

МОЛОДОЙ

учёный

Международная научная конференция

# ПСИХОЛОГИЯ: ПРОБЛЕМЫ ПРАКТИЧЕСКОГО ПРИМЕНЕНИЯ (II)



Чита

УДК 15(063)  
ББК 88я43  
А43

Редакционная коллегия сборника:

*М.Н. Ахметова, Ю.В. Иванова, К.С. Лактионов, М.Г. Комогорцев,  
В.В. Ахметова, В.С. Брезгин, А.В. Котляров, А.С. Яхина, Насимов М.О.*

Ответственный редактор: *Г.А. Кайнова*

**Психология:** проблемы практического применения (II): материалы  
А43 междунар. науч. конф. (г. Чита, июнь 2013 г.). — Чита: Издательство  
Молодой ученый, 2013. — iv, 122 с.

ISBN 978-5-905483-12-7

В сборнике представлены материалы международной научной конференции «Психология: проблемы практического применения (II)». Рассматриваются общие вопросы психологии, история психологии, вопросы общей, возрастной, сравнительной, социальной, прикладной, и педагогической психологии, а также психологии развития.

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

УДК 15(063)  
ББК 88я43

## СОДЕРЖАНИЕ

## 1. ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ

**Кахарова Д.С.**

Психолого-педагогические основы инклюзивного образования . . . . . 1

**Токарев А.А.**

Внешний вид педагога-психолога в образовательном учреждении . . . . . 8

## 3. ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

**Бунас А.А.**

Различные аспекты обоснования природы рискованного поведения личности . . . . . 10

## 4. ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

**Пархоменко Е.А.**

Возрастные аспекты влияния включенности в занятия спортом на социальную адаптацию личности в образовательной среде . . . . . 17

## 6. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

**Капытина Т.П.**

Догхантинг как социально-опасное психологическое явление на современном этапе развития российского общества . . . . . 25

**Саломова Г.Ш.**

Межкультурная компетентность как обязательная сторона будущего специалиста . . . . . 42

## 7. ПРИКЛАДНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

**Леонтьева А.Н.**

Тренинг личностного роста в психологическом сопровождении дезадаптированной личности . . . . . 49

**Липецкий Н.Н.**

Танатическая тревога и смысложизненные ориентации аутоагрессивной личности . . . . . 55

**Сансызбаева К.З.**

Влияние тревожности на уровень социальной фрустрации. .... 63

**8. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ****Gerdzhikova N.D.**Überprüfung einer Wörterliste für die prozessuale Diagnostik  
der emotionalen Befindlichkeit von 13-jährigen im Unterricht ..... 72**Дорофеева Е.В.**Взаимосвязь психологической готовности детей дошкольного возраста  
к школьному обучению с особенностями воспитания родителей ..... 82**Жирнова О.С.**Использование современных образовательных технологий  
в работе педагога-психолога с родителями в ДОУ. .... 91**Коробкова В.Е.**Изучение возможностей развития эмпатии у детей старшего  
дошкольного возраста с агрессивным поведением. .... 96**Пляскина Е.П.**

Нетрадиционные методы работы с детьми дошкольного возраста. .... 103

**Федорак И.О.**Психологические особенности формирования мотивационного  
компонента в структуре самоорганизованности младшего школьника .. 109**Федулов И.С.**Особенности волевой активности в различных видах  
спортивной деятельности ..... 116

## 1. ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ

### Психолого-педагогические основы инклюзивного образования

Кахарова Дилдора Сидиковна, старший научный сотрудник-исследователь  
Бухарский государственный университет (Узбекистан)

**Своевременность:** В данной статье даны сведения, позволяющие определить профессиональную направленность учеников, нуждающихся специальной помощи, их отношение к труду, интересы по наукам.

**Методика:** Определение профессионального направления учеников, нуждающихся специальной помощи, их научных интересов раскрывается на основе исследования.

**Вывод.** Раскрывая с научной точки зрения психологические, педагогические стороны инклюзивного образования учеников нуждающихся специальной помощи, с ограниченной возможностью, доказываем, что инклюзивное образование является важнейшим средством развития научных интересов учеников, любви к овладению профессией, воспитанию качеств человеколюбия.

Социальные, политические, экономические, культурные преобразования, проводимые в нашей стране ставят перед обществом в приоритетном в государственном строительстве системе непрерывного образования задачи обновления образования, воспитания современного подрастающего поколения, отвечающего требованиям современности, внедрение в их разум идеи независимости, самостоятельности.

23 статье Закона об образовании гласящая, «Создании специализированных образовательных институтов для обучения и воспитания детей и подростков с физическими или психологическими отклонениями, а также детей и подростков нуждающихся в длительном лечении» свидетельствует о человеколюбии нашего общества [5].

Как отдельно отличал наш президент И.А. Каримов «Каждый человек нашего общества, с подросткового возраст должен находить свое достойное место. В противном случае это может привести к плохим последствиям, в отдельных

случаях к тяжелым трагедиям, даже стать причиной социальных потрясений. Не нахождения свою места в жизни, в семье, в обществе молодых парней и девушек приводит к патере в обществе своей ценности. Человек не имеющий своей ценности и гордости встречает в жизни много препятствий, предаётся отрицательному влиянию, быстро приходит к падению как личность» [6].

На самом деле великий учёный физиолог И.П. Павлов говорил, что «каждая личность является неповторимым темпераментом». О том, что каждый человек имеет себя присущие возможности и что на это надо серьёзно обратить внимание выражали свои мысле-выдающиеся Восточные мыслители: Ибн Сино, Фаробий, Беруний, Мирзо Улугбек, Юсуф Хос Хожиб. Например можно привести мудрые изречения: Юсуфа Хос Хожиба «Там где учеба. Там будет высота, там «где знание, там будет величие», Мирзо Улугбека «Если твои знания пригодились к работе в свое время, то развивай свои знания с ещё большим упорством», А.Авлоний «Воспитание является проблемой жизни или смерти, надежды или трагедии счастья или несчастья». Для воспитания личности ребёнка надо в первую очередь для обеспечения ему входа «в неповторимый мир» составить соответствующий воспитательный план и применить его. Это добивается при помощи психодиагностических (тренинг, диагностика, психотерапевтические беседы, интервью, метод анкетирования, метод тестирования) и педагогических методов специальной психической вспомогательной системы, которая всесторонне развивает ребёнка, учит его мыслить, даёт возможность постепенно развивать талант ребёнка.

В целях всесторонне и полностью обучить юношей и девушек инвалидов Министерство Народного образования нашей страны совместно с Международными организациями по этапной развивает различные проекты инклюзивной системы образования. Инклюзивное образование-это индивидуальное и изменяющая в связи с условиями с добротой относящееся к детям нуждающимся специальной помощи, о система образования. Эта работа для простых нормальных ребят выполняется в семье и учебных заведениях. Инклюзивное — собранное, означает привлечение, то есть получение ребятами с физическими и психическими недугами образования совместно с нормально развитыми сверстниками. Инклюзивное образование применяется в условиях средней школы, средне-специальной средней — специальной школы, в семье.

В республике восемнадцать тысяч учеников с ограниченной возможностью обучаются в специализированы учебных заведениях, десять тысяч обучаются дома, а тридцать тысяч учеников посещают общеобразовательные школы. Значит существует необходимость инклюзивного образования. В частности в

средний школы №9 города Хивы есть инклюзивные классы для детей с недугами опорно-двигательного аппарата. Ещё в средней школе №12 Избосканского района Андижанской области дети с ограниченной возможностью имеют возможность обучаться со здоровыми сверстниками. Такие ученики получают специальные нормативные компьютеры для обучения. Такую же компьютерную технику используют слепые ученики школ-интернатов городов Ташкента, Андижана и Карши [4].

На данный момент в стране осуществляют деятельность 88 специализированных школ-интернатов, которые разделены на 8-видов: глухие дети; слабослышащие дети; дети с недугом опорно-двигательного аппарата (сколиоз), дети со слабо развитой психикой, умственно отсталые дети, дети с тяжелым недугом речи этого вида специализированы школах-интернатах и даже не только обучение и воспитание, но и коррекция, оздоровление детей и даже инклюзивное обучение в общеобразовательных школах не до конца исследовано; слепые дети; слабовидящие дети. Воспитательная среда вокруг детей инвалидов нуждающихся помощи постоянно должна быть хорошей в тоже время должна постоянно быть под контролем взрослых. Надо постоянно иметь в виду, что если у детей имеется недуг в определенной части тела, то другое свойство будет сильно развито, чем у здоровых детей. У слепых детей может сильно развит слух, у детей больных сколиозом сильно развито усидчивость. Значит если постоянно иметь в виду это состояние в воспитательном и образовательном процессе, их физические и психологические недостатки восполняется другим местом. Если использовать это состояние широко, то в воспитании и образовании можно добиться хороших результатов. Г.Б. Шоумаров, Ш.Р. Баротов, В.С. Рахмонова, М.Ф. Хакимова, С.Г. Ким, Л.Ш. Нурмухамедова вели исследовательскую работу по изучению образовательного, воспитательного процесса детей — инвалидов, психологических и педагогических свойств воспитания детей инвалидов в семье, раскрыли теоретические и практические особенности психокоррекционные методов, дали ценные советы по воспитательному процессу. Созданием в учебных заведениях психологической службы было выполнена важная задача по охвату поступивших в академические лица и профессиональные колледжи выпускников 9-ых классов. Целью профессиональной направленности учеников является осознанная молодым поколением подготовка к выбору профессии, этот процесс заключается в формировании подростка в качестве субъекта профессиональной деятельности, и помогает ему приспособливаться реалиям рыночной экономики. Трудовая деятельность в большой степени связано с профессиональным ма-

стерством и этот фактор является решающим в достижении совершенства. Для полного удовлетворения трудового интереса молодая парня и девушка должны ответить на вопросы о своем месте в социально трудовом распределении, какой вклад он или она внесли в социальное развития общества и на вопрос кто я.

На учеников с ограниченными возможностям нуждающихся в помощи обучающихся в семье, школе — интернате, в общеобразовательной школе в вопрос выбора профессии оказывают влияния различные факторы.

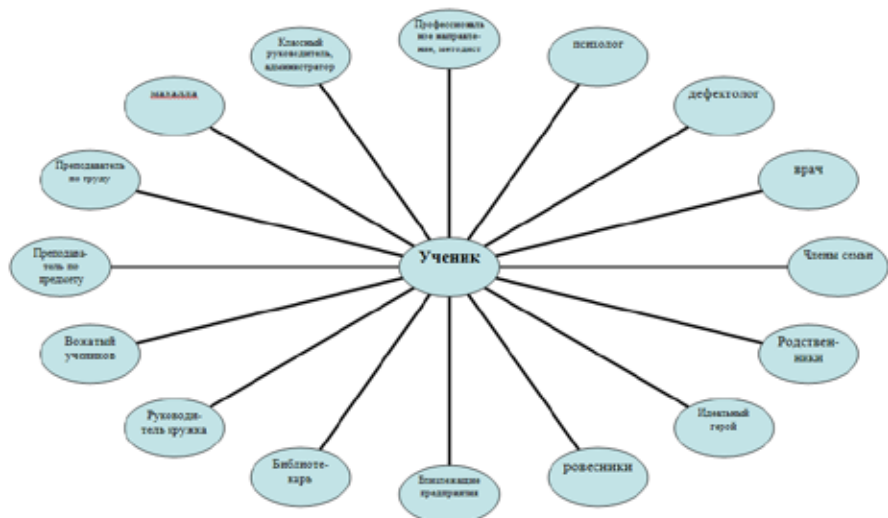


Рис. 1. Факторы, оказывающие влияние на учеников в выборе профессии

В этом процессе основная обязанность лежит на направителе по профессии (методисте) и на практике-психологе. Они в свою очередь организуют деятельность остальных различных факторов, оказывающих влияние на выбор и подготовку к профессии учеников.

Руководство школы, классный руководитель, психолог, дефектолог, врач, преподаватель по труду, вожатый, руководитель кружка, библиотекарь, члены семьи, представители махали должны постоянно вести совместную работу. Результаты проведенной работы должны постоянно анализироваться совместно с психологом. Для осмысления профессиональной пригодности учеников создаются соответствующие условия структура.



Профессионально направленное детей с ограниченными возможностями формируется поэтапно.

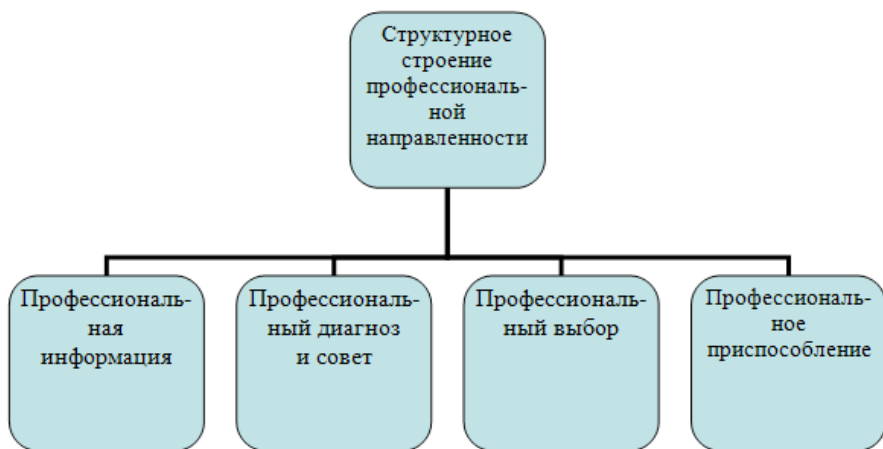


Рис. 2. Система профессиональной направленности учеников

На этих этапах ребятам даются советы и сведения по овладению профессией.

Этапы системы профессию полный направленности учеников и поручения и задачи можно показать в виде таблицы 1.

Самый важным для учеников является стремления к совершенству с моральной точки зрения. Потому что отношение к событию возникает через сильное внутреннее стремление. Профессиональных направленность учеников начинается с первого дня посещения учебного заведения.

Например, проводятся интересные беседы по профессиям, где задаются вопросы о профессиях родителей и близких людей. С целью определение у учеников с ограниченной возможностью к склонности к профессии связанной с интересом к предмету предлагаются удобные по применению методики. «Анкеты по интересам» и предложенный Е.А. Климовым «Дифференциальный диагностический опросник». Во время исследования активная деятельность выпускников 9-го класса по интересующему предмету, показывает склонность выпускников данной профессии.

Результаты проведённых психодиагностических методик приведены в диаграмме и таблицах.

Таблица 1

Этапы системы профессиональной направленности и анализ  
выполняемых поручений и задач

	Этапы	Структурное строение профессионального направления
I	Профессиональная информация и просвещение	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Список экономических и социальных профессии;</li> <li>— Карта расположения территориальных академических лицеев и профессиональных колледжей;</li> <li>— Информация о подготовительных направлениях академических лицеев и профессиональных колледжей.</li> </ul>
II	Профессиональный диагноз и советы	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Педагогическая и психологическая карта профессиональной направленности учеников;</li> <li>— Психологические методы по определений интересов учеников к профессии, его совместимость к данной профессии.</li> </ul>
III	Профессиональный выбор	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Процесс выбора профессиональной направленности на основе квалификационных требований предъявляемых личности во время овладения профессией;</li> <li>— Выбирается профессиональное направление психофизиологические качествам личности.</li> </ul>
IV	Профессиональная совместимость	Во время процесса овладения профессии учитываются биологически и психофизиологические свойства каждого ученика.

Таблица 2

Информация выбора профессиональной направленности  
и предмета учеников

№2	Предметы	Количество учеников	%	профессиональной направленности колледжей и лицей	Количество учеников	%
1	Физика	108	4,5	4-выпуск Академический лицей БухГУ	58	2,9
2	Математика	234	9,8	Экономика и банковская	128	6,5
3	Химия	320	13,4	Нефть и газ	91	4,6
4	Биология	137	5,7	Педагогика	250	12,6

5	География	98	9,3	Строительная и национальная	205	10,4
6	Английский язык	223	9,3	Мед	367	18,6
7	Труд	254	10,6	Туризм	86	4,3
8	Родной язык	236	9,9	Автодорожная	194	9,8
9	Литература	167	7	Банк	107	5,4
10	Экономика	117	4,9	Культура	214	10,8
11	Правоведения	124	5,2	Промышленность и транспорт	84	4,2
12	История	120	5	Информационная технология	110	5,5
13	Информатика	245	10,2	Юридическое обслуживание	77	3,9
	Итого	2383			1971	

По таблице видно, что ученики интересуются такими науками как химия, физика, английский язык, труд, родной язык, информатика и выразили продолжить учёбу в медицине педагогической направлении, направления промышленной и транспорта.

1 — рисунок. Диаграмма определения интереса учеников к наукам. Проведенные исследования показали, что эффективность инклюзивного обучения развила интерес у учеников к таким предметам как химия, английский язык, математика, труд, информатика, родной язык.

2 — рисунок. Определение профессиональной направленности учеников.

Кроме этого были определены сведения о том, в каких профессиональных колледжах продолжили учебу выпускники 9-классов. Диаграмма (3-рисунок) показал, что большинство выпускников выбрали колледжи медицинский педагогический, строительный и местного зодчества. Через обоснование с научной точки зрения педагогических и психологических сторон инклюзивного обучения мы можем сделать вывод что инклюзивное обучения является важнейшем средством развития у учеников нуждающихся в специальной помощи интереса к науке, к труду, развития личностных качеств трудолюбия и человеколюбия. Для укрепления фундамента независимости и превращения Узбекистана в великое государство надо дать правильное направление образовательно-воспитательному процессу подрастающего поколения, надо знакомить молодежь современными победами в науке, культуре, в технологии. Потому что судьбу развития определяют морально устойчивые, сильные волей, духом, современно мыслящие, владеющие любимой профессией, совершенные личности.

*Литература:*

1. И.А. Каримов. «Юксак маънавият енгилмас куч». Маънавият нашриёти. — Т.: 2008й.
2. И.А. Каримов «Баркамол авлод орзуси» — Т.: 1998й.
3. Тарбия. Ота-оналар ва мураббийлар учун энциклопедия. Ўзбекистон миллий энциклопедияси Давлат илмий нашриёти. — Т.: 2010 й.
4. www.turkiston.uz «Туркистон» газетаси 2012 йил 7 январ. 1 — сони.
5. Ўзбекистон Республикасининг «Таълим тўғрисидаги Қонуни//Баркамол авлод-Ўзбекистон тараққиётининг пойдевори. — Тошкент. 1997. 26 бет.
6. И.А.Каримов «Жамиятиз мафкураси халқни — халқ, миллатни-миллат қилишга хизмат этсин.» «Тафаккур» журнали. — Тошкент. — 1998. 2 — сон.

**Внешний вид педагога-психолога в образовательном учреждении**

Токарев Алексей Алексеевич, педагог-психолог  
Детский сад №659 (г. Москва)

То, как одевается педагог-психолог, играет немалую роль в его работе. Порой встречаются такие психологи, которые одеты непонятно как. То есть их внешний вид не соответствует профессиональной этике психолога, на педагоге может быть надета, например, спортивная форма или очень яркая одежда (как у клоуна).

Я считаю, что нужно серьезно задумываться о том, что носит педагог-психолог, так как в его работе идет постоянный контакт с детьми или со школьниками, с родителями (консультации), с педагогами, с администрацией. Представим себе, что на психологе одета спортивная одежда, и что же тогда получается? При коррекционной работе, дети начнут его воспринимать, скорее всего, не как психолога, а как своего ровесника, и работа будет строиться не лучшим образом как для психолога, так и для детей, потому что должна быть определенная граница между педагогом и детьми. В данном случае получается все наоборот: дети не будут воспринимать психолога всерьез, и итоги работы могут быть безрезультатными. Другой случай, если психолог одет в очень яркую одежду, то в работе с детьми это также не приносит хороших ре-

зультатов: дети будут отвлекаться, то есть не смогут сосредоточить свое внимание на том, что от них требуется, будут постоянно отвлекаться. Если говорить о консультациях с родителями, то практика показывает, что родители не воспринимают серьезно таких педагогов-психологов и редко приходят на повторную консультацию. Отношение администрации образовательного учреждения к такому педагогу-психологу тоже несерьезное. Тут уместно вспомнить о профессиональном этикете, который не позволяет педагогам ходить на работе, кому в чем вздумывается. Внешний вид педагога-психолога не должен быть вызывающим, а наоборот — располагающим к себе, внушать доверие. Если уж очень хочется выглядеть «по-крутому» или свободно, или необычно, то на работе должна быть сменная одежда. Пришел, в чем хочешь на работу, переоделся, принял на себя долженствующий облик и начал работать, а вот после рабочего дня вернулся к тому виду, в который хочешь.

Нужно не забывать о том, что педагог-психолог работает с «человеческой душой».

### 3. ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

#### **Различные аспекты обоснования природы рискованного поведения личности**

Бунас Алина Анатольевна, аспирант

Днепропетровский национальный университет им. О. Гончара (Украина)

**В** настоящее время важность изучения проблемы риска обусловлена возрастающей динамичностью изменений социального устоя, где особое значение приобретает стремление человека активно постигать новизну и сложность меняющегося мира, а также проявлять новые оригинальные стратегии поведения. Результаты таких изменений проникают во все сферы психики и жизнедеятельности индивида, влияя на его психическое состояние, на поведение, на адаптацию, порождая интерес к исследованию особенностей индивидуальности человека, в частности, склонности к риску, которая может быть одним из факторов, что расширяет возможности человека в меняющемся мире.

Стоит пояснить, что мы понимаем под рискованным поведением. Риск — это высокая вероятность появления нежелательных последствий, потеря. Это состояние между двумя полярными случаями — уверенностью и неопределенностью; ситуация, позволяющая выявить не только возможные последствия каждого варианта принятия решения, но и вероятность их появления. При этом среди основных причин неопределенности можно отметить неясность ситуации и возможных результатов, а также роли человека, принимающего решение [7, с. 148—157]. Рискованное поведение — это особый стиль поведения, который с высокой степенью вероятности может привести к потере здоровья, физическому или социальному благополучию личности. Рискованное поведение рассматривают также как средство, субъективно повышающее уровень адаптивности субъекта к собственной среде, одновременно с сохранением индивидуализации [9, с. 40—43].

Существует большое количество трактовок понятия и сущности риска, рискованной ситуации, рискованно поведения субъекта, остановимся на неко-

торых из них. А.В. Колпаков понимает риск как опасность, действие наудачу, что требует смелости и надежды на счастливый исход, а также математического обоснования, расчета степени риска [4]. В данной трактовке понятие «риск» выступает как опасное условие, при котором выполняется действие, или как действие, совершаемое в условиях неопределенности с вероятностным характером.

Д.В. Колесов считает, что риск всегда связан с угрозой и опасностью. Опасность является некой враждебной силой или силой противодействия намерениям человека. Угроза — определенная реальность ущерба и конкретного содержания. Именно наличие опасности и определенность угрозы превращает любую жизненную ситуацию в ситуацию риска. Риск — это всегда противодействие опасности и противостояния угрозе [9, с. 65—78].

В.В. Черкасова предлагает субъективную концепцию, ориентированную на субъекта действия, с учетом вероятных последствий и выбора вариантов поведения. С точки зрения данной концепции, риск всегда связан с волей и разумом человека, являясь выбором варианта поведения с учетом угрозы возможных последствий [15, с. 62—94].

Выделяют ряд подходов с точки зрения которых раскрывается природа появления рискованного поведения. В рамках *биологического подхода* рискованное поведение обуславливается действием психофизиологического (Ю.Л. Арзуманов, Т.Н. Дудко, 1999), генетического (А.Ю. Егоров, 2002) и гормонального факторов (S. Buzwell, D. Rosenthal, 1996; T.A. Wills, M. Windle, S.D. Cleary, 1998). В *социально-психологическом подходе* можно выделить микросоциальную и макросоциальную модели рискованного поведения. Согласно первой модели, причиной рискованного поведения является нарушение межличностных, например, семейных взаимоотношений (Л.А. Головей, 2001; Д.Н. Исаев, В.Е. Каган, 1988; А.Е. Личко, 1987). В рамках макросоциальной модели существуют два взаимодополняющих направления: рискованное поведение как особое социальное явление, несущее определенную функциональную нагрузку (М.В. Бородатова, 1984; С. Гроф, 1992), и рискованное поведение как особенности функционирования общества (социально-экономическое положение общества, кризис системы ценностей и т.п.) (Б.М. Левин, 1998; В.Д. Лисовский, Э.А. Колесникова, 2001). Согласно *этическому подходу*, рискованное поведение является аморальным, мотивированным гедонистическими стремлениями личности, следствием бездуховности и морального несовершенства (Б.С. Братусь, 1977; Е.К. Веселова, 2004; А.Ф. Лазурский, 1923; М.С. Неймарк, 1972; Д.В. Новиков, 2008) [16].

При рассмотрении рискованного поведения как результата действия причин биологического, социального и психологического характера наиболее убедительной объяснительной моделью является *интеракционистский подход* (Л.М. Шипицына, Л.С. Шпилени, 2004). Поведение человека рассматривается как зависимая переменная. Факторами, влияющими на поведение, являются конкретные социальные обстоятельства и отношения к ситуации, что определяются конкретными условиями социализации и индивидуально-природных свойств (Магнуссон, Эндлер, 1977) [16].

В психологии риска наиболее часто упоминаются широко известные теории, такие как теория целенаправленного поведения (А.Эйзен, М. Фишбейн), модель убеждений в области поведения и здоровья (М. Бекер, И. Розеншток) и гомеостатическая теория риска (Г. Уальд).

Представители *модели убеждения* полагают, что рискованное поведение является следствием таких факторов, как неадекватность оценки риска, недооценки серьезности последствий рискованного поведения, ущерба от рискованного поведения [12, с. 40–47]. Согласно *теории целенаправленного поведения*, безопасное поведение направляется интенциями и контролируется субъектом. Намерение реализовать рискованное поведение определяется совместным действием трех факторов: \* аттитуды в отношении данного поведения (мнение индивида относительно того, приведет ли это поведение к желаемым результатам, субъективно воспринимаемая ценность результатов); \* субъективные нормы в отношении поведения (мнение индивида о том, каких поступков ожидают от него «значимые другие», его желание соответствовать ожиданиям окружающих); \* воспринимаемый контроль над вероятностью наступления события и над собственной способностью тормозить или ускорять развитие данной ситуации [6, с. 64–65]. Основным положением *гомеостатической теории риска* является предположение о том, что у каждого человека существует свой, наиболее предпочтительный для него уровень риска, к которому он стремится. Если в какой-либо ситуации уровень риска слишком низок, то человек будет стремиться привести его к предпочтительному уровню, в обратной ситуации, уровень окажется слишком высок, человек будет стремиться его уменьшить [6, с. 66–68].

Важные аспекты объяснения и понимания риска содержатся в базовых направлениях психологии и психотерапии. Так, в *индивидуальной психологии* А. Адлера, где основное внимание обращено рассмотрению врожденного комплекса неполноценности и его компенсации. В качестве основной цели для всех людей при построении жизненного плана является достижение превос-



ходства над другими. Все формы поведения полностью формируются в детстве и несут в себе отпечаток окружения. Поэтому человек склонен воспринимать ситуации не такими, как они есть в действительности, а через призму своих предубеждений, личностных интересов, то есть, через схему апперцепции, которая появляется в детстве и удовлетворяет достижения выбранной индивидуумом цели жизни [10]. Преодолеть чувство неполноценности возможно при развитии чувства общности. Индивиды с недостаточно развитым чувством общности формируют группы так называемого риска, чтобы получить удовольствие от социального общения побороть комплекс неполноценности.

*Транзактный анализ* Э. Берна рассматривает склонность к риску, как один из вариантов игры, в которую играет человек, он не боится потерять здоровье или получить какие-то повреждения, потому что это именно то, к чему он нередко и стремится, следуя своему сценарному плану: «причины себе вред!» [3].

С позиции *гуманистического психоанализа* Э. Фромма, существует базовое противоречие, которое ограничивает личность с двух сторон: с одной стороны, важно любить других, поощряется альтруизм, с другой — любить себя является грехом, хотя и самым сильным закономерным стремлением человека. Если он способен на продуктивную любовь к себе и к другим, то он способен закрепить собственную жизнь, и развиваясь, достичь свободы. Центральным понятием в данной теории является «отчужденность», что порождает тревогу, стыд, чувство вины. Быть отрешенным значит быть беспомощным, не владеть собственной жизнью и не влиять на ход событий. Поэтому, глубинной человеческой потребностью, по мнению Э. Фромма, выступает потребность преодолеть свою отчужденность, освободиться от плена одиночества через всевозможные формы поведения и эйфорические состояния. В таких состояниях внешний мир исчезает, а вместе с ним человек лишается чувства отчужденности, обретая субъективное ощущение свободы и независимости [13].

*Теория психосоциального развития* Э. Эриксона утверждает, что существуют определенные психологические стадии развития Я, в ходе которых индивид устанавливает основные ориентиры по отношению к себе и своей социальной среде. Личностное развитие происходит в течение всей жизни. Главная задача на каждом из этапов это интеграция всего того, что знает о себе индивид и проектировка полученного образа в будущее [17, с. 36—40].

В. Франкл привлекает внимание к проблеме смысла жизни, который актуален на любом жизненном этапе, с разницей лишь в формах и аспектах его содержания.. Рискованное поведение — это состояние условного удоволь-

ствия, ситуация искусственного смысла как самоцели. Рискуя, личность обретает ощущение всемогущества и формирует некий свой индивидуальный образ жизни [10].

Х. Хекхаузен отмечал, что склонность к риску возникает в раннем детстве, под влиянием поведения матери [14, с. 78–83] и может быть обозначен как определенный патер семейного поведения.

В *деятельностном подходе* поведение понимается как организованная деятельность, осуществляющая связь организма с внешней средой через реализацию мотивов (С.Л. Рубинштейн) [11]. В рамках этого подхода рискованное поведение можно определить как ложную потребность, а основной механизм ее развития — «сдвиг мотива на цель». Доминирующим мотивом становится поиск того пространства, что может удовлетворить потребность, которая и заменяет истину. Б.Г. Ананьев определял поведение как сложный комплекс видов социальной деятельности. В поведении существует взаимозависимость между: информацией о людях и межличностных отношения; коммуникацией и саморегуляцией поступков человека в процессе общения; преобразованием внутреннего мира самой личности [1].

С точки зрения относительно нового направления психологии и психотерапии — *онтопсихологии* А. Менегетти (синтез психоанализа, аналитической и гуманистической психологии) — индивид идет на риск только тогда, когда он психологически уже может считаться экстремалом [8, с. 36–39], через что он осознает и ощущает свою необходимость и полезность как личности.

Теория реконструкции личности — *психосинтез* Р. Ассаджиоли, говорит о духовном сознании. Личность думает о смысле жизни/ существовании, о справедливости/ истоках страданий, ощущая волнение, если не направить эту бессознательную энергию на развитие и личностную трансформацию, то через некоторое время с подавленной она станет актуальной, дезорганизовывая жизнь, внутренняя пустота станет еще более невыносимой, заставляя искать подтверждения своего существования [2, с. 224–231].

В *трансперсональной теории* С. Грофа склонность к риску связывают с патологией в перинатальной матрице (прохождение родовыми путями), а именно, со стремлением индивида к ненасильственному самоубийству. Поиск риска и опасности — это желание испытать не дифференцированное единство, отменить сам процесс рождения [5, с. 109–115]. Склонность к риску и опасности по структуре и формированию может быть представлена как стремление и выступать тем объектом, который расширяет возможности личности.

Обобщая сказанное, стоит выделить следующее: поведение формируется с целью удовлетворения потребностей и интересов субъектов, которые включены в контекст внешней среды, содержит в себе вероятностный характер и, как результат, влияет на субъекта, требуя от него определенных действий. Поэтому, риск имеет объективную природу, однако субъект всегда делает выбор из определенных альтернатив при построении своего поведения, что также свидетельствует и о субъективной природе риска. Обоснование природы рискованного поведения личности дает возможность глубже понять влияние на формирование сознания и поведения индивида, расширяет представление о факторах, которые могут качественно и количественно определять изменения личности. Главная задача исследователей и практиков в этой области знаний: не ограничивать самостоятельность индивида, склонного к риску, запретами и порицаниями, а поддерживать, изучать и направлять в его реализацию конструктивным путем нового активного вида деятельности, создавая ситуации успеха и, тем самым, подчеркивать неповторимость и уникальность каждой личности в его индивидуальных проявлениях.

#### *Литература:*

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев // Избранные психологические труды: В 2-х томах. Т. 1. — М.: Педагогика, 1980. — 426 с.
2. Ассаджиоли Р. Психосинтез / Р. Ассаджиоли. — М., 1997. — С. 224—231.
3. Берн Э. Игры, в которые играют люди: психология человеческих взаимоотношений. Люди, которые играют в игры: психология человеческой судьбы / Под общ. ред. М.С. Мацковского. — С-Пб.: Лениздат, 1992. — 400 с.
4. Бикова С.В. Індивідуально-типологічні особливості схильності до ризику: автореф. дис.... канд. психол. наук: 19.00.01 / Бикова Світлана Валентинівна. — Одеса, 2008. — 22 с.
5. Гроф С. Психология будущего: Уроки современных исследований сознания / С.Гроф. — М., 2001. — С. 109—115.
6. Дик П.В. Психологические концепции риска и рискованного поведения / П.В. Дик // Актуальные проблемы психологии, 2008. — С. 63—68.
7. Колпаков В.М. Теория и практика принятия управленческих решений уч. пос. / В.М. Колпаков. — 2-е изд., перераб. — К.: МАУП, 2004. — С. 148—157.

