

# МОЛОДЫЕ УЧЕНЫЕ – СТОЛИЧНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ

Материалы  
XV Городской научно-практической конференции  
ТОМ I



ПРАВИТЕЛЬСТВО МОСКВЫ  
ДЕПАРТАМЕНТ ОБРАЗОВАНИЯ ГОРОДА МОСКВЫ  
Государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего профессионального образования города Москвы  
«МОСКОВСКИЙ ГОРОДСКОЙ  
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»



# МОЛОДЫЕ УЧЕНЫЕ – СТОЛИЧНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ

Материалы XV Городской  
научно-практической конференции

Том I

Москва  
2016

**ББК 88**

**Молодые ученые – столичному образованию. Материалы XV Городской научно-практической конференции с международным участием. Том I. – М.: ГБОУ ВПО МГППУ, 2016. – 383 с.**

Печатается по решению оргкомитета XV Городской научно-практической конференции «Молодые ученые – столичному образованию» (апрель 2016)

**Редакционная коллегия:**

В.В. Рубцов, А.А. Марголис, Е.Н. Задорина, З.В. Макаровская, С.В. Алехина,  
Б.Б. Айсмонтас, С.Л. Артеменков, В.В. Барцалкина, Т.А. Басилова,  
О.А. Бахчиева, Н.Л. Белопольская, О.Э. Беспалов, Т.Н. Березина, А.С. Болдов,  
Н.В. Богданович, В.Г. Булыгина, Т.В. Васильева, О.В. Вихристюк,  
С.В. Воликова, В.А. Гуружапов, А.В. Гусев, Н.В. Дворянчиков,  
М.Г. Дебольский, И.В. Дергачева, Е.Г. Дозорцева, М.А. Егорова, В.И. Екимова,  
Н.В. Зверева, В.С. Иванов, Г.П. Иванова, К.Б. Илькевич, И.И. Какадий,  
А.В. Кокурин, Т.В. Кочетова, О.Б. Крущельницкая, Л.С. Куравский,  
Ю.Е. Куртanova, Т.Л. Кузьмишина, А.А. Кузнецова,  
И.Ю. Кулагина, М.Е. Ланцбург, А.В. Литвинова, Д.А. Макаровский,  
Т.Ю. Маринова, П.А. Мармалюк, Т.А. Михайлова, М.С. Мириманова,  
С.К. Нартова-Бочавер, Л.Ф. Обухова, Е.А. Орлова, О.С. Павлова,  
А.С. Панфилова, А.В. Погодина, С.И. Попков, Е.Ю. Пряжникова,  
О.Д. Пуговкина, Н.В. Романовский, С.П. Санина, Ф.С. Сафуанов,  
И.А. Савченко, М.М. Семаго, В.Л. Соколов, В.В. Соколов, Н.Н. Толстых,  
В.С. Торохтий, Л.А. Троицкая, И.Б. Умняшова, А.Б. Холмогорова, А.И. Хромов,  
О.Е. Хухлаев, В.И. Шарагин, А.Ю. Шеманов, А.Ю. Шилин, И.Б. Шилина,  
А.М. Щербакова, Т.А. Юдина, Г.А. Юрьев.

*Молодые ученые – столичному образованию. Материалы XV Городской научно-практической конференции*

Материалы печатаются в авторской редакции

**ББК 88**

**ISBN 978-5-94051-141-1  
ISBN 978-5-94051-142-8**

## Часть 1.

### Психолого-педагогические проблемы образования детей и подростков

Культурно-историческая психология – центральная научная школа отечественной психологической науки и основа для большинства психологических исследований современности. Этот подход, зародившийся в работах Л.С. Выготского и получивший свое развитие в трудах его последователей и учеников, в настоящее время является общепризнанным научным достоянием XX века. Тем не менее, можно с радостью отметить, что в последнее десятилетие появилось новое поколение молодых ученых, продолжающих осмысливать идеи, гипотезы и закономерности, сформулированные в рамках данной научной школы в применении к актуальным вызовам современного общества.

Для участия в секции приглашаются студенты и молодые ученые интересующиеся развитием данного направления в прикладных и теоретических исследованиях современной системы психологического сопровождения воспитания и образования детей и созданием на ее основе системы научно-психологической поддержки культурной среды детства, обеспечивающей равные возможности для всех категорий детей.

Согласно требованиям ФГОС ОО к условиям и результатам образования учебно-воспитательный процесс в школе должен приобрести развивающий характер. В Профессиональном стандарте педагога и педагога психолога также утверждается необходимость строить образовательные отношения, исходя из учета особенностей и возможностей психического развития детей разного возраста. Особое значение в этой связи приобретает формирование метапредметных и личностных компетенций. На секции будут обсуждаться вопросы психологии и педагогики формирования метапредметных и личностных образовательных результатов обучающихся. При рассмотрении заявок на секцию приоритет будет отдаваться докладам, в которых будут представлены результаты эмпирических практико-ориентированных исследований. Особенно приветствуются сообщения о достижениях в области психолого-педагогической поддержки индивидуальных образовательных траекториях обучающихся и методах преодоления учебной неуспешности.

*зав. кафедрой педагогической психологии  
факультета психологии образования ГБОУ ВПО МГППУ,  
д-р психол. наук, профессор В.А. Гуружапов*

В психологических исследованиях современного детства и подростничества накопилось много данных, свидетельствующих о том, что взросление современных детей характеризуется как кризисное. Одним из существенных признаков этого кризиса является размытость норм взросления. Между двумя крайними полюсами шкалы психического развития (явной патологией и четкой хорошей нормой и даже одаренностью) возник очень широкий промежуток трудноопределимых форм поведения детей, которые нельзя отнести ни к патологии, ни к норме. Данная ситуация является вызовом для теоретических психологических исследований, без которых

невозможна эффективная практическая работа психолога. Отсюда следует общее направление научно-практических исследований кафедры возрастной психологии, ее сотрудников, аспирантов, магистрантов, студентов – выявить вариативные траектории и модели освоения различного нормативного/культурного содержания развития в разных психологических возрастах и определить инварианты и варианты развития.

*зав. кафедрой возрастной психологии  
факультета психологии образования ГБОУ ВПО МГППУ,  
д-р психол. наук, профессор Л.Ф. Обухова*

Требование современной системы российского дошкольного образования – построение образовательного процесса в соответствии с ФГОС (2013 г.), не только ставит новые задачи перед учеными и практиками, но и делает необходимым нахождение ответов на стоящие перед дошкольной образовательной практикой проблемы и вопросы. Круглый стол посвящен наиболее актуальным сегодня темам, изучение которых поможет педагогам создавать наиболее благоприятные и оптимальные психолого-педагогические условия для реализации развивающих образовательных программ дошкольного образования: развитие детских деятельности, построение взаимодействия субъектов образовательного процесса, индивидуализация образовательной работы с детьми, создание развивающей образовательной среды и др.

*доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии  
факультета психологии образования ГБОУ ВПО МГППУ  
канд. психол. наук Т.Л. Кузьмишина*

## Преодоление фрустрации подростками

Алмазова Н.Г.

студент факультета дистанционного обучения

ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия

gipnozlancome@mail.ru

Научный руководитель – Одинцова М.А.

В современных условиях проблема совладающего поведения звучит особенно остро, потому как человек сталкивается со многими сложными и стрессовыми ситуациями. Вопрос психологических защит и совладающего поведения давно является темой для изучения во многих отраслях психологии, начиная с З. Фрейда. В то же время вопросы преодоления ситуаций фрустрации в подростковом возрасте изучен недостаточно. Наблюдается дефицит методического инструментария диагностики стратегий преодоления фрустрирующей ситуации. Кроме того, далеко не всегда учитывается специфика самой фрустрирующей ситуации, сфера ее возникновения.

В общем понимании в психологии фрустрацию рассматривают как негативное психическое состояние. К такому состоянию приводит блокировка какой-либо потребности, что вызывает отрицательные эмоции. Для фрустрации характерны яркие эмоциональные проявления, вспышки и сильные переживания способны привести к дезадаптивному поведению.

Фрустрирующей ситуации согласно большинству определений является наличие сильной мотивированности достичь цель (удовлетворить потребность) и преград, препятствующей этому достижению.

Проблематика преодоления фрустрации, фрустрирующих ситуаций рассматривается в психологии в контексте вопросов копинг-поведения (совладающего поведения).

Копинг – это постоянно изменяющиеся поведенческие и когнитивные попытки, которые направлены на то, чтобы справиться со специфическими внутренними и (или) внешними требованиями. Оценка этих требований характеризуется как напряжение или такое состояние человека, когда его возможности на пределе, требования превышают способности человека справиться с ними. Исследователи выделяют различные копинг-стратегии – проблемно-ориентированный копинг и эмоционально-ориентированный копинг (С. Фолкман, Р.С. Лазарус).

В подростковом возрасте копинг-стратегии имеют свои отличительные особенности. Так в подавляющем большинстве фрустрирующих ситуаций в подростковом возрасте преобладает проблемно-ориентированный копинг, что говорит о желании изменения когнитивной оценки сложившейся ситуации с путем удержания себя от импульсивных или поспешных действий. Характерной особенностью подростков является избегание травмирующих ситуаций, а в некоторых случаях и их полное отрицание, мысленное или поведенческое дистанцирование. Анализ особенностей проявления копинг-поведения в подростковом возрасте позволит выявить способы осознания ответственности за проблемные ситуации, находить адекватные стратегии выхода из фрустрирующих ситуаций, уменьшить отрицательное воздействие негативных обстоятельств, трудностей на личностное развитие.

### Литература

1. Кара-Мурза С.Г. Аномия в России: причины и проявления. М.: Научный эксперт, 2013.
2. Сапогова Е.Е. Психология развития человека. М.: Аспект Пресс, 2005.

## **Восприятие подростком окружающего мира в зависимости от типа восприятия**

**Анчакова Е.С.**

*студент Психологического факультета  
ГБОУ ВПО РНИМУ им. Н.И. Пирогова, Москва, Россия*

*lisaanchakova@gmail.com*

*Научный руководитель – Фролова С.В.*

В настоящее время существует множество подходов в сфере образования: от традиционного до программируемого обучения. Очевидно, что среда, в которой обучается ребенок, несомненно влияет на его развитие, самоактуализацию и частично на самооценку. Вопрос заключается в том, стоит ли в подходе к обучению принимать во внимание тип восприятия ребенка.

К тому же, немаловажную роль в гармоничном развитии ребенка играет атмосфера, господствующая в семье. Так, ребенок из семьи, где все решают родители, вряд ли сможет выбрать и полноценно реализоваться в той сфере, которая ему действительно интересна и в которой у него проявляются способности.

Поэтому целью исследования стало изучение влияния типа восприятия подростка на его отношение к миру, коррелируя с самоактуализацией и детско-родительскими отношениями.

В основу данной работы легло предположение, что имеется явно выраженная зависимость между типом восприятия подростка, отношениями в семье и его самоактуализацией.

В эксперименте приняли участие учащиеся 9 класса средней образовательной школы: 24 человека в возрасте 14–16 лет. Им было предложено заполнить опросники, содержащие 3 методики:

1. Диагностика доминирующей перцептивной модальности С. Ефремцева, определяющая ведущий тип восприятия;
2. Опросник личностных ориентаций Э. Шострома (POI);
3. ADOR («Подростки о родителях»), Шафер.

На основании полученных данных испытуемые были поделены на десять групп, согласно их типам восприятия (данные получены по методике С. Ефремцева – «Диагностика доминирующей перцептивной модальности»):

- I. Аудиалы с сильно выраженной степенью признака.
- II. Аудиалы со средне выраженной степенью признака.
- III. Аудиалы со слабо выраженной степенью признака.
- IV. Визуалы с сильно выраженной степенью признака.
- V. Визуалы со средне выраженной степенью признака.
- VI. Визуалы со слабо выраженной степенью признака.
- VII. Кинестетики с сильно выраженной степенью признака.
- VIII. Кинестетики со средне выраженной степенью признака.
- IX. Кинестетики со слабо выраженной степенью признака.
- X. Смешанный тип.

В полученных группах были проанализированы детско-родительские отношения (методика Шафер); построены графики, иллюстрирующие зависимость подростково-материнских отношений от типа восприятия и подростково-отцовских отношений от типа восприятия (на основании полученных графиков).

У всех испытуемых, кроме визуалов (2,6/2,5 ПоР), в среднем, фактор критики выше фактора близости во взаимоотношениях с матерью. У смешанного же типа

восприятия фактор критики (2,3) значительно уступает фактору близости (4) во взаимоотношениях с матерью. Наиболее нейтральны взаимоотношения с матерью у визуалов: средняя площадь криволинейной трапеции фактора критики более всего совпадает со средней площадью криволинейной трапеции фактора близости.

У всех испытуемых, в среднем, фактор критики много выше фактора близости во взаимоотношениях с отцом (в среднем на 1,5–2 единицы). Наиболее напряженные взаимоотношения с отцами у визуалов (2,7) и аудиалов (2,5).

По результатам исследования, в первом случае, зависимость отношений подростка с матерью по фактору близости от типа восприятия почти не наблюдается, за исключением смешанного типа. По фактору критики также никакой ярко выраженной зависимости от типа восприятия нет.

В случае с подростково-отцовскими отношениями зависимость выражена ярче. Причем зависимость по фактору критики параллельна зависимости по фактору близости.

Таким образом, в подростковом возрасте отношения с родителями носят довольно сложный характер, с одной стороны большинство подростков очень привязаны к своим родителям, но с другой, они хотят отстоять свою независимость и самостоятельность, так сказать самореализовываться. На этой почве возникают детско-родительские конфликты. Подростки очень резко принимают любую информацию, из-за чего почти у всех напряженные отношения с родителями. А тип восприятия носит закономерный характер на восприятие мира. С матерями отношения лучше, особенно ярко это выражено у смешанного типа. Тесты же на самоактуализацию дали средние результаты: дети не переоценивают свои возможности, и в то же время почти все хорошо дифференцируют прошлое, настоящее и будущее, что является показателем нормального развития своих амбиций.

