникативных навыков и низкий уровень развития коммуникативных способностей существенно затрудняет внутреннее раскрытие подростка и реализацию его в учебе, в среде сверстников и социуме в целом,

приводит к неконструктивному общению подростка и появлению отклонений в его социализации [3].

Считается, что самый благоприятный период формирования коммуникативных способностей — это подростковый возраст. Именно в это время человек начинает активно интересоваться общением, его ведущая деятельность меняется, он переключается с учебной деятельности на общение со сверстниками [1].

Вышеперечисленные особенности подросткового возраста в некоторой степени определяют его отношение к госпитализации в стационар. Хотя у подростков, зачастую, уже имеется опыт пребывания в больнице, однако у них нет возможности заниматься своими любимыми и привычными делами, они редко видят друзей и родителей, лишены возможности вести нормальный образ жизни, в связи с этим они могут испытывать негативные эмоции. Болезненным является отрыв от своей референтной группы. Попадая в стационар, подростком овладевает чувство тревожности, злости, агрессии, разочарования, обиды и он начинает вести себя соответствующим образом [2].

Таким образом, можно сделать вывод, что процесс адаптации к условиям больницы будет проходить легче и эффективнее, если подросток будет взаимодействовать со сверстниками. Общение в такой стрессовой ситуации может стать настоящим ресурсом для хорошего самочувствия и дальнейшего выздоровления. А для более эффективного общения необходимо развитие коммуникативных способностей в достаточной мере.

Следует отметить, что существует большое количество эффективных методов развития коммуникативных способностей, такие как коммуникативный тренинг, арт-терапия (в различных её формах: изотерапия, музыкотерапия, и т. д.), отдельно стоит отметить сказкотерапию. В условиях детского стационара одной из приоритетных форм работы с подростками является групповая работа, с использованием различных арт-терапевтических техник и ролевых игр. Данные методы достаточно хорошо вписываются в условия стационара, служат не только для развития коммуникативных способностей, но и для улучшения самочувствия, нормализации психофизиологического и эмоционального состояний.

При проведении исследования была поставлена следующая цель: изучение возможностей развития коммуникативных способностей подростков в условиях детского стационара.

Гипотеза исследования: реализация программы развития коммуникативных способностей в условиях детского стационара способствует развитию уровня коммуникативных способностей подростков, находящихся на лечении.

Исследование проводилось на базе: ГАУЗ АО «Детская городская клиническая больница», г. Благовещенск.

Выборка исследования: 24 респондента, в возрасте от 13 до 15 лет. Все участники являлись пациентами Детской городской клинической больницы. Участие в исследовании проходило на добровольной основе. Исследование проходило в 2017 году.

С целью изучения уровня развития коммуникативных способностей и уровня коммуникативной компетентности были использованы две методики. «Тест коммуникативных умений», автор Л. Михельсон (перевод и адаптация Гильбух Ю. З.), предназначен для определения уровня коммуникативной компетентности и ведущего способа общения. Для определения уровня развития коммуникативных склонностей была использована методика «Коммуникативные и организаторские склонности (КОС-2)», разработанная В. В. Синявским и Б. А. Федоришиным. Для статистической обработки данных использовались U-критерий Манна-Уитни и T-критерий Вилкоксона.

Разработанная коррекционно-развивающая программа направлена на работу с пациентами детского стационара, в возрасте от 13 до 15 лет. Цель данной программы: развитие коммуникативных способностей подростков, находящихся на лечении в стационаре. Мишенями коррекционно-развивающей программы являются: снятие эмоционального напряжения, повышение компетентности в общении.

Программа рассчитана на 10 дней (занятия проводились каждый день, за исключением выходных дней) по 2 академических часа. Общий объем программы составил 20 академических часов. Форма проведения занятий: групповая. Основные техники: ролевая игра, техники арт-терапии (изотерапия и т. д.) и пр. Отбор материала для занятий происходил с учётом возрастных особенностей выборки, с учетом поставленных целей и задач.

С целью изучения уровня развития коммуникативных склонностей подростков была использована методика «Коммуникативные и организаторские склонности — 2» В. В. Синявского и Б. А. Федоришина. Полученные данные представлены на диаграмме (рисунок 1).

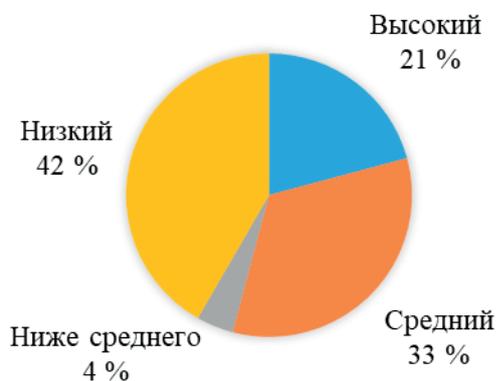


Рис. 1. Распределение подростков в зависимости от выраженности показателей коммуникативных склонностей (в процентах)

Как видно из рисунка 1, высокий уровень развития коммуникативных склонностей наблюдается у 21% опрошенных, что может говорить об успешности их общения в той социальной среде, где они взаимодействуют. Они не теряются в новой обстановке, быстро находят друзей,

постоянно стремятся расширить круг своих знакомых, занимаются общественной деятельностью, помогают близким. Проявляют инициативу в общении.

У 33% подростков отмечается средний уровень развития коммуникативных склонностей, что свидетельствует о том, что они стремятся к контактам с людьми, не ограничивают круг своих знакомств, отстаивают своё мнение, планируют свою работу, однако потенциал их склонностей не отличается высокой устойчивостью.