8. Менегетти А. Система и личность / А. Менегетти. — М., 1996. — С. 36–39.
9. Отношение к жизни и психология риска: уч. пос. / Д.В. Колесов, В.А. Пономаренко. — М.: Изд-во Моск. психолого-социального ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2008. — С. 65–78.
10. Психология личности в трудах зарубежных психологов / Под общ. ред. и состав. А.А. Реана. — С-Пб., 2000. — 537 с.
11. Психология личности в трудах отечественных психологов / Под общ. ред. и состав. Л.В. Куликова. — С-Пб.: «Питер», 2000. — 465 с.
12. Фролова Ю.Г. Психосоматика и психология здоровья: уч. пос. / Ю.Г. Фролова. — Мн: ЕГУ, 2003. — С. 40–47.
13. Фромм Э. Душа человека / Э. Фром. — М., 1998. — С. 42–48.
14. Хекхаузен Х. Психология мотивации достижения / Х. Хекхаузен. — С-Пб.: Речь, 2001. — С. 78–83.
15. Чебыкин А.Я. Выраженность риска у студентов / А.Я. Чебыкин, О.В. Вдовиченко. — Одесса, 2004. — С. 62–94.
16. Шарок В.В. Особенности мотивационно-ценностной сферы и самоотношения личности, склонной к рискованному поведению: автореф. дис.... канд. психол. наук: 19.00.01 / Шарок Вероника Викторовна. — С-Пб., 2010. — 27, [1] с.
17. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Под общ. ред. А.В. Толстых. — М., 1996. — С. 36–40.

## 4. ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

### **Возрастные аспекты влияния включенности в занятия спортом на социальную адаптацию личности в образовательной среде**

Пархоменко Елена Александровна, кандидат педагогических наук,  
доцент, докторант  
Кубанский государственный университет физической культуры спорта и туризма  
(г. Краснодар)

Спорт принадлежит к видам социальной деятельности, достижение высоких результатов в которых возможно лишь при достаточно раннем включении в их освоение. В детском возрасте спорт выступает, как возможность общаться со сверстниками, стать сильным, развить свою волю, т.е. спорт оказывается только средством достижения стоящих перед детьми целей и лишь с повышением спортивной квалификации происходит изменение отношения к спорту [1, 2, 3]. С другой стороны, спортсменам приходится подчинять свою жизнь определенному режиму, вносить в неё ряд ограничений, без которых невозможно поддержание необходимой профессиональной формы. Приобретение спортивного мастерства совпадает во времени с процессом формирования личностного развития, с получением школьного образования, от уровня которого зависят возможности будущего профессионального самоопределения.

Одним из направлений нашего исследования было изучение влияния включенности в занятия спортом и возраста, а также взаимовлияния этих факторов на показатели социальной адаптации личности в социуме.

Для выявления связей между исследуемыми показателями включенности в занятия спортом, возрастом и социальной адаптации был проведен дисперсионный анализ с помощью программы «Statistica».

Результаты дисперсионного анализа, представленные в таблице 1, показали, что включенность в занятие спортом оказывает влияние на «адаптированность», «Адаптацию», «принятие других», «эмоциональную дискомфортность», «Эмоциональную комфортность», «внутренний контроль» и

«Интернальность». Возраст оказывает влияния, как на общие показатели социальной адаптации, так и на интегральные показатели — «адаптированность», «Адаптацию», «непринятие себя», «Самопринятие», «принятие других», «непринятие других», «эмоциональную комфортность», «эмоциональную дискомфортность», «Эмоциональную комфортность», «внутренний контроль», «Интернальность», «Стремление к доминированию» и «Эскапизм».

В результате дисперсионного анализа, было выявлено, что на уровни социальной адаптации личности оказывает влияние как включенность в занятия спортом, так и возраст. А сочетание показателей включенности в занятия спортом и возраста, влияет на формирование показателей социальной адаптации — «адаптированность», «Адаптация», «непринятие себя», «Самопринятие», «принятие других», «непринятие других», «Эмоциональная комфортность», «внутренний контроль», «Интернальность» и «Стремление к доминированию» (табл. 1).

Таблица 1

Результаты дисперсионного анализа влияния включенности  
в занятия спортом и возраста на социальную адаптацию

Социальная адаптация	Включенность в занятия спортом		Возраст		Включенность в занятия спортом *возраст	
	F	Sig.	F	Sig.	F	Sig.
адаптированность	11,37	0,00*	9,51	0,00*	4,49	0,01*
дезадаптированность	0,50	0,48	21,56	0,00	6,28	0,00
<b>Адаптация</b>	<b>4,29</b>	<b>0,04*</b>	<b>28,44</b>	<b>0,00*</b>	<b>15,66</b>	<b>0,00*</b>
принятие себя	4,36	0,04	8,37	0,00	3,89	0,02
непринятие себя	2,05	0,15	<b>40,75</b>	<b>0,00*</b>	<b>10,55</b>	<b>0,00*</b>
<b>Самопринятие</b>	0,07	0,78	<b>29,79</b>	<b>0,00*</b>	<b>12,06</b>	<b>0,00*</b>
принятие других	<b>8,08</b>	<b>0,00*</b>	<b>7,58</b>	<b>0,00*</b>	<b>8,93</b>	<b>0,00*</b>
непринятие других	0,06	0,80	<b>9,45</b>	<b>0,00*</b>	<b>9,67</b>	<b>0,00*</b>
<b>Принятие других</b>	0,96	0,33	19,38	0,00	21,09	0,00
эмоциональная комфортность	8,77	0,00	7,13	0,00	4,10	0,02
эмоциональная дискомфортность	<b>11,39</b>	<b>0,00*</b>	<b>10,27</b>	<b>0,00*</b>	3,09	0,05

<b>Эмоциональная комфортность</b>	9,71	0,00*	14,39	0,00*	3,41	0,03*
внутренний контроль	40,66	0,00*	10,18	0,00*	3,63	0,03*
внешний контроль	0,00	0,96	26,51	0,00	4,82	0,01
<b>Интернальность</b>	5,79	0,02*	34,12	0,00*	12,27	0,00*
доминирование	0,00	0,98	1,70	0,18	1,10	0,33
ведомость	0,10	0,74	13,18	0,00	1,99	0,14
<b>Стремление к доминированию</b>	0,39	0,53	10,52	0,00*	3,77	0,02*
<b>Эскапизм (уход от проблем)</b>	0,06	0,81	3,65	0,03*	0,36	0,70

Примечание: знак (\*) – достоверные различия при  $p \leq 0,05$ .

Для более детального выявления особенностей социальной адаптации личности в образовательной среде, нами был проведен анализ средних показателей с помощью программы «Statistica», использовался метод обнаружения различий по t-критерию достоверности Стьюдента.

Сравнительный анализ возрастных групп респондентов 12–15, 16–18 и 25–30 лет, занимающиеся и не занимающиеся спортом, представлен в таблице 2.

Таблица 2

Средние значения показателей социальной адаптации у респондентов внутри возрастной группы (баллы/проценты) ( $\text{Ccp} \pm d$ )

СПА	Возрастные группы					
	12–15 лет (n=153)		16–18 лет (n=165)		25–30 лет (n=131)	
	заним.	не заним.	заним.	не заним.	заним.	не заним.
Aa	143,6 $\pm$ 20,9*	121,9 $\pm$ 18,5	146,02 $\pm$	143,7 $\pm$ 21,9	145,3 $\pm$ 28,8***	140,9 $\pm$ 16,4
Ab	87,04 $\pm$ 34,8	107,7 $\pm$ 30,1*	72,3 $\pm$ 28,6	72,5 $\pm$ 32,4	73,5 $\pm$ 30,8***	60,6 $\pm$ 29,2
A	63,2 $\pm$ 10,2*	48,8 $\pm$ 11,5	67,5 $\pm$ 10,3	66,6 $\pm$ 13,3	65,9 $\pm$ 14,4	71,4 $\pm$ 12,4***
Sa	47,6 $\pm$ 8,1*	40,7 $\pm$ 7,9	48,5 $\pm$ 8,4	48,6 $\pm$ 9,4	47,6 $\pm$ 9,8	46,7 $\pm$ 6,8
Sb	17,4 $\pm$ 8,5	24,7 $\pm$ 7,1*	12,2 $\pm$ 6,8	11,9 $\pm$ 7,09	12,8 $\pm$ 8,1	10,1 $\pm$ 7,5
S	67,4 $\pm$ 13,3*	55,9 $\pm$ 9,8	74,5 $\pm$ 14,01	80,4 $\pm$ 11,6**	72,5 $\pm$ 17,7	76,33 $\pm$ 18,03***
La	26,7 $\pm$ 4,3*	21,3 $\pm$ 4,5	26,2 $\pm$ 4,55	26,04 $\pm$ 4,8	26,3 $\pm$ 6,3	26,8 $\pm$ 3,9
Lb	16,3 $\pm$ 7,4	21,3 $\pm$ 4,45*	14,9 $\pm$ 6,2	14,8 $\pm$ 7,2	16,6 $\pm$ 7,4	12,5 $\pm$ 6,7

<b>L</b>	<b>66,8±12,4*</b>	<b>54,4±8,4</b>	<b>68,3±11,8</b>	<b>73,4±12,8**</b>	<b>64,7±14,4</b>	<b>75,5±12,8***</b>
Еа	25,9±5,1	22,8±4,8	26,2±5,01	26,9±6,2	26,2±5,7	23,02±5,9
Еб	<b>16,4±8,4</b>	<b>22,2±6,1*</b>	13,6±8,5	13,9±9,3	<b>13,7±8,2</b>	<b>17,7±12,4***</b>
<b>Е</b>	<b>62,9±14,2*</b>	<b>50,9±5,6</b>	68,3±15,8	68,5±17,7	<b>65,2±19,6***</b>	<b>59,8±18,9</b>
Іа	<b>54,9±9,4*</b>	<b>43,3±9,1</b>	<b>57,6±9,2**</b>	52,01±10,05	<b>57,3±11,8***</b>	52,5±9,3
Іб	<b>21,8±9,8</b>	<b>27,07±6,1*</b>	17,2±9,9	15,6±10,5	16,1±9,8	12,7±8,1
<b>І</b>	<b>65,7±11,2*</b>	<b>49,4±10,0</b>	72,2±13,2	72,7±15,2	71,6±17,2	74,6±16,01
Da	10,2±3,4	9,9±4,5	11,3±3,4	10,5±4,4	10,5±3,1	11,05±3,01
Дб	19,6±6,7	21,2±5,7	17,4±6,4	16,2±6,7	16,22±5,4	14,6±5,2
<b>D</b>	<b>51,01±13,5*</b>	<b>46,9±15,8</b>	<b>56,6±12,2</b>	<b>55,6±18,9</b>	<b>55,0±13,2</b>	<b>62,3±11,03***</b>
<b>G</b>	15,6±5,4	15,1±5,9	13,4±4,6	14,1±5,8	13,6±5,0	13,02±4,1

Примечание: знак (\*) — достоверные различия в возрастной группе 12–15 лет при  $p \leq 0,05$ ; знак (\*\*) — достоверные различия в возрастной группе 16–18 лет при  $p \leq 0,05$ ; знак (\*\*\*) — достоверные различия в возрастной группе 25–30 лет при  $p \leq 0,05$ . Аа — адаптированность; Аб — дезадаптированность; **А — Адаптация**; Са — принятие себя; Сб — неприятие себя; **S — Самопринятие**; La — принятие других; Лб — неприятие других; **L — Принятие других**; Еа — эмоциональная комфортность; Еб — эмоциональная дискомфортность; **Е — Эмоциональная комфортность**; Іа — внутренний контроль; Іб — внешний контроль; **І — Интернальность**; Da — доминирование; Дб — ведомость; **D — Стремление к доминированию**; **Эскапизм**.

Сравнительный анализ возрастной группы респондентов 12–15 лет показал, что спортсмены достоверно превосходят своих сверстников по всем интегральным показателям социальной адаптации — «Адаптация», «Самопринятие», «Принятие других», «Эмоциональная комфортность», «Интернальность» и «Стремление к доминированию» (табл. 2).

Согласно концепции Д.Б. Эльконина [4], подростковый возраст — это период освоения социальных отношений, требующего продвижения в личностном развитии, подростки 12–15 лет имеют дополнительные ресурсы социальной адаптации, которые связаны с приобретением социального опыта. По-видимому, занятия спортом выступают для подростка на начальном этапе как привлекательная среда общения. А соответствие занятий спортом стереотипу мужественности является позитивным фактором, благоприятствующим благополучию взаимоотношений с социальным окружением. Поэтому, мы наблюдаем, что спортсмены более адаптированы, более довольны собой и ориентированы на других, более эмоциональны, более ответственны, в отличие от сверстников, не занимающихся спортом, которые дезадаптированы,



не ориентированы на себя и на других, испытывают дискомфорт, более ведомы (табл. 2).

Сравнительный анализ возрастной группы респондентов 16–18 лет показал уменьшение различий в данной возрастной группе: у респондентов, не занимающихся спортом, достоверно с возрастом становится выше показатели социальной адаптации — «Самопринятие» и «Принятие других», по сравнению со спортсменами (табл. 2).

Возможно, это связано с тем, что по мере углубления профессионализации конкурентность взаимоотношений вызывает настороженное, недоверчивое отношение к окружающим. Поэтому, мы видим, что спортсмены менее довольны собой и не принимают других, в отличие от их сверстников. Хотя с возрастом показатели — «Самопринятие» и «Принятие других» увеличиваются как у занимающихся спортом, так и у не занимающихся, по сравнению с подростками. В свою очередь спорт как образовательная среда дает стимул для развития уровня ответственности у личности как субъекта деятельности, поэтому у спортсменов достоверно выше показатель — «внутренний контроль».

Сравнительный анализ возрастной группы респондентов 25–30 лет, показал увеличение различий в данной возрастной группе: у респондентов, не занимающихся спортом, достоверно выше показатели социальной адаптации — «Адаптация», «Самопринятие», «Принятие других» и «Стремление к доминированию», чем у спортсменов данной возрастной группы (табл. 2).

Возможно, ориентация на достижение высоких результатов, реально достигаемые успехи укрепляют уверенность спортсменов в своей способности контролировать значимые ситуации собственной жизни. А зависимость успехов от взаимоотношений с товарищами по команде побуждают к активному поиску путей и способов конструктивного взаимодействия с социальным окружением. Поэтому, как и в юношеском возрасте у них достоверно выше показатель — «внутренний контроль» и «эмоциональный комфорт». При этом респонденты, не занимающиеся спортом, более адаптированы, более довольны собой, более ориентированы на других, менее ведомы, но при этом на этом фоне этого они испытывают эмоциональный дискомфорт, в отличие от спортсменов, у которых по мере углубления профессионализации конкурентность взаимоотношений вызывает настороженное, недоверчивое отношение к окружающим. Поэтому мы наблюдаем снижение показателя — «Принятие других» у них с возрастом.

Сравнительный анализ показателей социальной адаптации у респондентов, занимающихся и не занимающихся спортом, в зависимости от возраста, сви-

детельствует о различиях в формировании уровня социальной адаптации у респондентов разного возраста, включенных в разную образовательную среду (спортивную, учебную, трудовую) представлен в таблице 3.

Таблица 3

Средние значения показателей социальной адаптации у респондентов разной возрастной группы (баллы/проценты) ( $C_{sp} \pm d$ )

СПА	Занимающиеся спортом (n=209)			Не занимающиеся спортом (n=240)		
	12–15 лет (n=73)	16–18 лет (n=85)	25–30 лет (n=51)	12–15 лет (n=80)	16–18 лет (n=80)	25–30 лет (n=80)
Aa	143,6 $\pm$ 20,9	146,02 $\pm$	145,3 $\pm$ 28,8	121,9 $\pm$ 18,5*	143,7 $\pm$ 21,9	140,9 $\pm$ 16,4***
Ab	87,04 $\pm$ 34,8*	72,3 $\pm$ 28,6	73,5 $\pm$ 30,8***	107,7 $\pm$ 30,1*	72,5 $\pm$ 32,4**	60,6 $\pm$ 29,2***
A	63,2 $\pm$ 10,2	67,5 $\pm$ 10,3	65,9 $\pm$ 14,4	48,8 $\pm$ 11,5*	66,6 $\pm$ 13,3**	71,4 $\pm$ 12,4***
Sa	47,6 $\pm$ 8,1	48,5 $\pm$ 8,4	47,6 $\pm$ 9,8	40,7 $\pm$ 7,9*	48,6 $\pm$ 9,4	46,7 $\pm$ 6,8***
Sb	17,4 $\pm$ 8,5	12,2 $\pm$ 6,8	12,8 $\pm$ 8,1***	24,7 $\pm$ 7,1*	11,9 $\pm$ 7,09	10,1 $\pm$ 7,5***
S	67,4 $\pm$ 13,3*	74,5 $\pm$ 14,01	72,5 $\pm$ 17,7***	55,9 $\pm$ 9,8*	80,4 $\pm$ 11,6**	76,33 $\pm$ 18,03***
La	26,7 $\pm$ 4,3	26,2 $\pm$ 4,55	26,3 $\pm$ 6,3	21,3 $\pm$ 4,5*	26,04 $\pm$ 4,8	26,8 $\pm$ 3,9***
Lb	16,3 $\pm$ 7,4	14,9 $\pm$ 6,2	16,6 $\pm$ 7,4	21,3 $\pm$ 4,45*	14,8 $\pm$ 7,2	12,5 $\pm$ 6,7***
L	66,8 $\pm$ 12,4	68,3 $\pm$ 11,8**	64,7 $\pm$ 14,4	54,4 $\pm$ 8,4*	73,4 $\pm$ 12,8	75,5 $\pm$ 12,8***
Ea	25,9 $\pm$ 5,1	26,2 $\pm$ 5,01	26,2 $\pm$ 5,7	22,8 $\pm$ 4,8	26,9 $\pm$ 6,2	23,02 $\pm$ 5,9
Eb	16,4 $\pm$ 8,4	13,6 $\pm$ 8,5	13,7 $\pm$ 8,2	22,2 $\pm$ 6,1*	13,9 $\pm$ 9,3	17,7 $\pm$ 12,4
E	62,9 $\pm$ 14,2*	68,3 $\pm$ 15,8	65,2 $\pm$ 19,6	50,9 $\pm$ 5,6*	68,5 $\pm$ 17,7**	59,8 $\pm$ 18,9***
Ia	54,9 $\pm$ 9,4	57,6 $\pm$ 9,2	57,3 $\pm$ 11,8	43,3 $\pm$ 9,1*	52,01 $\pm$ 10,05	52,5 $\pm$ 9,3***
Ib	21,8 $\pm$ 9,8	17,2 $\pm$ 9,9	16,1 $\pm$ 9,8***	27,07 $\pm$ 6,1*	15,6 $\pm$ 10,5	12,7 $\pm$ 8,1***
I	65,7 $\pm$ 11,2*	72,2 $\pm$ 13,2	71,6 $\pm$ 17,2***	49,4 $\pm$ 10,0*	72,7 $\pm$ 15,2	74,6 $\pm$ 16,01***
Da	10,2 $\pm$ 3,4	11,3 $\pm$ 3,4	10,5 $\pm$ 3,1	9,9 $\pm$ 4,5	10,5 $\pm$ 4,4	11,05 $\pm$ 3,01
Db	19,6 $\pm$ 6,7	17,4 $\pm$ 6,4	16,22 $\pm$ 5,4	21,2 $\pm$ 5,7*	16,2 $\pm$ 6,7	14,6 $\pm$ 5,2***
D	51,01 $\pm$ 13,5*	56,6 $\pm$ 12,2	55,0 $\pm$ 13,2	46,9 $\pm$ 15,8*	55,6 $\pm$ 18,9**	62,3 $\pm$ 11,03***
G	15,6 $\pm$ 5,4	13,4 $\pm$ 4,6	13,6 $\pm$ 5,0	15,1 $\pm$ 5,9	14,1 $\pm$ 5,8	13,02 $\pm$ 4,1

Примечание: знак (\*) – достоверные различия между возрастными группами 12–15 и 16–18 лет при  $p \leq 0,05$ ; знак (\*\*) – достоверные различия между возрастными группами 16–18 и 25–30 лет при  $p \leq 0,05$ ; знак (\*\*\*) – достоверные различия между возрастными группами 12–15 и 25–30 лет при  $p \leq 0,05$ . Aa – адаптированность; Ab – дезадаптированность; A – Адаптация; Sa – принятие себя; Sb – неприятие себя; S – Самопринятие; La – принятие других; Lb – неприятие других; L – Принятие других; Ea – эмоциональная комфортность; Eb – эмоциональная дискомфортность; E – Эмоциональная комфортность; Ia – внутренний контроль; Ib – внешний контроль; I – Ин-

**термальность; Да** — доминирование; **Дб** — ведомость; **Д** — Стремление к доминированию; **Эскапизм**.

С возрастом у респондентов, занимающихся и не занимающихся спортом, наблюдается одинаковая возрастная динамика изменения показателей социальной адаптации, на это указывает тенденция увеличения у них показателей социальной адаптации с возрастом. Вместе с тем у респондентов, не занимающихся спортом, с возрастом имеется больше предпосылок для социальной адаптации, а уровень личностного развития в большей степени соответствует возрастной норме, в отличие от их респондентов, занимающихся спортом (табл. 3).

Анализ возрастной динамики изменения показателей социальной адаптации у респондентов, занимающихся спортом, показал, что с возрастом мы видим, уровень адаптации не изменяется, в отличие от респондентов, не занимающихся спортом. Возможно, это связано с тем, что большую роль в спортивной деятельности играют факторы «конкуренция» и «успех», которые по своей природе содержат предпосылки к дезадаптированности личности в образовательной среде.

В подростковом возрасте включение в занятия спортом спортивное социальное окружение выступает как привлекательная среда общения. По мере углубления профессионализации конкурентность взаимоотношений вызывает настороженное, недоверчивое отношение к окружающим. Поэтому мы наблюдаем не значительное увеличение уровня принятия других и эмоционального комфорта в социуме, в отличие от респондентов, не занимающихся спортом.

Спорт как образовательная среда может способствовать развитию ответственности и доминирования, начиная ещё с подросткового возраста, на это указывает высокий показатель интермальности и стремления к доминированию у спортсменов — подростков, но при этом данный показатель социальной адаптации с возрастом не изменяется у них, в отличие от респондентов, не занимающихся спортом.

Ранняя профессионализация вносит изменения в нормативное течение личностного развития, но не нарушает его, поскольку показатели социально-психологической адаптации спортсменов находятся в пределах возрастной нормы. Позитивной стороной влияния занятий спортом является преимущество спортсменов над не занимающимися спортом по сформированности субъектных свойств личности, делающих спортсменов активными в построении своего жизненного пути, особенно это заметно в подростковом возрасте. Негативной

стороной влияния занятий спортом является вызываемое соперничеством и жесткостью среды общения изменение нормативного развития взаимоотношений со значимыми другими, с одной стороны, а факторы «конкуренция» и «успех», которые по своей природе содержат предпосылки к дезадаптированности личности в образовательной среде с другой стороны.

### *Литература:*

1. Горская Г.Б. Психологическое обеспечение многолетней подготовки спортсменов. Краснодар: КГУФКСТ, 2008. — 220 с.
2. Горская Г.Б., Пархоменко Е.А. Социальная адаптация юных спортсменов: проблемы, условия успешности // 2 Международный форум «Молодежь. Наука. Олимпизм» 15—18 июня 2002 г. Юношеский спорт 21 века. М.: Советский спорт, 2002.
3. Стамбулова Н.Б. Психология спортивной карьеры. СПб: Издательство «Центр карьеры», 1999. — 368 с.
4. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Избранные психологические труды. М.: «Педагогика», с. 60—77.

## 6. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

### **Догхантинг как социально-опасное психологическое явление на современном этапе развития российского общества**

Капытина Татьяна Павловна, ведущий инженер

Воронежский государственный архитектурно-строительный университет

В большинстве стран мира, где действует активное зоозащитное движение, уже в течение десятилетий работают полноценные законы в защиту животных от жестокого обращения, что продиктовано не только заботой о животных, но и статистическими данными о благотворном влиянии подобных нравственных норм на социум. В России проблема зоожестокости существовала всегда и была краеугольным камнем нравственного состояния нашего общества. Созданная в Институте эволюционной морфологии и экологии животных им. Северцева (лаборатория экологии и охраны природы биологического факультета МГУ) в 1969–1970 гг. рабочая группа по изучению жестокого обращения с животными в ходе работы установила, что жестокое обращение с животными на бытовом уровне — это «действительно распространенное явление... Оно наблюдается, в основном, в двух формах: как бытовые деяния частных лиц, действующих исключительно по своей воле, и как деяния, подкрепленные правовой самостоятельностью на местах — отстрелы собак в городах, прием от населения за плату кошек, собак и их шкур» [2, с. 88–90]. Численность бездомных животных в Советском Союзе решалась, в основном, двумя способами: «животных бросали в герметичный кузов грузовика, куда была выведена выхлопная труба, и умерщвляли по известному рецепту изобретателя «газавагена» нацистского доктора Менгеле» или «усыпляли» путем инъекции животному вещества под названием дитилин, обладающего способностью расслаблять мускулатуру диафрагмы животного. В итоге собака не засыпала, а с хрипом, в судорогах задыхалась. Государство платило живодерам по 1 руб. 20 коп. за отловленную собаку и по 40 коп. — за кошку» [26].

За прошедшие годы ситуация в лучшую сторону не изменилась. Численность безнадзорных собак по-прежнему регулируется методом отстрела с использованием летающего шприца с Дитилином, Адидином-супер и их аналогами [9], применение которых для эвтаназии животных запрещено во всем цивилизованном мире и относится к разряду жестокого обращения с животными [31]. При этом решение проблемы с бездомными животными напоминает хождение по замкнутому кругу. Власти устраивают охоту на бродячих собак, однако их жестокие меры за много лет так и не оправдали себя, что еще раз подтвердило результаты исследований кандидата биологических наук и старшего научного сотрудника Института проблем экологии и эволюции животных им. А.Н. Северцова РАН Андрея Пояркова: во-первых, на отстрел и отлов животные отвечают усиленными темпами размножения, во-вторых, на освобожденные территории приходят «новоселы» из соседних районов города [12]. К таким же результатам привели наблюдения, проведенные ИГ «ЭкоПраво», г. Воронеж. Улицы городов также постоянно пополняются и за счет ставших ненужными по разным причинам и потому выброшенных домашних питомцев. В настоящее время во многих городах России отстрел безнадзорных собак запрещен на законодательном уровне. При этом методы регулирования их численности разработаны в недостаточной степени. Безнадзорные собаки выполняют определенную роль в жизни города, являясь, в некоторой степени, звеном в цепи утилизации биологических отходов. В то же время существует угроза для людей со стороны бездомных животных, так как они могут быть источниками возбудителей зооантропонозов, а также проявлять агрессию в отношении человека. В результате особо активные граждане пытаются решить проблему бродячих животных самостоятельно, но их методы далеки от гуманных, противозаконны и опасны для населения городов [7, с. 10]. Отказ от воспитательной работы в 1990–1997 гг. во многих образовательных учреждениях, ослабление институтов социализации и, как следствие, значительное понижение уровня социальной ответственности, отсутствие правового регулирования отношений, возникающих в процессе противодействия жестокому обращению с животными, в сознании большинства россиян сформировали мнение, что жестокое обращение с животными преступлением не считается. Единственная статья о защите животных от жестокого обращения 245 УК РФ практически не работает. Попустительство со стороны правоохранительных органов привело к абсолютной безнаказанности, которая породила чувство вседозволенности. Сегодня живодерство на бытовом уровне пополнилось еще одним чуждым для России зооагрессивным движением. Зародился

и набирает силу ситихантинг, что в дословном переводе с английского языка означает «охота в городе». Одной из ветвей ситихантинга является движение догхантеров («охотники на собак» — от англ. dog + hunters, они же догкиллеры), лиц, образовавших по собственной инициативе сообщество, которое занимается истреблением безнадзорных собак в городах и населенных пунктах. Сообщество догхантеров уже имеет основные признаки субкультуры: пройдена необходимая для возникновения любой субкультуры минимальная «критическая масса» — несколько сотен человек (по данным газеты «Московский комсомолец» на февраль 2011 г., интернет-форум русскоязычного сайта догхантеров «Vredityam.net» насчитывал более тысячи ста участников [15]), догхантеры имеют атрибуты, свой сленг, язык общения, который отражает их интересы и привычки, в сообществе работают довольно жесткие правила. СМИ сообщают, что в России, или, по крайней мере, в Петербурге, может появиться новый неофициальный праздник — День догхантера, который планируется отмечать 13 января: в день, когда питерские догхантеры впервые вышли «на дело». Перечисленные характеристики сообщества догхантеров дают основание говорить о догхантерстве как о субкультуре. Однако нельзя забывать, что догхантерство — это новая субкультура, недавно зародившаяся, и ее признаки могут проявляться не так четко, как в более развитых и длительно существующих.

В своей деятельности догхантеры практикуют, в основном, отстрел и отравления животных. Причиной зарождения движения догхантеры называют, прежде всего, высокую активность своих противников — защитников прав бездомных собак, которые, по их мнению, мешают работе коммунальных служб, в результате чего в последнее время резко возросла численность бездомных животных, среди которых много агрессивных собак. Декларируемые цели деятельности догхантеров — обезопасить себя и близких от возможности быть покусанными или даже убитыми собачьей стаей, а также очистка городов от переносчиков болезней и паразитов. Основное сетевое место общения догхантеров — сайт форум «Вредителям.Нет» (Vredityam.net), в настоящее время значительно почищенный и зашифрованный для доступа посторонним лицам, который можно считать их главной площадкой, где они общаются и координируют свои действия, открыто пишут о том, что им «плевать на домашних животных и потеряшек, попавших под горячую руку»: «Этот ресурс создан для борьбы с представителями паразитарной фауны, так или иначе мешающими комфортному и безопасному существованию Человека. Прежде всего, это крысы, представители врановых (серая ворона, сорока) и

бродячие собаки. Так же здесь будут развенчиваться мифы, выдуманные т.н. зоо «защитниками», а проще говоря — человеконенавистниками. Запомните! Зоо «защитник» — это не тот, кто любит животных, это тот, кто ненавидит людей» [34]. Догхантеры агрессивно высказываются не только о животных, но и о людях, которые готовы ухаживать за бездомными собаками после их стерилизации, называют их «зоошизой», «зоофилами». На некоторых зоозащитников собираются досье. В комментариях в их адрес часто звучат угрозы. Бездомных собак догхантеры называют «тварями», «шавочками», «БС», «биологическим мусором», «глистоносами», «блохозаврами, рассказывают, где достать оружие и яды и как всем этим пользоваться, обсуждают огнестрельное оружие и убойные зоны на теле собаки [30], регистрируются на сайтах зоозащитников, заходят в темы, где люди просят помощи — забрать собак или щенят с улицы, оперативно направляются первыми по указанному адресу. В своем манифесте они обосновывают право безнаказанно истреблять собак и в доказательство этому приводят статью 42 Конституции РФ: «Каждый имеет право на благоприятную окружающую среду...». Однако переписка в социальных сетях при условии, когда можно не скрывать свое лицо под маской и не играть роли, гораздо глубже раскрывает внутреннюю сущность догхантеров и является лучшим доказательством истины в идеологии, мотивации и т.д. их движения: «Наши идейные враги — зоошизики и буйнопомешанные борцы за права животных». Уничтожение бродячих собак не является для нас самоцелью. Наша главная цель — зоошиза», «Проблема наличия бродячих собак заключается вовсе не в бездействии властей, а в существовании устойчивой группировки собакозащитников, всеми силами мешающими государству что-либо сделать грамотно» [14].

СМИ, социальные сети и профильные форумы Интернета догхантеры используют как возможность для дальнейшего продвижения своей идеологии: «... для продвижения идей нужен пиар. Гляньте на популярность у прессы догхантеров и зоореалистов. Мы неисчерпаемый кладёзь новых статей».

За последние два года деятельность догхантеров особенно активизировалась. Информационные агентства постоянно сообщают о потравках бездомных животных, учиненных практически на всей территории России. Зачастую отравленные дворняги умирают в страшных мучениях на глазах у детей и прохожих. От рук догхантеров гибнут не только безнадзорные животные, но домашние: собаки-спасатели, собаки-поводыри, собаки-психотерапевты, которые помогали детям с нарушениями развития [6, с. 7]. Догхантеры умерщвляют собак охранников на автостоянках, гаражных кооперативов



и мини-рынков, о чем можно прочесть в их переписке, регулярно раскидывают отраву во дворах частных домов, закидывают ее за забор высотой 2 м частных приютов для животных при помощи обычной рогатки для стрельбы по воробьям. На форуме догхантеров заснятые убийства стерилизованных и привитых собак, которые находятся под опекой волонтеров, получают наивысший балл [25]. На сайте «охотников» указаны номера городских аптек и интернет-магазинов, в которых можно без рецепта приобрести смертельный для собак лекарственный препарат, подробно описывают способы приготовления отравленной приманки. Против четвероногих используют и крысиный яд, который достаточно просто вдохнуть. Намордник и поводок в этом случае для животного спасательную роль не играют. Если жертве удалось выжить, догхантеры пытаются ее добить повторной порцией отравы. На месте преступления они оставляют записки с угрозами владельцам собак расправой с их животными [11]. Некоторые догхантеры утверждают, что действуют по принципу из «рук в рот», т.е. угощают отравленной приманкой исключительно бродячих собак чуть ли не с руки. Однако факты свидетельствуют о том, что ядовитые приманки появляются и возле подъездов жилых домов, и в городских парках, и около детских площадок, рядом с детскими садами и школами, даже на площадках для выгула собак [8, с. 6]. Брошенный «ластфуд» подбирают не только псы, но и кошки, и птицы. Проглотив отравленный кусок, животное умирает после двухчасовой мучительной агонии от паралича дыхательной системы. Прежде чем затихнуть, оно долго бьется в конвульсиях и брызжет пеной. Разбросанная отравка оказывается в окружающей среде: в земле, воде. Туда же попадает трупный яд от тел погибших животных. Рвотные массы и трупы отравленных ядами животных на обочинах дорог становятся вторым звеном отравлений других животных. В ненастную погоду размытый дождями яд может распространиться по большой площади и попасть на ладошки детей, когда они подберут каштан или жёлудь, на мячик, который принесёт владельцу воспитанный пёс. Кроме того, в отличие от взрослого человека маленькие дети в силу своего малого роста близко находятся от поверхности земли и легко могут вдохнуть ядовитые испарения.