#### *Литература*

1. Божович Е.Д. Психологические особенности развития личности подростка, 1979.
2. Аверин В.А. Психология детей и подростков: Учеб. пособие. – 2-е изд., перераб. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 1998. – 379 с.

### **Особенности обучения иностранному языку детей старшего дошкольного возраста**

*Арутюнян А.А.  
студент факультета психологии образования  
ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия  
asya-93-11@mail.ru*

*Научный руководитель – Клопотова Е.Е.*

В настоящее время изучение иностранного языка, в частности английского, детьми дошкольного возраста становится все более и более востребованным. Число родителей, желающих как можно раньше начать процесс обучения, с каждым годом растет. И соответственно, такая услуга широко представлена в детских садах и различных развивающих центрах. Существует ряд отечественных и зарубежных учебно-методических комплектов по английскому языку для детей дошкольного возраста, (например, В.Н. Мещерякова, Шишкова И.А., Вербовская М.Е., Gertgross Gunter, Puchta Herbert, Cherry Megan и др.). Как правило, изучение ребенком дошкольного возраста иностранного языка связано с желанием родителей. Ребенок,

даже старшего дошкольного возраста, не имеет четкого представления о роли иностранного языка в современном обществе и, как результат, особого желания им овладеть. Таким образом, создание психолого-педагогических условий обучения иностранному языку (выбор метода и формы обучения, подборка содержания: различных материалов и упражнений, опираясь на возрастные особенности дошкольников) является одной из важных задач современного дошкольного образования.

Мы считаем, что одним из основных психолого-педагогических условий, способствующим эффективному овладению дошкольниками иностранным языком является формирование мотивационной составляющей. Ранее этому вопросу не уделялось внимание в психолого-педагогических исследованиях. Поскольку конечной целью обучения иностранному языку является развитие у участников межкультурной компетенции: способности взаимодействовать, обмениваться информацией и решать определенные коммуникативные задачи с помощью изучаемого языка с представителями других народов и культур, мы считаем, что в качестве мотива к овладению иностранным языком может выступать возможность общения на английском языке. Учитывая ведущий вид деятельности старших дошкольников и их психологические особенности в целом [1], целесообразным было бы выделить игровой метод обучения иностранному языку, как наиболее эффективный для данного возраста. Исключительной особенностью и преимуществом игрового метода обучения является то, что при помощи игровых приемов и ситуаций преподаватель создает условия для естественного и незаметного усвоения языкового материала учащимися [2, с.14]. Существуют также особые способы активизации речемыслительной деятельности, которые необходимо тщательно отбирать и активно использовать в рамках специально организованной игровой ситуации изучения английского языка с детьми дошкольного возраста: аудио и видео материалы, пословицы и поговорки, изобразительная наглядность и др. [3, с.91]

Мы предполагаем, что одной из основных составляющих успешного овладения иностранным языком в дошкольном возрасте является создание игровой мотивации, направленной на коммуникативное взаимодействие с помощью изучаемого языка. Что требует дальнейшего экспериментального исследования.

*Литература*

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М.: АСТ, 2009. – 671 с.
2. Конышева А.В. Игровой метод в обучении иностранному языку. – СПб.: КАРО, 2008. – 192 с.
3. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: продвинутый курс. – 2-е изд. – М.: АСТ: Астрель, 2010. – 272 с.

## **Ответственность как личностный ресурс преодоления трудных жизненных ситуаций**

*Астемиров А.Ж.  
магистрант факультета экстремальной психологии  
ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия  
astemirov@list.ru*

*Научный руководитель – Литвинова А.В.*

Одним из основных личностных свойств, обеспечивающим успешность жизнедеятельности человека, и ее основным нравственным регулятором является

ответственность. Данное свойство выступает как важное личностное качество гарантирующее достижение поставленных целей. Способность субъекта принимать на себя ответственность за реализацию принятых решений определяет личностную эффективность и успех во взаимоотношениях с другими людьми.

Ответственность может навязываться через социальные требования, законы, религиозные заповеди и моральные нормы, или возникать на добровольных общественных началах и служить средством регулирования социального поведения. В обычных жизненных ситуациях реакции людей осуществляются в основном автоматически, без особого напряжения, но в критических, неблагоприятных ситуациях, предъявляющих к людям повышенные требования необходимо прилагать особенные усилия, принимать неординарные решения и брать за них на себя ответственность.

В этой связи С.В. Быков отмечает, что устойчивая характеристика личности может быть испытана и понята только через совокупность различных ситуаций, которые требуют соответственной ее реализации. Среди жизненных ситуаций следует выделить такие, в которых ответственность объективно необходима и имеются соответствующие условия для реализации ответственного поведения [3].

В современной психологии личности проблема ответственности в контексте жизненных ситуаций является мало изученной. Но, эта идея прослеживается в последних работах Л.И. Дементий. Она пишет, что степень адекватности ответственности определяется именно ситуацией и способностью человека изменить, что-либо в ней. Далеко не во всех ситуациях необходимо проявление ответственности. Неадекватно всегда как принимать ответственность на себя, так и делегировать ее другим. Носитель ответственности должен быть в состоянии ее нести и адекватно воспринимать объемы ответственности. [2]

По мнению А.Г. Спиркина: «неблагоприятная социальная ситуация препятствует подлинной реализации ответственности, так как призывают личность принимать чужой сценарий как руководство к действию, что препятствует развитию ответственности как нравственного свойства личности». [6]

В научной литературе отсутствует общепризнанная точная и развернутая типология возможных трудных жизненных ситуаций. Как правило, описываются отдельные виды трудных ситуаций, связанных с трудовой деятельностью, семьей, здоровьем, экологией, утратой значимых субъектов и объектов, угрозой жизни, фрустрации потребностей, социальные потрясения, изменение социальных ролей. При определении понятия «жизненные трудности» наиболее часто употребляются все негативные жизненные события которые влекут за собой жизненные трудности для личности. Это инциденты, происшествия, нарушающие нормальное течение жизни и являющиеся причиной физической или психологической боли.