К группе с развитием коммуникативных склонностей ниже среднего относятся 4% испытуемых. Они не стремятся к общению, чувствуют себя скованно в новой компании, коллективе. Также они предпочитают проводить время наедине с собой, ограничивают свои знакомства, испытывают трудности в установлении контактов с людьми и при выступлении перед аудиторией.

Для 42% испытуемых характерен низкий уровень развития коммуникативных склонностей. То есть они испытывают достаточно серьёзные сложности как в общении со сверстниками, так и с людьми разных возрастов. Коммуникативные склонности требуют развития и совершенствования.

Таким образом, полученные данные показывают, что около 80% испытуемых испытывают затруднения в общении, развитие их коммуникативных склонностей не позволяет им достаточно эффективно взаимодействовать с людьми. Можно предположить, что полученные данные так или иначе связаны с возрастными особенностями испытуемых. Подростковый возраст является сенситивным периодом для различного рода проблем в коммуникативной сфере. В этот период подросток испытывает острую потребность в общении, но не всегда у него есть необходимые ресурсы (навыки, знания, способности) для этого. Эти данные так же можно связать с условиями в которых находятся испытуемые: детский стационар.

С целью изучения коммуникативной компетентности подростков был проведен — «Тест коммуникативных умений», (Михельсон Л.), который позволил определить уровень коммуникативной компетентности, ведущий способ общения (рисунок 2).



Рис. 2. Распределение испытуемых в зависимости от ведущего способа общения (в процентах)

Компетентный способ общения был выявлен у 28 % испытуемых. Это говорит о том, что они способны адекватно реагировать на внешние стимулы при социальном взаимодействии, в общении действовать соответственно ситуации (рисунок 2).

У 40 % испытуемых был выявлен зависимый способ реагирования в общении, т. е. они склонны не отстаивать свою точку зрения, а скорее действовать в соответствии с мнением большинства, стремятся получить помощь и поддержку от других. Хотя они представляют себя и позиционируют другим как беспомощные и нежизнеспособные, в них есть сила и способность действовать самостоятельно.

У 32 % испытуемых отмечается агрессивный способ общения. Такие люди достаточно легко вступают в конфликт и не всегда умеют выйти из него без «потерь».

Таким образом, около 75 % испытуемых используют не компетентные способы общения, и соответственно, испытывают трудности в коммуникации. Можно предположить, что это также может быть связано с возрастными особенностями испытуемых и с теми условиями, в которых они вынуждены находиться (стационар).

На основе результатов исследования, в зависимости от уровня развития коммуникативных способностей, испытуемые были распределены в две группы: по 12 человек (экспериментальная и контрольная группы).

Принципы формирования групп:

- 1) принцип стратометрического отбора (в обе группы вошли испытуемые, имеющие низкий, средний и высокий показатели, выявленные с помощью методик);
- 2) принцип добровольности: в экспериментальную группу отбирались те испытуемые, которые хотели участвовать в тренинге.

Различия между эмпирической и контрольной группами по уровню развития коммуникативных способностей до проведения коррекционно-развивающей программы статистически не значимы ( $U_{Эмп} = 66,5$ , при  $U_{кр} (p \leq 0.01) = 31$ ,  $U_{кр} (p \leq 0.05) = 42$ ). Экспериментальная группа не превосходит контрольную группу по развитию коммуникативных склонностей.

При сравнении показателей «Теста коммуникативных умений» (Михельсона Л.) экспериментальной и контрольной групп по U-критерию Манна-Уитни значимые различия не выявлены (таблица 1).

Таблица 1. Достоверность различий между показателями экспериментальной и контрольной групп до проведения коррекционно-развивающей программы

	Компетентный способ общения	Зависимый способ общения	Агрессивный способ общения
$U_{Эмп}$	66	51	65,5
$U_{кр} (p \leq 0.05)$	42	42	42

В дальнейшем экспериментальная группа приняла участие в реализации коррекционно-развивающей программы. После проведения коррекционно-развивающей программы

с испытуемыми, находящимися на лечении в стационаре, которые входили в экспериментальную группу, результаты исследования несколько изменились (рисунок 3).

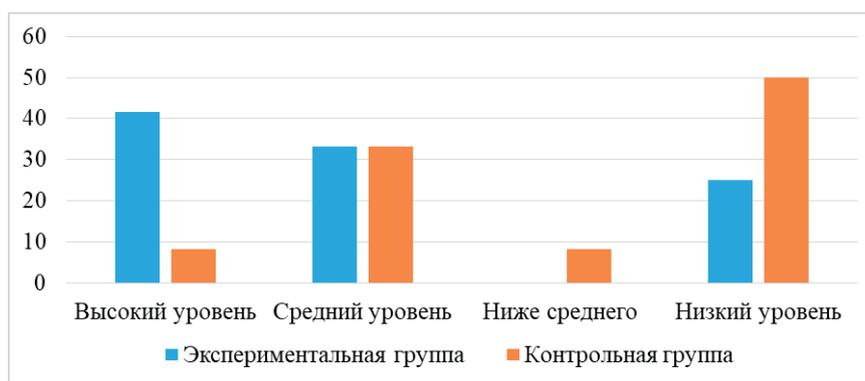


Рис. 3. Показатели уровня развития коммуникативных склонностей в контрольной и экспериментальной группах после проведения коррекционной работы (в процентах)

Показатели среднего уровня развития коммуникативных склонностей у обеих групп равны (33,3 %), однако значительно изменилось распределение испытуемых относящихся к низкому и высокому уровням. Высокий уровень в экспериментальной группе составил 41,7 % (вместо 16,6 %) испытуемых, в то время

как в контрольной группе количество испытуемых с данным уровнем даже снизилось до 8,3 %. В экспериментальной группе также снизилось количество испытуемых с низким уровнем 25 % (вместо 41,7 %), в то время как в контрольной группе их число даже несколько увеличилось 50 % (рисунок 3).