Эксперты называют разные причины появления движения догхантеров: внедрение в ряде городов России и на Украине в 2000-х гг. экспериментальной программы «отлов-стерилизация-возврат в места прежнего обитания», свободное распространение тем насилия над животными и видеороликов с сценами их убийствами в сети сайтов, «отсутствие адекватной реакции» у чиновников и правоохранителей на деятельность догхантеров [24]. Защитники

животных также считают появление догхантеров чудовищным последствием коррупции и бездействия государства.

По результатам социологических исследований «Догхантеры — Ваше мнение» (опрошено 520 человек), проведенных ИГ «ЭкоПраво» путем эмпирических наблюдений в естественных условиях, бесед, анализа комментариев в социальных сетях Интернета по фактам деятельности догхантеров и социологического опроса населения г. Воронежа и его пригородов, подавляющее большинство респондентов полагает, что догхантеры — это люди с явными нарушениями психики — 54 %; догхантеры — это защитники — волонтеры городского населения от бездомных животных — 11 %; иное мнение — 35 %. По результатам анкетирования учащихся ФГОУ СПО Воронежского энергетического техникума (опрошено 98 человек) в подростково-молодежной среде 94 % опрошенных отрицательно относятся к образу человека-живодера, однако существует и такое мнение: жестокое обращение с животными — это признак сильной воли и твердости характера — 2,5 %, а жестокость по отношению к животному вовсе не компрометирует человека — 3,5 % от числа опрошенных. При этом почти половина опрошенных — 48 % не знает, что по факту жестокого обращения можно подать заявление в милицию, т.е. молодежь не достаточно осведомлена и, соответственно, пребывает в так называемом информационном вакууме. Таким образом, анализ результатов социологического исследования показал, что полученные данные практически совпадают с данными Фонда «Общественное мнение» [13]. При этом значительная часть россиян разделяет точку зрения профессиональных психологов и психиатров, экологов и биологов на проблему догхантинга в нашей стране.

И.о. директора Центра социальной и судебной психиатрии имени В.П. Сербского Зураб Кекелидзе, комментируя случаи непредусмотренного законодательством самовольного отстрела собак гражданами, высказывает мнение, что подобные «проявления говорят о психических отклонениях. Есть два варианта. Первый — человек, отстреливающий собак, вероятно, болен серьезным психическим заболеванием и нуждается в принудительном лечении. Второй, наиболее вероятный, — это проявление морального помешательства. Это означает, что у человека отсутствует понятие морали [35]. Профессор психиатрии Юрий Полищук по вопросу о стрельбе Худоярова по собакам также полагает, что жестокость, с которой человек «расстреливает, играючи, животных, говорит об аномалии личности, о дефиците в его системе нравственных ориентиров и ценностей. Это моральная недостаточность в человеке, а мы квалифицируем это как аномалию личности, или, выражаясь старым тер-

мином, как психопатию. Есть такой антисоциальный тип психопатии, отличающийся особой жестокостью, агрессивностью и бессердечностью» [10].

У П.Б. Ганнушкина, создателя концепции малой психиатрии, учения о психопатологиях, читаем, что существуют психопаты (группа антисоциальных психопатов) «главной особенностью которых являются резко выраженные моральные дефекты. Это — люди, страдающие частичной эмоциональной тупостью...у них нет ни чести, ни стыда, они равнодушны к похвале и порицанию, они не могут приспособиться к правилам общежития. Чаще всего они не просто «холодны», а и жестоки. Грубые и злые, они очень рано, с детства обнаруживают себя — сначала своей склонностью к мучительству животных и поразительным отсутствием привязанности к самым близким людям (даже к матери), а затем своим как бы умышленно бесцеремонным нежеланием считаться с самыми минимальными удобствами окружающих» [1, с. 116—252].

Результаты проведенных социологических исследований показали, что основная цель деятельности одних представителей сообщества догхантеров — обезопасить себя и своих близких от возможности быть покусанными или загрызенными собачьей стаей, т.к. она в своем поведении непредсказуема, особенно весной во время «собачьих свадеб» (боязнь собак), другие удовлетворяют свою тягу к насилию без всяких объяснений. Клинический психолог Воронежского областного психоневрологического диспансера Ирина Кузина поясняет, что «есть несколько групп догхантеров. Одни из них не желают мириться со стаями бродячих собак, от которых пострадали они сами или их близкие. Других пугают домашние собаки, гуляющие без намордника и поводка, и раздражают хозяева, которые не убирают за своими питомцами в парках. Они заявляют, что их цель — комфортный, безопасный город. К ним присоединяются психически нездоровые люди, которые в идеологии догхантеров находят оправдание для того, чтобы переступить через моральные нормы, в данном случае — через запрет на убийство. Последняя группа это вовсе люди, не удовлетворенные жизнью, которые накопленную агрессию разряжают на тех, кто слабее» [23].

«Боязнь собак» заслуженный психолог Мигрдат Мигратян определяет как признак психического заболевания, которое имеет определенное название кинофобия, в том числе адактофобия — страх покусов, рабиефобия — страх заражения бешенством, и подчеркивает, что «следует различать истинную (клиническую) кинофобию и псевдофобию, которую часто демонстрируют латентные либо клинические садисты, то есть психопаты — перверсаны, пытающиеся подобным образом найти оправдание своим противоестественным

живодёрским наклонностям, либо попытаться сформировать рациональное объяснение им для окружающих. Псевдофобия в большинстве случаев сопровождается ярко выраженной агрессией по отношению к предмету псевдофобии — собакам, а также их владельцам, и даже просто к людям, не поддерживающим данную агрессию. М.Мигратян предупреждает об общественной опасности явления кинофобии: «Лица, страдающие кинофобией, в случае перехода расстройства в стадию параноидального бреда, могут представлять существенную опасность для окружающих. В этом состоянии они склонны к совершению преступлений» [22]. Применительно к догхантерам — по ст. 167, 245 УК РФ.

Квалифицированные психологи Наталия Бастун и Алексей Щербина (г. Днепропетровск) по высказываниям догхантеров на их сайте и в переписках в социальных сетях составили психологический портрет среднестатистического догхантера [28], который не является лицом с явными нарушениями психики, но, вероятнее всего, имеет дефекты морали и нравственности.

Психологический портрет «охотника»:

1. Многие из них добились в жизни определенных высот: хорошая должность, высшее образование (у многих — несколько), твердая жизненная позиция. Они привыкли добиваться того, что они хотят, любыми способами.
2. Но назвать их успешными личностями нельзя, так как успешный человек — счастливый человек, которому не нужен такой способ реализации.
3. Это агрессивные и циничные люди. Смелыми их тоже назвать нельзя, так как в противном случае они не боялись бы открыто отстаивать свои интересы.
4. . Видимо, эти убийства действительно многим из них доставляют что-то вроде радости или самоудовлетворения. Ведь они не стараются привлечь внимание к проблеме, а уstraняют ее, действуя нелегально.
5. Это однозначно социально опасные личности, ведь чтобы накормить собаку ядом, нужно сыграть дружелюбность. А это явное проявление коварства.
6. Лишь небольшой процент из них — действительно трезвомыслящие люди, которые травят собак не из-за того, что не могут справиться с эмоциями (злостью, страхом, агрессией), а уверены — это «во благо».

В работе «Феноменология жестокости» [5, с. 90–95] Д.Кавтарадзе отмечает, что животных в основном мучают «подростки и взрослые с низким уровнем развития. Они могут учиться в школах, техникумах, но дальше этого не идут: их интересы узкие, а претензии непомерные. И одним из путей удовлетворения их честолюбия становится жестокость». Поскольку в настоящее время

в российских вузах приняты две формы финансирования обучения: из федерального бюджета РФ (госбюджетная форма обучения) и из средств частных (физических) лиц или предприятий и организаций любой формы собственности на основе договоров (коммерческая форма обучения), то высшее образование сегодня могут получить не только те лица, которые имеют определенные способности и желание продолжить обучение в институтах и университетах после окончания средней образовательной школы, но и те, для которых в 1970—80 гг. прошлого столетия обучение в техникуме являлось высшей и конечной точкой в получении образования, что полностью соответствует пункту 1 «Психологического портрета «охотника». Пункт 1 «Психологического портрета «охотника» подтверждается и выводом П.Б. Ганнушкина [1, с. 116—252], который считает, что, например, «среди фанатиков встречаются и высоко одаренные субъекты», т.к. «психопатия, как и любая другая аномалия, является статической данностью и в своей динамике не ведет к развитию выраженной личностной деструкции. Эти пациенты, несмотря на кризисный характер отношений с окружающими, способны сохранять профессиональную, творческую, интеллектуальную продуктивность, обладают различными талантами, дарованиями. По этой причине среди людей незаурядных психопатические личности встречаются даже чаще, чем среди обычных». Однако, с другой стороны, «это — люди крайне узкие и односторонние», что в жизни наблюдается гораздо чаще» — подтверждение пункта 3 «Психологического портрета «охотника».

Анализ комментариев догхантеров на их сайте по проблеме бездомных животных, переписка в социальных сетях Интернета показал, что в сообщество догхантеров входят лица, по профессиональному признаку принадлежащие, в основном, к менеджерам среднего звена, служащим различных силовых структур, мелким клеркам и т.п. С одной стороны, лица перечисленных специальностей постоянно находятся на высоком стрессовом и фрустрационном уровне, с другой стороны, имеют достаточно свободного времени и физических сил для участия в ночных вылазках и рейдах по зачистке населенных пунктов и городских районов от бродячих собак, что может стать для них эрзацем самореализации, особенно при невозможности справиться со своей социальной жизнью, в результате чего они оказались несостоятельными. Приведенные рассуждения находят подтверждение в комментариях О.Маховской: «догхантеры — это чаще всего простые менеджеры, которые устали от монотонной работы, которым нужно экстравагантное хобби» [30].

Согласно теории А. Маслоу, человеческие потребности имеют уровни от более простых к более высоким (рис. 1) [3].



Рис. 1. Пирамида человеческих потребностей по А. Маслоу

Стремление к более высоким потребностям возникает только после удовлетворения потребностей более низкого порядка, к примеру, в еде и безопасности, хотя это вовсе не означает, что место предыдущей потребности занимает новая только тогда, когда полностью удовлетворена прежняя. Потребности не находятся в неразрывной последовательности и не имеют фиксированных положений, как это показано на схеме. Такая закономерность имеет место как наиболее устойчивая, но у разных людей взаимное расположение потребностей может варьироваться. Однако даже при таком рассмотрении человеческих потребностей можно сделать вывод, что социально и профессионально успешные люди поднимаются, как правило, на более высокие ступени, в конечном счете, у них возникает потребность в самовыражении (потребность в личном росте), они приближаются к последним трем уровням: «познание», «эстетические» и «самоактуализация». Как показывают тематика и уровень общения догхантеров в социальных сетях и на профильных сайтах, представители этого общества весьма далеки от указанных понятий. В теме «Что вас привело в догхантеры?» почти все говорят о своем высшем образовании (чаще двумя), владении иностранными языками, однако доходами и самооценкой не блещут: «Можно сказать, что я офисный планктон» — практически через одного признаются они [18], что полностью соответствует пунктам 1 и 2 «Психологического портрета «охотника». Пункты 3 и 4 «Психологического портрета «охотника» отражены в переписке догхантеров в Интернете, например, «...стреляйте себе на здоровье, но не в пределах видимости

несовершеннолетних и без съемки на видео, где есть момент твоей стрельбы и цели в одном кадре» [36], Точка зрения психолога Светланы Лукичевой совпадает с пунктами 1–4 «Психологического портрета «охотника» и еще раз подтверждает их: догхантеры нередко «имеют высшее образование и вполне приличный достаток. При этом они психологически неразвиты, не удовлетворены жизнью, не уверены в себе. Часто скрывают свое «увлечение» от окружающих и от самых близких. Все разговоры о спасении жителей города от собачьих стай — это защитная реакция. Стремясь заглушить внутреннее недовольство, они обманывают и окружающих, и самих себя» [8, с. 6]. В своих комментариях по проблеме догхантерства психолог Сергей Шевцов-Ланг разделяет точку зрения Светланы Лукичевой: «Догхантеры ведут борьбу за чистоту городских улиц. В первую очередь, это психически неполноценные личности, вымещающие на собаках свою ненависть к окружающему миру. Убийство животных для таких людей — один из способов реализовать свои маниакальные наклонности. Психологический портрет подобного человека складывается из таких качеств, как трусость, агрессия, цинизм, садизм, несформировавшиеся морально-этические нормы. Эти люди получают удовольствие от процесса убийства» [32]. Специалист по психологии агрессии и насилия Сергей Ениколов также отмечает, что «эти люди часто закомплексованны, с низкой самооценкой, но очень хотят быть начальниками жизни» [20].

К сожалению, деятельность догхантеров находит поддержку. Многочисленные свидетельства очевидцев сообщают о том, что «люди, разбрасывающие приманку со стеклом и иголками внутри, сжигающие собак заживо или просто забивающие их насмерть, тоже называют себя догхантерами» [16]. СМИ неоднократно сообщали, что против животных используют не только яд, но и «ножи, и пистолеты, и отмечали, что такой «метод расправы с животными живодеры стали применять после привлечения к ответственности Дмитрия Худоярова. Он ездил по своему району на джипе и палил в дворняг из пневматической винтовки. На его «счету» более 30 собак» [9]. Таким образом, можно считать, что дело Дмитрия Худоярова положило начало социальной цепной реакции в цепочке антисоциальных актов жестокого обращения с животными, т.е. сработал так называемый «эффект домино» — получившее широкий общественный резонанс событие при таком эффекте многократно повторяется, порождая все новые отклики. «Рецепт» убийств животных взят из сети Интернет. И, как все плохое, «быстро нашел сторонников. Это, как правило, люди с собственными проблемами психики и комплексами», для которых деятельность догхантеров служит образцом для подражания: «Отравителей на-

чали вычислять. И вычислили довольно быстро. Этим занимались отец и сын, больные на всю голову» [20], «отравленные приманки разбрасывает обычная семейная пара» [21], на Демиевке убивает собак на глазах у детей «парочка пожилых интеллигентных с виду старичков» [27]. Необходимо отметить, что ребенок, пережив насилие по отношению к животному, став свидетелем его мучительной смерти, получает сильную психологическую травму. Юрист Екатерина Сапега подчеркивает, что «даже взрослый человек может потерять психическое здоровье при виде жестокости. Но это, видимо, пока никого не интересует» [33]. Депутат МГД Инна Святенко также обеспокоена отсутствием морально-нравственной ответственности не только у насильников, но и у тех, кто как бы допускает существование такого способа борьбы с животными: «Урон психике ребёнка, который увидит, как в судорогах корчится домашнее животное, может быть нанесён очень серьёзный. Родитель, совершивший такое преступление, будет всю жизнь воспитывать ребёнка-инвалида» [6, с. 7]. С другой стороны, «у детей, которые видели вопиющий пример расправы над домашним животным, помимо психологической травмы может наступить переоценка моральных ценностей или смещение понятия о том, что хорошо, а что плохо» [37], т.е. «показ жестокости, насилия, агрессии во всех ее проявлениях, в том числе и по отношению к животным, рождает в ребенке, прежде всего, удивление, страх, но затем начинают прорастать посеянные семена жестокости» [10].

Подростки, считающие, что жестокое обращение с животными является проявлением силы и твердости духа, деятельность догхантеров, их комментарии воспринимают как образец для подражания и руководство к действию.

С точки зрения СМИ «изначально протестное движение, возникшее из людей, которые мстили собакам за своих покусанных близких, превратилось в сборище уродов с нарушением психики, которые сделали убийство безнаказанным развлечением. Свою самозваную миссию по очистке города они превратили в жестокое хобби, от которого получают удовольствие. Теперь главными объектами травли становятся домашние псы» [8, с. 6]. Зураб Кекелидзе предупреждает: «С такими людьми абсолютно бесполезно обсуждать, что морально, а что аморально. А проявляется такое отклонение у людей тогда, когда общество подобным явлениям ничего не противопоставляет. Общество должно доказать, что это выходит за рамки морали. Только так можно остановить подобные отстрелы. Тем более что уже начали палить по людям» [35]. Н.Бастун также полагает, что «обществу необходимо обезопасить себя от таких людей, ведь они позже могут радоваться не только страданиям собаки,



а и переключиться на человека» [29]. В повседневной жизни догхантер ничем не выделяется из окружения: «маска нормальности» позволяет ему казаться абсолютно нормальным, психически полноценным человеком, иметь притворное (искусственное) поведение, направленное на соответствие принятым в обществе нормативам. Для догхантера — носителя «маски нормальности» основной акцент данного определения «сводится к наличию элемента осознанного волевого контроля» за своим поведением [18]. Ирина Кузина подчеркивает, что «эти люди не могут не понимать, что их действия социально неприемлемы. Поэтому для них так важны свои сообщества, сайты, форумы, где они могут получить поддержку, почувствовать себя героями. Одна из причин появления догхантеров — разочарование в государстве, которое не решает проблему животных в больших городах. Кроме того, мы живем в обществе, где нет многих норм — правовых или поведенческих, и очень высок уровень агрессии людей по отношению друг к другу» [23].

СМИ разделяют высказанные точки зрения и особо отмечают, что главная опасность состоит в том, что деятельность «городских санитаров» никем не контролируется. А потому, ряды догхантеров нередко пополняются психически неуравновешенными людьми и химиками-самоучками. Тем более, что под их «подвиги» подводится идеологическая основа, а отдельные граждане, страдающие зоофобиями, даже поддерживают живодеров [17]. Таким образом, ярко выраженная агрессия по отношению к собакам, а также к их владельцам и людям, не поддерживающим данную агрессию, со временем может перейти в ненависть и враждебность к этой социальной группе, в целом, что определяется уже как ксенофобия [4]: «ксенофобия нередко превращается в социально опасный психологический феномен: когда различия между людьми сами по себе начинают восприниматься как проблема». Воронеж: 1 января 2013 г. на мужчину, который выгуливал собаку шарпея с криком «Сколько из-за вас людей покусано!» напал пьяный мужчина лет 30. Сначала досталось охотничьему шарпею, который получил сильный пинок в грудную клетку. Потом мужчина набросился на хозяина Маши. У Михаила осколочный перелом кисти руки, после удара по голове не слышит правое ухо [38].

Многие психиатры единогласно призывают представителей власти ввести для зоосадистов принудительное лечение с последующей постановкой на учет в психиатрических диспансерах. Руководитель Центра правовой и психологической помощи психиатр и криминалист Михаил Виноградов подчеркивает, что «таких людей нужно лечить в принудительном порядке. И даже после выхода из специализированной больницы они всю жизнь должны наблюдаться у

психиатра» [39] и считает, что для этого нужно внести соответствующие изменения в законодательство: «Оно у нас слишком мягкое не только в области жестокого обращения с животными, но и в сфере психиатрии».

СМИ отмечают еще одну «страшную тенденцию, которая может привести к множеству трагедий, — ротация обиженных и мстителей. «Если власти будут по-прежнему делать вид, что ничего не происходит, мы получим подъездную войну с участием садистов и сильных мира сего» [8, с. 6]. Глава президиума Столичной коллегии адвокатов Георгий Зубовский уверен, что «инертность государства провоцирует граждан на открытые столкновения». Во время пресс-конференции 23 июня 2009 г. в «Комсомольской правде», ее участники также отметили, что «жестокое обращение с животными не совместимо с воспитанием детей, возрождением общественной морали, укреплением правовых основ государства, поэтому все жестокие преступления должны быть раскрыты, а виновные наказаны» [19].

Таким образом, насилие и жестокое обращение с животными — это реалии современного российского общества, которые представляют собой серьезную проблему. Догхантинг, получивший в последнее время все большую популярность и распространенность, — это социально — опасное психологическое явление. Догхантеры нарушают правовые нормы, связанные не только с административным, гражданским, но и с уголовным законодательством. Сторонники догхантеров не делают разницу между преступлением и иным правонарушением. Они игнорируют любое, в том числе и уголовное законодательство. Для решения проблемы насилия и жестокого обращения с животными необходимо профессиональное взаимодействие специалистов различных ведомственных структур: образования, медицины, социальной работы, правоохранительных и правозащитных органов.

### *Литература:*

1. Ганнушкин П.Б. Клиника психопатий, их статика, динамика, систематика / П.Б. Ганнушкин /Избранные труды. — М.: Медицина, 1964. — С. 116—252.
2. Кавтарадзе Д.Н. Основные результаты работы по изучению жестокого обращения с животными/Д. Н. Кавтарадзе, В.А. Зубакин//Гуманитарный экологический журнал. — Киев. — 2004. — Спецвыпуск, т. 6. — С. 88—90.

3. Маслоу А.Г. Мотивация и личность / А.Г. Маслоу. — СПб.: Евразия, 1999. — С. 38.
4. Солдатова, Г.У., Макаrchук, А.В. Может ли другой стать другом? Тренинг по профилактике ксенофобии/Г. У. Солдатова, А.В. Макаrchук. — М.: Генезис, 2006. — 256 с.
5. Феноменология жестокости/ К.А. Семенова [и др.] // Природа. Ежемесячный популярный естественнонаучный журнал Академии наук СССР. — 1975. — № 1 (713). — с. 90–95.
6. Булдаков В. Чьё собачье дело/В.Булдаков, А.Ткачева// Аргументы Недели. — 2012. — № 5 (297). — с. 7.
7. Козлова О. В Воронеже массово травят собак / О. Козлова, А. Серебрякова // Мое!. — 2011. — № 45 (886). — С. 10.
8. Грекова О. Идет охота на собак, идет охота/О. Грекова// Московский Комсомолец. — 2012. — № 25927. — С. 6.
9. Белый М. Совсем озверели [Электронный ресурс]/М. Белый//Новые известия. — Ульяновск, 2010. — 6 марта. — URL: <http://www.newizv.ru/.../2010-03-16/123317-sovsem-ozvereli.html> (дата обращения: 03.04.2013).
10. Городские животные [Электронный ресурс]/Первый канал. — 2010. — 12 апреля. — URL: <http://www.1tv.ru/dp/si=5771&pv=3877> (дата обращения: 30.01.2013).
11. Горошков П. Владельцам собак в Петербурге грозят убить их питомцев [Электронный ресурс]/П.Горошков// Neva24. — 2011. — 4 марта. — URL: [http://www.neva24.ru/a/2011/03/03/Doghanteri\\_ubili\\_i\\_izuvech](http://www.neva24.ru/a/2011/03/03/Doghanteri_ubili_i_izuvech) (дата обращения: 30.03.2013).
12. Гук Влада. Собакам — собачья жизнь. И чтоб относились по-человечески! [Электронный ресурс]/Влада Гук // Астана-новости. Городская еженедельная газета. — 2003. — 06 марта. — URL: <http://www.info-ts.es.kz/red/article.php?article=7639> (дата обращения: 30.03.2013).
13. Деятельность догхантеров в России поддерживают 9 процентов граждан... [Электронный ресурс]/Российская газета. — 2013. — 28 января. — URL: <http://www.rg.ru/2013/01/28/doghunt-site.html> (дата обращения: 30.01.2013).
14. Догхантерство как субкультура [Электронный ресурс]/Форум «Станция Горький-Сортировочный» — 2012. — URL: <http://wap.realistzoosafety.forum24.ru> (дата обращения: 30.03.2013).

15. Догхантеры, кто они??? [Электронный ресурс]//Мой универ — Сайт студента. — 2011. — 24 февраля. — URL: [http:// www.univer.by/doghantery-kto-oni/5993](http://www.univer.by/doghantery-kto-oni/5993) (дата обращения: 01.10.2012).
16. Евсеев А. Догхантерам наплевать на животных и на людей [Электронный ресурс]/А. Евсеев//Правда.Ру. — 2012. — 21 августа. — URL: [http:// www.pravda.ru/.../1125064-doghunters-0/](http://www.pravda.ru/.../1125064-doghunters-0/) (дата обращения: 30.09.2012).
17. Еще одно животное стало жертвой севавтопольских догхантеров. На этот раз ей оказалась домашняя собака [Электронный ресурс]// Севастополь новости. ForPost. — 2012. — 10 июня. — URL: [http:// www.sevastopol.su/arch\\_view.php?id=38607](http://www.sevastopol.su/arch_view.php?id=38607) (дата обращения 03.12.2012).
18. Завгородняя Д. Убей собаку — спаси детей [Электронный ресурс]/Д. Завгородняя// Комсомольская правда. — 2012. — 23 сентября — URL: [http:// www.kp.ru/daily/25954/2895935/](http://www.kp.ru/daily/25954/2895935/) (дата обращения: 03.10.2012)
19. Как спасти от жестокости людей и... [Электронный ресурс]// Комсомольская правда. — 2009. — 23 июня. — URL: [http:// www.kp.ru/video/402735](http://www.kp.ru/video/402735) (дата обращения: 27.09.2012).
20. Карбовская Я. «Бей собак, спасай Россию» [Электронный ресурс]/ Я. Карбовская// PublicPost. —2012. — 4 октября. — URL: <http://publicpost.ru/theme/id/2249> (дата обращения: 07.11.2012).
21. Крылова А., Чубукова А. Семейная пара с детьми отравила 70 собак на западе Москвы [Электронный ресурс]/А. Крылова, А. Чубукова// Комсомольская правда. — 2012. — 26 сентября. — URL: [http:// spb.kp.ru/daily/25956/2897096/](http://spb.kp.ru/daily/25956/2897096/) (дата обращения: 12.10.2012).
22. Мигратян М. Боязнь собак (кинофобия) — как признак психического заболевания [Электронный ресурс]/М. Мигратян// Live and let live. — 2012. — Jan. 18th — URL: <http://animals4future.livejournal.com/99772.html> (дата обращения: 30.09.2012).
23. Мирошникова О. Догхантер — «санитар города» или психически нездоровая личность?.. [Электронный ресурс]/ О. Мирошникова // АиФ-Черноземье. — 2013. — 13 февраля. — URL: [http:// www.chr.aif.ru/society/article/54946](http://www.chr.aif.ru/society/article/54946) (дата обращения: 13.02.2013).
24. Нижегородцев Д. «Целые организованные банды» [Электронный ресурс]/ Д. Нижегородцев// ВЗГЛЯД. — Санкт-Петербург, 2012. — 27 сентября. — URL: [http:// vz.ru/society/2012/9/27/600059.html](http://vz.ru/society/2012/9/27/600059.html) (дата обращения: 28.09.2012).
25. Орлов А. Как убийцы животных воюют с людьми [Электронный ресурс]/А.Орлов// ФраЗа.ua. — 2011. — 06 декабря. — URL: <http://>

- fraza.ua/.../kak\_ubijtsy\_zhivotnyh\_vojujut\_s\_ljudmi\_.html (дата обращения: 30.09.2012).
26. Петухов С. Не бей бродячего [Электронный ресурс]/С.Петухов//Коммерсантъ Власть. — 2005. — №8 (611). — URL: <http://www.kommersant.ru/Doc/550670> (дата обращения: 12.10.2012).
  27. Пичхнарашвили Л. В ряды догхантеров вступают и пенсионеры [Электронный ресурс]/Л.Пичхнарашвили// Комсомольская правда в Украине — 2011. — 16 ноября. — URL: <http://kp.ua/daily/161111/311236/> (дата обращения: 30.09.2012).
  28. Пичхнарашвили Л. Собак убивают от страха или из мести за погибших кошек [Электронный ресурс]/ Л.Пичхнарашвили/ Комсомольская правда в Украине — 2011. — 31 октября. — URL: <http://kp.ua/daily/311011/308810> (дата обращения: 30.09.2012).
  29. Пичхнарашвили Л. Студентам-потрошителям светит полгода тюрьмы [Электронный ресурс]/ Л.Пичхнарашвили// Комсомольская правда в Украине — 2011. — 15 ноября. — URL: <http://kp.ua/Default.aspx?> (дата обращения: 30.09.2012).
  30. Рудашевский Е. Животный инстинкт. Отстрельщики бездомных зверей открыто обсуждают свои действия на форумах и в социальных сетях [Электронный ресурс]/Е.Рудашевский, А.Семенова//Новые Известия. — 2011. — 25 октября. — URL: <http://www.newizv.ru/society/2011-10-25...tinkt.html> (дата обращения: 30.09.2012).
  31. Середа С.В. Эвтаназия. Открытое письмо ветеринарному сообществу [Электронный ресурс]/С. В. Середа //»ВИТА» центр защиты животных. — 2009. — №16. — URL: <http://www.vita.org.ru/stray/ditilin.htm> (дата обращения: 12.10.2012).
  32. Сигида А. Как распознать потенциального убийцу среди коллег [Электронный ресурс]/ А. Сигида//Утро.ru. — 2012. — 13 ноября. — URL: <http://www.utro.ru/articles/2012/11/13/1083341.shtml> (дата обращения: 13.11.2012).
  33. Синюк Е. Очевидец: сотрудница ресторана выбросила в Свислочь котенка, который «просил кушать» [Электронный ресурс]/ Е. Синюк//TUT.BY. — 2011. — 23 сентября. — URL: <http://news.tut.by/society/251617.html> (дата обращения: 30.09.2012).
  34. Соколовская М. Пишем — «догхантеры», читаем — «убийцы» [Электронный ресурс]/ М. Соколовская// /Русский Базар. — 2011. — №10

- (777). — URL: [http:// russian-bazaar.com/.../18859.htm?numpage=36](http://russian-bazaar.com/.../18859.htm?numpage=36) (дата обращения: 07.11.2012).
35. Токарева Д, Голубов А. Московские «снайперы»: После отстрела собак принялись за людей [Электронный ресурс]/ Д. Токарева, А. Голубов//Комсомольская правда. — 2009. — 2 июня. — URL: <http://kp.ru/daily/24303/497146> (дата обращения: 12.10.2012).
36. Убийцы ворон. Как земля ещё держит таких отмороzków? [Электронный ресурс]/ Конференция iXBT.com. — URL: <http://forum.ixbt.com/topic.cgi?id=15:55711> (дата обращения: 01.10.2012).
37. Юлин Д. Человек, собака и закон [Электронный ресурс]/ Д. Юлин// Версия. — 2012. — 22 октября. — URL: <http://nversia.ru/rubric/view/id/5857> (дата обращения: 07.11.2012).
38. Усольцев, К. В Воронеже мужчину избили за то, что выгуливал собаку без намордника... [Электронный ресурс]/ К.Усольцев// Газета «МОЁ!». — 2013. — 16 января. — URL: <http://www.moe-online.ru/news/view/254599.html> (дата обращения: 20.01.2013).
39. Москвич выбросил собаку с балкона за то, что она грызла мебель [Электронный ресурс]/ В Москве. — 2010. — 19 августа. — URL: <http://www.beagledog.ru> (дата обращения: 03.07.2012).

## **Межкультурная компетентность как обязательная сторона будущего специалиста**

Саломова Гули Шодимурадовна, докторант, старший научный сотрудник  
Бухарский государственный университет (Узбекистан)

Сегодняшняя высокая интеграция во всех сферах жизни требует от будущего специалиста профессиональные качества как высококвалифицированность, умение решать поставленные задачи, толерантность, знание, осведомлённость, билингвальность, коммуникабельность и много других присутствующих в арсенале будущего специалиста. Но можно с уверенностью заметить, что компетентность и есть совокупность всех этих качеств. Понятие компетентность произошло от английского слова «competence», хотя корни этого слова не теряются в глубине веков, но его значение было актуально ещё с древних времён. Как только было замечено расхождение языков, религии, культуры,

нравов и стояла перед жителями земли задача жить по соседству мирно и дружно и вот тогда уже человечество начало обращаться к понятиям терпимости, толерантности, уважения друг к другу. Но компетентность, проявляя свои современные черты, означает глубокое знание, гибкий «дипломатический» подход к делу, инициатива, умение работать в коллективе, способность самореализоваться. Очевидно, современные условия диктуют образовательным системам и ответственным лицам обучать молодёжь современным принципам общества.

«Компетентность включают, помимо сугубо профессиональных знаний и умений, характеризующих квалификацию, такие качества, как инициатива, сотрудничество, способность к работе в группе, коммуникативные способности, умение учиться, логически мыслить (дискурсивно), отбирать и использовать информацию» [7, с.1].

В наши дни в своих межкультурных и деловых отношениях преимущественно выигрывает тот, кто имеет все необходимые качества, присущи компетентности. Выпускники, будучи обученные ко всем требованиям компетентности — это результат успешного обучения и достижения всех вузов.

Помимо профессиональных, коммуникационных, социальных качеств, компетентность требует от участников межкультурных отношений лингвокоммуникативных способностей, которые безоговорочно приводят к эффективным завершениям. Лингвокоммуникативные способности это — умение говорить на языке твоего партнёра, способность быстро ориентироваться в полиязыковом сообществе.

Культурологические, этнопсихологические, этнопсихолингвистические, социологические, социолингвистические, социокультурные, педагогические аспекты межкультурного общения стали исследоваться не только специалистами указанных областей, но и преподавателями иностранных языков высших профессиональных учебных заведений, поскольку в современных условиях перед ними стоит задача обучить студента умениям межкультурного общения и сформировать у него особую способность и готовность продуктивного участия в таком общении [3, с.2].

По мнению филолога Б.Д. Гудкова, одной из главных причин неудач в межкультурной коммуникации является слабое владение одним из коммуникантов знаниями о культуре другого [2, с.7]. Знание о других культурах, нравах какой-то степени облегчат процесс общения, где ведется беседа не на родном языке одного из участников общения. К этим знаниям говорящий прямо опосредованно обращается в своей речи, опирается на них при построении текста.