Ю.П. Тобалов определяет, что наиболее сложными трудными жизненными ситуациями в России являются: революция, война, тюрьма, стихийное бедствие, пожар, ситуации технологических аварий в месте проживания, перенаселение, потеря документов, насилие, смерть близких, шантаж, кражи, измена, развод, наличие инвалидности, алкоголизм или наркомания близких, рождение умственно-неполноценного ребенка, потеря средств к существованию, отвержение на работе, затянувшийся ремонт и т.д. [4]

Психиатр В.А. Гурьева предлагает классификацию трудных жизненных ситуаций у детей в России, отражающих силу воздействия на их психику психогравмирующих событий, обстоятельств и ситуаций. Среди них можно выделить: смерть матери, отца на глазах ребенка, убийство, изнасилование; уход из

семьи родителя, отвержение ребенка; известие, что родители не родные; определение ребенка в интернат, детские закрытые учреждения; депривационные факторы; психогенные травмы в периоды возрастных кризисов; неблагополучная семья; «плохие» мачеха или отчим; неблагоприятные факторы воспитания по типу «ежовых рукавиц», «золушки», «кумира семьи» и т.д. [6]

Отечественные ученые А.Б. Тугаров и А.С. Дудкин, разработали классификатор трудных жизненных ситуаций, требующих социальной интервенции в жизнедеятельность ребенка и его семьи. Созданный учеными классификатор трудных жизненных ситуаций учитывает логику развития проблем детей от их возникновения до разрешения. При составлении классификатора были выделены конкретные исходные трудные жизненные ситуации детей в социокультурном контексте:

- инвалидность детей и сопутствующие ей трудности;
- беспризорность, безнадзорность, сиротство детей (попрошайничество, бродяжничество, уход из дома или из учреждения системы образования, социальной защиты);
- алкоголизм, наркомания, токсикомания среди детей или их родителей (опекунов, попечителей);
- бедность и другие экономические проблемы семьи;
- ранние половые связи, вовлечение детей в проституцию (сопутствующие данным обстоятельствам заболевания); несовершеннолетнее материнство.
- неблагоприятные отношения в семье (насилие, жестокое обращение со стороны родственников, опекунов, попечителей); конфликты между родителями.
- неблагоприятные отношения детей с окружающими: конфликт со сверстниками, в том числе, насилие со стороны других детей; конфликт с должностными лицами, в том числе, насилие со стороны взрослых;
- делинквентное поведение детей: уголовно наказуемые преступления детей (воровство, мошенничество, грабеж, изнасилование и др.). [5]

Данная классификация, также не может претендовать на завершенность, так как она не отражает, некоторых жизненных аспектов, например, проблемы социализации детей эмигрантов.

Таким образом, в психологии отсутствует общепризнанная точная и развернутая типология возможных трудных жизненных ситуаций. Как правило, описываются отдельные виды трудных ситуаций. В работах посвященных детям, находящимся в трудных жизненных ситуациях раскрываются социальные условия, причины нарушений нормальной жизнедеятельности ребенка, характер поведения.

Трудные жизненные ситуации, так или иначе, отражаются на психической жизни человека, и эти следствия носят различный характер. Так Л.К. Китайев-Смык говорит о влиянии ответственности на устойчивость человека к стрессу. К. Bayertz пишет о чувстве вины, которое возникает тогда, когда человек не выполнил свои обязанности, хотя мог бы действовать иначе, а оправдать действия не удается. Н.В. Гришина считает, прохождение через травматический опыт личностью может быть либо негативным, либо успешным в зависимости от выбранной индивидом стратегии преодоления. По мнению С. Фолкмана и Р. Лазаруса одной из стратегий совладания человека с трудностями является стратегия «принятия ответственности», которая заключается в признании своей роли в порождении проблемы и в попытке не повторять прежних ошибок. [6]

В качестве личностных ресурсов преодоления кризисных ситуаций, зарубежные и отечественные ученые выделяют: тип темперамента, мотивацию

достижения, а также локус контроля (ответственности). Исследования показывают, что люди, способные брать на себя ответственность, предпочитают конструктивно преобразующие стратегии, оказываются личностями с оптимистическим мировоззрением, устойчивой положительной самооценкой, реалистичным подходом к жизни и сильно выраженной мотивацией достижения. Вместе с тем, какие формы принимает ответственность в трудных жизненных ситуациях, в настоящих исследованиях не рассматривается.

*Литература*

1. *Быков С.В.* Проблемы психологии ответственности личности: Монография / Под ред. Г.В. Акопова / С.В. Быков. – Тольятти, 2004.
2. *Дементий Л.И.* Ответственность как ресурс личности. – М., 2005.
3. *Тимофеевчева В.А.* Сравнительное исследование ответственности африканских и латиноамериканских студентов. Автореф. дисс. ... кан. психол. наук. – М., 2009.
4. *Тобалов Ю.П.* Совладание с трудными жизненными ситуациями у верующих. Дисс. ... кан. психол. наук: – М. 2004.
5. *Тугаров А.Б., Дудкин А.С.* Методология и методика классификации трудных жизненных ситуаций, требующих социальной интервенции в жизнедеятельность ребенка и его семьи // Известия ПГПУ им. В.Г. Белинского. 2012. № 27.
6. *Шумакова И.Е.* Личностный потенциал в преодолении жизненных трудностей // Материалы II Всероссийской научной конференции. Психология индивидуальности 12–14 ноября 2008. – М., 2008.
7. *Kurt Bayertz:* Eine kurze Geschichte der Verantwortung. In: Kurt Bayertz (Hrsg.): Verantwortung: Prinzip oder Problem. Wissenschaftliche Buch gesellschaft, Darmstadt 1995.

### **Взаимодействие дошкольников со сверстниками в условиях военного городка**

*Атасов А.В.*

*магистрант факультета психологии образования  
ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия*

*atasjr@gmail.com*

*Научный руководитель – Шмидт А.Ф.*

Особенностям взаимоотношений между детьми еще в античности уделялось особое внимание. Педагоги и того времени, и современности всегда в работе выделяли то, как ведут себя дети не только со взрослыми, но и со сверстниками, какие используются тематики общения, игр и т.д. На основе этих наблюдений строились теории о том, как влияет окружающая среда ребенка на его развитие, в том числе его социальных навыков.

Актуальность. В наше время быстрое развитие инфраструктуры расширяет среду общения ребенка, т.е. появляется все больше входящих факторов, которые способны влиять на взаимоотношения как внутри замкнутой группы (в детском саду), так и вне ее. Данные тезисы посвящены изучению основных направлений межличностного взаимодействия между детьми старшего дошкольного возраста.

Цель. Изучить развитие навыков взаимодействия у детей старшего дошкольного возраста.

Как известно, человек – существо социальное, его развитие зависит не только от биологических, а, прежде всего, от социальных законов. Поэтому он

формируется только при наличии общественных условий жизни. В процессе взаимодействия с другими людьми приобретается определенный социальный опыт, который, будучи субъективно усвоенным, становится неотъемлемой частью его личности. Развиваясь под воздействием других людей, личность приспосабливается к выполнению в обществе определенных обязанностей, несет ответственность за свое поведение, действия и поступки.

Дошкольный возраст это время активного становления индивидуальности каждого ребенка, активного познания окружающей действительности, эмоционального отношения к окружающему миру. Современная система образования дошкольников ориентирует специалистов в этой области, на новый, гуманистический взгляд на современного ребенка как на личность, которая развивается и нуждается в понимании и уважении ее интересов и прав. Детям недостаточно общения только со взрослыми, для полноценного развития им необходимы содержательные, конструктивные контакты со сверстниками. Опыт межличностного взаимодействия с другими людьми, взрослыми или сверстниками, является фундаментом для развития личности ребенка, становления его самосознания. Взаимодействие человека как личности с окружающим его миром осуществляется в системе объективных отношений, которые складываются между людьми в их общественной жизни.