Различия между эмпирической и контрольной группами по уровню развития коммуникативных способностей после проведения коррекционно-развивающей программы статистически значимы ( $U_{Эмп} = 31$ , при  $U_{Кр} (p \leq 0.01) = 31$ ,  $U_{Кр} (p \leq 0.05) = 42$ ). Экспериментальная группа превосходит

контрольную группу по развитию коммуникативных склонностей.

Данные полученные с помощью тестовой методики «Тест коммуникативных умений» (Михельсона Л.) изменились (рисунок 4).

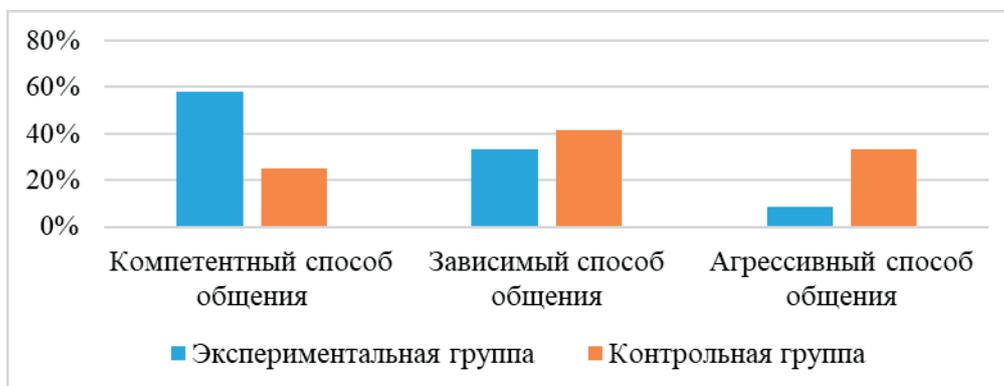


Рис. 4. Распределение испытуемых в зависимости от ведущего способа общения (Тест коммуникативных умений, Михельсона Л.) после коррекционно-развивающей работы (в процентах)

В экспериментальной группе значительно увеличилось число испытуемых с компетентным способом общения — 58,3% (рисунок 4). В то время как число испытуемых с зависимым и агрессивным способами общения заметно снизилось.

При сравнении показателей «Теста коммуникативных умений» (Михельсона Л.) экспериментальной и контрольной групп по U-критерию Манна-Уитни значимые различия были выявлены по шкале коммуникативный способ общения (таблица 2).

Таблица 2. Достоверность различий между показателями экспериментальной и контрольной групп после проведения коррекционно-развивающей программы

	Компетентный способ общения	Зависимый способ общения	Агрессивный способ общения
$U_{Эмп}$	25,5	47,5	47,5
$U_{Кр} (p \leq 0.05)$	42	42	42

После проведения коррекционно-развивающей программы по данным методики КОС-2 (Синявский В. В. и Федоришин Б. А.) различия между экспериментальной и контрольной группами является достоверными. Экспериментальная группа превосходит контрольную группу по развитию коммуникативных склонностей. А по данным тестовой методики «Тест коммуникативных умений» (Михельсона Л.) различия между

экспериментальной и контрольной группами не является достоверными по всем шкалам, кроме шкалы «компетентный способ общения» — экспериментальная группа превосходит контрольную группу по показателям компетентного способа общения.

С помощью T-критерия Вилкоксона, были достоверно доказаны различия в экспериментальной группе до и после проведения коррекционно-развивающей работы (таблица 3).

Таблица 3. Достоверность различий показателей, измеренных до и после проведения коррекционно-развивающей программы в экспериментальной группе

	Ком. склонности	Компетентный способ общения	Зависимый способ общения	Агрессивный способ общения
$T_{Эмп}$	0	0	33,5	21
$T_{Кр} (p \leq 0.01)$	9	9	9	9

Наблюдается положительная динамика коммуникативных способностей в экспериментальной группе. После проведения коррекционно-развивающей программы

у испытуемых повысился уровень коммуникативной компетентности — повысился уровень развития коммуникативных склонностей, а значит повысилась эффективность

их общения. Это может быть связано с тем, что подростки, входившие в экспериментальную группу, получили новые знания о процессе коммуникации, отработали некоторые коммуникативные умения и т. д. Однако с помощью данной коррекционно-развивающей программы не удалось добиться положительной динамики по некомпетентным способам общения (зависимый и агрессивный).

Таким образом, можно сделать вывод, что благодаря коррекционно-развивающей программе была

достигнута положительная динамика. У испытуемых вырос уровень коммуникативной компетентности, повысился уровень развития коммуникативных склонностей. Гипотеза, поставленная перед началом исследования, подтвердилась — реализация программы развития коммуникативных способностей в условиях детского стационара способствует развитию уровня коммуникативных способностей подростков, находящихся на лечении.

#### *Литература:*

1. Белобородов, А. М. Развитие коммуникативных способностей подростков в процессе тренингового воздействия // Научный диалог. — 2013. — № 9. — С. 6–20.
2. Исаев, Д. Н. Детская медицинская психология. Психологическая педиатрия. — СПб.: Речь, 2004. — 384 с.
3. Светлова, А. А. Возрастные особенности взаимодействия как фактор социализации подростка // Психологическая наука и образование. — 2014. — № 3. — С. 181–187.

# ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

## Адаптированная образовательная программа для детей с ЗПР среднего дошкольного возраста

Кузьмина Елена Анатольевна, учитель-логопед высшей квалификационной категории;

Токарев Алексей Алексеевич, педагог-психолог

ГБОУ школа № 1387 г. Москвы

### Целевой раздел

#### 1.1. Пояснительная записка

Адаптированная общеобразовательная программа (далее АОП) для детей с задержкой психического развития (далее ЗПР) является программным документом для детей с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ), посещающих ДГ ГБОУ «Школа № 1387», которым в установленном порядке по заключению ЦПМПК рекомендовано обучение и воспитание по адаптированной основной образовательной программе для детей с ЗПР.

Программа включает в себя разработки по следующим образовательным областям: социально-коммуникативное развитие, познавательное развитие, эмоционально-волевое.

Содержание образования и условия обучения воспитания обучающихся с ограниченными возможностями здоровья определяется адаптированной образовательной программой, а для инвалидов также в соответствии с индивидуальной программой реабилитации инвалида.

Группа детей с задержкой психического развития состоит из детей младшего и среднего дошкольного возраста, направленных центральной медико-психолого-педагогической комиссией.

Задержка психического развития представляет собой общую психическую незрелость, низкую познавательную активность, которая проявляется, хотя и не равномерно, но во всех видах психической деятельности. Этим обусловлены особенности восприятия, памяти, внимания, мышления и эмоционально-волевой сферы детей ЗПР. Отмечается недостаточность процесса переработки сенсорной информации. Зачастую дети не могут целостно воспринимать наблюдаемые объекты, они воспринимают их фрагментарно, выделяя лишь отдельные признаки. У них беден и узок круг представлений об окружающих предметах и явлениях. Представления нередко не только схематичны, не расчленены, но даже и ошибочны, что самым отрицательным образом сказывается на содержании и результативной стороне всех видов их деятельности

Дети испытывают трудности в произвольной регуляции деятельности. Как правило познавательный интерес снижен. Необходима коррекция пространственных представлений. Создание алгоритмов продуктивной

деятельности. Так же необходимо осуществлять работу со взаимодействием со взрослыми и детьми развитие игровой деятельности. Коррекционно-развивающие занятия направлены на развитие памяти, внимания, восприятия, зрительных, слуховых, моторных функции и мышления. Отклонения в развитии внимания: неустойчивость, рассеянность, низкая концентрация, трудности переключения;

неравномерная работоспособность; нарушен поэтапный контроль над выполняемой деятельностью: они часто не замечают несоответствия своей работы предложенному образцу, не всегда находят допущенные ошибки, даже после просьбы взрослого проверить выполненную работу.

снижена потребность в общении как со сверстниками, так и со взрослыми.

отмечается низкий уровень эмоционально-волевой готовности. Ребенок не может подчиниться правилам дисциплины, не способен к длительным интеллектуальным усилиям; могут быть нарушены эмоциональные контакты с близкими взрослыми, дети слабо ориентируются в нравственно-этических нормах поведения.

Программа разработана в соответствии со следующими нормативными документами:

- Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»;
- Типовое положение о дошкольном образовательном учреждении, утвержденное постановлением Правительства РФ от 12.09.2008 г. № 666;
- «Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы в дошкольных организациях» СанПиН 2.4.1.3049–13;
- Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 23 ноября 2009 г. № 655 «Об утверждении и введении в действие федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования»;
- Федеральные государственные требования к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования (ФГОС); Методические

рекомендации по составлению образовательной программы ДОО N 655 от 23 ноября 2009 г.

Современное образование предусматривает комплексное, всестороннее обновление всех областей образовательной системы в соответствии с требованиями к обучению. Эти изменения касаются вопросов организации образовательной деятельности, технологий и содержания.

Одной из ведущих линий образования является достижение нового современного качества дошкольного образования. Это вызывает необходимость разработки современных коррекционно-образовательных технологий, обновления содержания работы групп для детей с ЗПР.

Настоящая программа носит коррекционно-развивающий характер. Она предназначена для обучения и воспитания детей 3–5 лет с задержкой психического развития, принятых в ДОО. Программа рассчитана год, материал может быть адаптирован под нужды конкретного ребенка с учетом его психофизиологических особенностей.

### 1.2. Цель и задачи психолого-педагогического сопровождения

Цель программы:

- Ввести детей с ЗПР в сложный мир человеческих взаимоотношений
- Создать зону ближайшего развития для преодоления недостатков эмоционального развития.
- Подготовить детей, имеющих ЗПР, к обучению в школе.

Задачи:

- Научить ребенка понимать собственное эмоциональное состояние, выражать свои чувства и распознавать чувства других людей через мимику, жесты, интонацию.
- Прививать навыки социального поведения
- Развитие психических процессов.

#### Методологическая основа программы

Программа является современной интегративной программой, реализующей деятельностный подход к развитию ребенка и коррекционно-развивающий подход к отбору содержания образования.

Системно-деятельностный подход — методологическая основа ФГОС.

Приоритетным направлением начального общего образования определено формирование общеучебных умений и навыков, уровень освоения которых в значительной мере предопределяет успешность дальнейшего обучения. Основным результатом образования рассматривается на основе деятельностного подхода как достижение учащимися новых уровней развития на основе освоения ими как универсальных способов действий, так и способов, специфических для изучаемых предметов. В настоящее время образовательный процесс требует его новой организации на основе планирования совместной деятельности обучающихся и педагогов. Деятельностный подход к обучению предполагает:

- формирование у обучающихся умения контролировать свои действия — как после их завершения, так и по ходу;
- формирование у детей познавательного мотива (желания узнать, открыть, научиться) и конкретной учебной цели (понимания того, что именно нужно выяснить, освоить);
- выполнение обучающимися определенных действий для приобретения недостающих знаний;
- освоение воспитанниками способа действия, позволяющего осознанно применять приобретенные знания;
- включение содержания обучения в контекст решения значимых жизненных задач.