Во избежание непониманий, которые могут возникать при неправильном употреблении некоторых значений иного языка, можно прибегать к услугам контактных языков.

Контакты между народами, а следовательно и между языками, материалы для новых понятий полезны и даже необходимы, в частности, чтобы не упустить «учёную важность земли».

История знает немало международных языков. Огромную территорию великой персидской державы середины I тысячелетия до н.э. обслуживал язык торгового народа арамеев. На Дальнем Востоке сходную роль приблизительно в это же время играл взънянь — язык этнического ядра древнекитайского народа. В Западной Европе в XVIII — XIX веках латынь в качестве международного языка была оттеснена французским языком. С XX века важную роль в общении между народами играют английские и русские языки [7, с. 118].

Чтобы успешно общаться с представителями чужих культур, помимо усвоением требуемого языка надо иметь представление об истории, традициях, вкусах, интересах ценностях этой культуры, т.е. быть осведомлённым, информированным. Приобретённые компетентные качество это — не только заинтересованность высших учебных заведений, а также отдельных личностей, родителей.

Изучая критерии межкультурной компетентности, можно разбить её на три составляющих её компонента. Первый компонент — мотивационные факторы, обозначающие единство потребностей, притяжений, самооценок, а также, открытость для приёма информации. Во вторых, это факторы знаний, которые включают в себе ожидания, общие информационные сети, представление о более, чем одной точки зрения, знание альтернативных интерпретаций и знание сходств и различий. Третий компонент касается факторов и навыков, к которым относиться способность проявлять снисходительность, эмпатию быть толерантным к религиям и традициям, адаптировать коммуникацию, создавать новые категории, варьировать поведения в лучшую сторону. [1, с.6].

Таким образом, складывается представление возможных границ, позволяющих обучаться к компетентным способностям индивидуально.

Фактически невозможно проявлять свои межкультурно-компетентные качества, будучи, не приняв участие в межкультурных взаимодействиях. Так как именно в межкультурных, диалоговых контактах выделяются то необходимое, обеспечивающие успехом самого процесса общения, личностно-коммуникативные черты как экстравертность, культурная эмпатия, толерантность, отсутствие этноцентризма, осознанная культурная приспособленность, лингво-



коммуникативная гибкость. Или же выделяются качества противоположные компетентности как, невежество, игнорирование дружеских желаний, предубеждения, касающиеся мотивов личности которые в свою очередь служат неизбежным фоновым основаниям межкультурных конфликтов.

Индивид в культурных, диалоговых взаимодействиях опирается только на свои способности и знания, результатом которого является удовлетворённые социальные, мотивационные, материальные и интеллектуальные потребности обеих сторон.

Ещё одним необходимым компетентным качеством можно рассматривать приспособленческие черты. Будущий специалист, имея взаимовлияние с представителями других культур, должен приспосабливаться к межкультурным отношениям, сознательно «пристраиваясь» под другими нормами, законами, не упуская из рук свои собственные мотивы, при этом оставаясь непринуждённым. В лексиконе профессионального специалиста не должно присутствовать слово «чужие» и должно, заменятся словами «другие», «данные».

Должное отношения, резко отличающееся религиозным обрядом, традициям и стереотипам, является наглядно примерным свойством компетентного индивидуума. Участникам межкультурной коммуникации не так часто удаётся сохранить беспристрастность, так как люди, относящиеся к разным культурным и духовным сферам, в вербальных и невербальных общениях могут неправильно декодировать информацию собеседника и оставаться в недоумение. Чтобы правильно истолковать условные знаки, фразы, афоризмы и другие атрибуты вербального и невербального общения необходимо знать культуру, касающуюся этого языка, на котором ведётся беседа. Как утверждает Ю.В. Бромлей «...именно благодаря языку, возможно, само существование культуры. [8, с.119] А Леви Строс указывал, что язык может рассматриваться как продукт, условие и часть культуры. Язык — это зеркало культуры, поскольку за каждым словом стоит предмет или явление реального мира. Интересно, что один и тот же кусочек реальности имеет или не имеет вообще разные формы языкового выражения в разных языках [4, с.15]. И так далее можно привести многочисленные теснейшие связи языка и культуры, сказанные многочисленными исследователями.

Но для того, чтобы эффективно овладеть языком, от специалиста требуется знания истории, обычаев, ценностей «данной» культуры. Как справедливо отмечает в своих суждениях Б.Д. Гудков «Невозможно изучать язык, оставаясь в пределах языка в ее структуралистском понимании, неизбежен выход за эти границы и привлечение к исследованию соответствующих проблем данных и

методов не только лингвистики, но и смежных дисциплин (психологии, этнологии, культурологии и др)» [2, с.50]. Так как разносторонность языка зависит от разнообразности и разновидности культуры. Каждый язык имеет свои уникальные, свойственные только самому себе изысканные черты, которые отражают историю, пережитки своего народа. Поэтому дословный перевод с одного языка на другой практически невозможно. Уловить тончайшую, невидимую суть данного языка достижимо помимо представителей культуры тому, кто долгое время изучает нюансы этого языка или живет бок о бок с данным народом, или тем, кто усвоил все необходимые профессиональные качества включая межкультурно компетентную.

В ходе рассмотрения проблемы обучения межкультурной компетентности, возникает вопрос о примерной возрастной готовности обучающихся. Соответственно, самый подходящий возраст это — юношеский возраст. Так как именно в юношеские годы индивид, окончив среднюю школу, поступает высшие или средние учебные заведения, в других городах, в своём родном городе первый раз в жизни сталкивается потоком культурных взаимоотношений, где постоянно происходит предрассудочный процесс «своих» и «чужих». Во первых, он физически будет готов воспринимать культурные различия исходя из своего жизненного опыта. Во вторых, личность эта личность в свои юношеские годы, чтобы отчасти доказать о своей завершённой самореализации, с большим оптимизмом изучает иностранные языки. В — третьих, по окончании вуза, личность которая, далеко уже не юноша имеет возможность проявлять приобретённые компетентные межкультурные качества на практике.

Межкультурная компетентность означает не только уважать и ценить культуру своего партнёра или культуру доминирующего в данный момент народа, это такое качество, как быть снисходительным к этническим и культурным меньшинствам, не имеющим своё собственное государство и землю. Делить землю, научиться жить, отдыхать, работать, учиться вместе. Быть терпимым по отношению к иным обрядам и религиям, происходящим на одной территории.

Ещё одним доказательством наличия межкультурно компетентных качеств, это — умение избегать конфликтов. Конфликты и недоразумение они неизбежны во всех отраслях социальной жизни общества. Это проблема ещё более актуальна, когда касается межэтнических отношений.

Конфликты происходят в результате не достаточного владения действующим языком, не проявления уважения к намеченным традициям. Из-за неправильного истолкования участниками процесса общения. Предвидение

конфликтов заранее, устранение их самостоятельно, налаживание прежних допущенных предками ошибок, очевидно, ещё один из важнейших критериев компетентности.

В ходу дела задаётся ещё один естественный вопрос. Можно ли за столь короткое время научиться вышеупомянутым благополучным качествам? Тем более тяжело научить кого-то к таким требующим последовательности «трудоёмким» задаткам. Разве подобные черты не бывают прирождёнными?

Для некоторых учёных разных областей — компетентность, любой его вид это неотъемлемая часть человеческой природы. Либо у человека есть компетентные, толерантные черты, либо они у него нет. Учение или приобретение вышесказанных качеств не гарантируется успехом. Но это не оправданная гипотеза, так как при столкновении индивида, с чужой для него культурой, традицией приводит его в растерянность, смущение, замкнутость и не готовность к бурному общению, это является естественным поведением. При необходимости можно постепенно усваивать эти необходимые компетентные качества.

Надежды на успех в сотрудничестве, в частности, при переговорах, кооперациях, объединениях и т.д., могут быть реалистично оценены, на ответственные должности могут быть назначены соответствующие личности, которые могут быть целенаправленно подготовлены [5, с.352] т.е. динамичная интеграция диктует мощную подготовлённость кадров, прежде чем приступить межкультурным отношениям на мировой арене.

Если бы дети не принуждались к труду, — писал древнегреческий философ Демокрит, — то они не научились бы ни грамоте, ни музыке, ни гимнастике, ни тому, что наиболее укрепляет добродетель, — стыду...Хорошими людьми становятся больше от упражнения, чем от природы. Сила знаний и умений, которую требует наша культура, слишком велика, поэтому в первые 10–12 лет своей жизни ребёнок не в состоянии ее усвоить. Но раннее приобщение детей к труду, а может быть, и кое-какие приёмы, с помощью которых прививается трудолюбие, заимствованные из прошлого. [8, с. 215].

Воспитание создает человека, но не просто человека. Все привычки и обычаи характерны для каждого народа, все этнические особенности поведения именно воспитываются. Воспитание делает ребенка русским или французом, эскимосом или перуанцем. И конечно каждому обществу важно, чтобы ребенок вырос достойным представителем своего народа, и мог эффективно общаться со всеми. Важно это и человечеству в целом, потому что лучшее национальное качество имеет общечеловеческое значение.

*Литература:*

1. А.Д. Карнышев «Экономическая этнопсихология психология в экономике управления» 2009 №2.
2. Б.Д. Гудков «Теория и практика межкультурной коммуникации» Москва, Гнозис 2003.
3. В.И. Наролина. Электронный журнал «Психологическая наука и образование» «Межкультурная коммуникативная компетентность как интегративная способность межкультурного общения специалиста».
4. В.Н. Янкина «Формирование межкультурной компетентности студентов университета» автореферат диссертации.
5. Грушевицкая Т.Г., Попков В.Д., Садохин А.П., «Основы межкультурной коммуникации» <http://www.countries.ru/library/intercult/mkk.htm>.
6. Д. Мацумото «Психология и культура» Санкт-Петербург 2000.
7. Разуваева Т.Н. Лебедева «Особенности социально-психологической компетентности студентов с различным уровнем антиипационных способностей».
8. Ю.В. Бромлей, Р.Г. Подольный «Создано человечеством» Москва 1984.

## 7. ПРИКЛАДНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

### Тренинг личностного роста в психологическом сопровождении дезадаптированной личности

Леонтьева Александра Николаевна, педагог-психолог  
Сибирский государственный технологический университет,  
Центр социально-психологической помощи

**А**ктуальность применения тренинга личностного роста в психологическом сопровождении дезадаптированной личности обусловлена необходимостью проведения специальных мероприятий, направленных на актуализацию потребности и ответственности у дезадаптированной личности, в решении возникшей у нее психологической проблемы.

В ходе исследования, проводимого с 2008 года, на базе Центра социально-психологической помощи Сибирского государственного технологического университета города Красноярска (далее Центр), было установлено, что ежегодный процент клиентов, находящихся на момент обращения в Центр в состоянии психологической дезадаптации, стабильно высокий — составляет 30–47 % от общего числа клиентов. При этом, изучение архивных документов консультационно-диагностической деятельности показало, что в большинстве случаев (66 %) у дезадаптированной личности не сформирована потребность в решении психологической проблемы. Из 283 клиентов Центра (2008–2009 год), у которых была выявлена дезадаптация, только 9 % выразили запрос на получение квалифицированной психологической помощи. Остальные клиенты, в ходе первичной консультации по результатам психологической диагностики, выражали точку зрения о том, что решение данной проблемы не связано с ними, и зависит от позитивных изменений во внешней ситуации (изменение поведения других людей, повышения заработной платы/стипендии, качества жилищных условий и другое). Следствием такого отношения к решению проблемы дезадаптации являлось: эпизодическое посещение психологических мероприятий (25 % клиентов) или отказ от работы с психологом (66 % кли-

ентов). В целях актуализации потребности у дезадаптированной личности решения возникшей у нее проблемы совместно со специалистами психологами Центра были внедрены специальные мероприятия, в том числе регулярная открытая тренинг-группа личностного роста.

В данной статье представлена технология реализации открытого психологического тренинга личностного роста, используемая для формирования устойчивого (постоянно-действующего) «пространства» психологического сопровождения дезадаптированной личности.

Тренинг личностного роста позволяет создать условия, которые актуализируют потребность у личности своевременно решать возникшую психологическую проблему, через ее исследование и получение позитивного опыта от решения сопряженных с ней трудностей (в коммуникации, в самопрезентации, в самореализации и другое).

Программа тренинга личностного роста для дезадаптированных клиентов была разработана с учетом данных заключений психологических диагностик (общее количество 404 заключения) и результатов консультативной работы с категорией дезадаптированных. В качестве центральной темы тренинга была выбрана тема навыков произвольной саморегуляции, так как способность личности к устойчивому функционированию в изменяющихся условиях жизнедеятельности во многом зависит от ее способности к саморегуляции [2, с. 19–20].

Программа получила название: «Тренинг личностного роста «Развитие произвольной саморегуляции»». Понятие «произвольная саморегуляция» в данном случае предполагает — внутренне мотивированная, волевая, преднамеренная саморегуляция [3, с. 104].

В рамках концепции личностного роста, основным акцентом развития на тренинге является развитие *универсальной саморегуляции, применение которой возможно в любых ситуациях требующих адаптации*, и благодаря чему работа на тренинге возможна с любыми запросами участников.

Целью каждой встречи тренинг-группы является *развитие произвольной саморегуляции актуального эмоционального состояния*.

В задачи программы входит:

1. Развивать навыки осознания и дифференциации актуальных эмоциональных состояний.
2. Развивать навыки выявления дезадаптивных когнитивных схем (оценок себя и ситуации), являющихся аффектогенными.
3. Развивать навыки саморегуляции актуального эмоционального состояния, нервно-мышечного напряжения.

Программа тренинга построена по принципу проведения тренингов личностного роста методом гештальт-групп: фокусом работы являются чувства участников, акцентом работы на тренинге является индивидуальная работа каждого участника внутри группы, взаимодействие участника с группой, получение обратной связи от группы и тренера.

Развитие произвольной саморегуляции осуществляется за счет реализации следующей методологической последовательности в работе психолога:

- создание условий для развития навыков осознания актуального эмоционального состояния и его источников, дезадаптивных когнитивных схем, являющихся аффектогенными;
- индивидуальная психологическая работа тренера с актуальными эмоциональными состояниями участников (методами гештальт-подхода);
- групповая психологическая работа тренера, направленная на снижение нервно-мышечного напряжения (методами психогимнастики, сеансами релаксаций).

В качестве вспомогательных упражнений в тренинге используются упражнения на знакомство группы, упражнения — разминки.

Продолжительность программы тренинга — 20 часов. Реализация программы осуществляется посредством еженедельных 2-х или 3-х часовых занятий. В среднем программа длится 1,5–2 месяца, после чего объявляется набор новой группы.

Особенностью работы программы является проведение каждой встречи тренинг-группы согласно следующему алгоритму (таблица 1):

- исследовательское групповое упражнение на развитие навыков осознания актуального эмоционального состояния, дезадаптивных когнитивных схем (самооценок и оценок ситуации), являющихся аффектогенными (10–15 минут);
- работа с актуальными эмоциональными состояниями участников с помощью техники «горячий стул» (2–3 участника за один день работы группы, 40–90 минут);
- групповое упражнение на развитие навыков саморегуляции нервно-мышечного напряжения (15–20 минут).

Программа тренинга рекомендуется для различных категорий граждан, находящихся в состоянии социально-психологической дезадаптации, в возрасте от 16 лет. Рекомендованный количественный состав группы: 8–12 человек. Группа открыта для включения в нее новых участников, рекомендуется сохранять основной состав группы (40–60 % от общего количества участников).

Обязательными требованиями для включения участников в работу в группе является личный запрос или рекомендации по результатам психологической диагностики.

Для реализации программы необходимы: кабинет, оснащенный ковровым покрытием для проведения групповых тренинговых занятий; музыкальный центр; аудиодиски с музыкой для релаксации (психогимнастики, танцетерапии, тонопластики, упражнений-разминок).

Основными ожидаемыми результатами работы на тренинге являются:

- овладение способами осознания и дифференциации актуальных эмоциональных состояний;
- овладение способами выявления дезадаптивных когнитивных схем (самооценок и оценок ситуации), являющихся аффектогенными;
- овладение способами саморегуляции актуального эмоционального состояния, нервно-мышечного напряжения.

В зависимости от выбора тренером типа психологического исследовательского упражнения, могут понадобиться: бумага формата А4; листы ватмана; краски «Гуашь» (индивидуально для каждого участника); кисти для рисования (индивидуально для каждого участника); пластилин (индивидуально для каждого участника).

Как показала практика проведения тренинга, каждый участник группы получает свой собственный результат.

Приведем отрывки из отзывов участников тренингов: «...теперь я знаю, чего я хочу. Я знаю, какая я настоящая, искренняя...»; «...группа — это огромный опыт чувствования, переживания, наблюдения, взаимодействия...»; «...я активно участвовал и преодолел множество проблем внутри себя и обрел некоторую гармонию и спокойствие. Эти достижения помогают мне сегодня двигаться вперед...»; «...здесь я нашел людей похожих на себя, и эта поддержка помогала решать свои проблемы. Главное быть честным с самим собой, открытым, и самое главное уметь слушать других...»; «...мои результаты — это повышение работоспособности, снижение напряженности, понимание мотивов своих действий...»; «...я приобрел новый опыт отношений...»; «...я открыл причины моих переживаний, стал замечать изменения внутри себя, я изменил взгляд на свои проблемы и отношение к ним...»; «...мне стали понятнее окружающие меня люди...».

Преимуществом работы по данной программе в психологическом сопровождении дезадаптированной личности является:



Таблица 1

**Тематический план тренинга личностного роста  
«Развитие произвольной саморегуляции»**

№ п.п	Наимено- вание раздела	Цель	Содержание раздела	Кол- во часов
Раздел 1. Знакомство. Опыт осознания				
1	Осозна- вание как основа са- морегу- ляции.	Знакомство. Создание условий для по- лучения опыта осозна- вания актуального эмо- ционального состояния, мыслей, внешнего мира, актуализации развития на- выка осознания.	Упражнение на знакомство. Исследовательское упраж- нение на развитие навыков осознания чувств и их источ- ников, в том числе дезадап- тивных когнитивных схем (самооценок и оценок ситу- ации) [1, 4, 5].	2
Итого по 1 разделу: 2 часа				
Раздел 2. Развитие произвольной саморегуляции				
2	Осозна- вание и саморе- гуляция актуальных эмоцио- нальных состояний, нервно- мышечного напря- жения.	Развивать навыки осоз- нания и дифференци- ации актуальных эмоцио- нальных состояний. Развивать навыки выяв- ления дезадаптивных ког- нитивных схем, являю- щихся аффектогенными. Развивать навыки саморе- гуляции актуального эмо- ционального состояния, нервно-мышечного напря- жения.	1. Упражнения на развитие: — навыков осознания акту- ального эмоционального со- стояния и его источников (ис- следовательское), — дезадаптивных когнитивных схем (самооценок и оценок ситу- ации), являющихся аффекто- генными (исследовательское); 2. Работа с актуальными эмо- циональными состояниями участников («горячий стул»); 3. Упражнение на развитие навыков саморегуляции акту- альных эмоциональных состо- яний, нервно-мышечного на- пряжения. В случае необходимости воз- можно проведение упраж- нений-разминок после работы с актуальными эмоциональ- ными состояниями участников.	18
Итого по 2 разделу: 18 часов.				
Всего: 20 часов.				

— возможность создать пространство, в котором дезадаптированная личность всегда будет в *новых* условиях, в ситуации для наращивания своих адаптационных возможностей (новые участники группы, так как группа открытая; разные запросы на индивидуальную работу; различные исследовательские упражнения; многообразие ситуаций для адаптации к настроению и пожеланиям других);

— создание пространства, в котором решение собственной психологической проблемы станет возможным только в случае, если сама личность проявит интерес к этому, так как индивидуальная работа в группе осуществляется только по предъявленному личному запросу;

— создание возможности *комплексно* выстраивать саморегуляцию (через развитие навыков осознания, исследования, приобретения опыта снижения психологического и нервно-мышечного напряжения) и *системно* (1,5–2 месяца работы), что обеспечивает результативность развития.

Таким образом, использование тренинга личностного роста в психологическом сопровождении дезадаптированной личности способствует актуализации потребности и ответственности у личности в решении собственных психологических проблем, создает пространство, которое помогает от исследования проблемы (осознания ее элементов) перейти к ее решению и к развитию, необходимых для этого личностных качеств.

### Литература:

1. Грачева Л.В. Тренинг внутренней свободы. Актуализация творческого потенциала. СПб.: Издательство «Речь», 2005. 60 с.
2. Леонтьева А.Н., Марина И.Е. Значение саморегуляции в обеспечении эмоциональной устойчивости дезадаптированной личности // Актуальные проблемы современного социального знания: сборник науч. трудов. Выпуск № 17. Красноярск: РИЦ ФГБОУ ВПО «СибГТУ», 2011. С. 19–24.
3. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий: учеб. пос. 2-е изд. М.: Высш. Шк., 1984. 174 с.
4. Старшенбаум Г.В. Психотерапия в группе. М.: Изд-во института психотерапии, 2005. 320 с.
5. Шевцова И.В. Тренинг тренеров: 9 дней личностного роста. СПб.: Речь, 2008. 128 с.

## **Танатическая тревога и смысложизненные ориентации аутоагрессивной личности**

Липецкий Николай Николаевич, студент

Восточно-Европейский институт психоанализа (г. Санкт-Петербург)

**В** настоящее время одной из самых сложных и социально острых проблем, стоящих перед современной психологической наукой, является проблема аутоагрессивного поведения, наиболее крайней степенью которого является — суицид. Аутоагрессивное поведение включает в себя широкий пласт разнообразных явлений социальных, психологических, духовных и соматических. Такие конструкты как отношение к жизни и смерти играют важную роль в структуре аутоагрессивной личности это обусловлено особенностями деструктивной направленности аутоагрессивного человека, связанной с осознваемым или неосознанным стремлением приблизить момент собственной смерти. Анализ установок аутоагрессивной личности по отношению к смерти, также помогает понять общее отношение данных людей к собственной жизни. Изучение смысложизненных ориентаций аутоагрессивных людей даёт ценную информацию об их мировоззрении, картине мира, основных жизненных ценностях.

Непрерывный рост суицидов и патологического аутоагрессивного поведения среди людей в различных странах всё чаще наводит на мысли о меняющейся духовной ситуации в мире. Также изучение литературных источников указывает на то, что на современном этапе развития психологической науки, вопреки практической значимости и нарастающей социальной востребованности уделяется не достаточно внимания изучению духовной сферы аутоагрессивного человека и в частности его установок по отношению к жизни и смерти. В свете вышеизложенной информации, изучение особенностей отношения человека с проявленным аутоагрессивным радикалом к смерти и его смысложизненных ориентаций, является наиболее актуальным и необходимым.

На протяжении многих веков смерть была и остается самым труднообъяснимым явлением человечества. Но и не меньший интерес у людей проявлялся к вопросам о смысле и ценности самой жизни. Не вызывает больших сомнений и то, что такие категории как жизнь и смерть имеют неразрывную связь друг с другом. Есть представления, говорящие о том, что в ходе исторического развития человеческой цивилизации, а также в индивидуальном раз-

витии отдельного человека важный вопрос о значении смерти исторически прокладывает путь к появлению в сознании людей вопросов о смысле жизни. Для человека смерть характеризуется неопределенной неизведанностью опыта и одновременно абсолютным пониманием её неизбежности. При этом стоит отметить, что признание человеком факта конечности собственного существования, является одним из важнейших моментов человеческой жизни. Таким образом, с тех самых пор как люди начали задаваться сложными вопросами, которые перед ними закономерно выстраивала жизнь, они стали беспокоиться, размышлять и искать ответы о том, что являет собой жизнь и её очевидный конец. Арон Яковлевич Гуревич однажды справедливо заметил, что: «Смерть — это компонент картины мира, существующий в сознании членов данного общества в данный период» [3, с. 114].

В психологии выделяют четыре основных направлений относительно исследований вопросов связанных с переживанием смерти [2]:

*Поиск причин суицидального поведения, исследование психологических состояний человека, предшествующих суицидальным действиям, изучение способов профилактики суицидов* (В.А. Тихоненко, Ю.М. Лях, А.В. Маров, А.Г. Амбрумова, Э. Шнейдман, Э. Гроллман и др.);

*Изучение особенностей восприятия смерти, установок и отношения к ней, а также структуры их изменения в ходе различных возрастных периодов жизни человека* (А.И. Захаров, И.С. Кон, Д.А. Исаев, Ф. Дольто и др.);

*Исследования в области психологии смертельно больных и поиск путей психотерапевтической помощи данному контингенту людей* (С. и К. Гроф, А.В. Гнездилов, С. и К. Саймонтоны, Э. Кюблер-Росс, С. и О. Левины и др.);

*Исследование особенностей личности, воспоминаний и психики в целом, людей, имевших опыт клинической смерти* (Р. Моуди, А.П. Лаврин, Б. Харрис, Б. Грейсон, А. Форд).

В психологии, смерть — это один из важнейших способов осмысления жизни. Психологи выделяют семь различных страхов по поводу смерти, упорядоченных по частоте встречаемости (от наиболее встречаемых к наименее встречаемым), которые в совокупности отражают целостную структуру страха смерти [6]:

1. Моя смерть причинит горе моим родным и друзьям;
2. Всем моим планам и начинаниям придёт конец;
3. Процесс умирания может быть мучительным;

4. Я уже не смогу ничего ощущать;
5. Я уже не смогу заботиться о тех, кто зависит от меня;
6. Я боюсь того, что со мной будет, если окажется, что есть жизнь после смерти;
7. Я боюсь того, что будет с моим телом после смерти.

Как видно из структуры перечисленных страхов некоторые из них не связаны непосредственно с личной смертью самого человека, а скорее лежат за её пределами и образуют связи с различными аспектами умирания. Можно сказать, что чаще всего человека страшит не сама смерть, а её отголоски, проявляющиеся в жизни. Смерть всегда будет оставаться важной и неотделимой от жизни истиной, вызывая в человеческой душе тревогу перед концом всего, что он, так или иначе, связывает с собственной жизнью.

Проблема смысла жизни развивалась как в лоне зарубежной, так и отечественной психологии. Взгляды ученых сосредотачивались на изучении, как личных смыслов и ценностей, так и жизненного пути человека [5].

В течение жизни человек проходит через активный процесс социализации, усваивая различные социальные нормы, роли, правила и одновременно преобразуя их в собственные смыслы. Данные преобразования проходят путь от личностных смыслов до более стойких смысловых конструкторов и диспозиций. Смысложизненные ориентации понимаются как — сложная целостная система избирательных и сознательных связей, отражающая направленность личности, наличие жизненных целей, осмысленность выборов и оценок, удовлетворенность жизнью (самореализацией) и способность брать за неё ответственность влияя на её ход [4].

Принято выделять два основных составляющих аспекта смысложизненных ориентаций. Согласно первому, смысложизненные ориентации отражают психологические связи человека с его прошлым, настоящим и будущим, а также то, насколько человек имеет в своей жизни субъективно значимую цель, насколько он уверен в том, что может управлять процессом собственной жизни и руководить им, соизмеряя изменения в соответствие со своим жизненным планом. Также в системе смысложизненных ориентаций отражается то, насколько данная личность считает собственную жизнь продуктивной, насыщенной и интересной. Согласно второй составляющей смысложизненные ориентации делают более видимыми те сферы жизни человека, в которых он с большей вероятностью может обрести смысл жизни.

Таким образом, смысложизненные ориентации являются сложным и многоуровневым образованием, связанным с формированием и развитием личности.

В связи с этим будет интересно уделить внимание изучению данной составляющей у аутоагрессивных личностей.

**Аутоагрессия** (от греч. *autos* — сам, лат. *aggressio* — приступать, нападение) — форма агрессивного поведения, направленная на самого себя (осознанно или неосознанно). Аутоагрессивное поведение нацелено на причинение субъектом вреда собственному психическому или физическому здоровью. Чаще проявляется в самообвинениях, самоунижении, в нанесении себе телесных повреждений, в попытках самоубийства [1][7]. Аутоагрессию принято относить к одному из многочисленных видов психологической защиты.

В настоящий момент считается, что базовым инстинктом для всего живого является инстинкт самосохранения. Но следует учитывать, что в результате эволюционного процесса люди с одной стороны, обрели более высокие шансы на выживание, а с другой свободу воли в соответствии, с которой каждый может самостоятельно распоряжаться собственной жизнью и, даже, уходить из неё по своему желанию. Такое положение дел противоречит базовому инстинкту и считается противоестественным, так как человеку и другим живым существам не свойственно в норме направлять агрессию на самих себя.

В механизме агрессии прослеживается определенная двусторонняя патогенетическая связь, выражающаяся в выборе направленности созревшего агрессивного импульса. Такой импульс может быть направлен как вовне (гетероагрессия), так и на себя (аутоагрессия).

Таким образом, природа аутоагрессивности зачастую оказывает разрушительное и пагубное влияние на человека и его личность, она может препятствовать его здоровому развитию, как в психическом, так и в физическом плане, ограничивать его возможности. Часто ярко проявленное аутоагрессивное поведение служит причиной межличностных, внутрисемейных конфликтов, а также является результатом и причиной серьезных внутриличностных психологических конфликтов. При этом можно говорить о том, что аутоагрессивность связана с заболеваниями души и тела и нередко является одной из основных причин их возникновения.

Аутоагрессивность является ёмким понятием и включает в себя широкий класс психологических проявлений. Именно поэтому современная психология личности проявляет большой интерес в направлении изучения аутоагрессивных форм поведения и психологических механизмов формирования аутоагрессивной личности. Исходя из вышесказанного, можно говорить о том, что изучение данного феномена нельзя рассматривать только в рамках патопсихологии.

В связи с этим было проведено исследование, в ходе которого у аутоагрессивных личностей подробно изучалась структура страха смерти, скрытые особенности восприятия образа смерти, смысложизненные ориентации, ценностно-смысловая сфера и способы преодоления тяжелых жизненных ситуаций. Была проведена такая работа как: теоретический анализ особенностей танатической тревоги и смысложизненных ориентаций, отношения человека к жизни и смерти с позиций психологии, философии, истории, религии. Анализировалась структура феномена аутоагрессии и возможные подходы к его объяснению. Проводился краткий обзор трансформации взглядов в обществе, относительно жизни и смерти, по мере их становления от первобытнообщинного строя до наших дней. Изучалась структура феномена жизни и смерти, чувство страха смерти, источники, вызывающие этот страх, и его влияние на человека. Анализировалась значимость смысложизненных ориентаций. Помимо этого проводилось эмпирическое исследование, направленное на изучение особенностей танатической тревоги и смысложизненных ориентаций в структуре аутоагрессивной личности.

**Была поставлена следующая цель исследования:** определение психологических особенностей танатической тревоги и смысложизненных ориентаций в структуре аутоагрессивной личности и их влияния на аутоагрессивное поведение человека.

**Гипотезой исследования стало предположение о том, что:** люди, для которых характерна аутоагрессия, имеют более высокий уровень страха смерти, обладают специфическими для них компонентами смысложизненных ориентаций, особенностями отношения к смерти, а также по сравнению с гетероагрессивными людьми и людьми с равной ауто- и гетероагрессией чаще прибегают к таким копинг-стратегиям как принятие ответственности и повышение самоконтроля.

**Объект исследования:** мужчины и женщины, с преобладающим показателем аутоагрессивности, в возрасте от 20 до 30 лет, в количестве 54 человека.

**Предмет исследования:** компоненты смысложизненных ориентаций, особенностей танатической тревоги и отношения к смерти, их взаимосвязь и влияние на формирование аутоагрессивной личности.

В качестве организационного метода был выбран сравнительный метод исследования, а в качестве эмпирического использовались следующие психодиагностические методики: опросник «Ауто- и гетероагрессия» Е.П. Ильина, «Шкала тревожности по поводу смерти» (DAS) Д. Темплера, полупроективная методика «Метафоры личной смерти» (RDFS) Дж. МакЛеннана, Ко-

пинг-тест Лазаруса, «Тест смысложизненных ориентаций» (СЖО) Д.А. Леонтьева, «Опросник терминальных ценностей» (ОТеЦ) И.Г. Сенина.

Отбор испытуемых для исследования проводился среди мужчин и женщин, в возрасте от 20 до 30 лет. Данный возрастной период Эрик Эриксон называл «ранней зрелостью» (от 20 до 30–35 лет). Данный возраст связан с формальным началом взрослой жизни. Этот возрастной период был выбран в связи с тем, что в нём формируется Я-концепция, отражающая уровень личностной зрелости, и решаются основные мировоззренческие проблемы. В данный период жизни уже относительно более или менее устойчиво сформированы представления о жизни и смерти, а также, личностные черты и качества приобретают более постоянную целостность. Кроме того в этом возрасте человек наиболее устойчив и способен принимать участие в достаточно сложном психологическом исследовании. При этом, возраст 30-и лет приходится на психологический кризис развития, именуемый кризисом «смысла жизни», когда происходит пересмотр экзистенциальных основ жизни человека и соотнесение прожитого промежутка жизни с намеченным жизненным планом.

Всего было опрошено 115 человек. Испытуемые, при помощи результатов полученных из опросника «Ауто- и гетероагрессии» Е.П. Ильина, были разделены на три группы в соответствии с доминирующим показателем направленности агрессии. В экспериментальную группу вошли люди с доминирующей аутоагрессивностью в количестве — 54 человека (20 мужчин, 34 женщины). Контрольные группы составили люди с доминирующей гетероагрессивностью — 39 человек (19 мужчин, 20 женщин); и люди с одинаково выраженной ауто- и гетероагрессией — 22 человек (11 мужчин, 11 женщин). Все испытуемые не находятся в браке, имеют высшее образование, постоянную работу.