Межличностные отношения формируются, проявляются и реализуются в общении. Роль общения в формировании личности ребенка исключительно велика. Умение общаться, строить и поддерживать дружеские взаимоотношения и взаимодействовать, сотрудничать с людьми – это необходимые составляющие полноценно развитой личности, это залог успешного психического здоровья человека. Межличностное общение – абсолютно необходимое условие жизни людей, без него невозможно полноценное формирование у человека ни одной психической функции или психического процесса, ни одного блока психических свойств, личности в целом.

Значимой особенностью дошкольного возраста является возникновение взаимоотношений ребенка со сверстниками, образование «детского коллектива». По отношению к другим людям своя внутренняя позиция дошкольника характеризуется усиливающимся осознанием собственного «Я» и значения своих поступков, немалым интересом к миру взрослых, их деятельности и взаимоотношениям.

Дошкольник начинает усваивать этические нормы, принятые в обществе. Он учится оценивать поступки с точки зрения норм морали, подчинять свое поведение этим нормам, у него появляются этические переживания. Из удовольствия от совершения похвального поступка появляется первичное чувство долга. Ребенок может бескорыстно помогать сверстникам, которым симпатизирует. Усвоение норм морали, как и эмоциональная регуляция действий, способствует развитию произвольного поведения дошкольника.

Благодаря интенсивному интеллектуальному и личностному развитию к концу дошкольного возраста формируется самосознание. Самооценка появляется во второй половине периода дошкольного возраста на основе начальной эмоциональной самооценки, «я хороший» и разумной оценки чужого поведения. Ребенок сначала приобретает умение оценивать действия других детей, а затем – собственные действия, моральные качества и умения. Его самооценка почти всегда совпадает прежде всего с оценкой близких взрослых. О моральных качествах ребенок судит по своему поведению, которое согласуется с нормами принятыми в семье и коллективе сверстников. На определенном этапе, в возрас-

те пяти лет, ребенок преувеличивает свои достижения и возможности. К шести годам сохраняется завышенная самооценка, но дети хвалят себя уже не в такой открытой форме, как раньше, их суждение находят обоснование. К семи годам у большинства самооценка умений становится адекватной.

В общении со сверстниками дошкольник использует и проверяет действенность присвоенных им в общении с взрослыми способов деятельности и норм человеческих взаимоотношений. Считая сверстников равными себе, ребенок замечает их отношение к себе, но практически не умеет выделять их устойчивые личностные качества. Взаимоотношения дошкольников в группах сверстников характеризуются ситуативностью и неустойчивостью. По несколько раз в день происходят ссоры и примирения, но это общение – необходимое условие усвоения определенных норм взаимодействия. Неумение общаться, непопулярность в группе сверстников препятствуют формированию ценных качеств личности, снижают интенсивность процесса общения, тормозят процесс социализации [1].

Рассматривая процесс становления общения у детей можно выделить важные направления в развитии общения в детском возрасте. Постепенно меняется направленность общения. В начале жизни у ребенка формируется потребность в общении с взрослым, который создает ситуацию взаимодействия и выступает инициатором отношений. В раннем возрасте инициативу в контактах с взрослым начинает проявлять сам ребенок, диапазон интересов которого расширяется. В среднем, старшем дошкольном возрасте ребенок открывает для себя новый интересный объект окружающего мира – своего сверстника. Постепенно развивается «детское общество», подразумевающее специальное общение детей друг с другом. Таким образом, направленность общения ребенка характеризуется двумя сторонами: ребенок – взрослый и ребенок – ребенок. В дошкольном возрасте усложняется содержание потребности в общении. Ребенок нуждается в доверительном отношении к своим запросам, во взаимопонимании и сопереживании. Проявляются мотивы общения: познавательные, связанные с интересом ребенка к окружающему его миру, деловые мотивы, сопровождающие ситуации сотрудничества ребенка со взрослыми или сверстниками при выполнении какой-либо деятельности. Личностные характеризуют интерес растущего человека к внутреннему миру взрослого и сверстника, отношение ребенка у другому человеку как к представителю социальной группы.

Ребенок развивается под воздействием воспитания, под влиянием впечатлений от окружающего мира. Игра – наиболее доступный ребенку вид деятельности, отражающий полученные знания и впечатления.

Таким образом, игра побуждает у детей желание знакомиться с окружающим миром, активно общаться со сверстниками, принимать участие в жизни взрослых, стремиться осуществлять свои мечты [2].

Следует отметить, что в старшем дошкольном возрасте ведущей деятельностью является сюжетно-ролевая игра. В игровых объединениях существует общность требований, согласованность действия, совместное планирование. Ребенок считается с интересами партнеров. Взаимодействие со сверстником выступает не только как условие достижения общей цели, но и как сама цель. Проявляется чувство товарищества, взаимная поддержка, сопереживание успехов и неудач. Дети способны осознать эффективность совместно взаимодействующей формы организации деятельности и ее построения в своих играх, конструирования, труде. В деятельности, построенной по типу «совместно-дружно-вместе», а не по типу «рядом, но не вместе», складываются отношения взаимной ответ-

ственности, зависимости и помощи – основа коллективизма и товарищества [3].

Вывод. Таким образом можно заключить, что главной особенностью в межличностных отношениях между детьми старшего дошкольного возраста является то, что основные формы морали и межличностных отношений познаются непосредственно в игре вместе со сверстниками, но основывается это на опыте, приобретенном при общении непосредственно со взрослым.

#### *Литература*

1. Венгер Л.А. Психология дошкольника. – М.: Просвещение, 1995.
2. Комарова Н.Ф. Комплексное руководство сюжетно-ролевыми играми в детском саду. – М.: Издательство «Скрипторий 2003», 2012.
3. Смирнова Е.О. Общение дошкольников со взрослыми и сверстниками. – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2012.

## **Особенности самоотношения девушек юношеского возраста с разным уровнем самооценки**

*Афанасова И.С.*

*студент факультета дистанционного обучения*

*ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия*

*afanasovais@fdmngppu.ru*

*Научный руководитель – Гурова Е.В.*

В последнее время в социуме все чаще наблюдается заинтересованность в самореализации и самоактуализации. Поэтому психологи вновь обращаются к проблемам самоотношения и структурам, с ним связанным, так как это образование отвечает за важные черты личности индивида: самостоятельность, инициативность, ответственность, стремление к новому и так далее. Еще обращение к этой проблематике обусловлено тем, что в современном обществе у юношей и девушек возникают вопросы, связанные с осмысливанием ценности личности, переживаниями по поводу собственной наполненности – любовь к себе, симпатия, привязанность, одобрение и поддержка в собственный адрес. Так же их волнует вопрос об определении собственного местоположения в обществе и течении их судьбы, связанного с выбранным статусом. Это затруднение может быть раскрыто в таких личностных качествах, как: самоуважение, самопринятие, самокритичность и уровень притязаний.