Планируемые достижения

В результате коррекционной работы ребенок 3–4 лет:

Проявляет интерес к различным видам игр, к совместным играм;

В результате коррекционной работы ребенок 3–4 лет:

Проявляет интерес к различным видам игр, к совместным играм;

Интересуется собой и предметами ближайшего окружения, воспринимает себя в качестве самостоятельного субъекта;

Откликается на эмоции близких людей и сверстников, на доступные для восприятия художественные и музыкальные произведения;

Умеет выполнять последовательную цепочку игровых действий;

Использует речь как средство взаимодействия со взрослыми и сверстниками в быту и в игре;

Ребенок 4–5 лет:

Проявляет интерес к информации, которую получает в процессе общения;

Эмоционально откликается, понимает и употребляет в своей речи слова, обозначающие эмоциональные состояния, этические качества, эстетические характеристики;

Решает спорные вопросы с помощью речи;

Объединяется с детьми для совместных игр и распределяет роли в игре, планировать свое действие.

#### Целевые ориентиры

— Ввести детей с ЗПР в сложный мир человеческих взаимоотношений

— Создать зону ближайшего развития для преодоления недостатков эмоционального развития.

#### Целевые ориентиры. Образовательная область «Речевое развитие».

Возможные достижения ребенка:

— способен к устойчивому эмоциональному контакту со взрослым и сверстниками;

— проявляет речевую активность, способность взаимодействовать окружающими, желание общаться с помощью слова и жеста;

— понимает названия предметов, действий, встречающихся в повседневной речи;

- понимает и выполняет элементарные словесные инструкции.
- различает лексические значения слов и грамматических форм слова;
- называет действия, предметы, изображенные на картинке, участвует в элементарном диалоге (отвечает на вопросы после прочтения сказки, используя слова, простые слов, которые могут добавляться жестами;
- произносит простые по артикуляции звуки;
- воспроизводит звукослоговую структуру двух-сложных слов, состоящих из открытых, закрытых слогов, с ударением на гласном звуке.

#### *Социально-коммуникативное развитие.*

##### Возможные достижения ребенка:

- выполняет отдельные ролевые действия, носящие условный характер; участвует в разыгрывании сюжета: цепочки двух-трех действий (воображаемую ситуацию удерживает взрослый);
- пытается соблюдать в игре элементарные правила;
- проявляет интерес к действиям других детей, может им подражать;
- ориентируется на просьбы и требования взрослого (убрать игрушки, помочь сверстнику, поделиться игрушками и т. п.);
- замечает несоответствие поведения других детей требованиям взрослого;
- может заниматься, не отвлекаясь в течение пяти-десяти минут;
- обладает элементарными представлениями о родственных отношениях в семье и о своей социальной роли: сын (дочка), внук (внучка), брат (сестра);
- выражает интерес и проявляет внимание к различным эмоциональным состояниям человека;
- выполняет элементарные орудийные действия в процессе самообслуживания.

#### *Познавательное развитие.*

##### Возможные достижения ребенка:

- составляет схематическое изображение из двух-трех частей;
- создает предметные конструкции из двух-четырех деталей;
- показывает по словесной инструкции и может назвать два-четыре основных цвета и две-три формы;
- выбирает из трех предметов разной величины «самый большой» («самый маленький»);
- выполняет постройку из трех-четырех кубиков по образцу, показанному взрослым;
- обладает навыком элементарной кооперативной деятельности с другими детьми в ходе создания коллективных построек (строим одинаковые постройки, вместе создаем одну и т. п.) с непосредственным участием взрослого;
- воспринимает и запоминает инструкцию из трех-четырех слов;

- использует в игре предметы-заместители по подражанию;
- усваивает элементарные сведения о мире людей и рукотворных материалах;
- обладает навыком элементарного планирования и выполнения каких-либо действий с помощью взрослого («Что будем делать сначала?», «Что будем делать потом?»);
- обладает навыком моделирования различных действий, направленных на воспроизведение величины, формы предметов, протяженности, удаленности (показ руками, пантомимические действия на основе тактильного и зрительного обследования предметов и их моделей);
- считает с соблюдением принципа «один к одному» (в доступных пределах счета), обозначает итог счета;
- знает реальные явления и их изображения: контрастные времена года (лето и зима) и части суток (день и ночь);
- обладает когнитивными предпосылками различных видов деятельности.

#### *Художественно-эстетическое развитие.*

##### Возможные достижения ребенка:

- раскладывает и наклеивает элементы аппликации на бумагу;
- создает предметный схематический рисунок по образцу;
- проявляет интерес к стихам, песням и сказкам, рассматриванию картинки;
- проявляет эмоциональный отклик на различные произведения культуры и искусства;
- эмоционально положительно относится к изобразительной деятельности, ее процессу и результатам;
- знает используемые в изобразительной деятельности предметы и материалы (карандаши, фломастеры, кисти, бумага, краски, мел, пластилин, глина и др.) и их свойства;
- владеет некоторыми операционально-техническими сторонами
- в изобразительной деятельности, пользуется карандашами, фломастерами,
- кистью, мелом, мелками; рисует прямые, наклонные, вертикальные и горизонтальные, волнистые линии одинаковой и разной толщины и длины; сочетает прямые и наклонные линии; рисует округлые линии и изображения предметов округлой формы; использует приемы примакивания и касания кончиком кисти;
- прислушивается к звучанию погремушки, колокольчика, неваляшки или другого звучащего предмета; узнает и различает голоса детей, звуки различных музыкальных инструментов;
- с помощью взрослого и самостоятельно выполняет музыкально-ритмические движения и действия на шумовых музыкальных инструментах.