Было установлено, что аутоагрессивные личности проявляют наиболее сильно выраженный страх смерти, их тревожат устрашающие мысли о смерти, они осознают краткость времени жизни и обеспокоены этим, а также боятся боли и мучений. Оценка неосознаваемого уровня предположений о собственной смерти, помогла определить позитивные и негативные образы и метафоры смерти, доминирующие в сознании аутоагрессивного человека. Смерть такими людьми неосознанно воспринимается как способ, при помощи которого можно обрести душевный покой, равновесие и безопасность, а также избежать одиночества и изоляции. Страх смерти преодолевается через чувство любви к семье и близким, а также веру в посмертную жизнь души. Можно сказать, что чаще они воспринимают смерть как новый неизведанный опыт, ве-



душий к обретению покоя, но вместе с тем и пугающий большинством своих аспектов и силой их проявления.

При этом во всех группах испытуемых не было обнаружено значимых различий в структуре смысложизненных ориентаций, что говорит о том, что направленность агрессии не влияет на осмысленность жизни человека и на компоненты этой осмысленности. Но в ходе корреляционного и факторного анализа было выявлено, что сила и уровень осмысленности жизни связана с повышением или понижением общего уровня агрессивности и страха смерти, а в случае аутоагрессивных людей низкая осмысленность жизни и высокий страх смерти связаны с ростом аутоагрессивных тенденций личности, и наоборот. Факторный анализ позволил выявить то, что аутоагрессивные люди, обретая ценности жизни, с большим негативом начинают относиться к смерти в связи с возможным восприятием смерти как преграды, которая может помешать в достижении выделенных терминальных ценностей или привести к утрате уже существующих ценностей и целей жизни (фактор «Фатальность смерти и ценность жизни»). Большое значение при этом имеет и зрелость или незрелость личности (фактор «Зрелость-незрелость аутоагрессивной личности»), так как незрелая личность сильнее боится смерти и её аспектов, имеет выраженную агрессию, использует малоадаптивные и малоэффективные стратегии бегства от сложных жизненных ситуаций. Зрелость личности и снижение перечисленных особенностей достигается благодаря глубокому осмыслению различных аспектов жизни, и обретению целостного устойчивого смысла существования, это также оказывает своё влияние и на эффективность преодоления трудностей жизни, т.к. личностно зрелые аутоагрессивные люди чаще начинают использовать такие копинг-стратегии как положительная переоценка и планирование решения проблемы. В целом, важность факторов обретения ценности жизни и зрелости или незрелости личности, были обнаружены во всех группах испытуемых, но в каждой из них они имели собственное своеобразие.

Также у аутоагрессивных личностей достоверное значение в качестве терминальной ценности имеет стремление к высокому материальному положению, а основной сферой жизни, в которой ярко проявляется данная терминальная ценность, является семейная жизнь. При этом такие люди, по сравнению с гетероагрессивными людьми, чаще для того, чтобы справиться со сложной стрессовой ситуацией прибегают к усилению регуляции собственных чувств и действий, используя копинг-стратегию повышения самоконтроля. Также они склонны к признанию собственной роли в возникшей проблеме и

принятию на себя ответственности за её решение, зачастую с выраженным компонентом самокритики и самообвинения.

Можно выделить основные направляющие, в сторону которых должна осуществляться психотерапевтическая работа по снижению рисков аутоагрессивности:

- Развитие личностных ресурсов адаптивного совладания;
- Помощь в преодолении экзистенциального вакуума, обретения четкого представления личного смысла существования и уверенности в жизни;
- Помощь в обретении ясных, ценностей жизни, личностной уверенности в их индивидуальной значимости и преодолении тревоги связанной с их потерей;
- Работа со страхами, в особенности страхами, связанными с негативным представлением о смерти как о фатальном разрушительном событии в сторону большего сознательно-аффективного принятия феномена смерти.

В целом, можно утверждать, что основная цель исследования достигнута. Поставленные в начале исследования задачи решены и выдвинутая гипотеза получила своё полное подтверждение. Результаты данного исследования могут быть использованы для более детального понимания картины мира человека склонного к аутоагрессии, особенностей формирования у него аутоагрессивного поведения. В особенности, результаты исследования могут помочь в практической работе психологов и психиатров. Это в свою очередь дает основу для разработки рекомендаций по совершенствованию медико-психологической помощи людям с выраженным аутоагрессивным радикалом и разработки программ дальнейших практических исследований, практики групповой и индивидуальной психотерапии. Психотерапевтическая работа с данным контингентом людей требует учета того, какие представления о смерти имеются у аутоагрессивной личности, что позволяет также косвенно оценить суицидальные риски аутоагрессивного клиента. При этом понимание особенностей смысло-жизненных ориентаций аутоагрессивной личности помогает оценить психотерапевту внутриличностные ресурсы клиента, его видение жизни и то, какие стратегии задействуются человеком для совладания со сложными жизненными ситуациями. Также результаты пригодятся для прогностической и профилактической работы специалистов.

### *Литература:*

1. Блейхер В.М., Крук И.В. Толковый словарь психиатрических терминов / Под ред. Бокова С.Н. — Ростов-на-Дону: «Феникс», 1996. 640 с.

2. Вазовская И.Н. Страх человека перед смертью и смысл жизни. Магнитогорск, 2003. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://akme31.narod.ru/22.html> (Дата обращения: 18.03.2013)
3. Гуревич П.Я. Смерть как проблема исторической антропологии: о новом направлении в зарубежной историографии // Одиссей, Человек в истории. Исследования социальной истории и истории культуры. М., 1989.
4. Каунова Н.Г. Исследование смысложизненных ориентаций и значимости смысла жизни современной молодежи (на материале Молдовы). Автореферат дис. канд. психол. наук. М., 2006.
5. Кроник А.А., Ахмеров Р.А. Каузометрия: методы самопознания, психодиагностики и психотерапии в психологии жизненного пути. 2-е изд., исправленное и дополненное. М.: Смысл, 2008. 294 с.
6. Холмогорова А.Б. Страх смерти: культуральные источники и способы психологической работы // Московский психотерапевтический журнал, 2003. №2. 120–131 с.
7. Шустов Д.И. Аутоагрессивность и иллюзия бессмертия // Журнал практической психологии и психоанализа №1 март, 2005.

## Влияние тревожности на уровень социальной фрустрации

Сансызбаева Карлыгаш Зарлыковна, кандидат психологических наук, старший преподаватель

АО «Национальный центр повышения квалификации «Орлеу», Институт повышения квалификации педагогических работников по Актыбинской области

На протяжении всего жизненного пути, в разных сферах деятельности люди сталкиваются с многочисленными трудными жизненными ситуациями. В жизни людей возникают разного рода обстоятельства, способствующие развитию или регрессу личности, открывающие или закрывающие путь для ее нормального психического развития и функционирования. Для каждой личности в соответствии с ее индивидуальностью характерен свой неповторимый, уникальный способ жизни, способ ее структурирования, организации. В жизни каждого человека могут возникнуть такие ситуации, когда человек не может реагировать на внешние воздействия привычным способом, ему нужно

адекватно выходить из сложившейся трудной ситуации. Среди авторов, занимавшихся изучением трудных жизненных ситуаций, можно назвать Б.С. Братуся, Л.Ф. Бурлачука, Ф.Е. Василюка, Е.Е. Данилову, К. Муздыбаева, М. Тышкову и др. Изучению проблемы эмоциональных состояний посвящены многие современные исследования С.В. Ковалева, Д. Магнуссона, А.В. Филиппова и др.

Умение преодолевать жизненные трудности, выработка собственных стратегий поведения и отношения к различным проблемам не теряет своей актуальности и по сей день. В современной психологии многие исследователи ищут ответы на вопрос, каким образом, *какими способами человек справляется с ситуациями, событиями в своей жизни, как он их разрешает*. Ответы на этот вопрос представляют большой теоретический и практический интерес. Одним из частных аспектов указанной проблемы является изучение способов поведения человека в трудных ситуациях и влияние на него уровня тревожности. Решению проблем и вопросов, связанных с исследованием уровней тревожности, посвящены работы многих отечественных и зарубежных психологов.

Зарубежные исследователи (Х. Хекккаузен, З. Хелус) в своих работах подчеркивают связь тревожности с определенной сферой деятельности и общения, с типом ситуации.

В отечественной науке отсутствует единое мнение об определении, структуре и функции, механизмах и детерминантах, классификации и методах исследования психических состояний тревожности. Причина подобного положения заключена в самой природе такого явления, как психическое состояние, занимающего как бы промежуточное положение между психическими процессами, с одной стороны, и психическими свойствами личности — с другой. Это проявляется в относительности границ, отделяющих психическое состояние от психических процессов, черт характера и свойств личности.

С одной стороны, психические состояния тревожности выступают в качестве важнейшего субъективного фактора, определяющего успешность и продуктивность деятельности человека в сфере труда, общения и познания, оказывают существенное влияние на эффективность и качество различных видов трудовой деятельности.

В наиболее общем виде проблема тревожности может быть сформулирована, как проблема изучения психологических механизмов адаптации и закономерностей влияния психических состояний на обучение, воспитание и развитие личности.

Кроме того, тревожность может быть связана с переживаниями угрозы престижу, самооценке, самоуважению человека; при повышении уровня тревожности, человек теряет возможность к актуализации собственной личности, так как повышенная тревожность мешает двигаться вперед, расти по социальной и профессиональной лестнице.

В нашем экспериментальном исследовании мы ставили цель — выявить уровень личностной тревожности респондентов и проследить ее влияние на социальную фрустрацию, иными словами проследить взаимосвязь между тревожностью и удовлетворенностью человеком какими — либо достижениями жизни. Кроме того, в ходе анализа полученных результатов, мы попытались выяснить возможную зависимость уровня тревожности от удовлетворенности жизнью. Мы предположили, что чем выше уровень тревожности, тем более негативно он влияет на общее состояние, и наоборот, чем меньше уровень тревожности в силу умения управлять своим состоянием, тем выше результат удовлетворенности своим социальным положением, статусом. Иными словами, чем ближе общее состояние личности к оптимальному уровню тревожности, тем выше результат удовлетворенности, тем ниже уровень социальной фрустрации. Человек с низким уровнем тревожности и социальной фрустрации не только больше удовлетворен своей жизнью, но и более позитивен, оптимистичен.

Основными методами, используемыми для изучения психических состояний, являются: непосредственное наблюдение, аппаратные методы для регистрации вегетативных реакций, анкеты и личностные опросники, основанные на самооценке испытуемых.

Личностные опросники и анкеты удобны в практическом использовании, не требуют специальной аппаратуры и не занимают много времени для их заполнения. Этот метод, наиболее удобный для исследования, был и выбран нами для изучения психологической проблемы тревожности.

Испытуемыми выступили 25 сотрудников компании «Колавто» (г. Актобе), которые были опрошены методом анонимного анкетирования.

Применялась методика «Шкала самооценки и оценки тревожности Ч. Спилбергера». Эта методика является развернутой субъективной характеристикой личности. Мы предположили, что при средних показателях уровня тревожности, являющихся нормой для индивида, некоторыми из респондентов их обычная реакция будет восприниматься столь привычно, не проявляя себя, что опрашиваемые будут склонны определить ее как «отсутствие» всякой реакции.

В каждом пункте имеются 4 варианта ответа, из которых надо было выбрать один, характеризующий наиболее типичное состояние респондента.

Анализ результатов выявил: 45 % опрошенных обнаружили низкие показатели уровня тревожности, умеренный уровень обнаружен у 30 % респондентов и 25 % испытуемых продемонстрировали высокий уровень тревожности. У респондентов уверенных в себе, выносливых, спокойных, не склонных к нервозности отмечается значительно более низкий уровень тревожности. Поэтому относительно низкий уровень тревожности можно считать одним из основных показателей удовлетворенностью жизнью. Общая оценка респондентов с выявленным высоким уровнем тревожности характеризуется напряженностью и беспокойством, сильной возбудимостью. Личность с выраженной тревожностью склонна воспринимать окружающий мир как несущий в себе потенциальную угрозу или опасность в значительно большей степени, чем личность с низким уровнем тревожности. Повышенная тревожность, несоразмерная с вызвавшим ее явлением или ситуацией, препятствует формированию нормального адаптивного поведения, вызывает чрезмерные функциональные сдвиги в физиологических системах организма. Причем эти сдвиги, возникающие под влиянием эмоционально напряженных ситуаций, бывают значительно более выраженными, чем при сильных физических перегрузках и нормализуются обычно медленнее.

Чем выше уровень проявляемой тревожности у человека, тем сложнее ему регулировать свои эмоции, и свое поведение. Между тревожностью и саморегуляцией существует прямая зависимость. Под воздействием внутренней тревоги человек зачастую совершает необдуманные поступки, так как все разумные мысли парализованы чувством страха и неуверенности в себе. Таким людям тяжело идти на контакт, они очень редко достигают успеха в чем-либо. Личности с нормальным уровнем тревожности легко владеют ситуацией, своими эмоциями и поведением. Таким людям легко идти по жизни. Они очень мобильны, общительны, целеустремленны.

Таким образом, можно видеть, что тревожность является склонностью индивида к переживанию тревоги, характерная низким порогом возникновения тревоги; она выступает как один из основных параметров индивидуальных различий.

Многие специалисты полагают, что в целом тревожность — субъективное проявление неблагополучия личности. Она может повышаться в следующих случаях: а) при нервно — психических и соматических заболеваниях; б) у людей, переживающих последствия психической травмы; в) у людей с от-

клоняющимся поведением. Однако необходимо заметить, что в этом ряду не указан, на наш взгляд, социальный фактор. Поскольку результаты нашего исследования позволяют предположить, что причиной тревожности людей может быть неудовлетворенность своим социальным положением, статусом и т.д. Исследованию связи между двумя указанными переменными и посвящена наша работа.

Социальная фрустрация возникает, когда удовлетворение потребностей людей раз за разом наталкивается на какие-то препятствия. Возникает состояние разочарования, в котором человек ощущает, что лишен того, к чему стремился. Результат — агрессия, направленная против ставшего источником фрустрации, либо перенесенная на кого-то другого, даже на самого себя.

Социальная фрустрированность — вид (форма) психического напряжения, обусловленного неудовлетворенностью достижениями и положением личности в социально заданных иерархиях. Поясним сказанное. Социальная фрустрированность передает эмоциональное отношение человека к позициям, которые он сумел занять в обществе на данный момент своей жизни. Интеллект при этом отражает, с одной стороны, то, что в принципе может быть достигнуто в той или иной сфере, и то, что человек конкретно сам смог достичь, — с другой стороны. Социум как бы «вырабатывает» шкалы, или ступени, роста и достижений, а индивид соответственно своим притязаниям и возможностям достигает того или иного уровня.

В исследовании применили методику диагностики уровня социальной фрустрированности Л.И. Вассермана (Модификация В.В. Бойко). Цель методики: определение степени неудовлетворенности социальными достижениями в основных аспектах жизни и деятельности. Исследуемый читает вопрос из предлагаемого списка опросника и дает один наиболее подходящий ему ответ.

Данный опросник фиксирует степень неудовлетворенности социальными достижениями в основных аспектах жизнедеятельности. Под социальной фрустрированностью автор понимает: вид психического напряжения, обусловленного неудовлетворенностью достижениями и положением личности в социально значимых иерархиях.

Каждое общество в конкретный период своего существования в зависимости от своей ориентации, материально-экономического развития, уровня правовой и нравственной культуры предлагает своим членам определенные возможности социального роста и удовлетворения потребностей. Оценивая свои достижения по разным социально заданным иерархиям, человек испытывает ту или иную степень удовлетворенности — неудовлетворенности. При этом

он испытывает фрустрацию не столько от достигнутого, сколько от мысли, что сегодня можно достичь большего.

Выводы об уровне социальной фрустрированности делаются с учетом величины среднего балла по каждому пункту. Чем больше его величина, тем выше уровень социальной фрустрированности.

Проведенный анализ ответов показал, что у респондентов очень низкий уровень фрустрированности взаимоотношениями на работе, с коллегами по работе, с субъектами своей профессиональной деятельности, своим положением в обществе, отношениями с супругом, с ребенком, с родителями, обстановкой в обществе, отношениями с друзьями, ближайшими знакомыми. Пониженный уровень удовлетворенности своим образованием, содержанием работы в целом, условиями профессиональной деятельности, жилищно-бытовыми условиями, сферой услуг и бытового обслуживания, возможностями выбора места работы, своим образом жизни в целом. Неопределенный уровень фрустрированности проведением досуга, возможностями проводить отпуск. Умеренный уровень фрустрированности материальным положением, сферой медицинского обслуживания.

Применив методику диагностики уровня социальной фрустрированности Л.И. Вассермана, мы получили следующие данные: у 45 % испытуемых пониженный уровень социальной фрустрированности, у 14 % неопределенный уровень, у 15 % повышенный и у 36 % очень низкий уровень фрустрированности. Большая часть испытуемых относится к группе с оптимальной фрустрированностью, имеющих психическое состояние напряжения, тревоги, отчаяния, возникающее при столкновении человека с непреодолимыми препятствиями на пути к достижению значимых целей, удовлетворения потребностей.

Неудовлетворенность социальными достижениями жизни характеризуется неуклонным ростом, а также тенденцией к снижению стрессоустойчивости значительной части населения.

Установлено, что неудовлетворенность потребности приводит индивида к фрустрации — психическому состоянию дезорганизации, вызываемому объективно непреодолимыми или субъективно так воспринимаемыми препятствиями на пути к достижению цели, удовлетворению потребностей. В ситуации фрустрации люди ведут себя по-разному. Многие мобилизуют свои внутренние ресурсы, энергично ищут себе новую работу, выбирают и осваивают себе новую профессию или открывают собственное дело. Но так реагируют не все. Иногда реакцией людей является игнорирование интересов других или агрессия, направленная как на других, так и на самого себя. Иногда фрустрация



заканчивается тем, что человек становится безразличным ко всему, утрачивает интерес и активность.

Данные, полученные в нашем исследовании, свидетельствуют, что неудовлетворенность потребности по-разному влияет на людей.

Так, у группы респондентов — менеджеров фирмы по сравнению с продавцами и обслуживающим персоналом, более низкий уровень тревожности, соответственно удовлетворенность выше. Вероятно, данный факт можно объяснить тем, что в компании у менеджеров более высокий социальный статус (наличие высшего или среднего специального образования, более высокая зарплата, возможность карьерного роста и т.д.). Мотивы у группы достаточно специфичны. В настоящем они живут признанием окружающих, имеют способы удовлетворения этой потребности, так как она подкрепляется активной деятельностью.

Продавцы, охранники и техники, несмотря на то, что их профессия необходима, общественно полезна, имеют более низкий социальный статус. Это связано с низкой заработной платой, непрестижностью профессии. Низкий уровень фрустрированности среди продавцов, охранников и техников свидетельствует не об удовлетворенности, а скорее о том, что респонденты дают социально желательные ответы, предпочитают довольствоваться тем, что имеют на данный момент, скрывают свою неудовлетворенность.

Возможно, испытуемые считают, что их положение лучше, чем у других людей, которые не имеют постоянной работы или выполняют тяжелую низкооплачиваемую работу или вовсе являются безработными.

Получение стабильного положения, материального благополучия и профессиональная деятельность связываются в сознании респондентов со стремлением занять достойное положение в обществе, побуждают к переменам в жизни в будущем. Так, некоторые респонденты при личной беседе с автором признались, что хотят получить высшее образование и найти более престижную работу, занять соответствующее положение в обществе (другие испытуемые из этой же группы уже учатся заочно в различных вузах). Однако для этих людей важны не только социальные достижения, но и общение с людьми является базовой потребностью и ассоциативно связано с признанием окружающих.

У менеджеров базовой потребностью является потребность в самореализации, карьерном росте, направленность на профессиональную деятельность. Будущее и прошлое связаны: ожидается, что все будет, как и раньше. Прошлое и будущее определяется такими ценностями и видами деятельности,

как семья и работа, стабильное положение и определенные перемены в жизни, достижение успеха и высокого положения в обществе, выполнение профессионального долга. Материальное благополучие расценивается, как один из элементов повышения социального статуса.

У группы продавцов достижение успеха, семья, обязанности представляют для них ценность, но фрустрированы, так как не всегда удовлетворяются в настоящем. Будущее не связано ни с настоящим, ни с прошлым и в представлениях данной категории людей наполнено только общением с людьми и признанием окружающих. Настоящее не является привлекательным, и не связано ни с какими видами деятельности. Под влиянием настоящей ситуации дополнительные потребности не актуализируются.

В заключении, необходимо отметить, что во всех группах наблюдалось отсутствие интересов и увлечений, свидетельствующее о фрустрации базовых потребностей. Если даже сфера увлечений была представлена в сознании испытуемых в настоящем, то она не ассоциировалась ни с одним из видов деятельности, способных привести к ее удовлетворению. Чаще наблюдалась ситуация, когда увлечения и интересы, будучи связаны в сознании с какими-либо способами деятельности, были представлены не в сфере субъективного настоящего, а только в прошлом или будущем.

### *Литература:*

1. Актуальные проблемы современной психологии. Материалы международной конференции. — М.: МГУ, 1987.
2. Астапов В.Н. Функциональный подход к изучению состояния тревоги// Психологический журнал. 1982. т.13. №5.
3. Василюк Ф.Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). — М., 1984.
4. Бороздина Л.В., Залученова Е.А. Увеличение индекса тревожности при расхождении уровней самооценки и притязаний //Вопросы психологии, 1993, № 1, с. 104—113.
5. Вопросы практической психодиагностики и консультирования в ВУЗе (Под ред. проф. Н.Н. Обозова). — Л.: ЛГУ, 1984.
6. Гримак Л.П. Резервы человеческой психики. Введение в психологию активности. — М.: Политиздат, 1989.
7. Карен Хорни. Тревожность. Собр. Сочинений в 3 том. М., 1997. т.2. стр.174—180.

8. Наенко Н.И. Природа психической напряженности. М., 1976.
9. Никишина В.Б., Т.Д. Василенко. Психодиагностика в системе социальной работы. М., 2004.
10. Ольшанникова А.Е. К психологической диагностике эмоциональности. // Проблемы общей, возрастной, педагогической психологии. — М., 1988, с. 246—262.
11. Психические состояния. Экспериментально-прикладная психология // Межвузовский сборник. — Л.: ЛГУ, 1991.
12. Тарабрина Н.В. Анализ когнитивных эталонов личностного реагирования во фрустрирующих ситуациях // Психологические исследования познавательных процессов и личности. — М. 1983. — С. 121—125.
13. Творогова Н.Д. Страх и тревожность. // Психология. Лекции для студентов медицинских вузов. — М.: ВУНМЦ, 1998, с. 271—275.
14. Тревога. Тревожность. Явления тревожного ряда // Психологический словарь (Под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова) — М.: Педагогика-Пресс, 1999.
15. Хеккаузен Х. Мотивация и деятельность. — М.: Прогресс, 1986

## 8. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

### Überprüfung einer Wörterliste für die prozessuale Diagnostik der emotionalen Befindlichkeit von 13-jährigen im Unterricht

Gerdzhikova Nina Dimitrova, Doktor in der Erziehungswissenschaft, Dozent  
Universität Plovdiv – Hochschule Smolyan

*In diesem Artikel werden die erste Befunde zu der Überprüfung eines Fragebogens zur Erfassung der emotionalen Befindlichkeit von Jugendlichen. Die Untersuchung umfasst 74 Schüler aus einer allgemeinbildenden Schule in Bulgarien in drei Unterrichtsfächern: d Muttersprache, Geschichte und Biologie. Sieben Skalen mit je zwei Items unterstützen die Selbsteinschätzung von Schülern: die Aktiviertheit, die Konzentriertheit, die Müdigkeit, die Introversion, die Extraversion, die Ängstlichkeit und die Selbstsicherheit. Sie sollten über ihre Emotionalität dreimalig in der Stunde berichten. Die Reliabilitätsanalyse und die explorative Faktorenanalyse weisen auf einige Strukturprobleme des Fragebogens hin. Alpha Cronbach's Koeffizienten könnte durch eine neue Gruppierung der Variablen erhöht werden.*

**Schlüsselwörter:** Unterricht, Emotionalität, Fragebogen, Konstruktivismus, Prozess

**Ключевые слова:** обучение, эмоциональность, анкеты, конструктивизм, процесс

#### **Einführung und begriffliche Bestimmungen**

Die Konzeptualisierung der emotionalen Einschätzung von Scherer [8] am Anfang 90er Jahren kennzeichnete eine neue Perspektive für die Erforschung der Emotionen nicht nur in der Persönlichkeitspsychologie, sondern auch im Bereich der Unterrichtswissenschaft. Das Konzept «emotionale Einschätzung» bat

die Gelegenheit für eine ganzheitliche Betrachtung von Prozessen in der Lehrer-Schüler-Beziehung. Es wird klar in der Unterrichtswissenschaft, wie die affektiven Charakteristiken von Schülern mit ihrer kognitiven Entwicklung verbunden sind [5]. Der methodologischen Rahmen dafür findet man noch früher in der These von Heckhausen&Heckhausen über die Handlungsziele, die auf «thematisch unterschiedlichen persönlichen Bevorzugungen» beruhen. Die Handlungen sind mit den folgenden Arten von Zielen verbunden: soziale Ziele (das Pflegen der sozialen Kontakte); leistungsthematische Ziele (Denkaufgaben und motorische Aufgaben dankbar dem eigenen Leistungsvermögen, die die Selbsterkenntnis erleichtern); emotionale Ziele, die «sich auf emotionale Handlungsergebnisse wie z.B. das Erleben von Freude und Stolz oder die Vermeidung von Ärger und Scham» richten [6, S.256].

Harre und Parrott [4, p.2] bauen auch eine Theorie aufgrund der funktionalen Darstellung der Emotionen und der Umgestaltung des menschlichen Gehirns und Nervensystems beim Lernen auf (nach Theorie von Luria). Nach dieser Theorie erweisen sich die Emotionen gleichzeitig erlernte soziale Muster und spezifisch entwickelten neuronaler Basis. In diesem Prozess hat die **soziale Regulation** eine wichtige Rolle, die kulturell eigentümlich ist.

In anderen Untersuchungen wird die Verbundenheit der Emotionen mit dem Kontext festgestellt [3]. Unter den experimentellen Bedingungen beweisen Ginsburg&Harrington [3] eine hohe Signifikanz zwischen dem emotionalen Gesichtsausdruck und der Situation. Sie unterzeichnen noch etwas Wichtiges: die diskreten Emotionen korrelieren nicht mit den unterschiedlichen physiologischen Bedingungen und typischen Darstellungsmustern [3, p.15]. Aufgrund dieser Untersuchungen machen Harre&Parrott eine Schlussfolgerung: «The missing element in traditional psychological studies of emotion is context, both as hierarchical and as linear organization» [4, p.15].

Die Bedeutung von dem **Kontext** für die Herausbildung der Emotionen wird durch die neueren Laborexperimente bestätigt. Barrett&Kensinger [2] berichten über die Daten, die das Konzept-Akt-Modell überprüfen. Das emotionale Befinden ist eine Art situative Konzeptualisierung der affektiven Information, die in der sinnlichen Welt der Person verfügbar ist [2, p.598]. Es wird das Gedächtnis für die Kontexte und für die Gesichter und Objekten gemessen. Das Wort bleibt nach Barret&Kensinger [2] die Hauptquelle der Situationsspezifität, sogar bei den Laborexperimenten. Genau die emotionalen Wörter lenken die Aufmerksamkeit auf die Situation. Deshalb ist die Person geneigt, eher den Kontext als den affektiven Wert des Gesichts zu erkennen, wann ihre Aufgabe für Emotionswahrnehmung

ausdrücklich formuliert ist. In diesem Fall besinnen die Personen den Kontext unbewusst.

In einer anderen Untersuchung definieren Wilson-Mendelhall, Barrett, Simmons & Barsalou [9, p.1105] die Situation noch tiefgründiger: Sie umfasst nicht nur die äußeren Bedingungen und physikalischen Entitäten und Handelnden, sondern auch die dynamischen Handlungen, die die Handelnde durchführen und die Ereignisse, interozeptive Empfindungen und mentale Repräsentationen, die sie erfahren. Die konzeptuelle Interpretation jeder Situation im Gehirn, die manchmal die Form einer Emotion annimmt, erzeugt eine einheitliche bedeutungstragende Repräsentation der subjektiven Erfahrung, Kognition und körperlichen Empfindungen im Kontext. Aufgrund dieser subjektiven Wahrnehmungen üben Emotionen eine Kontrolle über die Erfahrung, Kognition und Handlung.

Diese Auffassung von der Situation erweitert die Auffassung über den Inhalt der *emotionalen Wörter*. Sie sind abstrakte Begriffe, die das Kategorisieren unterstützen und logische Schlüsse ziehen lassen. Nebenbei kontrollieren sie die Handlungen, innere Zustände und Wahrnehmungskonstrukte. Wie andere Begriffe haben die Emotionswörter keinen konzeptuellen Kern und sind durch eine lockere Kollektion der situativen Konzeptualisierungen repräsentiert [9, p. 1107]. Die situativen Aktivitäten sind möglich dankbar das Prozessieren von vielen Gehirn- und Körperreaktionen. Nach den zitierten Autoren sind sie multimodal und schließen die folgenden Einheiten ein: äußere und innere Wahrnehmungen, core affect (die grundlegenden Prozesse des Erlebens von Lust-Unlust (pleasure-unpleasure), Erregung (arousal), Aufmerksamkeit, Kategorisieren, executive processing, episodisches Gedächtnis, Handlung, Sprache, logisches Denken. In diesem Sinn funktionieren die emotionalen Begriffe wie relative Strukturen, die unterschiedlichen Bestandteilen der erfahrenen Situation in jeden konkreten Kontext integrieren.

In dem Unterricht entsteht die Kontextualität aus den Beziehungen zwischen dem Lehrer/innen und Schüler/innen. Das Fachwissen, die Lehrerpersönlichkeit und Schülerpersönlichkeit wirken als Quelle der Situationsspezifität in dem Unterricht. Die Emotionen begleiten alle diese Prozesse der Wissensaufbau und des persönlichen Zusammenwirkens.

Man kann vermuten, wie strukturell und inhaltlich unterschiedliches Wissen mit den fluktuierenden Emotionen korrespondiert. Bei dem Verstehen entstehen Verhaltenspläne und vernetztes Wissen, die in Bezug auf das Vorwissen interpretiert werden. Das Vorwissen ist dieser Berührungspunkt von der Kognition

und Emotion, der die Attitude von dem Schüler antreibt. Die Zusammenstellung der Kenntnisse, Werte, Regeln, Erwartungen arrangieren die individuelle Informationsverarbeitung im Unterricht und setzen ein aktives Verhältnis zu der Wirklichkeit voraus. Die Gedächtnisinhalte kontrollieren die emotionalen und kognitiven Handlungen der Schüler. Die innerlichen Prozesse der Interpretation, der willentlichen Entscheidungen, des Schlussfolgerns, der Wiedererkennung ordnen sich durch ihre äußere Erscheinung in der konkreten Situation ein. Auf diese Weise spontan oder rational «suchen» die Schüler diese Mittel, die am besten ihr individuelles Profil vor den anderen in der Gruppe darstellen würden.

### ***Untersuchung, Design und Methode***

Unter diesen theoretischen Prämissen wurde eine Befragung mit Schülern aus einer allgemeinbildenden bulgarischen Schule durchgeführt. Das Instrument wurde nach der Tradition der gegenwärtigen Persönlichkeitsforschungen entwickelt. Daraus folgt die These über das Arbeitsgedächtnis von Schülern: es funktioniert nicht nur nach den Unterschieden in den subjektiven Strukturen, sondern auch nach den differenzierten Verständnissen der Situationen.

Dieser Annahme nachfolgend, konstruierte ich das Instrument, das dadurch die subjektiven emotionalen Einschätzungen von Schülern abrufen werden. Es geht nicht um eine Leistungsaufgabe. Die Schüler sollten nur ihre innerliche Empfindungen im Rahmen einer dreistufigen Skala ausdrücken: «Trifft nicht zu», «trifft einigermaßen», «trifft zu». Aus dieser Sicht ist jede Antwort eine «wahre» Beschreibung der emotionalen Empfindungen von Schülern. An der Titelseite des Instruments wurden die wichtigsten Instruktionen geschrieben: Schüler sollten kein Item verpassen und nur eine Antwort für jeweiliges Item wählen; sie sollten maximal schnell und aufrichtig die Antwort zirkeln. Die Instruktionen waren auch wertungsneutral — Schüler wurden informiert, dass es nur um eine Messung ihrer Emotionalität geht. Es wurde auch erwähnt, dass genau die Empfindungen in jedem konkreten Augenblick am wichtigsten sind.

Eine andere Besonderheit des Instruments ist seine Struktur. Sie umfasst sieben Skalen: Aktiviertheit, Konzentriertheit, Müdigkeit, Extravertiertheit, Introvertiertheit, Ängstlichkeit und Selbstsicherheit. Jede Skala hat je zwei Items. Die gewählten Skalen korrespondieren mit der originellen Eigenschaftswörterliste von Janke & Debus [7]. Sie stellen auch eine Idee über die Aspekte der individuellen Kompetenzen dar, die eine bedeutende Rolle im Unterrichtsprozess haben.

Außer in dieser individuell gefärbten Persönlichkeitsperspektive kann man noch eine Quelle der Situationsspezifität finden, nämlich die wissenschaftliche Disziplin, mit der Unterrichtsfach kongruiert. Es geht um so genanntes «domain knowledge». Nach Alexander [1] «domain knowledge» is defined as the realm of knowledge that individuals have about a particular field of study». Die nachfolgenden Erläuterungen der Autorin zeigen aber, dass diese Antwort nicht genügt, wenn wir das Wissen im Unterrichtskontext betrachten. Im Unterricht funktioniert das Wissen öfters als eine vorstrukturierte Einheit. Die Typologie der Aufgaben oder Probleme hängen mit dem wissenschaftlichen Bereich zusammen – z.B. in der Biologie ist das Wissen besser strukturiert, orientiert nach den Prinzipien wie die Evolutionstheorie; im Gegenteil – in der Geschichte gibt es eine solche umfassende Theorie nicht, und hier dominiert das deklarative Wissen.