Теоретический анализ научной литературы по проблеме самоотношения показал, что данный феномен рассматривается учеными как часть самосознания и тесно связан с самооценкой личности. В работах ученых самооценка рассматривается как промежуточное образование между самоотношением и Я-концепцией. Она входит в самоотношение как частная и глобальная составляющая отношения к себе и обладает специфическими функциями в контексте самоотношения [2]. Так же исследователи указывают на возрастную специфику самооценки и самоотношения, подчеркивая, что они оказывают формирующее и стабилизирующее воздействие на Я-концепцию девушек юношеского возраста.

Феномены самооценки и самоотношения проходят несколько стадий формирования до момента, когда станут оформленными внутри личностными структурами. Оба образования закладываются с раннего детства, когда ребенок тесно взаимодействует с матерью. По мере взросления самооценка принимает стадиальную последовательность превалирования эмоционального и когнитив-

ного компонентов, которые определяют выраженность самоотношения и реагирования на оценки окружающих в свой адрес [1]. В юношеском возрасте самооценка и самоотношение являются колеблющимися структурами, изменяясь, они затрагивают важные компоненты личности, поскольку на первый план выходит кризис идентичности. В этот период происходит постоянная конфронтация с родителями за самостоятельность и слияние с одногруппницами для удовлетворения собственной значимости и уверенности в собственных силах. Девушку не устраивает ее наличное положение не только в плане оценивания отношений в семье, в группе сверстниц, но и в отношении к себе. На данном этапе возникает серьезное противоречие в собственном местоположении в обществе. Девушка пытается определить отношение к себе как к части общества, экспериментирует с социальными статусами, примеряя их, но пока роли смешаны, она не может ясно чувствовать себя в группе, относиться к себе и оценивать свои поступки разумно. Затем самооценка и самоотношение снова стабилизируются и остаются в неизменном виде до следующего кризисного момента.

Приступая к исследованию, мы предположили, что у девушек в юношеском возрасте самоотношение качественно отличается в зависимости от уровня самооценки. Исследование проводилось на базе Социально-педагогического колледжа подразделения Московского городского психолого-педагогического университета города Москвы. Группу испытуемых составили студентки 2–3 курсов колледжа в возрасте от 16 до 18 лет. Общий объем выборки 60 человек.

Методическое обеспечение: методика самооценки Дембо-Рубинштейн в модификации А. М. Приходян, методика исследования самоотношения (МИС) С.Р. Пантелеева.

Изучение самооценки у девушек показало, что низким уровнем самооценки обладают 23,4 % (14 человек), в группу со средним уровнем вошло 50 % (30 опрашиваемых) и с высоким уровнем – 26,6 % (16 девушек) соответственно.

Далее мы провели сравнительный анализ выраженности различных параметров самоотношения в этих трех группах. Результаты представлены в таблице 1.

**Таблица 1**  
**Статистические различия в самоотношении у девушек юношеского возраста с разным уровнем самооценки по критерию Крускала Уоллиса**

Шкалы	Значение критерия	Ст. св.	уровень значимости (p)
Открытость	2,253	2	0,324
Самоуверенность	8,313	2	0,016*
Саморуководство	0,369	2	0,832
Зеркальное Я	4,086	2	0,130
Самоценность	12,231	2	0,002**
Самопринятие	8,801	2	0,012*
Самопривязанность	6,376	2	0,041
Конфликтность	8,171	2	0,017*
Самообвинение	6,695	2	0,035*

\* p < 0,05; \*\* p < 0,01

Из таблицы видно, есть различия практически по всем шкалам опросника МИС С.Р. Пантелеева, кроме трех: открытость, саморуководство и зеркальное Я. Расчет значимости различий по критерию Крускала Уоллиса показал, что сущ-

ствуют значимые различия по таким параметрам, как: самоуверенность, самоценность, самопринятие, самопривязанность, конфликтность и самообвинение.

Далее мы провели расчет значимости различий попарно, используя критерий Манна-Уитни. Установлено, что в группах с низким и средним уровнем самооценки значимые различия обнаружены только по шкалам самоуверенность и самопринятие.

В группах с низкой и высокой самооценкой есть значимые различия практически по всем шкалам самоотношения, кроме открытости и саморуководства.

При сопоставлении групп со средней и высокой самооценкой, удалось установить, что значимые отличия имеются по четырем из девяти шкал – это самоценность, самопривязанность, конфликтность, самообвинение.

Таким образом, можно утверждать, что самоотношение является более глобальной структурой по отношению к самооценке. Самоотношение и самооценка имеют возрастной аспект и характеризуются изменчивостью в юношеском возрасте. Существуют качественные различия в параметрах самоотношения у девушек с разным уровнем самооценки.

Полученные данные могут быть использованы для разработки коррекционно-развивающих программ, тренингов, профилактики депрессивных состояний. А также учитываться педагогами при работе с лицами юношеского возраста.

#### *Литература*

1. Зимбардо Ф. Формирование самооценки // Самосознание и защитные механизмы личности. / Под. ред. Д. Я. Райгородского. Самара. 2006.
2. Пантелеев С.Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система. М.1991.

### **Детские переживания в период прохождения кризиса семи лет**

*Багира В.М.*

*студент факультета психологии образования  
ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия*

*v-bagira96@mail.ru*

*Научный руководитель – Обухова Л.Ф.*

Несмотря на обилие и разнообразие исследований детской психики, в поле зрения современных психологов фактически не попадают переживания ребенка.

Л.С. Выготский называл переживание интегральной единицей сознания; С.Л. Рубинштейн рассматривал переживание как часть сознания (миропереживание, чувственно-эмоциональная часть сознания, дополняющая его расцудочную часть – миропонимание). А.Н. Леонтьев писал, что переживания сигнализируют о личностном смысле бытия. Ф.Е. Василюк характеризует переживание как любое перенесенное человеком состояние, непосредственно представленное в его сознании и выступающее для него как событие его жизни. М.В. Осорина раскрыла содержание и значение некоторых детских переживаний: о «страшных местах», свалках, тайниках, секретах, детских «штабах»; о ландшафте, мелких существах, находках, поднятых с земли.

Переживания открывают доступ к внутреннему миру человека и являются мишенью воздействия для психотерапевта. Психотерапия представляет собой работу с переживаниями – бессознательными (психоанализ), явными (гештальт-терапия), экзистенциальными (экзистенциальная терапия), фрагментированными в итоге травмы (терапия последствия травм и деприваций) и т.д. Переживания играют ключевую роль в личностной динамике, происходящей в процессе терапии. В пережи-

вании встречаются человек и ситуация, в нем есть и личность, и среда, и тот, кто переживает, и то, что переживается, и объективное, и субъективное, и эмоции, и интеллект, и осознанное, и бессознательный предшествующий аффективный опыт.