*Физическое развитие.*

Возможные достижения ребенка:

- проходит по гимнастической скамейке;
- ударяет мяч об пол и ловит его двумя руками;
- обладает развитой крупной моторикой, выражает стремление осваивать различные виды движения (бег, лазанье, перешагивание, перелезание и пр.);
- обладает навыками элементарной ориентировки в пространстве (движение по сенсорным дорожкам и коврикам, погружение и перемещение в сухом бассейне и т. п.);
- реагирует на сигнал и действует в соответствии с ним;
- выполняет по образцу взрослого простейшие построения и перестроения, физические упражнения в соответствии с указаниями инструктора по физической культуре (воспитателя);
- стремится принимать активное участие в подвижных играх;
- использует предметы домашнего обихода, личной гигиены, выполняет орудийные действия с предметами бытового назначения с помощью взрослого;
- с незначительной помощью взрослого стремится поддерживать опрятность во внешнем виде, выполняет основные культурно-гигиенические действия, ориентируясь на образец и словесные просьбы взрослого.

**2. Содержание программы****2.1. Планирование психолого-педагогического сопровождения**

АОП обеспечивает системное сопровождение детей с ЗПР в образовательном процессе всеми специалистами:

- учитель-дефектолог;
- педагог-психолог;
- учитель-логопед;
- музыкальный руководитель;
- воспитатель по физической культуре;
- инструктор по физической культуре (плавание);
- воспитатели.

Комплексный и разносторонний подход всех специалистов в диагностической и коррекционно-развивающей деятельности позволяет наиболее эффективно строить работу с ребёнком с ЗПР. Все педагоги, участвующие в образовательном процессе ребёнка с ЗПР, ведут работу по следующим направлениям:

**1. Диагностическое:**

- выявление особых образовательных потребностей ребёнка с ЗПР;

- проведение комплексной диагностики нарушений в психическом и физическом развитии ребёнка с ЗПР;
- определение уровня актуального развития ребёнка с ЗПР, зоны его ближайшего развития, выявление резервных возможностей;
- контроль за уровнем и динамикой развития ребёнка с ЗПР (мониторинг динамики развития, успешности освоения образовательных областей).

**2. Аналитическое:**

- анализ и синтез полученных диагностических данных всех специалистов;
- составление индивидуального образовательного маршрута (далее ИОМ) психического и физического развития ребёнка с ЗПР.

**3. Коррекционно-развивающее:**

- реализацию ИОМ в условиях образовательного учреждения;
- выбор коррекционных программ, методик, методов и приемов обучения и воспитания;
- организацию и проведение индивидуальных и групповых коррекционно-развивающих занятий;

**4. Консультативное:**

- помощь семье в вопросах воспитания и коррекционно-развивающего обучения ребёнка с ЗПР;
- помощь педагогам в выборе методов и приёмов работы с ребёнком с ЗПР.

**5. Информационно-просветительское:**

- лекции, беседы, информационные стенды, направленные на разъяснение участникам образовательного процесса особенностей сопровождения детей с ЗПР;
- проведение тематических выступлений для педагогов и родителей (законных представителей) по разъяснению индивидуальных особенностей детей с ЗПР.

**2.2. Реализация психолого-педагогического сопровождения**

Реализация психолого-педагогического сопровождения ребёнка с ЗПР осуществляется в соответствии с листами сопровождения, разработанными педагогами и специалистами образовательного учреждения.

**2.2.1. Лист сопровождения ребёнка с ЗПР педагогом-психологом**

Коррекционно-развивающая работа педагога-психолога

*Образовательная область «Социально-коммуникативное развитие»*

Направления работы	Вид работы	Формы организации ОД	Методики и пособия	Сроки
Коммуникативная деятельность	Диагностика	Микрогруппа, индивидуально	1) Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития детей / под ред. К. С. Лебединской. — М. 1982	Сентябрь, январь, май.