Das Ziel der Untersuchung mit dem konstruierten von mir selbst Instrument war das emotionale Befinden von Schülern zu messen. Solange wurde die Messung drei Mals in der Unterrichtsstunde durchgeführt. Es geht um den Unterricht in den Fächern Muttersprache, Biologie und Geschichte.

Ich formulierte eine **Hypothese**, die lautet: Es gibt keinen Unterschied im emotionalen Befinden der Schüler in den drei Phasen des Frontalunterrichts – am Anfang, in der Mitte und am Ende der Unterrichtsstunde. Die formulierte Null-Hypothese unterstützt die Lösung der zwei **Hauptaufgaben** dieser Forschung:

- Die Überprüfung der altersbegründeten Einschätzung des eigenen emotionalen Befindens von Schülern;
- Die Durchführung einer Reliabilitäts- und Validitätsanalyse, die eine Verbesserung der Güterkriterien des Instruments ermöglichen würden.

### ***Durchführung der Untersuchung***

Die Stichprobe besteht aus 74 Schülern in der sechsten Klasse einer allgemeinbildenden bulgarischen Schule. Sie befindet sich in der Stadtmitte und gehört zu den «typischen» Stadtschulen. Die Schüler stammen aus den Familien in der Mittelschicht bulgarischer Gesellschaft. Die Messungen wurden in den drei Zeitspannen gemacht, wie folgt:

- in der Geschichte: 9.30–10.15 Uhr;
- in der Muttersprache: 10.30–11.15 Uhr (zweimalig);
- in der Biologie: 11.30–12.15 Uhr.

Drei Mal in der Unterrichtsstunde, in einem Intervall von 15 Minuten, sollten die Schüler einen Fragebogen ausfüllen.



### **Reliabilität des Instruments**

Die Reliabilität des Fragebogens wurde durch den **Koeffizient Cronbach's Alpha** ausgewertet. Das ist vielleicht eine, der bekanntesten Prozeduren für die Probe der Likert-Skalen. Die Reliabilität aller Skalen und aller Messungen erweist sich relativ niedrig. Die höchsten Koeffizienten betragen bei den dreien Messungen auf,6603; ,6903; ,7946 für die Skala «Konzentriertheit». Als mittelhoch könnte ich die Koeffizienten für die Skala «Müdigkeit» bestimmen; ,4917; ,3570 und,4672. Eine Tendenz der Erhöhung zeigt sich bei der Skala «Aktiviertheit» an; ,3697; ,4681 und,6525. Die Skalen «Extravertiertheit»/ «Introvertiertheit» deuten auf eine gegenseitigen Tendenz hin: bei ersten Messungen sind die Koeffizienten fast gleich; ,3160 (E) gegenüber,3056 (I); danach mindert Cronbach's Alpha für die Extravertiertheit und steigert für die Introvertiertheit; ,2626/ ,4243. Bei dritter Messung die beiden werden geringer, aber das gilt im höheren Grade für die Extravertiertheit -,1314 im Vergleich mit,2896 für die Introvertiertheit. Die Ängstlichkeit hat zuerst einen höheren Wert -,4159, die Selbstsicherheit – umgekehrt, den niedrigsten -,2236. Danach schwanken die Ängstlichkeit und die Selbstsicherheit: die Ängstlichkeit geht etwas hoch, dann etwas tief (,2690/ ,2911); die Selbstsicherheit fast verdoppelt sich, dann wird niedriger (,5342/ ,4357).

Offensichtlich ist die Zeit eine wichtige Einflussgröße. Die geübten Probanden behandeln den Fragebogen besser (z. B. Konzentriertheit, Aktiviertheit). Man muss aber den Einfluss der individuellen und intraindividuellen Differenzen auch vermuten. Die standardisierte Cronbach's Alpha Koeffizienten sind auch nicht hoch: also weder die Korrelation unter den Items, noch die Kovarianz unter ihnen unterstützen eine hypothetische hohe Konsistenz. Die niedrige Reliabilität könnte auch durch die Kürze der Skalen verursacht – nur je zwei Items. Es gibt aber noch eine Möglichkeit – die Items gehören nicht zu einem einheitlichen Faktor, wie in der Literatur angezeigt wird (Schmitt, 1996, p.352).

### **Validität des Instruments**

Deshalb habe ich den nächsten Schritt in der Überprüfung des Fragebogens gemacht. Ich führte eine **explorative Faktorenanalyse** für jede von den dreien Messungen separat durch. KMO (Kaiser-Meyer-Olkin-Kriterium) für die erste Messung ist,604, für die Zweite -,667, und für die Dritte -,574 – also es ist annehmbar, weil damit genug viel Items vorausgesagt werden. Der Bartlett's Test

der Sphärizität ist statistisch signifikant und beweist, dass diese Korrelationen zwischen den 14 Items zufrieden stark in der zugrunde liegenden Stichprobe sind.

In der Korrelationsmatrix **der ersten Messung** nah von Null sind die Korrelationskoeffizienten von Items wie: müde (Skala Müdigkeit) und die Variablen der Skalen Aktiviertheit, Extrovertiertheit und Introvertiertheit; eifrig in der Skala «Aktiviertheit», interessiert und aufmerksam in der Skala «Konzentriertheit» und beklommen in der Skala «Ängstlichkeit», selbstsicher und müde mit dem negativen Vorzeichen, selbstsicher und wortkarg und menschenscheu in der Skala «Introvertiertheit». Die nicht erklärten Teile der Variablen betragen z.B. auf -.400 in der Korrelation von passiv und interessiert, auf .414 zwischen aufmerksam und eifrig, auf .554 zwischen schützbedürftig und menschengleich.

Die niedrigsten Korrelationen in **der zweiten Messung** bestehen zwischen wortkarg (I) und eifrig (A) – -.004, schützbedürftig (Ä) und aufmerksam (K); angenehm (E) und eifrig (A) -.065; kontaktfreudig (E) und interessiert (K); schützbedürftig (Ä) und passiv (M), kontaktfreudig (E) und müde (M). Die Werte in dem mittleren Bereich des Korrelationskoeffizienten haben Items wie: aufmerksam (K) und eifrig (A) -.421; passiv (M) und schöpferisch (A), passiv (M) und aufmerksam (K) – mit negativen Vorzeichen; beklommen (Ä) und menschengleich (I).

In der **dritten Messung** näher zu Null sind: müde (M) und eifrig (A) -.071; wortkarg und eifrig; müde und schöpferisch; interessiert (mit negativen Vorzeichen), wortkarg und interessiert (mit negativen Vorzeichen); menschengleich mit aufmerksam und passiv; selbstsicher und müde, kontaktfreudig; angenehm und passiv; beschaulich und menschengleich. Im Mittelbereich sind die Korrelationskoeffizienten der Variablen wie aufmerksam und eifrig (.437), schöpferisch (.410); beklommen und menschengleich (.520); beschaulich und beklommen (mit dem einem negativen Vorzeichen).

Diese Verteilung der Korrelationskoeffizienten in den dreien Messungen und das KMO-Maß kennzeichnen, dass das gewählte Modell der Faktorenextraktion mittelmäßig geeignet ist. Die kumulierten Anteile der erklärten Streuung an der Gesamtstreuung für beide ersten Faktoren betragen auf 14,55% und 27,3% in der ersten Messung, 16% und 30,5% in der Zweiten und 19,9% und 30% in der Dritten: also nähern sie 50%. in den dreien Fällen.

Die Kommunalitäten in der **ersten Messung** deutlich kleiner als 1 sind. Die höchsten Kommunalitäten gehören den Items «menschengleich» (I) -.530 und «schützbedürftig» (Ä); die kleinsten sind .157 für «wortkarg» (I) und .198 für «kontaktfreudig» (E). In der **zweiten Messung** liegen die Kommunalitäten zwischen .100 für «kontaktfreudig» (E) und .479 für «beklommen» (Ä). Bei dem

ersten Schritt der Faktorenextraktion für alle 14 Faktoren werden unterschiedliche Werte der Kommunalitäten nachgewiesen: von .578 für beschaulich, über .316 für kontaktfreudig zu .154 für schützbedürftig. Bei dieser Messung wird klar, dass alle 14 Variablen unerklärt von diesen Faktoren bleiben. Das betrifft in einem relativ höheren Maß die Variablen wie interessiert (.515), passiv (.503), beklommen (.515) und beschaulich (.578). Bei der **dritten Messung** ist der höchste Kommunalitätswert .763 für interessiert; danach folgen aufmerksam, beklommen, eifrig, menschenscheu, passiv, schöpferisch. Der niedrigste Kommunalitätswert ist .141 für schützbedürftig; etwas höher sind angenehm und selbstsicher. Diese Werte der Kommunalitäten zeigen, dass diese Faktoren nicht genug bedeutsam für die Erklärung der benutzten Skalen sind. Deshalb führte ich eine andere Ausprobe des Modells mit zwei Faktoren durch.

Die rotierte Komponentenmatrix nach der Methode **Varimax** weist eine eindeutige Faktorenstruktur bei der **ersten Messung** aus. Darin umfasst der erste Faktor die folgenden Variablen: menschenscheu (.792), schützbedürftig, beklommen, schöpferisch (mit dem negativen Vorzeichen), wortkarg und müde (.362). Der zweite Faktor schließt aufmerksam (.690), interessiert, eifrig, passiv und beschaulich (mit negativen Vorzeichen) ein.

Bei der **zweiten Messung** sind die Variablen folgendermaßen verteilt: beklommen (.682), beschaulich, menschenscheu, wortkarg; selbstsicher, angenehm, kontaktfreudig (mit negativem Vorzeichen), müde und schützbedürftig (.258) – in dem ersten Faktor. Der zweite Faktor beinhaltet: interessiert (.787), aufmerksam, passiv (mit einem negativen Vorzeichen), eifrig und schöpferisch (.482).

Bei der **dritten Messung** verteilen sich die Variablen, wie folgt: interessiert (.865), aufmerksam, eifrig, schöpferisch, passiv (negatives Vorzeichen), beschaulich, kontaktfreudig, selbstsicher (.192) – in dem ersten Faktor; menschenscheu (.726), beklommen, müde, schützbedürftig, wortkarg, angenehm (-.139) – in dem zweiten Faktor.

Die empirischen Befunde aus der dreien Faktorenanalysen zeigt die Kontinuität und Diskontinuität für die Items in dem Instrument. Die befriedigend hohe Ladungen wiederholen sich für die Variablen eifrig, interessiert, aufmerksam und passiv (in den ersten zwei Messungen mit dem negativen Vorzeichen). Bei der ersten Messung fehlt nur schöpferisch als Komponente eines von den beiden Faktoren. In demselben Faktor erscheint «beschaulich» bei der ersten und dritten Messung mit dem gegenseitigen Vorzeichen. Der Inhalt dieses Faktors kann man folglich als «**Aktiviertheit**» zusammenfassen.

Der zweite Faktor wird durch die Items wie müde, wortkarg, menschenscheu, beklommen und schützbedürftig bestimmt. In der zweiten und dritten Messung taucht angenehm mit dem negativen Vorzeichen auf. In der zweiten Messung treten in Erscheinung noch zwei Variablen – selbstsicher und beschaulich, und im Ersten noch einen – schöpferisch, mit den negativen Vorzeichen. Die sich wiederholenden Items könnte man als Faktor **«Distanziertheit»** bezeichnen.

### ***Verbesserung der psychometrischen Dimensionen des Instruments***

Die erste Überprüfung des Instruments beweist die Notwendigkeit einer weiteren Verbesserung, zu machen. Das Kernkonzept der Theorie, nach der es konstruiert wurde, lässt man mit den Begriffen «Situation» und «prozessuale Bezogenheit» umschreiben. Zweifelslos ist es wichtig in der Adoleszenz die Selbsteinschätzung der emotionalen Empfindungen, zu stimulieren. Das würde positiv auf die Erweiterung des Selbstbildes und der Erfahrung von Jugendlichen im Laufe des Unterrichts wirken. Die Überprüfung des Instruments deutete aber zwei Hauptprobleme hin:

Erstens: Die gewählten sieben Skalen mit je zwei Items sind zu kurz, um eine zuverlässige Einschätzung zu gewährleisten;

Zweitens: Einige Items sind nach den befragten Schülern nicht genug klar oder geeignet, um ihre emotionale Wahrnehmungen zu beschreiben.

Aufgrund der Reliabilität- und Faktorenanalyse der gesammelten Daten aus 74 Schülern in drei Unterrichtsfächern – Muttersprache, Geschichte und Biologie – könnte man eine Veränderung des Instruments vorschlagen. Eine Verkürzung der Liste von Eigenschaftswörtern und die Herausbildung von zwei anstatt sieben Skalen würde die Anwendung des Instruments leichter und sicherer machen. Einerseits würde die Zeit für Diagnostik gespart sein, andererseits würde sich die Reliabilität der Skalen erhöhen. Die Faktorenanalyse bestimmt zwei Skalen mit je vier Items als möglich und nützlich. Die erste Skala – als Aktiviertheit definiert – könnte eifrig, interessiert, aufmerksam und müde umfassen; die Zweite, genannt «Distanziertheit», schließt wortkarg, menschenscheu, beklommen und schützbedürftig ein. Bei dem Umrechnen von Chronbach's Alpha mit den neuen Items tritt in Erscheinung auch eine Erhöhung des Koeffizients – von .6898 bei der ersten Messung auf .8006 bei der dritten Messung, wenn das Item «müde» aus der Skala «Aktiviertheit» wegfällt. In der Skala «Distanziertheit» bleibt der standardisierten Alpha Cronbach's Koeffizient relativ stabil: .6807 bei der ersten Messung und .5945 bei dem Dritten.

### **Zusammenfassung**

Die erste Überprüfung des Instruments für eine prozessuale Diagnostik der emotionalen Empfindungen indiziert einige Schwierigkeiten. Die Gründe dafür bestehen zuerst in der Struktur des Instruments. Offensichtlich das Konzeptualisieren des Kontextes als Schlüsselbegriff bei der Interpretation der Verhaltensweisen, Emotionen und Denken von Schülern in dem Unterricht braucht neue Instrumente für die Diagnostik. Außerdem für die Anwendung in der Praxis benötigen wir Instrumente, die intrasubjektive Schwankungen in der alltäglichen unterrichtlichen Praxis schnell und unkompliziert messen. Diese Forschungsaufgabe folgend, sollte man das oben dargestellte Instrument weiter verbessert wird. Eine klare Trennung der Wörter nach dem Merkmal «aktiv» – «passiv» und «angenehm» – «unangenehm» ist eine mögliche Lösung für die Beseitigung der Nachteile. Ein anderer Schritt würde eine neue Auswahl der Emotionswörter sein. Das Fokussieren auf Emotionen wie z.B. Langweiligkeit, Freude, Zufriedenheit, Überraschung, Scham, die bedeutend für das Lernen von Schülern sind, vielleicht verbessert den diagnostischen Prozess. Die Anwendung einer anderen Strategie für die statistische Bearbeitung der Daten im Rahmen der Linearen gemischten Modelle würde auch dafür beibringen, ein neues Licht auf die intersubjektive Einschätzung der Emotionalität unter variierenden Bedingungen im Unterricht geworfen zu werden.

### **Literatur:**

1. Alexander P.A. (1992). Domain Knowledge: Evolving Themes and Emerging Concerns Educational Psychologist, 27 (1), 33–51.
2. Barrett B.F., Kensinger El.A. (2010). Context Is Routinely Encoded During Emotion Perception. Psychological Science, 21 (4) 595–599.
3. Ginsburg G.P. & Harrington E. (1996). Bodily States and Context in Situated Lines of Action. In R., Harre & W.G. Parrott (Ed.), The Emotions: Social, Cultural and Biological Dimensions, p.229–258, London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publications Inc.
4. Harre R., Parrott W.G. (1996). The Emotions: Social, Cultural and Biological Dimensions. SAGE Publications Inc, London, Thousand Oaks, New Delhi.
5. Helmke A. (1989). Affective student characteristics and cognitive development: Problems, pitfalls, perspectives. International Journal of Educational Research, 13, 915–932.

6. Heckhausen J., Heckhausen H. (2006). *Motivation und Handeln*. Springer Medizin Verlag: Heidelberg, 3. Auflage.
7. Janke W., Debus G. (1978). *Die Eigenschaftswörterliste (EWL) Eine mehrdimensionale Methode zur Beschreibung von Aspekten des Befindens*. Göttingen, Toronto, Zürich: Verlag für Psychologie – D.C. J. Hogrefe.
8. Scherer K.R. (1993). *Studying the Emotion-Antecedent Appraisal Process*. *Cognition and Emotion*, 7 (3–4), 325–355.
9. Wilson-Mendelhall Chr.D., Barrett L.F., Simmons, W.K., Barsalou, L.W. (2011). *Grounding Emotion In Situated Conceptualization*. *Neuropsychologia*, 49, 1105–1127.

### **Взаимосвязь психологической готовности детей дошкольного возраста к школьному обучению с особенностями воспитания родителей**

Дорофеева Евгения Владимировна, педагог-психолог  
МБ ДОУ «Детский сад №243» комбинированного вида (г. Новокузнецк)

**В** настоящее время наши дети приступают к обучению в школе с 6–7 лет. И если у семилетнего ребенка готовность к школе в целом сформирована, то у шестилеток ее окончательное завершение осуществляется в первый год школьного обучения. Этому способствует соответствующий подход к детям. Важнейшая задача, стоящая перед системой дошкольного воспитания — всестороннее развитие личности ребенка и подготовка к школе. Однако, значительное количество детей несмотря на «паспортный» возраст и имеющиеся у них «школьные» навыки и умения, испытывают большие трудности в учении. Основной причиной их неуспеха является то, что они еще малы «психологически», т.е. не готовы к школьному типу обучения. Сама логика жизни подсказывает, что необходимо разрабатывать критерии и показатели психологической готовности детей к школьному обучению, а не ориентироваться лишь на физический или паспортный возраст детей. Подготовка детей к школе — задача многогранная, охватывающая все сферы жизни ребенка. Психологическая готовность к школе только один из аспектов этой задачи, правда, исключительно важный и значимый. Однако и внутри этого аспекта выделяют три основных

подхода к этой проблеме. К первому подходу могут быть отнесены все исследования, направленные на формирование у детей дошкольного возраста определенных умений и навыков, необходимых для обучения в школе. Этот подход получил в педагогике и психологии мощное развитие в связи с вопросом возможности обучения с более раннего возраста [1].

Формирование качеств необходимых будущему школьнику может обеспечить лишь система педагогических взаимодействий детского сада и семьи. Изучению особенностей влияния семьи на формирование школьной зрелости посвящено наше исследование. От того, каковы здесь традиции, какое место занимает в семье ребенок — будущий школьник, какова по отношению к нему воспитательная линия членов семьи, зависит многое. Поэтому мы считаем необходимым изучить вопрос влияния семьи на формирование готовности ребенка к школьному обучению, а также зависимость развития ребенка от характера внутрисемейных отношений и от понимания родителями важности правильного воспитания в семье. Сила влияния семьи в том, что оно осуществляется постоянно, длительное время и в самых различных ситуациях и условиях. Поэтому нельзя недооценивать роль семьи в подготовке детей к школьному обучению. [5] Умственное воспитание ребенка во многом определяется влиянием, которое повседневно оказывают на него родители, сама атмосфера интеллектуальной жизни семьи, а также целенаправленная деятельность взрослых членов семьи по удовлетворению познавательных интересов детей, формированию новых, расширению их кругозора. Умственное развитие ребенка зависит от того, как удовлетворяются в семье его духовные потребности, как организуется его деятельность, какая речевая среда в семье и др. Очень часто школьные неудачи детей, их трудное вхождение в коллектив, неумение и нежелание учиться — результат родительских просчетов и ошибок, тех отношений, которые царят в семье, тех жизненных ориентаций, которые в ней усваиваются. Поэтому с самого начала жизни ребенка вокруг него не должно быть суеты и разнобоя в предъявляемых ему требованиях. Прежде всего, не надо торопиться ни все запрещать, ни все разрешать. Чем старше ребенок, тем внимательней следит за постоянством и обоснованностью предъявляемых ему требований. И если отношение к ним складывается недостаточно уважительное, оно легко переносится и на требования, предъявляемые школой. Обучение в школе может быть успешным в том случае, когда семья с самых первых лет жизни ребенка заботится не только о его физическом развитии, но и о том, чтобы уметь воспитать в нем трудолюбие, дисциплинированность, организованность, самостоятельность, ответственное отношение

к порученному делу. Многие родители не жалеют времени и сил, чтобы научить родителей читать, считать, писать, полагая, что это и есть подготовка к школе. Однако, для полноценного воспитания этого вовсе недостаточно. Для того, чтобы подготовить ребенка к школе не требуется дополнительного внимания — обучение практическим навыкам легко вписывается в бытовые дела семьи, а занятия, организованные родителями дают прекрасные результаты, даже если им отводится совсем немного времени. Важно не количество времени, уделяемого взрослыми для общения с детьми, а качество общения, смысловое содержание бесед между взрослыми членами семьи и детьми. Однако, без соответствующей работы необходимый уровень развития ребенка не будет достигнут [4].

Рассмотрим причины, по которым ребенок может быть неподготовлен к школе. Изучение практики воспитания показывает, что во многих семьях родители не уделяют должного внимания подготовке ребенка к школе. Чаще всего это происходит в результате недостаточности педагогического уровня родителей. Дети, не приученные к справедливой оценке своих поступков, долго не могут определить свое место в коллективе. Поэтому внимание к детям, заботу о них нужно проявлять в такой мере и формах, чтобы у них не возникала переоценка собственных сил и возможностей. У некоторых детей трудности вхождения в школьную жизнь связаны с неумением жить в коллективе, подчинять свои поступки и желания требованиям взрослых и интересам своих товарищей. По тому, какой ребенок среди других, можно многое узнать о его характере, привычках и о наших педагогических просчетах тоже. Поэтому взрослые должны заботиться о должном эмоциональном уровне общения, о том, чтобы учить ребенка сопереживанию, взаимопониманию, справедливости, доброжелательности, щедрости. В общении с близкими ребенок впервые видит себя глазами других и на основе этого составляет представление о себе самом. Очень важно, чтобы оно соответствовало действительности, иначе, если это представление будет подвергнуто переоценке со стороны новых знакомых, это очень тяжело отразится на формировании личности ребенка и осложнит его вхождение в детский коллектив. В старшем дошкольном возрасте познавательная активность ребенка от мира вещей распространяется и на мир людей, рождается интерес к их поступкам, характерам, взаимоотношениям. Ребенок должен владеть также элементарными навыками самообслуживания и личной гигиены [3].

Готовность ребенка к школе определяется его общей, интеллектуальной и психолого-педагогической подготовкой. Психологическая готовность к школе



не возникает у детей спонтанно, т.е. сама по себе. Она образуется постепенно и, самое главное, требует верного педагогического руководства, специально организованных занятий с ребенком в семье. Для дошкольника, который посещает детский сад, регулярные «домашние уроки» не будут новостью сами по себе, но характер их будет совсем иной. Ведь в детском саду воспитатель одновременно обучает коллектив ребят, дома же с ребенком занимаются индивидуально. Это позволяет лучше учесть его возможности, способности, характер. Кроме того, общение между ним и взрослым, даже если занятия происходят 1–2 раза в неделю, сближают ребенка с матерью или отцом, способствуют их деловому или эмоциональному взаимопониманию, позволяют добиться больших успехов в развитии. Такие занятия особенно необходимы для детей, которые в детский сад не ходят. Они не только дают новые знания, приобщают к разным видам деятельности, постепенно и планомерно совершенствуют восприятие и мышление, но и облегчают переход к роли школьника, планомерному и обязательному обучению. У дошкольника вырабатывается привычка заниматься в определенное время, содержать в порядке рабочее место, выполнять требования взрослых. Все это поможет ему правильно организовать и свою учебную деятельность. Таким образом, мы видим, что занятия с ребенком в семье несут не только обучающий и развивающий смысл, но имеют также важное воспитательное значение. Психологическая подготовка детей к школе в семье совершенно необходима [2].

Какие же условия полноценное психическое развитие ребенка и его подготовку к учебному труду? Первое и самое главное — постоянное сотрудничество ребенка с другими членами семьи. Сотрудничество осуществляется в разных формах и не сводится к словесному общению. Возникновение желания сотрудничать со взрослыми, ориентировка на взрослого, на его пример, знания которые он передает, — необходимое условие полноценной подготовке к школе. Другим условием успешного воспитания и развития является выработка у ребенка умения преодолевать трудности. Умственное развитие ребенка не может нормально осуществляться, если у него не выработано правильное отношение к трудностям, желание и умение их преодолевать. Не всегда у детей все получается сразу. В школе ребенку нередко приходится переделывать одно и то же упражнение по несколько раз. Если ученик готов, он преодолеет трудности. Поэтому важно приучить детей любое начатое дело доводить до конца. Многие понимают, насколько важно у ребенка желание учиться, поэтому они рассказывают ребенку о школе, об учителях и, самое главное, о знаниях, которыми они овладеют в школе. Все это вызывает желание учиться, создает

положительное отношение к школе. Когда у ребенка появится стойкое желание учиться, нужно его подготовить к неизбежным трудностям в учении. Сознавание того, что эти трудности преодолимы помогает ребенку правильно отнестись к своим неудачам, возможным в начале занятий в школе. Еще одно необходимое условие подготовки к школе и всестороннего развития ребенка (физического, умственного, нравственного) — переживание успеха. Чтобы дошкольник хотел заниматься каким-либо видом деятельности, будь то спорт, рисование, конструирование, игра или учеба, она должна приносить ему удовлетворение. То же самое касается и сферы поведения, выполнения нравственных норм. Взрослым нужно создать ребенку такие условия деятельности, в которых он обязательно встретится с успехом. Особое значение в психологическом развитии школьника имеет обогащение эмоционально-волевой сферы, воспитание чувств, умение ориентироваться в своем поведении на окружающих. Если ребенок воспитан правильно, то к шестилетнему возрасту он не только усваивает основные нравственные нормы, но и приучается действовать в соответствии с этими нормами. Существенно изменяется поведение ребенка о самом себе, о своем «я», он начинает более правильно представлять свои возможности, понимать, как относятся к нему окружающие и чем вызвано это отношение. Рост самосознания ярче всего проявляется в самооценке, в том, как ребенок начинает оценивать свои достижения и неудачи, ориентируясь на то, как оценивают его поведение другие. Это является одним из показателей психологической готовности к школьному обучению. На основе правильной самооценки вырабатывается адекватная реакция на порицание и одобрение. К 6 годам у ребенка возникают и нравственные чувства (стыд, гордость), именно в этом возрасте у ребенка возникает потребность в общении. Существенно меняется не только содержание деятельности, но и мотивы, побуждающие к ней ребенка, они становятся более осмысленными и более постоянными. Ребенок уже не только действует, но и узнает почему и для чего он эти действия совершает. Нравственное воспитание становится основой для подготовки ребенка к жизни в коллективе сверстников [7].

Формирование познавательных интересов, обогащение деятельности и эмоционально-волевой сферы — предпосылки успешного овладения дошкольниками определенными знаниями, умениями, навыками. В свою очередь развитие восприятия, мышления, памяти зависит от того, как владеет ребенок способами получения знаний и ориентации деятельности, от направленности его интересов, от произвольности поведения, т.е. волевых усилий. При подготовке к школе родители учат ребенка сравнивать, сопоставлять, делать

выводы и обобщения. Родители не должны забывать о том, что чем совершеннее речь ребенка, тем успешнее будет его обучение в школе. В формировании культуры речи детей пример родителей имеет большое значение. В результате общения с родителями к 6—7 годам обычно обладает значительным словарным запасом и в основном овладевает грамматическими формами родного языка. В этот период происходит интенсивное обогащение словарного запаса ребенка, в результате приобретения ребенком новых знаний о незнакомых предметах и явлениях, стоящих вне рамок его личного опыта, что особенно важно для его будущего обучения. Родители должны помнить, что расширение словаря детей не осуществляется только механическим заучиванием слов. Нужно помочь ребенку понять смысл нового слова, научить его пользоваться словом в процессе повествования, в общении с окружающими. К старшему дошкольному возрасту фонематический слух достигает такого уровня развития, что ребенок может осуществлять звукобуквенный анализ слова, а значит готов к овладению чтением, письмом в школе. Готовность к школе подразумевает наличие определенных компонентов: развитие всех видов деятельности детей (предметной, игровой, трудовой, изобразительной, конструктивной), обеспечивающих в единстве развитие всех внутренних сил дошкольников — мышления, волевых качеств, чувств, творческих возможностей, речи, а также усвоение этических норм и выработку нравственного поведения. Поэтому первоочередной заботой родителей должно быть всестороннее развитие ребенка с помощью специальных занятий, т.е. обучение, которое организывают в семье мамы и папы. Но такое обучение должно быть педагогически верно организовано, чтобы обеспечить подлинное развитие и надлежащий темп. Обучение должно быть развивающим, т.е. основываться на учете возрастных особенностей развития, на формировании и использовании присущих именно данному возрасту видов деятельности с опорой на познавательные возможности ребенка. Знания, умения, навыки, которыми необходимо владеть ребенку, должны даваться ему не в разрозненном виде, а в определенной системе. Сейчас существует большое количество литературы, помогающей родителям в этом вопросе. В дошкольном возрасте время проявления специальных способностей еще не наступило, и потому родители должны создавать предпосылки способствующие раскрытию этих способностей. А современные требования к детям, поступающим в школу подразумевают наличие у ребенка не только способностей, но и определенных знаний, умений, навыков. Прежде всего, у ребенка должен быть определенный запас сведений об окружающем мире, о явлениях природы, предметах и их свой-

ствах, о людях и их природе, о нормах поведения. [6] Развитие образного мышления помогает ребенку выделять существенные закономерности в различных сферах жизни. Высшая форма этого мышления у старших дошкольников позволяет перейти от элементарных представлениях об окружающем мире к усвоению систематизированных научных знаний, которые дает школа. Эти знания носят несколько иной характер и отличаются от разрозненных представлений о разных сторонах действительности, которые обычно получает ребенок-дошкольник, не совпадают с его небольшим «житейским» опытом. Именно родители должны подготовить ребенка к переходу на новую, более высокую ступеньку обучения [8].

В нашем саду с 1 апреля по 1 мая 2013 проходили психолого-педагогическая диагностика детей подготовительных к школе групп. Была проведена диагностика психологической готовности к школе (использована стандартизированная диагностика готовности к школе), уровень тревожности (использован детский тест тревожности), агрессивности (использован детский тест руки Вагнера), личностной самооценки (использован методика «Лесенка») детей. Также были проанкетированы родители (были использованы анкеты «Коммуникативно-личностный опросник для родителей», «Каков ребенок во взаимоотношениях с окружающими людьми?», анкета по выявлению тревожности (Лаврентьева Г.П., Титаренко Т.М.), анкета для родителей по изучению социально-эмоциональной сферы личности ребенка (Автор Матвеева Л.Г.)).

Исходя из диагностики уровня готовности к школе детей выявились следующие результаты — у 4 детей выявлен высокий уровень психологической готовности к школе, что составляет 7 % от всех, у остальных 50 детей — средний уровень — 93 %. Исходя из диагностики уровня тревожности детей выявились следующие результаты — у 14 детей выявлен высокий уровень личностной тревожности, что составляет 26 % от всех, у 28 детей — средний уровень личностной тревожности, что составляет 52 %, у 12 детей низкий уровень личностной тревожности, что составляет 22 %. Исходя из диагностики уровня агрессивности детей выявились следующие результаты — у 12 детей выявлен высокий уровень личностной агрессивности, что составляет 22 % от всех, у 29 детей — средний уровень личностной агрессивности, что составляет 54 %, у 13 детей низкий уровень личностной агрессивности, что составляет 24 %. Исходя из диагностики уровня личностной самооценки детей выявились следующие результаты — у 12 детей выявлен высокий уровень личностной самооценки, что составляет 22 % у 30 детей завышенный уровень личностной самооценки, что составляет 55 % от всех, у 7 детей —

средний уровень, что составляет 13 %, у 5 детей — заниженный уровень самооценки, что составляет 9 %.

Исходя из опроса родителей по анкете «Коммуникативно-личностный опросник для родителей» были получены следующие результаты — большинство родителей (38 родителей из 54, что составляет 70 %) оценивают своих детей с положительной стороны. Исходя из опроса родителей по анкете «Каков ребенок во взаимоотношениях с окружающими людьми?» были получены следующие результаты — большинство родителей ставят на первое место такое качество общительность (15 родителей, что составляет 28 %), затем доброта (11 родителей, что составляет 20 %), вежливость (6 родителей, что составляет 11 %), жизнерадостность (5 родителей, что составляет 9 %), ответственность (4 родителей, что составляет 7 %), щедрость (4 родителей, что составляет 7 %), справедливость (3 родителей, что составляет 5 %), общительность (3 родителей, что составляет 5 %), отзывчивость, готовность прийти на помощь (1 родителей, что составляет 2 %), внимательность к людям (1 родителей, что составляет 2 %), правдивость, честность (1 родителей, что составляет 2 %). Исходя из опроса родителей по анкете по выявлению тревожности (Лаврентьева Г.П., Титаренко Т.М.) и анкете для родителей по изучению социально-эмоциональной сферы личности ребенка (Автор Матвеева Л.Г.) 40 родителей, что составляет 74 % считают, что у их детей адекватный уровень тревожности.

Таким образом, можно сделать следующие выводы — большинство опрошенных родителей:

- у многих родителей «включается» так называется психологическая защита — отрицание плохого (в данном случае возможное наличие психоэмоциональных расстройств);
- еще одна веская причина таких выводов — родители считают, что им лучше знать своего ребенка, его поведение и уровень, готовности к школе, познавательной сферы;
- нежелание уделять внимание по каким-либо причинам (работа, личная жизнь) своим детям;
- незнание/неумение самостоятельно справиться со сложившейся ситуацией.