Одним из периодов детства, представляющим значительный интерес для изучения переживаний, является кризис семи лет. Ребенок открывает факт собственных переживаний, у него появляется осмысленная ориентировка в них, знание о своем «Я». У ребенка возникает новое отношение к себе, ребенок начинает понимать, что значит «я переживаю нечто», «я – такой-то». Одновременно с этим происходят важные и понятные и ребенку, и его окружению изменения в жизни ребенка: он идет в школу. Его социальный статус, род деятельности, роль меняются.

*Цель исследования:* выявить переживания ребенка в период прохождения кризиса семи лет.

*Гипотеза исследования.* Переживание нельзя диагносцировать напрямую. Переживания могут быть исследованы, скорее всего, путем истолкования, интерпретации нестандартизированного материала и событий жизни ребенка (например, ответов в проективных методиках, спонтанного детского творчества, повторяющихся тем в детских играх и фантазиях). Исследование должно носить индивидуальный и гибкий характер, быть увлекательным, с заданиями не школьного типа.

*Методы и методики исследования.* Для диагностики переживаний ребенка на этапе перехода от дошкольного к младшему школьному возрасту мы использовали простые проективные методики: контурный С.А.Т.–Н. и «Рисунок несуществующего животного». Мы обследовали первоклассников, обучающихся в одном первом классе. Работа с ребенком проходила индивидуально.

*Анализ результатов:*

#### *1. Содержательные характеристики переживаний.*

Предметом переживаний детей на этапе перехода из дошкольного детства в младший школьный возраст были: учебная деятельность; отношения с ровесниками и взрослыми; собственная личность; игра; сон.

Учебная деятельность: усталость, достижения, интерес, скука, новизна, соревнование, короткие перемены.

Отношения с ровесниками: дружба, одиночество, драка, приключения, помощь или спасение другого (менее ресурсного); значимость взаимной симпатии или антипатии, потребность в друге, сочувствие, «хорошие» и «плохие» дети; дружба с животными.

Собственная личность: самостоятельность; сила; взрослость, «уже вырос», «смогу – не смогу», мечты о будущем, начальные представления о профессиональном будущем; сны, мечты; могу сам, уже умею нечто, могу даже помочь более слабым, я не самый маленький; имею любимые занятия, умею сам нечто делать.

Отношения со взрослыми: оценка от взрослого; наказание от взрослого за проступок; в отношениях детей и родителей: переживания контроля (в отношении ребенка – взрослые в ряде случаев – стыд, смущение), зависимость от решения и оценки родителя (разрешит ли, будет ли наказание, пообщается ли с ребенком).

Игра: игра с товарищами, спортивная игра, новая игра, берут / не берут в игру, увлеченность игрой.

Сон: усталость, нехватка сна, недосып, желание выпасться.

#### *2. Эмоциональная сторона переживаний.*

Каждое переживание, без сомнения, имеет некоторый эмоциональный компонент. Для того, чтобы было возможно осуществить их анализ, мы рассмотрели данные диагностики первоклассников через сопоставление эмоций и событий, их вызывающих.

Радость: игра и общение с друзьями; переживание собственной силы; приключения; пятерки в школе; симпатия (к ровесникам, к учительнице); спасение кого-то, подвиг; интересные занятия.

Гнев: когда кому-то говорят, что он маленький.

Грусть: болезнь; одиночество; наказание; драка с друзьями; усталость.

Смущение: нахождение в ситуации публичной оценки; присутствие рядом с кем-то великим.

Скука: монотонность, усталость от занятий, неинтересные занятия.

Страх: сомнения в своей компетентности, способности сделать нечто; страх увечья, физического ущерба, болезни в случае непослушания взрослым или неисполнения правила; страх внезапного нападения.

*Выводы:*

1. Переживания первоклассника фокусируются вокруг бытовых событий его жизни: общения с ровесниками и взрослыми, учебы, досуга, фантазий и игр; подвергаются его эмоциональной оценке и становятся основаниями для прогноза событий будущего.
2. В содержание переживаний входит и чувство взрослости: «я не маленький» – не только тема переживаний, но и предмет гордости (если взрослость признается окружающими и позволяет ребенку осуществить некоторую функцию – обучения, знакомства с новым, спасения другого и т.д.) или обиды (если взрослость не признается, игнорируется партнером по общению).
3. В период кризиса семи лет формируются такие переживания о себе, как «компетентный» – «некомпетентный», «привлекательный» – «отталкивающий», «скучающий» – «заинтересованный», «соблюдающий правила» – «нарушитель», «отдохнувший» – «усталый». Учитывая, что переживания детства имеют исключительное значение для развития и функционирования взрослой личности, дальнейшее изучение переживаний представляется одним из способов реализации подхода к пониманию человека как носителя целостной жизненной истории.

#### *Литература*

1. Василюк, Ф.Е. Психотехника переживания (Учебное пособие). М., 1991.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т4. Детская психология / под ред. Д.Б. Эльконина. М., 1984.
3. Осорина М.В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. СПб., 1999.
4. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб., 2015.

## **Формирование коммуникативных компетентностей школьников при переходе из начальной школы в основную**

*Безрукавный О.С.  
аспирант факультета психологиib образования  
ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия  
ss-40@rambler.ru*

*Научный руководитель – Егоренко Т.А.*

Современная среднеобразовательная школа полностью перешла на Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (ФГОСС ООО). Принятый в 2009 году документ четко определяет «портрет выпускника» основной школы. Наряду с формированием личностных и предметных образовательных результатов, стоит необходимость формирования

и развития метапредметных результатов[2]. Коммуникативная компетентность рассматривается как одна из составных частей матапредметной компетентности, являясь ее «метапкомпетентностью» или «ядерной компетентностью».

Российские и зарубежные психологические школы имеют разные подходы к феномену коммуникативной компетентности. Важным фактором в определении этого феномена является стоящая перед исследователем задача. Так, А.В. Хоторской [1] в своем исследовании понимает под коммуникативной компетентностью – особые теоретические знания и практические навыки и умения, обусловленные необходимостью взаимодействовать с другими людьми, с объектами окружающего мира и его информационными потоками; умения находить, преобразовывать и передавать информацию; выполнять различные социальные роли в группе. Мы предлагаем выделить в коммуникативной компетентности следующие компоненты:

- теоретический блок – знания учащегося в области межличностного взаимодействия;
- практический блок – непосредственные коммуникативные умения (умения слушать партнера и быть внимательным собеседником, умение донести то окружающих аргументировать свою точку зрения и т.д.);
- личностный блок – коммуникативные свойства и качества личности, необходимые для установления межличностного взаимодействия.

Для изучения коммуникативной компетентности мы использовали методику А. Наватерри «коммуникативные умения».

Проводя данную диагностику в двух группах среди учащихся пятых классов, мы получили следующие данные: в первой группе порядка 15 % учащихся имеют явные затруднения с выступлениями у доски перед всем классом или большей аудиторией, налаживанием новых знакомств и поддержанием их, построением партнерских, т.е. равноправных отношений со сверстниками. В второй группе учащихся похожие сложности наблюдаются у 13 % детей.