Направления работы	Вид работы	Формы организации ОД	Методики и пособия	Сроки
			2) Смирнова Е. О., Холмогорова В. М. С50 Межличностные отношения дошкольников: Диагностика, проблемы, коррекция. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. 3) Методика для выявления уровня развития коммуникативной деятельности детей 3–7 лет М. И. Лисиной.	
	Развитие и коррекция	Подгруппа, микрогруппа	1) Психология детей с задержкой психического развития: изучение, социализация, психокоррекция: хрестоматия / сост. О. В. Заширинская. — Санкт-Петербург: Речь, 2003 2) Профилактика нарушений в поведении дошкольников: Материалы для диагностической и коррекционной работы в ДОУ / авт.-сост.: И. Н. Наревская, Н. Г. Сабтрова, Н. А. Куранова, Н. С. Нурмухаметова. 2-е изд., АРКТИ, 2010 3) Арушанова А. Коммуникативное развитие: проблемы и перспективы: Ст. дошкол. возраст // Дошкол. воспитание. — 1998. — № 6. 4) Гаврилушкина О. Развитие коммуникативного поведения дошкольников в условиях детского сада: [В рамках программы «Развитие речи»] // Ребенок в дет. саду. — 2003. Методика. — № 2. 5) Майер И. П. Развитие эмоциональной сферы как средство развития коммуникативных способностей детей старшего дошкольного возраста // Психолог в детском саду. — 2000. — № 1. 6) Албука общения. Развитие личности ребёнка, навыков общения со взрослыми и сверстниками. Автор: Шипицына Л. М., Заширинская О. В., Воронова А. П., Нилова Т. А. Издательство: Детство пресс, 2010	Октябрь-декабрь, февраль-апрель.
Эмоционально-волевая сфера	Диагностика	Индивидуально, подгруппа, микрогруппа.	1) Вайнер М. Э. Эмоциональное развитие детей: возрастные особенности, диагностика и критерии оценки // Коррекционно-развивающее образование. — 2008. — № 4. 2) Громова Т. В. Страна Эмоций. Методика как инструмент диагностической и коррекционной работы с эмоционально-волевой сферой ребёнка. — М.: УЦ «Перспектива», 2002. 3) Шалимова Г. А. Психодиагностика эмоциональной сферы личности: практическое пособие. — М.: АРКТИ, 2006. — 232 с. 4) Методика «Контурный САТ-Н» (Детский апперцептивный тест Л. Беллак, О. Беллак) 5) Цветовой тест Люшера	Сентябрь, январь, май.
	Развитие и коррекция	Индивидуально, подгруппа, микрогруппа	1) Павлей Т. Н. «Некоторые подходы к изучению и коррекции эмоциональной сферы детей с задержкой психического развития». Дефектология. 2000. № 4 2) Данилина Т. А. В мире детских эмоций: пособие для практических работников ДОУ. — М.: Изд-во Айрис-Пресс, 2006. 3) Смирнова Е. О. Лучшие развивающие игры. — М.: Эксмо, 2010, 240 с. 4) Уханова А. В. Программа развития эмоционально-волевой и коммуникативной сферы дошкольников // Вестник практической психологии образования. — 2009. № 2 5) Полянская Т. Б. Игры и стихи для развития эмоциональной сферы младших дошкольников. — М.: Детство-Пресс, 2011. 6) Чистякова М. И. Психогимнастика / под ред. М. И. Буянова. — 2-е изд. — М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1995.	Октябрь-декабрь, февраль-апрель.

### Взаимодействие педагога-психолога с другими участниками образовательного процесса и с администрацией ОО

1. Участвует в обсуждении актуальных направлений работы образовательного учреждения, совместно с администрацией планирует свою деятельность с целью достижения поставленных педагогическим коллективом целей и задач.

2. Уточняет запрос на психологическое сопровождение воспитательно-образовательного процесса, на формы и методы работы, которые будут эффективны для данного образовательного учреждения.

3. Осуществляет поддержку в разрешении спорных и конфликтных ситуаций в коллективе в процессе тренинговой работы и индивидуальных консультаций

4. Проводит индивидуальное психологическое консультирование участниками образовательного процесса, родителями и с администрацией ОУ.

5. Взаимодействует Ппк

6. Участвует в разработке основной общеобразовательной программы ДОУ в соответствии с ФГОС.

7. Составляет индивидуальные образовательные маршруты (содержание психолого-педагогической работы по организации взаимодействия взрослых и детей в освоении образовательных областей).

8. Участвует в деятельности педагогического и иных советов образовательного учреждения, психолого-педагогических консилиумов, творческих групп.

9. Участвует в проведении мониторинга по выявлению уровня сформированности предпосылок учебной деятельности у дошкольников на основании анализа представленных воспитателю рекомендаций по образовательной траектории развития ребенка (в конце учебного года)

10. Составляет психолого-педагогические заключения по материалам исследовательских работ и ориентирует воспитателей в проблемах личностного и социального развития воспитанников.

11. Организует и проводит консультации (индивидуальные, групповые, тематические, проблемные)

по вопросам развития детей, а также практического применения психологии для решения педагогических задач, тем самым повышая их социально-психологическую компетентность.

12. Планирует совместно с другими специалистами и организует интеграцию детей с отклонениями в развитии в группе.

13. Оказывает помощь детям в развитии их само регуляции и самоконтроля на занятиях специалистов

14. Консультирует и направляет родителей к разным специалистам по совместному решению с педагогами.

Взаимодействие педагога-психолога с родителями

Форма:

— групповые

— индивидуальные

— консультации по телефону по вопросам, не требующим личного контакта;

По вопросам:

создания оптимальной развивающей среды дома;

создания оптимальной психологического климата дома;

психологической компетентности родителей в вопросах

воспитания, развития детей;

модели поведения родителей в ситуациях адаптации ребенка к детскому саду, школе;

предпосылок для оптимального перехода детей на следующую возрастную ступень.

желания использовать психологические знания в интересах гармонизации детско-родительских отношений;

развития личностные качества воспитанников с учетом сохранения их индивидуальности (совместно другими специалистами);

создания условий для успешной социализации детей;

обучения игровому взаимодействию с детьми.

Педагог-психолог \_\_\_\_\_/

### 2.2.2. Лист сопровождения ребёнка с ЗПР учителем-логопедом

Коррекционно-развивающая работа учителя-логопеда

Образовательная область «Речевое развитие»

Направления работы	Вид работы	Формы организации ОД	Методики и пособия	Сроки
Обогащение лексического строя речи	Обследование	Индивидуально	1. Безрукова О. А., Каленкова О. Н., Методика определения уровня речевого развития детей дошкольного возраста. 2. Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей / под ред. С. Г. Шевченко.	Сентябрь, Январь, Май
	Развитие и коррекция	Индивидуально, в подгруппах и микро-группах	1. Филичева Т. Б., Чиркина Г. В., Туманова Т. В. и др., Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи. 2. Адаптированная примерная основная образовательная программа для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи (под ред. проф. Лопатиной Л. В.) 3. Нищева Н. И., Примерная адаптированная программа коррекционно-развивающей работы в группе компенсирующей	Сентябрь — декабрь, Февраль — май