Когда проводилась психолого-педагогическая диагностика детей параллельно проводились индивидуальные консультации родителей с целью повышения уровня взаимопонимания родителей и детей. Если родители по каким-то причинам не могут попасть на консультацию, то они передают индивидуальные носители (флешки) через воспитателей.

Также в каждой группе размещаются раздаточные материалы, направленные на повышение уровня психологической готовности к школьному обучению, возрастные особенности детей 6—7 лет.

В каждой подготовительной к школе группе проводятся групповые занятия, на которых мы повышаем представления детей о школе, школьном обучении, повышаем познавательные процессы, которые во время диагностики были на низком уровне или уровне ниже среднего. В занятиях также учитываются личностные особенности детей — уровень агрессивности и тревожности, эмоциональное состояние.

Также с воспитателями проводилась работа — проведение педагогического совета по ознакомлению с результатами психолого-педагогической диагностики (готовность детей к школе, уровень личностной тревожности и агрессивности, самооценки), результаты опроса родителей. Еще выданы рекомендации для повышения уровня познавательной сферы, регулирования уровня психоэмоциональных расстройств (агрессивность, тревожность в норме должна быть среднего уровня), личностной самооценки (в норме должна быть завышенной у детей 6—7 лет). Также воспитателям групп были выданы упражнения для включения их в занятия.

### *Литература:*

1. Популярная психология для родителей // Под Ред. А.А. Бодалева, М., Педагогика 1988 г.
2. Кулик Л.А., Берестов О.А. Семейное воспитание — М., Просвещение 1990 г.
3. Платонов К.К. Обобщение характеристик как метод социально-психологического изучения личности. М., 1988.
4. Иващенко Ф.И. Труд и развитие личности школьника. М., 1990.
5. Фридман Л.М., Кулагина И.Ю. Психологический справочник учителя. Л., 1988.
6. Басов М.Я.. Методика психологического наблюдения над детьми // Избранные психологические произведения, М., 1975.
7. Валлон А. Психическое развитие ребенка, М., 1968.
8. Запорожец А.В. Психологическое развитие ребенка // Избранные психологические труды в 2-х томах. — М., 1986 г.

## Использование современных образовательных технологий в работе педагога-психолога с родителями в ДОУ

Жирнова Оксана Сергеевна, педагог-психолог  
ГБОУ СОШ структурное подразделение детский сад «Радуга»  
(с. Нижнее Санчелеево, Самарская обл.)

*«От того, как прошло детство, кто вёл ребенка за руку в детские годы, что вошло в его разум и сердце из окружающего мира — от этого в решающей степени зависит, каким человеком станет сегодняшний малыш».*

*В.А. Сухомлинский*

Происходящие в государстве, обществе, образовании перемены предъявляют новые требования к характеру и качеству отношений образовательных учреждений и семьи.

Следовательно, в сложных современных условиях семье требуется систематическая и квалифицированная помощь со стороны ДОУ. Только в процессе взаимодействия педагогов и родителей и максимально полного использования воспитательного потенциала семьи можно успешно решать проблему развития личности дошкольника. Процесс взаимодействия семьи и детского сада должен быть направлен на активное включение родителей в досуговую деятельность, сотрудничество с педагогами.

Важным шагом на пути осмысления и повышения роли семьи как социально-образовательного института общества стало решение о развитии семейного образования. Роль семьи в воспитании и развитии ребенка нельзя недооценивать. Семья — один из древнейших институтов, переживших целые эпохи. В ее позитивном развитии, сохранении, укреплении заинтересовано общество и государство, в прочной, надежной семье нуждается каждый человек, независимо от возраста.

Сейчас уже не ведется спор о том, что важнее в воспитании ребенка: семья или детский сад. Семья и дошкольное учреждение — два наиболее важных института социализации дошкольников. Для развития ребенка необходимо взаимодействие семьи и детского сада. В дошкольном учреждении ребенок получает всестороннее образование, приобретает умение взаимодействовать с другими детьми и взрослыми, проявлять собственную активность. Основная

особенность семейного воспитания — эмоциональный микроклимат семьи, благодаря которому у ребенка формируется отношение к себе, определяется чувство самооценности, появляются ценностные ориентации и мировоззрение. Дошкольное учреждение призвано помочь, поддержать, направить и дополнить воспитательную деятельность родителей.

В законе «об образовании» говорится:

— «Закон обязывает педагогов и родителей стать не только равнодушными, но и равноответственными участниками образовательного процесса».

В Федеральном законе «об утверждении федеральной программы развития образования от 2010 говорится следующее:

— «обязывать работников дошкольного образования развивать формы взаимодействия с семьями воспитанников, так как система образования должна быть ориентирована не только на задания со стороны государства, но и на общественно-образовательный спрос на реальные потребности образовательных услуг»

Сегодня в обществе идет становление новой системы дошкольного образования от 23. 11. 2009 года Приказом Министерства образования и науки РФ, были утверждены Минюстом России от 08. 02. 2010 года Федеральные Государственные Требования к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования (Ф.Г.Т.)

Документ ориентирует на взаимодействие с родителями, родители должны участвовать в реализации программы, чтоб не упускать важнейший период в развитии личности ребенка, а не просто наблюдателями.

Эффективно организованное сотрудничество между семьей и ДООУ может дать импульс к построению взаимодействия с семьей на качественно новой основе, предполагающей не просто совместное участие в воспитании ребёнка, а осознание общих целей, доверительных отношений и стремление к взаимопониманию.

Необходимы взаимодействие и преемственность между детским садом и семьей. Ребенок часто находится между этими двумя важнейшими институтами воспитания, попадая в мир противоречивых требований, что влияет на его эмоциональное и психологическое развитие.

Ребенок дошкольного возраста наиболее чувствителен к влиянию родителей. И если родитель не компетентен в вопросах воспитания, не имеет необходимых знаний, то все труды по воспитанию ребенка в дошкольном учреждении будут напрасными.

Если в детском саду и дома требования взрослых и стиль взаимодействия между ребенком и взрослыми во многом различны, малышу трудно в них со-



риентироваться, и ребенок научится вести себя по-разному в разных ситуациях и в зависимости от того, с кем он в данный момент взаимодействует. Дома он будет одним человечком, в обществе — другим, поскольку не сможет самостоятельно сформулировать твердые представления о правильном и неправильном, о том, что хорошо, а что плохо.

В наше время, когда большинство семей озабоченно решением проблем экономического, а порой физического воспитания, усилилась тенденция самоустранения многих родителей от решения вопросов воспитания и личности развития ребенка. Родители, не владея в достаточной мере знаниями возрастных индивидуальных особенностей развития ребенка, которой осуществляют воспитание вслепую, по старинке, интуитивно. Все это, как правило, не приносит позитивных результатов.

Любое воздействие считается наиболее эффективным, если оно осуществлено своевременно, еще в стенах дошкольного учреждения, и именно на родителей детей раннего возраста, когда закладываются основы личностного развития, когда родители впервые сталкиваются с общественным воспитанием.

Остановлюсь на тех активных формах взаимодействия, в которые мы используем, в своем детском саду. За эти годы активной формой взаимодействия стали кружки для родителей.

Опыт формировался в детском саду «Радуга» расположенном в с. Нижнее Санчелеево Самарской области Ставропольского района.

Наиболее эффективными, на мой взгляд, приемы при нетрадиционных формах работы с родителями являются:

- 1) когда сами родители высказывают свою точку зрения на рассматриваемую проблему, которая затем обсуждается;
- 2) когда обосновывается важность рассмотрения данного вопроса для развития ребенка;
- 3) активность при восприятии психологической информации, а следовательно и ее запоминание может вырастать, когда по мере изложения теоретического материала, обязательно включаются вопросы к родителям, идет обращение к их мнению, опыту по ходу разговора.

В этом году, работая над программой кружка «Моя солнечная семья» в детском саду «Радуга», я сразу продумали работу с родителями по новому, по современному, используя инновационные методы. В рамках кружка используются такие формы работы как дискуссия, тренинг, круглый стол, практикум, деловая игра, беседа и другие.

По результатам тестирования родителей, которые принимали участие в кружке, большее число процентов голосов было отдано такому методу как деловая игра. Родителям очень понравился такой вид работы.

Деловая игра в работе педагога-психолога является продуктивным источником, для получения диагностической информации и ключом для решения производственных, социальных и психологических задач.

Смысл феномена деловой игры в обобщенном виде зафиксирован в психологических словарях, например: «Деловая игра — форма воссоздания предметного и социального содержания профессиональной деятельности, моделирования систем отношений, характерных для данного вида практики [3].

Деловая игра как одна из современных форм эффективного нетрадиционного способа взаимодействия с родителями.

Цели использования:

- формирование познавательных и профессиональных мотивов и интересов;
- воспитание системного мышления специалиста, включающее целостное понимание не только природы и общества, но и себя, своего места в мире;
- передача целостного представления о профессиональной деятельности и её крупных фрагментах с учётом эмоционально-личностного восприятия;
- обучение коллективной мыслительной и практической работе, формирование умений и навыков социального взаимодействия и общения, навыков индивидуального и совместного принятия решений;
- воспитание ответственного отношения к делу, уважения к социальным ценностям и установкам коллектива и общества в целом;
- обучение методам моделирования, в том числе математического, инженерного и социального проектирования.

Признаки деловой игры.

Характерные признаки деловой игры можно представить следующим перечнем [1, с. 304]:

- Моделирование процесса труда (деятельности) руководящих работников и специалистов предприятий и организаций по выработке управленческих решений.
- Реализация процесса «цепочки решений». Поскольку в деловой игре моделируемая система рассматривается как динамическая, это приводит к тому, что игра не ограничивается решением одной задачи, а требует «цепочки решений». Решение, принимаемое участниками игры на первом этапе, воздействует на модель и изменяет её исходное состояние. Изменение состояния поступает в игровой комплекс, и на основе полученной информации участники игры вырабатывают решение на втором этапе игры и т.д.

- Распределение ролей между участниками игры.
- Различие ролевых целей при выработке решений, которые способствуют возникновению противоречий между участниками, конфликта интересов.
- Наличие управляемого эмоционального напряжения.
- Взаимодействие участников, исполняющих те или иные роли.
- Наличие общей игровой цели у всего игрового коллектива.
- Коллективная выработка решений участниками игры.
- Многоальтернативность решений.
- Наличие системы индивидуального или группового оценивания деятельности участников игры.

Деловая игра позволяет найти решение сложных проблем путем применения специальных правил обсуждения, стимулирования творческой активности участников.

Сценарий проведения деловой игры имеет следующий вид.

Во вступительном слове перед участниками игры ставятся задачи, представляются руководители и организаторы игры, объявляется ее программа. В проблемной лекции дается установка участникам: преодолеть психологическую инерцию мышления, разрушить традиционную схему взглядов и представлений и, хотя бы на некоторое время, оторваться от традиционных условий, устоявшихся стереотипов мышления.

После лекции проводится несложная вступительная ролевая игра. Ее цель — активизировать участников игры, пробудить в них творческие силы, сблизить друг с другом, если ранее им не приходилось работать в таком составе, создать атмосферу доброжелательности и доверия, с одной стороны, соперничества и творческой дискуссии — с другой.

Далее все участники произвольно делятся на несколько равных групп, которые будут работать по заявленной проблеме. Каждая выдвигает кандидата, который готовит свою программную речь и выступает с ней. По результатам обсуждения проходит голосование. Ролевая игра идет в быстром темпе, развивая импровизационное мышление игроков.

После этого равные по количеству и представительству (функциональному и уровневому) группы, сформированные заранее, удаляются, каждая в свое помещение, для проведения мозговой атаки по одной из проблем. В каждой из таких групп имеется ведущий, задача которого сводится к умелой организации процесса.

В деловой игре при ее конструировании и применении реализуются следующие психолого-педагогические принципы: принцип имитационного модели-

рования конкретных условий и динамики производства; принцип игрового моделирования содержания и форм профессиональной деятельности; принцип совместной деятельности; принцип диалогического общения; принцип двуплановости; принцип проблемности содержания имитационной модели и процесса его развертывания в игровой деятельности. [2, С. 129].

Основой разработки деловой игры является создание имитационной и игровой моделей, которые должны органически накладываться друг на друга, что и определяет структуру ДИ. [2, С. 143].

Имитационная модель отражает выбранный фрагмент реальной действительности, который можно назвать прототипом модели или объектом имитации, задавая предметный контекст профессиональной деятельности специалиста в учебном процессе. Игровая модель является фактически описанием работы участников с имитационной моделью, что задает социальный контекст профессиональной деятельности специалиста. [2, С. 143].

### *Литература:*

1. Бельчиков Я.М., Бирштейн М.М. Деловые игры. — Рига: Авотс, 1989. — 304 с.
2. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: Метод. Пособие. — М.: Высш. шк., 1991. — 207 с
3. Психология. Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Политиздат, 1990. — 494 с.

## **Изучение возможностей развития эмпатии у детей старшего дошкольного возраста с агрессивным поведением**

Коробкова Валентина Евгеньевна, педагог-психолог  
МБДОУ «Центр развития ребенка», д/с №22 (г. Чита)

**П**роблема детской агрессивности последние десятилетия вызывает значительную тревогу. Опыт психолого-педагогической работы показывает, что жалобы на проявления детской агрессивности одно из наиболее распространенных явлений у педагогов и родителей.

Агрессивное поведение детей позволяет выделить в качестве важнейшего фактора, контролирующего агрессию — формирование эмпатии. Эмпатия понимается, как способность ребенка эмоционально отзываться на переживания другого, мысленно или эмоционально вставать на место другого человека, переживающего какие-либо чувства. Развитие эмпатии представляет собой важную часть формирования личности, воспитания культуры межличностных отношений.

Воспитателям свойственно оценивать поведение детей как агрессивное, они склонны навешивать ярлыки «агрессивности», а родителям свойственно менее объективное представление о своем ребенке, большинстве родителей оценивает своего ребенка как неагрессивного или умеренно агрессивного. Решением выхода из этой ситуации является работа в 3х направлениях: дети, педагоги, родители, где приоритетным направлением является целенаправленное эмоционально-нравственное воспитание личности ребенка, основы которой закладываются в дошкольном возрасте. Воспитание сочувствия, отзывчивости, гуманности являются неотъемлемой частью нравственного воспитания. Ребенок, понимающий чувства другого, активно откликающийся на переживания окружающих людей, стремящийся оказать помощь другому человеку, попавшему в трудную ситуацию, не будет проявлять враждебность и агрессивность.

При проявлении агрессивности любой ребенок нуждается в поддержке.

В существующей практике эмоционально-нравственного воспитания детей в дошкольных образовательных учреждениях практически отсутствует целостная система создания педагогических условий по развитию навыков эмпатии и коррекции агрессивного поведения.

Эмоционально-нравственное воспитание детей осуществляется во многом стихийно, несмотря на существование различных методик. Поэтому механизм этого воспитания детей остается во многом скрытым для эффективного контроля, своевременной коррекции.

Развивать эмоциональную сферу ребенка, учить его осознавать свои эмоции, распознавать и произвольно проявлять их должны не только специалисты-психологи, но и педагоги, воспитатели, родители. Знакомство детей с эмоциями осуществляется как в ходе всего учебно-воспитательного процесса, так и на специальных занятиях, где дети переживают эмоциональные состояния, вербализуют свои переживания, знакомятся с опытом сверстников, а также с литературой, живописью, музыкой. Такие мероприятия во многом помогают профилактике нарушений поведения детей, в частности, проявлению агрессивности. Ценность таких занятий состоит в том, что у детей расширя-

ется круг осознаваемых эмоций, они начинают глубже понимать себя и других, у них чаще возникает эмпатия по отношению к взрослым и детям. С помощью сюжетно-ролевых игр, подвижных игр и игровых упражнений, элементов психогимнастики, техники выразительных движений, этюдов, тренингов, психомышечной тренировки, мимики и пантомимики, литературных произведений и сказок (игр-драматизаций) можно способствовать развитию эмоциональной сферы ребенка, развивать все стороны эмпатии.

У детей агрессия зачастую становится защитным механизмом, что объясняется эмоциональной неустойчивостью. Одним из способов оказания психолого-педагогической помощи детям по преодолению агрессивных тенденций в условиях дошкольного учреждения является индивидуальные занятия с детьми, проводимые воспитателем.

Однако следует отметить, что в современном детском саду в настоящее время сохраняется тенденция превалирования интеллектуального развития над эмоциональным. Данная особенность еще в большей степени проявляется в семейном воспитании. Таким образом, в таких важных институтах, как семья и дошкольные образовательные учреждения, совершенно забывают о том, что в эмоциональном плане дошкольное детство невосполнимо, а коррекция эмоциональной сферы — процесс достаточно сложный и трудоемкий, который как показывает практика, зачастую не дает положительного эффекта.

И поскольку, дошкольный возраст отличается повышенной восприимчивостью к социальным воздействиям, ребенок, придя в этот мир, впитывает в себя все человеческое: способы общения, поведения, отношения. Поэтому, роль взрослого как «социального проводника», очень важна и ответственна. Задача взрослого — определить, чему, как и когда учить ребенка, чтобы его адаптация к человеческому миру состоялась и прошла безболезненно.

Индивидуальную работу с агрессивными детьми можно начать с приемов саморегуляции, умению владеть собой в различных ситуациях полезно начинать с релаксационных упражнений, например, «Медуза», «Брыканье», «Снеговики», «Черепашки», «Солнечный зайчик», и психогимнастических упражнений на тактильный контакт и выражение эмоций.

Агрессивные дети иногда проявляют агрессию лишь потому, что не знают других способов выражения чувств. Задача — научить их выходить из конфликтных ситуаций приемлемым способом. С этой целью могут применяться обсуждения конфликтных ситуаций в кругу, ролевая игра.

Игра является универсальным средством коррекции и профилактики отклонений и трудностей в развитии ребенка дошкольного возраста. Именно

через игру, работая в вышеперечисленных направлениях, можно пытаться решить некоторые проблемы агрессивного поведения. В целях коррекции агрессивности следует использовать и индивидуальную и групповую формы игровой коррекции. Несмотря на очевидные различия, групповая и индивидуальная игротерапии едины в том, что фокусом психологического воздействия в том и другом случае является каждый ребенок, а не группа в целом. По мнению подавляющего большинства специалистов в области игровой терапии, групповая игротерапия, безусловно, обладает большей эффективностью, однако само наличие широкой практики индивидуальной игротерапии свидетельствует о том, что в ряде случаев именно индивидуальной работе с ребенком отдается предпочтение.

Полезной формой работы с агрессивными детьми является проигрывание различных ситуаций. После каждого проигрывания ролей следует задавать четкие вопросы для анализа ситуаций. Такая форма работы помогает научиться понимать не только свои чувства, но и чувства других, хотя поначалу она бывает очень сложна, т.к. дети должны приобрести умение проигрывать ситуацию.

Для снижения эмоционального напряжения можно использовать игры — драматизации. Их преимущество состоит в том, что персонажами игр становятся сами дети. В ходе игры дети не только получают удовольствие от познания окружающего мира, но и при этом учатся управлять собой. В сюжет игр-драматизаций включаются творческие идеи и предложения самих детей.

Дети очень любят слушать сказки, и в этом смысле дети, проявляющие агрессию, ничем не отличаются от своих сверстников. Поэтому сказка или предлагаемая ребенку история — это замечательный материал для работы с эмоционально-волевыми нарушениями. Сказка помогает сформировать адекватную Я-концепцию ребенка с проблемами, систематизировать хаос, который находится внутри ребенка. Сказкотерапия может проводиться индивидуально и в группе с использованием разнообразных форм сказкотерапии (песочницы, куклы, волшебные краски, костюмы и пр.).

Одна из форм естественной деятельности ребенка — игры с песком. Песок обладает свойством пропускать воду. В связи с этим специалисты-парапсихологи утверждают, что он поглощает «негативную» психическую энергию, взаимодействие с ним очищает энергетику человека, стабилизирует его эмоциональное состояние. Наблюдения показывают, что игра в песок позитивно влияет на эмоциональное самочувствие детей, и это делает его прекрасным средством для профилактики и коррекции агрессивных проявлений ребенка. И называется этот метод песочная терапия.

Снятию агрессивных состояний способствует и работа с мягкими, податливыми материалами: тестом, пластилином, глиной. Как правило, ребенок знает сам, что ему делать: лепить, или мять, стучать по глине кулачком, рвать только что вылепленные фигурки. Все это пойдет ему на пользу и поможет избавиться от излишнего напряжения. Работа с пластилином бывает для детей привычной и обыденной, поэтому желательно давать детям для работы и другой материал. А работа с тестом доставит удовольствие не только от процесса, но и от результата, который может оказаться довольно вкусным.

В целях снятия агрессивности и излишнего напряжения у детей можно использовать воду. Используя воду как успокоительное средство, надо помнить, что не на всех вода действует успокаивающе. Один ребенок, купаясь в ванне перед сном, действительно успокаивается и снимает напряжение, накопившееся за день, а вот другого вода вполне может возбуждать. В таком случае вместо ожидаемой спокойной ночи можно получить ночь бессонную. Для того чтобы не случалось подобных ситуаций, важно понаблюдать и выяснить, как же вода действует на малыша.

Агрессивных детей необходимо обучать понимать свои чувства. Это можно делать как при помощи игр, а также в процессе беседы с небольшой группой детей. В процессе беседы на чувстве гнева можно заострить особое внимание, поговорив с детьми о физических ощущениях, связанных с ним. Взрослому, проводящему беседу, следует направлять детей и задавать им вопросы типа: «Что чувствует твое лицо, когда ты злишься?», «Какое оно в этот момент?», «Что делают и чувствуют твои руки, спина?»..., «Какого цвета твоя злость?».

Чаще всего дети описывают свое агрессивное состояние так: «У меня горячие щеки, колет в животе и т. д».. В результате такой работы дети научаются понимать свои чувства, эмоциональные состояния. Подобную работу следует практиковать в понимании, ощущении ребенком и других своих чувств, как позитивных, так и негативных.

В работе с агрессивными детьми дошкольного возраста очень хорошо использовать терапию посредством рисунка. Она направлена на снижение эмоционального напряжения, развитие способности понимать и адекватно выражать свое эмоциональное состояние.

Для снижения эмоционального напряжения возможно рисование пальцами, ладошками, локтями и даже пятками. Подобная деятельность расслабляет детей, дает им положительный эмоциональный заряд. Важным моментом в воплощении данного метода работы является готовность взрослого. Необходимо создать такие условия, чтобы ребенок мог творить свободно, не-



смотря на то, что он запачкается. Все необходимые ограничения, а их должно быть минимум, следует ввести заранее.

Для обучения детей понимать собственные чувства, а также эмоциональные состояния другого человека ребенку предлагают нарисовать себя счастливым, гневным и др. Можно заранее подготовить листы с фигурками детей с непрорисованными деталями лица. Взрослый может попросить ребенка изобразить на листе этой фигурки то чувство, которое он испытывает в этот момент. Причем следует не только нарисовать чувство, но и назвать его.

Развитию эмпатии как свойству личности агрессивного ребенка способствует использование музыкального, фольклорного материала, который позволяет делать занятие с детьми интересными, содержательными и познавательными. В устном народном творчестве заложена этика, мудрость, которую мы называем житейской мудростью.

Таким образом, развитие эмпатии у детей реализуется посредством:

- расширение представлений о понятиях «добро» и «зло»;
- развитие способности к эмоциональному сопереживанию;
- развитие стремления к проявлению сочувствия и сопереживания всем тем, кто в них нуждается;
- формирование ценностного отношения к моральной стороне поступков;
- воспитание гуманного отношения к родным, близким, сверстникам, животным.
- обучение конструктивным способом управления собственным поведением (снимать напряжение, избавляться от злости, раздражительности, разрешать конфликтные ситуации и др.).

Проводя целенаправленную работу по снятию агрессивности у детей, не следует забывать, что определяющим фактором в формировании способности к сочувствию, пониманию эмоций других людей является пример взрослых, и в первую очередь родителей. Именно они являются моделью для подражания и закладывают основу формирования эмпатии личности ребенка.

С родителями, дети которых имеют явно выраженные признаки агрессии, наличие которых они отрицают, необходимо проводить индивидуальную работу, направленную на адекватное восприятие ребенка и формирование способов воздействия, таких как — контроль просмотра телевизора компьютерных игр, обсуждение ситуаций желаемого поведения, проявление родителей эмпатии в своем поведении. Просвещение родителей в вопросах эмоционального развития детей происходит через родительские собрания, где демонстрируется

ведущая роль семьи в развитии эмоциональной сферы и воспитание сострадательных чувств, проведение диагностики с целью выявления стиля семейного воспитания и путей коррекции, стендовая информация, тренинги, индивидуальные беседы. На сегодняшний день наиболее актуальным является демонстрация в средствах массовой информации сцен насилия. Дети становятся нечувствительными к боли другого человека. Учитывая эмоциональную впечатлительность дошкольников, усилия педагогов и родителей должны быть, направлены на формирование осознанного противостояния злу и проявления радости за другого.

Подводя итог вышесказанному, становится понятно, что развитие эмпатии представляет собой неотъемлемую часть формирования личности, воспитания у ребенка культуры межличностных отношений. Воспитание сочувствия, отзывчивости, гуманности является важной частью нравственного воспитания. Ребенок, понимающий чувства другого, активно откликающийся на переживания окружающих людей, стремящийся оказывать помощь человеку, попавшему в трудную ситуацию, не будет проявлять враждебность и агрессивность.

#### *Литература:*

1. Заостровцева М.Н., Перешеина Н.В. Агрессивность дошкольников: коррекция поведения. — М. — ТЦ Сфера, 2006.
2. Минаева В.М. Развитие эмоций дошкольников. Занятия. Игры. Пособие для практических работников дошкольных учреждений. — М: АРКТИ, 2000.
3. Свирская Л. Работа с семьей: необязательные инструкции: Методическое пособие для работников дошкольных образовательных учреждений. — М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 2007
4. Уроки доброты: Комплект наглядных пособий для дошкольных учреждений и начальной школы. — Изд-во «Ранок», 2007.
5. Формирование нравственного здоровья дошкольников/ Под ред. Л.В. Кузнецовой, М.А. Панфиловой. — М.: ТЦ Сфера, 2002.

## Нетрадиционные методы работы с детьми дошкольного возраста

Пляскина Елена Прокопьевна, педагог-психолог

МБДОУ ЦРР детский сад №28 (г. Чита)

**В** настоящее время для нас, педагогов и психологов современного общества, остро встала проблема роста количества детей дошкольного возраста с проблемами поведения, а также личностного развития. В нашем саду из 60 обследованных детей 9,3 % имеют выраженную агрессивность, у 23,1 % детей высокий уровень тревожности, наличие страхов отмечается у 21 % из обследованных детей. Сегодня в детских садах над данной проблемой работают психологи, воспитатели и другие специалисты. Многие ищут новые нетрадиционные методы и модели психолого-педагогической помощи детям. Не остался в стороне и наш детский сад.

О **литотерапии** в психологической практике, в том числе и о применении методов литотерапии в детских садах какой-либо информации в педагогической и психологической литературе я не нашла. Стала изучать данное направление более глубоко, изучать и применять литотерапию в собственной практике.

В средние века философия считала, что камни соединяют мир Вселенной (макрокосмом) с миром души и тела человека (микрокосмом). Каждый камень в представлении астролога был в подчинении одному из небесных тел и, получая от него космическую энергию, мог оказывать прямое воздействие на человека, врачую его организм и помогая в делах. Современная наука это отрицает. Однако учеными было установлено, что камни могут оказывать значительное эмоциональное и даже физическое воздействие на человека благодаря физическим характеристикам — природному цвету и форме, а также в связи с придаваемой им общественной нагрузкой — ценностью в обществе, популярностью и узнаваемостью (камни эстетически красивы). Было научно доказано, что цвет и форма камней могут воздействовать на психику человека: созерцание и обладание камнями способно воздействовать на центры удовольствия головного мозга посредством органов зрения и осязания — эти исследования давно проводятся в США. Большинство магических и лечебных свойств камней основано в первую очередь на явлениях самовнушаемости, внушаемости, коллективного осознания сложившихся веками традиций и эффектах плацебо. Когда речь идет о литотерапии, чаще всего подразумевается лишь контактное (массаж), а порой и бесконтактное воздействие минералов на ор-

ганизм человека — медитация. Поэтому в моей практике камни лишь вспомогательные предметы, вокруг которых все строится.

Камни — разноцветные, поэтому упражнения с ними можно использовать совместно с цветотерапией, как более изученным в психологии направлением (например, «Цветовой игротренинг» Погосовой Н.М.).

Кроме того, с 2011 году совместно с кафедрой стоматологии детского возраста, ЛОР болезней и физиотерапии в нашем саду внедряется программа оздоровления детей по теме «Влияние функциональных нарушений ЛОР органов и патологий челюстно-лицевой области на психоэмоциональное и физическое развитие ребенка». Чтобы работать в направлении ДОУ, я в свою практику литотерапии включила упражнения дыхательной гимнастики.

А без сказки нет общения с детьми! Сказкотерапия — помощник всех специалистов, работающих с детками.

В результате появилась рабочая программа под названием «Самоцветы», направленная на снятие у детей эмоциональных проблем. Рабочая программа состоит из занятий. Каждое занятие строится вокруг одного определенного цвета.

#### Примеры упражнений, включенных в программу.

— **Разноцветные камешки** (литотерапия — внимание, тактильное восприятие, дыхательные упражнения)

— Посмотрите на эти красивые разноцветные камешки. Удивительно, насколько щедра Матушка-природа на краски. Какие цвета вы здесь видите? Молодцы. Возьмите по камешку себе.

#### Упражнения на развитие речи и познавательных процессов

— Теперь, когда камешки у вас в руках, внимательно рассмотрите их, попробуйте заметить особенность вашего камешка. (Далее идет расширение словарного запаса, набор прилагательных). **Почувствуйте**, какой камень на ощупь (гладкий или шершавый, твердый или мягкий), какая у него температура (теплый или холодный), **посмотрите**, какой у него размер (большой или маленький), блестящий или нет, прозрачный или нет (посмотрим на свет?). А теперь постучите своим камешком о камешек соседа. Какой **звук** вы услышали? На что похож звук? (**работа по всем трем каналам восприятия: зрение — визуальное, слух — аудиальное, ощущение — кинестетическое**).

— Волшебное превращение (**воображение**). Еще раз посмотрите на свой камешек. На что похож ваш камешек? Во что его можно превратить, как вам кажется? (В ягоду, фрукт, колесико от машинки, цветок, солнышко...) а теперь попробуйте изобразить то, на что похож ваш камешек, а остальные ре-

бятя попробуют отгадать, что вы задумали. Можно озвучить ваши действия. Кто у нас самый фантазер?

— Теперь перемешаем все камешки в одной коробочке, а вы попробуйте среди всех найти свой! Отлично! (**развитие внимания**).

### **Упражнения дыхательной гимнастики**

— Положите камешек на одну ладошку прямо перед собой, а вторая ладошка пустая (упражнение «Ладшки» из **дыхательной гимнастики А.Н. Стрельниковой**). Покажите мне свои ладошки! Начинаем делать шумные, короткие и ритмичные (соблюдение всех трех условий обязательно!) вдохи носом, одновременно, сжимая ладони в кулаки (прячем камешек), т.е. производим «хвательстваные» движения.

— Положите камешек на пол прямо перед собой (упражнение «Насос» из **дыхательной гимнастики А.Н. Стрельниковой**). Основное исходное положение: встаньте прямо, ноги чуть уже ширины плеч, руки вдоль туловища. Сделайте легкий поклон, т.е. потянитесь руками к полу, не касаясь его, и одновременно сделайте короткий и шумный вдох носом во второй половине поклона. Вдох должен закончиться вместе с поклоном. Затем слегка приподнитесь (не выпрямляясь!), и снова поклон и короткий шумный вдох «с пола». Выдох надо делать после каждого вдоха самостоятельно, не напрягаясь (т.е. пассивно), через рот, не открывая его широко.

— Согрейте его теплом своего дыхания, подуйте на него длительно и плавно... Вдох делаем носом, а выдох — ртом. Выдыхая, чуть-чуть втягиваем в себя животик.

— Теперь подуем на ладони, охладим их, сдуем следы от камешков. Дуем длительно и плавно, щеки не раздуваем. Повторяется несколько раз.

### **Упражнения на снятие мышечного напряжения**

*Все упражнения повторяются 3–4 раза.*

— Поиграем с камешками в прятки? (**снятие мышечного напряжения**)  
Зажмите камешек в кулачок крепко-крепко, я проверю, хорошо ли вы спрятали камешек, достаточно ли твердым стал ваш кулачок. Хорошо. Теперь расслабьте руку и пальцы; если при этом камешек выкатится из ладони, ничего страшного. Я проверю, достаточно ли мягкими стали ваши ладошки. А теперь зажмите камешек в другой ладони.

— Представьте, что вы превратились в камешки-столбики. Вытянитесь в струнку, превратитесь в твердый-твердый камень, напрягите все мышцы и замите. А теперь превратитесь в растаявшее мороженое, все ваше тело мягкое, податливое. Затем ребенок снова должен стать камешком и т.д.

— **Упражнение «Мышечный зажим».** Участники садятся в заведомо неудобную позу. При этом в определенных мышцах или суставах возникает локальное напряжение, «зажим». Необходимо в течение нескольких минут точно выделить область зажима и снять его, расслабиться. Участники делятся своими впечатлениями и ощущениями.

### **Массажные упражнения**

— А теперь аккуратно покатаем камешек между ладошками. Почувствуйте его форму, ощутите его прохладу или тепло. Покатайте его от кончиков пальцев до основания ладони. Теперь положите камешек на левую ладонь, а правой прокатайте камешек по каждому пальчику. Совершите вращательные движения камешком по ладони. Хорошо помассируйте левую ладонь. Теперь смените руки. Сделаем **массаж** для правой ладони. Почувствуйте, как камешек дает нас силу и спокойствие, делает нас сильнее и здоровее.