Направления работы	Вид работы	Формы организации ОД	Методики и пособия	Сроки
			<p>направленности ДОО для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет.</p> <p>4. Теремкова Н. Э., Логопедические домашние задания для детей 5–7 лет с ОНР.</p> <p>5. Бардышева Т. Ю., Конспекты логопедических занятий в детском саду для детей с ОНР.</p> <p>6. Федорова Л. И., Учимся общаться.</p> <p>7. Нищева Н. И., Занимаемся вместе.</p>	
<b>Совершенствование грамматического строя речи</b>	Обследование	Индивидуально	<p>1. Безрукова О. А., Каленкова О. Н., Методика определения уровня речевого развития детей дошкольного возраста.</p> <p>2. Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей / под ред. Шевченко С. Г.</p>	Сентябрь Январь Май
	Развитие и коррекция	Индивидуально, в подгруппах и микро-группах	<p>1. Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Туманова Т. В. и др., Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи.</p> <p>2. Адаптированная примерная основная образовательная программа для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи (под ред. Проф. Лопатиной Л. В.)</p> <p>3. Нищева Н. И., Примерная адаптированная программа коррекционно-развивающей работы в группе компенсирующей направленности ДОО для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет.</p> <p>4. Теремкова Н. Э., Логопедические домашние задания для детей 5–7 лет с ОНР.</p> <p>5. Бардышева Т. Ю., Конспекты логопедических занятий в детском саду для детей с ОНР.</p> <p>6. Федорова Л. И., Учимся общаться.</p> <p>7. Нищева Н. И., Занимаемся вместе.</p>	Сентябрь — декабрь, Февраль — май
<b>Фонетико-фонематическая система языка, навыки звукового анализа и синтеза.</b>	Обследование	Индивидуально	<p>1. Безрукова О. А., Каленкова О. Н., Методика определения уровня речевого развития детей дошкольного возраста.</p> <p>2. Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей / под ред. Шевченко С. Г.</p> <p>3. Иншакова О. Б. Альбом для логопеда.</p>	Сентябрь Январь Май
	Развитие и коррекция	Индивидуально, в подгруппах и микро-группах	<p>1. Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Туманова Т. В. и др., Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи.</p> <p>2. Адаптированная примерная основная образовательная программа для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи (под ред. проф. Л. В. Лопатиной).</p> <p>3. Нищева Н. И., Примерная адаптированная программа коррекционно-развивающей работы в группе компенсирующей направленности ДОО для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет.</p> <p>4. Агранович З. Е., Коррекция нарушений звуко-слоговой структуры слов у детей.</p> <p>5. Бардышева Т. Ю., Конспекты логопедических занятий в детском саду для детей с ОНР.</p> <p>6. Азова Е. А., Чернова О. О., Учим звуки.</p> <p>7. Комарова Л. А., Автоматизация звуков в игровых упражнениях.</p> <p>8. Коноваленко В. В., Коноваленко С. В., Автоматизация звуков у детей.</p>	Сентябрь — декабрь, Февраль — май

Направления работы	Вид работы	Формы организации ОД	Методики и пособия	Сроки
<b>Обучение элементам грамоты</b>	Обследование	Индивидуально	1. Безрукова О. А., Каленкова О. Н., Методика определения уровня речевого развития детей дошкольного возраста. 2. Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей / под ред. Шевченко С. Г. 3. Иншакова О. Б., Альбом для логопеда.	Сентябрь Январь Май
	Развитие и коррекция	Индивидуально, в подгруппах и микро-группах	1. Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Туманова Т. В. и др., Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи. 2. Адаптированная примерная основная образовательная программа для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи (под ред. Проф. Лопатиной Л. В.). 3. Нищева Н. И., Примерная адаптированная программа коррекционно-развивающей работы в группе компенсирующей направленности ДОО для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет. 4. Бардышева Т. Ю., Конспекты логопедических занятий в детском саду для детей с ОНР.	Сентябрь — декабрь, Февраль — май
<b>Развитие связной речи и речевого общения</b>	Обследование	Индивидуально	1. Безрукова О. А., Каленкова О. Н., Методика определения уровня речевого развития детей дошкольного возраста. 2. Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей / под ред. Шевченко С. Г. 3. Иншакова О. Б., Альбом для логопеда.	Сентябрь Январь Май
	Развитие и коррекция	Индивидуально, в подгруппах и микро-группах	1. Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Туманова Т. В. и др., Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи. 2. Адаптированная примерная основная образовательная программа для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи (под ред. проф. Лопатиной Л. В.). 3. Нищева Н. И., Примерная адаптированная программа коррекционно-развивающей работы в группе компенсирующей направленности ДОО для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет. 4. Бардышева Т. Ю., Конспекты логопедических занятий в детском саду для детей с ОНР.	Сентябрь — декабрь, Февраль — май

Учитель-логопед \_\_\_\_\_

#### Литература:

1. <https://multiurok.ru/files/comments/adaptirovannaia-obrazovatelnaia-programma-dli-1/>
2. <http://открытыйурок.рф/статья/664319/>
3. <http://открытыйурок.рф/статья/666731/article.doc>



*Научное издание*

ПСИХОЛОГИЯ: ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ

III Международная научная конференция

г. Самара, март 2018 г.

Сборник статей

*Материалы печатаются в авторской редакции*

Дизайн обложки: *Е. А. Шишков*

Верстка: *О. В. Майер*

Подписано в печать 24.03.2018. Формат 60x90 <sup>1</sup>/<sub>8</sub>.

Гарнитура «Литературная». Бумага офсетная.

Усл. печ. л. 6,5. Уч.-изд. л. 6,7. Тираж 300 экз.

Издательство «Молодой ученый», г. Казань

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый»

420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.