— «Завинчивание и откручивание». Камешек прокручивается в пальцах по часовой и против часовой стрелки так, чтобы он не касался ладони. Упражнение требует определенного навыка и координации мышечных усилий, способствует формированию усидчивости и повышает сосредоточенность.

— «Растереть орех». Нужно держать камешек в центре левой ладони, положить сверху правую ладонь и как бы пытаться раздавить шар.

— «Обезьяна хватает апельсин» Нужно сжимать камешек, который располагается прямо в центре ладони.

— «Уголёк на ладони» непрерывно и невысоко подбрасывайте-перекачивайте камешек с одной ладони на другую, как будто он горячий уголек (при этом естественно **массируются** ладони, тренируется **ловкость**).

— «Дракон играет с жемчужиной»

### **Физкультминутки:**

1. Камешки, солнышко, заборчик»

Камешки показывайте согнутыми кулачками, солнышко — растопыренными во все стороны пальцами, а заборчик — вытянутыми, и крепко прижатыми друг к другу.

Ведущий быстро говорит названия этих предметов, чередуя их и запутывая игроков.

2. Зайчик шел, шел, шел, зеленый (по цвету занятия) камешек нашел.

(Ходьба на месте с наклоном вперед, чтобы поднять «камешек»)

Мишка шел, шел, шел, белый камешек нашел.

Котик шел, шел, шел, синий камешек нашел.

(Дети маршируют, наклоняются, поднимают то правой, то левой рукой «камешки»)

Детки шли, шли, шли и домой пришли. (Садятся на места)

Кроме упражнений с камнями, в занятия включены и:

- Упражнения на снятие агрессивности, тревожности, страхов.
- «Вкус цвета» — детям предлагается продегустировать кусочки пищи различных цветов и описать вкусовые ощущения (Например: красный цвет — яблоко; оранжевый — морковь, хурма; зеленый — огурец).
- «Психогимнастика» — передача образов с помощью пантомимики, жестов, перевоплощения в волшебных существ (сказкотерапия).
- «Определение настроения» (своего, других, сказочных героев).
- Подвижные игры.

В мире много невероятных чудес. И я решила показать ребятам одно из них — чудо **рождения кристалла**, сотворить это чудо вместе. Мы с детьми вместе вырастили кристаллы медного и железного купороса, кристаллы соли. Ведь деятельность экспериментирования способствует формированию у детей познавательного интереса, развивает наблюдательность, мыслительную деятельность. В ходе экспериментальной деятельности создаются ситуации, которые ребёнок разрешает посредством проведения опыта и, анализируя, делает вывод, умозаключение, самостоятельно овладевая представлением о том или ином законе или явлении. Когда через несколько дней мы с детьми достали кристалл медного купороса, восхищенный возглас ребят раздался в группе. И наш кристалл с каждым днем становился все больше. Чудо произошло! Дети увидели чудо своими глазами — это самое главное!

В настоящее время одной из острейших проблем является воспитание патриотизма. Дошкольные образовательные учреждения, являясь начальным звеном системы образования, призваны формировать у детей первое представление об окружающем мире, отношении к родной природе, малой Родине, своему Отечеству. В рамках своей программы я рассказываю детям о сиреневом чуде Сибирской земли — камне Чароите (создана авторская сказка и презентация), знакоблю с **коллекцией самоцветов Забайкалья**.

Основная задача ДООУ — поддержать и развить в ребёнке интерес к исследованиям, открытиям, создать необходимые для этого комфортные психологические условия. Проблема сохранения и укрепления здоровья ребенка в современных условиях, в том числе психологического, является приоритетной. А когда сюда добавляется и компонент патриотизма, воспитание гордости за свой родной край, воспитатель может считать свою задачу выполненной.

*Литература:*

1. Большая серия знаний. Планета Земля. — М.: ООО «Мир книги», 2004.
2. Кленов А.С. Малышам о минералах. — М.: «Педагогика-Пресс», 1996.
3. Новиков Э.А. «Клады земли». Изд. «Просвещение». М. 1971
4. Новый минерал //Докл. АН СССР. — 1965. — Т. 162, №3. — С. 658—661.
5. Рогова В.П. и др. Чароит — новый минерал и новый ювелирно-поделочный камень //Зап.ВМО. — 1978. — Вып. 1 — С. 94—100.
6. Самсонов Я.П. «Самоцветы». М. «Недра» 1985.
7. Соболевский В.И. «Замечательные минералы». Изд. «Просвещение». 1983.
8. Энциклопедический словарь юного географа-краеведа. М. изд. «Педагогика», 1981.
9. Энциклопедический словарь юного химика. М. изд. «Педагогика», 1982
10. Я познаю мир: Детская энциклопедия: География / Авт.-сост. В.А. Маркин. — М.: ООО «Издательство АСТ-ЛТД», 1997.
11. <http://www.zhivojoffice.ru/kt1/toy/4619>
12. <http://snab-td.ru/index.php?categoryID=193>
13. <http://www.ua.all-biz.info/g337535/>
14. <http://www.ua.all-biz.info/g269541/>
15. <http://www.geocollect.ru/thematic.html>
16. <http://www.ua.all-biz.info/buy/goods/?rubric=1267&city=426&page=3>
17. <http://www.conspekt.info/pluss089/8214931268>
18. <http://www.rudim.ru/cat/id-29.html>
19. <http://www.stroyip.ru/site/17704-1399.html>
20. <http://www.dmufa.ru/catalog-2s91.html>
21. [http://shop.lithotherapy.ru/product/collection30\\_1/](http://shop.lithotherapy.ru/product/collection30_1/)
22. <http://basik.ru/forum/index.php?showtopic=336>
23. <http://blog.imhonet.ru/author/071080kk/?page=6>
24. <http://www.china-voyage.com/2010/12/skazka-o-dragocennyx-kamnyax/>
25. <http://geo.web.ru/druza/pg-100-119r/Page-102-Zbk-Yurg.htm>
26. <http://iznedr.ru/books/item/i00/s00/z0000016/st008.shtml>
27. <http://shkolazhizni.ru/archive/0/n-20164/>
28. <http://www.sdauria.ru/interesno.html>



## **Психологические особенности формирования мотивационного компонента в структуре самоорганизованности младшего школьника**

Федорак Инна Олеговна, ассистент

Каменец-Подольский национальный университет имени Ивана Огиенка (Украина)

В современном образовании накоплен определенный (преимущественно практический) опыт формирования самоорганизованности учащихся начальной школы. В частности, педагогами предложена учебная программа курса «Основы самоорганизации человека» для младших школьников [12], концепцию и методику самоорганизации личности (М. Аверин [1]), программу развития «Самоорганизация — школа успеха» и учебную программу школы лидеров «Первые шаги к успеху» (О.С. Кузьмина, Е.А. Вашук, Е.В. Козлова [6]).

Методика самоорганизации личности М.Аверина [1] является педагогической системой, в которой соединены общее понятие о самоорганизации как научно-практической проблеме; основные положения методики и ее общее содержание; перечень основных социально-психологических и организаторских новообразований учащихся, а также практических мероприятий специфического назначения; педагогические основы управления процессом самоорганизации личности учащихся. В качестве методов использовались дневник самоанализа, творческие раздумья, эвристические беседы, ролевые игры, игровые исследования, коммуникативно-поведенческих инсценизаций, ситуативное моделирование и т.д. Особое внимание обращается на методы физической культуры, которые положительно влияют на развитие многих волевых качеств, способности к регуляции эмоционально-мотивационной сферы. В процессе спортивных игр ребенок быстрее учится сдерживаться, соподчинять взаимоисключающие мотивы, учитывать интересы окружающих.

Показано, что эффективность занятий по развитию самоорганизованности обусловлена рядом психолого-педагогических условий. К ним принадлежит специальное конструирование содержания развивающих игр, упражнений, которые отличаются обогащенным психологическим наполнением и вариативностью их использования, обеспечение индивидуально-дифференцированного подхода к учащимся с разными уровнями развития самоорганизованности, а также специальная подготовка учителей к работе по развитию младших школьников.

В то же время разработка педагогами проблем развития и формирования самоорганизованности младших школьников не снимает необходимости их психологического обоснования, на что и направлена наша работа и в чем состоит ее новизна. Отсутствуют формирующие программы, которые бы последовательно внедряли создание психологических условий самоорганизованности младших школьников во всей полноте их аспектов, что и побудило нас к разработке и проведению соответствующего формирующего эксперимента.

Мотивационный компонент самоорганизованности раскрывает вопрос о том, почему ребенок стремится к упорядочиванию своего поведения, к его организации. Он может это делать в соответствии со своей внутренней позицией школьника, ради достижения успеха, получения одобрения, вследствие подражания идеалам, образцам. На протяжении всего начального периода обучения очень сильны социальные мотивы: одобрение со стороны взрослых, достижение престижных позиций среди ровесников, ответственность, долг и т.д. (Л.И. Божович).

Принципиально важные для нашего исследования результаты представлены в трудах Л.И. Божович [3], М.В. Матюхиной [7], Н.А. Менчинской [8], Н.И. Непомнящей [10]. С.Г. Якобсон [14] и др. Они показывают, что у учащихся начальной школы появляются такие мотивационные новообразования, которые служат отправным моментом для развития у них самоорганизованности, а именно: мотивы нормосоответствия, социальные установки и ценностные ориентации, стремление отвечать ожиданиям и требованиям окружающих. У младших школьников появляются полезные привычки, выполняющие организующую и побуждающую роль, например, своевременно садится за подготовку домашних заданий. У них формируются моральные мотивы (моральные инстанции, по выражению Л.И. Божович), побуждающие следовать определенным правилам, действовать социально принятыми способами.

Важное значение для мотивации самоорганизованности имеет действенность внутренней позиции школьника. На исходе младшего школьного возраста, а часто и ранее, мотивационная функция внутренней позиции исчерпывается, утрачивает свою побуждающую силу. Поэтому исполнение обязанностей школьника все меньше привлекает ребенка.

Это порождается тем, что в начале младшего школьного возраста ребенок исполняет школьные обязанности подобно тому, как раньше исполнял правила игры. Желание быть на уровне требований, которые предъявляет ему позиция школьника, очень сильно. Однако оно значительно ослабляется, если ученик привыкает к этой позиции, в результате чего связанные с ней пере-

живания утрачивают свой положительный эмоциональный заряд. Это обуславливает необходимость формирования у младшего школьника более высокий уровень самостоятельности, который соответствовал бы особенностям учебной деятельности как повседневной обязанности ребенка, которая постоянно усложняется.

Младший школьный возраст особенно благоприятен для развития мотивации достижения успехов в учебной, трудовой, игровой деятельности детей. Этот мотив становится довольно стойким, доминирует над мотивом избегания неудач, ускоряет развитие разнообразных способностей ребенка. Мотив достижения успехов зависит от осознания ребенком своих способностей и возможностей, а на основе этого — веры в свои силы. Он начинает осознавать, что недостаточно развитые определенные способности можно компенсировать повышением усилий, личным старанием, что помогает ему организовывать свое поведение в соответствии с требованиями.

В младшем школьном возрасте развивается такой мотив поведения, как подражание идеалам. У учащегося начальной школы они довольно конкретны. Как и в дошкольном возрасте, идеалами обычно становятся героические личности, о которых он слышал, или видел. Идеалы еще нестойки, быстро изменяются под влиянием новых, ярких впечатлений, мало осознаны и недостаточно действенны. Младший школьник подражает, как правило, внешним проявлениям героических поступков, которые считает для себя идеалом. Даже правильно проанализировав содержание поступка, он не всегда соотносит его со своим поведением.

Итак, в младшем школьном возрасте закладываются основы направленности побуждающей сферы (эгоистической, просоциальной, гуманистической). Эгоистическая направленность отличается недостаточной ориентированностью на интересы и требования окружающих. Отсюда — ослабление самоорганизованности, предполагающей и требовательность к себе, и способность поступиться собственными интересами ради других, действовать не как хочется, а как надо и т.п. Просоциальная направленность также не может определять стойкую самоорганизованность, поскольку только лишь момент оглашения, публичности становится для ребенка главным мотивом самоорганизованности. Если его нет, то ребенок забывает о социальных нормах, требованиях, правилах, лежащих в основе самоорганизованности.

Гуманистическая направленность обеспечивает такую самоорганизованность ребенка, при которой он на первое место всегда ставит интересы окружающих, в соответствии с их требованиями стремится строить свое поведение.

При актуализации в процессе формирующих занятий психологических условий развития мотивационного компонента самоорганизованности младшего школьника мы сосредоточили свои усилия на поддержании и усилении стремления детей к самостоятельности, к успеху, их желания быть компетентными. Какую бы работу не исполняли дети в процессе формирующих занятий, взрослый выстраивал личностные взаимоотношения с ними, демонстрировал свое эмоционально теплое, положительное отношение, создавал атмосферу доброжелательности, открытости, эмоционального подъема, радости и оптимизма в общении с детьми. Во время формирующих занятий взрослый выразительно проявлял заинтересованность работой ребенка, свое расположение к нему, поощрение его действий, использовал улыбки, эмоционально положительную интонацию речи.

Учитывая психологические особенности младшего школьного возраста, мы обеспечивали наглядность и четкость формирующих влияний. Проявления самоорганизованности личности довольно сложны и запутаны, содержат в себе систему нюансов, которые трудны для целостного восприятия ребенка. В этом помогут различные способы наглядности и фиксации. Например, активное вовлечение детей в самостоятельную разработку вспомогательных таблиц, схем, памяток, алгоритмов, карт и т.д. благоприятствует более глубокому осмыслению ими знаний о самоорганизации, усвоению соответствующих мотивов и умений.

Во время формирующих занятий важно обеспечить актуализацию личности каждого ребенка, создать атмосферу творчества на основе доброжелательности, доверия, взаимопонимания, раскрыть значение, суть и средства самоорганизованности, которые не просто дают возможность самореализации каждому ребенку, а стимулируют этот процесс, вызывают потребность соответствовать нормам, правилам, требованиям общественной жизни.

Стремление детей к самоорганизованности в деятельности и поведении формировалось с помощью такого средства, как использование сказочных ситуаций, содержание которых наглядно раскрывает и благодаря этому позволяет детям осознать значимость определенного порядка, последовательности, планирования в работе, важность соблюдения режима труда и отдыха. В сказочных ситуациях действовали гномик Хаос и его антипод — гномик Порядок. Главными героями выступили младшие школьники Ваня и Даша. В их жизнь постоянно вмешиваются то Хаос, то Порядок. Хаос приносит неуверенность, ошибки, страх, осуждение и замечания окружающих. Порядок — наоборот — приводит к уверенности, правильному поведению, исполнению поставленных требований и поощрения со стороны окружающих.

В качестве формы проведения формирующих занятий нами был избран учебный курс «Успехознания», который предполагал систему уроков и был рассчитан на 15 часов. При разработке системы уроков мы опирались на материалы научно-методических разработок М.Р. Битяновой [2], И.В. Дубровиной [13], А.З. Зак [5], Т.Д. Марцинковской [4], Р.В. Овчаровой [11] и др.

Формирующие уроки проводились в двух экспериментальных подгруппах по 25 учащихся.

Порядок создания экспериментальной и контрольной групп был обусловлен требованием сближения актуального уровня сформированности у них показателей развития самоорганизованности. Распределение учащихся экспериментальной и контрольной групп происходило так, чтобы обеспечить приблизительно одинаковое соотношение уровней развития самоорганизованности.

В результате реализации формирующей программы показатели мотивационного компонента самоорганизованности у детей экспериментальной группы достигли заметных изменений. Более чем в два раза возросло количество младших школьников с высоким уровнем стремления к одобрению (с 36,0% до 84,0%). Детей со средним и низким уровнями развития этого показателя стало меньше (соответственно с 56,0% до 10,0% и с 8,0% до 6,0%). Дети, прошедшие экспериментальный учебный курс «Успехознания», стали намного сильнее стремиться к одобрению окружающих, то есть у них произошла сенсibilизация относительно социальных оценок, что позволяет личности лучше адаптироваться к изменяющимся условиям современного общества, действовать более гибко, эффективно перестраивать своё поведение в новых обстоятельствах.

Вдвое возросло количество детей экспериментальной группы с высоким уровнем желания выполнять правила, действовать по образцу в соответствии с требованиями взрослых (с 20,0% до 40,0%). Со средним уровнем этого показателя зафиксировано 54,0% детей вместо 44,0%. Особенно заметно (с 36,0% до 6,0%) уменьшилось количество детей с низким уровнем желания исполнять правила, действовать по образцу в соответствии с требованиями взрослых. Следует отметить, что стремление к одобрению опережает в своём развитии желание действовать в соответствии с требованиями взрослых. Это можно объяснить тем, что стремление к одобрению в развитии личности ребенка появляется раньше, чем желание следовать образцам и требованиям взрослых. Оно характерно для ребенка уже в раннем возрасте. В то время, как желание следовать образцам появляется у ребенка накануне его поступления в школу и служит одним из показателей готовности к систематическому обучению, а позже и школьной зрелости. Именно это желание лежит

в основе учебной мотивации и в значительной степени определяет академическую успеваемость младших школьников.

Полученные результаты свидетельствуют о возрастании убежденности младших школьников в важности и целесообразности самоорганизации. Формирующие занятия раскрыли перед детьми преимущества самоорганизованного человека, активное участие во время формирующих уроков усилило их веру в собственную возможность организовывать свою жизнь и деятельность, достигая этим путем успеха.

Значения  $\chi^2$  критерия в экспериментальной группе для показателя «стремление к одобрению» составляет 102,3, а для показателя «желание исполнять правила, действовать в соответствии с требованиями взрослых» 47,3. Оба числа больше соответствующего табличного значения  $\chi^2$  критерия для двух степеней свободы, которое составляет 13,82 (Р.С. Немов [9, с. 573]). Это свидетельствует о статистической значимости разницы в распределении младших школьников по уровням развития самоорганизованности до и после проведения формирующего эксперимента при вероятности ошибки на 0,001 уровне.

В то же время в контрольной группе относительно мотивационного компонента самоорганизованности произошло незначительное возрастание количества детей с высоким уровнем обоих показателей (соответственно с 34,0 % до 38,0 % и с 18,0 % до 20,0 %), уменьшение количества детей с низким уровнем развития обеих показателей (соответственно с 12,0 % до 10,0 % и с 32,0 % до 26,0 %). Значение  $\chi^2$  критерия в контрольной группе для показателя «стремление к одобрению» составляет 1,77, а для показателя «желание исполнять правила, действовать в соответствии с требованиями взрослых» 1,66. Оба числа меньше соответствующего табличного значения  $\chi^2$  критерия для двух степеней свободы, нижняя граница которого составляет 5,99.

Полученные сравнительные данные свидетельствуют об активизации развития мотивации самоорганизованности у младших школьников в условиях формирующего эксперимента. Возросла их направленность в будущем поведении и деятельности использовать рациональные подходы, планировать, упорядочивать свои действия. Можно также отметить выразительное положительное отношение младших школьников к организации своей жизни. Негативное отношение — напротив — особенно неблагоприятно отражается на уровне мотивации самоорганизованности, порождает отрицательную модальность мотивации ребенка к организации своей деятельности и поведения. В таком случае характерно ожидание младшими школьниками возможных неприятностей, страх отрицательных последствий, которые препятствуют ор-

ганизации деятельности. Приобретение учащимися положительного опыта самоорганизованности позволило быстрее скорректировать характерное для них отношение в направлении более положительных оценок и мотивов.

### *Литература:*

1. Аверін М. Педагогічне управління самоорганізацією особистості учня // М. Аверін // Відкритий урок: розробки, технології, досвід. — 2010. — № 4. — С. 20–25.
2. Битянова М.Р. Работа психолога в начальной школе / М.Р. Битянова, Т.В. Азарова и др. — М.: Изд-во «Совершенство», 1998. — 352 с.
3. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. — М.: Просвещение, 1968. — 464 с.
4. Детская практическая психология: Учебник / Под. ред Т.Д. Марцинковской. — М.: Гардарики, 2005. — 225 с.
5. Зак А.З. Развитие способности действовать «в уме» у школьников 1–10 классов / А.З. Зак // Вопросы психологии. — 1983. — № 1. — С. 43–50.
6. Кузьмина Е.С., Ващук Е.А., Козлова Е.В. Самоорганизация — школа успеха. Режим доступа: <http://elena-kuzmina.ru/samoorganizacziya-shkola-uspeha.html>
7. Матюхина М.В. Мотивация учения младших школьников / М.В. Матюхина. — М.: Педагогика, 1984. — 144 с.
8. Менчинская Н.А. Проблемы обучения, воспитания и психического развития ребенка / Н.А. Менчинская. — Москва-Воронеж, 1998. — 442 с.
9. Немов Р.С. Психодиагностика / Психология в 3-х кн. — Кн.3. — М.: ВЛАДОС, 1998. — С. 573.
10. Непомнящая Н.И. Становление личности ребенка 6–7 лет / Н.И. Непомнящая. — М.: Педагогика, 1992. — 160 с.
11. Овчарова Р.В. Практическая психология в начальной школе / Р.В. Овчарова. — М.: ТЦ Сфера, 1996. — 240 с.
12. Программа курса «Основы самоорганизации человека» для учащихся начальной школы [Электронный ресурс]. — Режим доступа: [4ubestedu.com](http://4ubestedu.com)
13. Рабочая книга школьного психолога / под ред. И.В. Дубровиной. — М.: Просвещение, 1991. — 303 с.
14. Якобсон С.Г. Организованность и условия ее формирования у младших школьников / С.Г. Якобсон, Н.Ф. Прокина. — М.: Просвещение. 1967. — 174 с.

## Особенности волевой активности в различных видах спортивной деятельности

Федулов Илья Сергеевич, аспирант

Пензенский педагогический институт им В.Г. Белинского

Исследование в изучение человека как субъекта активной деятельности в последние годы становится одним из приоритетных направлений отечественной психологии (К.А. Абульханова, А.Г. Асмолов, А.В. Брушлинский, Б.А. Вяткин, И.А. Джидарьян, Д.А. Леонтьев, В.А. Петровский и др.). Спорт в этом отношении не является исключением.

Как в общей, так и в спортивной психологии проблема воли, волевых качеств и волевых усилий изучена достаточно широко (А.Ф. Лазурский, С.Л. Рубинштейн, В.И. Селиванов, Н.Д. Левитов, В.С. Мерлин, В.К. Калинин, А.Ц. Пуни, П.А. Рудик, В.А. Крутецкий, В.А. Иванников, Е.П. Щербаков и др.). При этом общая волевая активность в спорте как системное образование, ее структура и детерминанты, особенности в различных видах спорта изучены недостаточно полно. Поэтому в настоящее время, в связи с ростом профессионализации спорта высших достижений и наступающим ренессансом массового и юношеского спорта, изучение психологических основ процесса развития волевой активности, основ процесса волевой подготовки спортсменов по различным видам спорта с учетом их индивидуальности и спортивной специализации является важной научно-исследовательской задачей [1; 3; 4].

Анализ различных подходов к изучению воли в психологии позволяет рассмотреть многообразные проявления воли, ее связь с индивидуально-психологическими особенностями человека [2]. Отмечается, что одним из важных результатов полученных в исследовании онтогенеза волевой регуляции, является установление связи между развитием воли и развитием мотивационной сферы личности, зависимости эффективности волевой регуляции действия от силы стоящих за ним мотивов (В.К. Калинин, 1968; В.К. Котырло, 1971; А.И. Высоцкий, 1983; В.А. Иванников, 1998) [3; 4].

Ю.Я. Горбуновым изучался стиль волевой активности у школьников-спортсменов вне зависимости от того, каким видом спорта они занимались. Были выявлены различные стили волевой активности, соответствующие основным функциям воли: побуждающий, регулирующий и сдерживающий. Установ-



лено, что стили волевой активности, опосредуя взаимосвязи свойств нервной системы и личности (природного и социального в человеке), способствуют наиболее целесообразному приспособлению к условиям спортивной деятельности [3]. В данном исследовании волевая активность спортсменов рассматривается с позиции теории интегральной индивидуальности как системное образование, разноуровневое и многокомпонентное. Результаты, свидетельствуют о том, что спортсмены различных групп видов спорта существенно отличаются между собой по ряду изучавшихся проявлений волевой активности. Спортсмены скоростно-силовых видов (бокс, борьба) уступают по уровню развития волевых качеств группе спортсменов игровых видов спорта (футбол, хоккей), а также потребности в достижении успеха и потребности в борьбе [3].

По показателям уровня развития волевых качеств спортсмены игровых видов спорта опережают и две другие группы — спортсменов сложнокоординационных видов спорта (акробатика, спортивная гимнастика) и «на выносливость» (лыжные гонки, легкая атлетика — стайерский бег). Различия проявились в том, что, если спортсмены игровых видов спорта отличаются большей потребностью в достижении успеха.

Более детальный анализ психологических характеристик личности спортсменов показал, что в структуре волевой активности представителей игровых видов спорта следует выделить в качестве ведущих потребность в достижении успеха и потребность в борьбе. Причем, с этими потребностями практически в равной степени коррелируют все исследуемые параметры личности.

Исходя из анализа, приведенного здесь эмпирического исследования, формирование таких волевых качеств личности как целеустремленность, решительность и смелость, настойчивость и упорство, выдержка и самообладание, инициативность и самостоятельность, которые обеспечивают достижение высоких результатов в разных видах спорта, является залогом спортивных достижений и во многом зависит от организации тренировочного процесса, что особенно важно в работе с возрастной группой подростков.

В рамках нашего пилотажного исследования выявлялась возрастная специфика волевой активности подростков в игровых видах спорта. В исследовании приняли участие 20 подростков 11–14 лет, занимающихся футболом. Для обследования им был предъявлен опросник по выявлению волевых качеств личности Стреляу-Вяткина, с помощью которого определялись такие показатели личности как целеустремленность, решительность и смелость, настойчивость и упорство, выдержка и самообладание, инициативность и самостоятельность, а также потребность в достижении успеха, потребность в

борьбе. Оценка этих качеств производилась по пятибалльной шкале. Результаты ответов представлены в двух вариантах: в самооценке спортсменов и в экспертной оценке. В качестве эксперта выступил тренер спортивной футбольной команды подростков.

Из анализа результатов опроса следует, что подростки 11–14 лет оценивают как наиболее высоко развитые у них качества: решительность и смелость (82 балла), а также настойчивость и упорство (80 баллов). А как наименее развитые — выдержку и самообладание (73 балла). Данный результат вполне соответствует возрастным особенностям подросткового возраста: проявления сдержанности и самоконтроля не являются характерными для них, также как проявления инициативности и самостоятельности (76 баллов) и, связанного с ними целеполагания (78 баллов). Это дает нам основания предположить, что осознание подростками своей недостаточно развитой самостоятельности предоставляет достаточно широкие возможности тренерам влиять на формирование этих и других личностно-волевых качеств спортсменов данной возрастной группы. С этим результатом хорошо коррелирует более высокий показатель «потребность в борьбе» (82 балла), по сравнению с потребностью у подростков в достижении успеха, нацеленности на результат.

Оценка волевой активности подростков, данная экспертом, в качестве которого выступил тренер, демонстрирует несколько иную картину (**таблица 2**).

Во-первых, следует отметить, что по всем исследуемым параметрам результаты экспертных оценок оказались ниже. Поскольку тренер подростковой футбольной команды является достаточно грамотным и опытным специалистом, то его оценкам мы имеем право больше доверять. А потому можем утверждать, что подростки свои оценки завысили, что также нормально соотносится с возрастными особенностями данной группы испытуемых.

Во-вторых, по мнению эксперта, данная группа подростков в равной степени проявляют как «потребность в успехе (77 баллов)», так и «потребность в борьбе» (77 баллов). Среди личностно-волевых особенностей спортсменов подросткового возраста эксперт отмечает в качестве наиболее развитых «решительность и смелость» (75 баллов) и, практически на том же уровне, «целеустремленность», «настойчивость и упорство». Низкие значения получено по показателям «инициативность и самостоятельность» (71 балл) и «выдержка и самообладание». Таким образом, основные возрастные характеристики подростков проявились и нашли свое подтверждение и в результатах оценки эксперта по личностно-волевым качествам подростков, занимающихся игровыми видами спортивной деятельности.

Таблица 1

Структуры волевой активности подростков 11–14 лет,  
занимающихся игровыми видами спорта (футболом). Самооценка

Волевые качества																																					
Спортсмены	Ц					Р - С					Н - У					В - С					И - С					П - У					П - Б						
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
Н.В			*												*						*													*			
Г.М				*						*										*													*				
З.А			*						*										*														*				
Г.С				*					*										*														*				
В.С			*					*						*					*														*				
Б.Д			*							*								*															*				
Д.Р			*					*					*					*					*										*				
Е.М			*						*				*					*					*										*				
М.М			*						*			*						*					*										*				
М.С				*						*			*					*					*										*				
А.В.			*					*				*						*					*										*				
В.С			*					*				*						*					*										*				
Д.А			*					*				*						*					*										*				
Б.Д.				*					*			*						*					*										*				
Ч.И.			*							*					*				*				*										*				
Е.Е.			*						*			*						*					*										*				
К.Д.			*					*				*						*					*										*				
Ф.Д.			*					*				*						*					*										*				
К.А.			*					*				*						*					*										*				
М.А.			*					*				*						*					*										*				
Сумма баллов	78					82					80					73					76					74					82						

Таблица 2  
Структуры волевой активности подростков 11–14 лет, занимающихся игровыми видами спорта (футболом).  
Экспертная оценка

Спортсмены	Волевые качества																																				
	Ц					Р - С					Н - У					В - С					И - С					П - У					П - Б						
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
Н.В				*				*			*						*				*					*					*						
Г.М					*				*								*							*					*						*		
З.А		*							*								*							*							*					*	
Г.С			*				*				*						*			*			*						*						*		
В.С			*				*			*				*		*			*			*		*			*			*				*		*	
Б.Д				*					*					*			*			*			*			*			*				*		*		
Д.Р		*					*				*			*		*		*		*			*			*			*				*		*		
Е.М		*							*		*			*		*		*		*			*			*			*				*		*		
М.М			*				*			*			*		*		*		*			*			*			*			*			*		*	
М.С		*					*		*		*			*		*		*		*			*			*			*			*		*		*	
А.В.		*					*		*		*			*		*		*		*			*			*			*			*		*		*	
В.С		*					*		*		*			*		*		*		*			*			*			*			*		*		*	
Д.А			*				*		*		*			*		*		*		*			*			*			*			*		*		*	
Б.Д.				*			*		*		*			*		*		*		*			*			*			*			*		*		*	
Ч.И.				*			*		*		*			*		*		*		*			*			*			*			*		*		*	
Е.Е.		*					*		*		*			*		*		*		*			*			*			*			*		*		*	
К.Д.		*					*		*		*			*		*		*		*			*			*			*			*		*		*	
Ф.Д.		*					*		*		*			*		*		*		*			*			*			*			*		*		*	
К.А.		*					*		*		*			*		*		*		*			*			*			*			*		*		*	
М.А.		*					*		*		*			*		*		*		*			*			*			*			*		*		*	
Сумма баллов	75					76					75					72					71					77					77						

### **Заключение**

По итогам проведенного нами исследования по проблеме особенностей волевой активности в разных видах спортивной деятельности, взятой в возрастном аспекте (подростки 11–14 лет), можно сделать следующие выводы:

1. Исследование возрастных особенностей проявления волевой активности подростков показало, что картина потребностей в основном совпадает с общими представлениями о специфике волевой активности в различных видах спортивной деятельности. В репертуаре личностно-волевых качеств подростков, занимающихся игровыми видами спорта, присутствуют все необходимые качества, которые связывают с возможностью достижения высоких спортивных результатов. Однако уровень развития исследуемых личностных параметров у подростков требует дополнительной работы тренера.

2. С практической точки зрения, результаты нашего исследования позволяют предполагать, что отсутствие принципиальных расхождений в оценках волевой активности подростков, данных самими подростками и их тренером, создает благоприятные условия для педагогических воздействий тренера на формирование личности спортсмена, а также на формирование мотивации достижения, что особенно важно в достижении результата в командных видах спорта.

### **Литература:**

1. Ильин Е.П. Психология физического воспитания: Учебник для институтов и факультетов физической культуры. // Е.П. Ильин: — 2-е изд. — СПб: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2000. — 486 с.
2. Пуни А.Ц. Некоторые вопросы теории воли и волевая подготовка в спорте // А.Ц. Пуни: — Психология и современный спорт. — М.: Физкультура и спорт, 1993.
3. Самулкин С.Я. Горбунов Ю.Я. статья «Особенности структуры волевой активности в различных видах спорта» /// журнал «Теория и практика физической культуры» №2—2005 г. с. 25
4. Чикова О.М. Психологические особенности спортивной деятельности и личности спортсмена: Учебное пособие для училищ Олимпийского резерва. — Мн.: ИПП Госэкономплана РБ. 1993. — 76 с.

*Научное издание*

ПСИХОЛОГИЯ: ПРОБЛЕМЫ ПРАКТИЧЕСКОГО ПРИМЕНЕНИЯ (II)

Международная научная конференция

г. Чита, июнь 2013 г.

*Материалы печатаются в авторской редакции*

Дизайн обложки: *Е.А. Шишков*

Верстка: *П.Я. Бурьянов*

Подписано в печать 24.06.2013. Формат 60х90 <sup>1</sup>/<sub>16</sub>.

Гарнитура «Литературная». Бумага офсетная.

Усл. печ. л. 6,84. Уч.-изд. л. 4,83. Тираж 300 экз.

Отпечатано в типографии «Ваш полиграфический партнер»

127238, Москва, Ильменский пр-д, д. 1, стр. 6