Таким образом, анализируя полученные данные, можно сделать вывод, что один из важнейших компонентов коммуникативной компетентности, а именно, установление межличностного взаимодействия с окружающими плохо развит, либо не развит в среднем у 14 % детей. Это является тревожным сигналом, т.к. общение со сверстниками в подростковом возрасте является доминирующей потребностью ребенка. Неудовлетворенность данной потребностью, может влиять на учебу подростка, его поведение и взаимоотношение со взрослыми.

Для изучения таких компонентов коммуникативной компетентности, как умение оценивать собеседника (его сильные и слабые стороны), умение устанавливать в процессе общения дружескую и партнерскую атмосферу, была использована методика «оценки коммуникативных умений» А.А. Карелина.

В результате проведения диагностики мы получили следующие данные: около 17 % детей первой группы не имеют необходимых навыков и личностных качеств, для того, чтобы внимательно и не предвзято участвовать в беседе в роли слушателя. Во время общения со сверстниками, они много отвлекаются на второстепенные факторы, такие как жестикуляция, тон собеседника, его взгляд. Им сложно принимать критическое мнение и устанавливать комфортную и партнерскую атмосферу в процессе общения. Высокий уровень владения вышеперечисленными навыками имеют около 28 % детей. Они могут проявить себя как хорошие собеседники и слушатели. Порядка 18 % детей второй группы имеют крайние сложности в освоении данных навыком и около 27 % детей могут «показаться» своими коммуникативными умениями, а именно их практическим блоком.

Таким образом, анализ полученных данных указывает нам на то, что многие школьники имеют проблемы сформированности и развитости практического и личностного блока коммуникативных умений.

Важным на пути формирования коммуникативных навыков является процесс адаптации пятиклассников[3]. Переход из начальной в основную школу, те изменения, которые появляются в образовательном процессе и необходимость адаптации к ним, создают благоприятную среду для формирования коммуникативной компетентности. В процессе адаптации потенциал детей, их гибкость ума расширяются, что позволяет формировать новые компоненты коммуникативной компетентности на более высоком уровне.

#### *Литература*

1. *Хуторской А.В.* Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Ученик в обновляющейся школе. Сборник научных трудов. – М.: ИОСО РАО, 2002.
2. *Гурожапов В.А.* К проблеме оценки метапредметной компетентности используемых [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2012. №1. URL: <http://psyedu.ru/journal/2012/1/2771.phtml>
3. *Цукерман Г.А.* Переход из начальной школы в среднюю как психологическая проблема. // Вопросы психологии. 2001. №5.

### **Изучение особенностей познавательной активности младших дошкольников**

*Бикбулатова А.Л.*

*студент магистратуры факультета психологии образования  
ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия  
wilkinawilkina@gmail.com*

*Научный руководитель – Самкова И.А.*

Потребность общества в формировании творческой, активной личности ставит перед практикой дошкольного образования новые задачи.

В Законе об образовании одним из ключевых требований к образовательной работе с детьми сформулирована задача по развитию у обучающихся познавательной активности, самостоятельности, инициативы, творческих способностей [4]. Согласно ФГОС ДО основная образовательная программа должна быть направлена на полноценное развитие личности дошкольника. Среди требований к результатам освоения детьми основной образовательной программы, сформулированных как целевые ориентиры дошкольного образования, заявлено, что дошкольник на этапе завершения уровня дошкольного образования, в том числе, должен проявлять инициативу, самостоятельность в различных видах деятельности [3].

Развитие познавательной активности является одной из важнейших составляющих успешности обучения. Данное направление образовательной работы требует поиска и разработки более эффективных средств и методов обучения. Что в свою очередь актуализирует проблему изучения возрастных особенностей развития познавательной активности в дошкольном возрасте. Важно выявить наиболее сензитивный период для становления психических процессов, лежащих в основе познавательной активности, определить ее предпосылки.

Данная задача требует проведения исследования по изучению особенностей проявления познавательной активности в разных возрастных группах, что

в свою очередь обосновывает исследование проблемы существующих методов изучения познавательной активности в дошкольном детстве.

В результате проведенного анализа существующих методов изучения познавательной активности было выявлено, что практически все существующие диагностические методики можно отнести к методикам исследовательского типа, и выделить следующие три группы:

1. Диагностические методики, основанные на анализе задаваемых детьми вопросов, спонтанно задаваемых или спровоцированных определенными ситуациями (Сорокина И.А., Бурлакова И.А., Шумакова Н.Б., Серебрякова Т.А. и др.).
2. Диагностические методики, в основе которых лежит наблюдение за детьми в процессе деятельности, и оценивается степень притягательности для ребенка различных видов заданий или предметов (Прозорова О.В., Годовикова Д.Б., Лисина М.И. и др.). В качестве специального инструментария в данных методиках используют карты развития ребенка (Короткова Н.А., Нежнов П.Г., Бурлакова И.А., Клопотова Е.Е., Ягловская Е.К. и др.) [1, 2].
3. Экспериментальные методики, предполагающие создание экспериментальной ситуации, в которой ребенок выполняет определенные задания (Матюхина М.В., Пророк Н.В., Ганошенко Н.И., Юркевич В.С., Клопотова Е.Е. и др.) [1].

Все эти методики ориентированы в основном на обследование детей старшего дошкольного возраста. Исключение составляет карта развития познавательной инициативы и любознательности Коротковой Н.А., Нежнова П.Г. [2]. Однако данный диагностический инструментарий имеет ограничения и не выявляет специфику проявления познавательной активности в младшем дошкольном возрасте.

В результате сравнительного анализа методик изучения познавательной активности выявлена необходимость в разработке диагностического инструментария, позволяющего выявить особенности познавательной активности в младшем дошкольном возрасте.

Учитывая специфику младшего дошкольного возраста и опираясь на нормативные показатели проявления познавательной инициативы и любознательности, описанные в карте развития Н.А. Коротковой, П.Г. Нежнова [2], мы можем сделать вывод, что познавательная активность уже начинает проявляться в этом возрасте.

Исследование особенностей образовательной ситуации, способствующих проявлению познавательной активности в старшем дошкольном возрасте (Н.А. Денисенкова, Е.Е. Клопотова) дают нам основание, предположить, что с помощью методики «Кубики» возможно изучение особенностей познавательной активности (ее содержательного и динамического компонента) и в младшем дошкольном возрасте [1]. Т.к. в основу методики положена доступная и свойственная ребенку уже в младшем дошкольном возрасте деятельность – конструирование, можно предположить, что модификация данной методики позволит использовать ее и с младшими дошкольниками.

С целью выявления возможностей использования методики «Кубики» для изучения особенностей проявления познавательной активности в младшем дошкольном возрасте мы планируем провести экспериментальное исследование с детьми двух возрастных групп: 3–4 года и 4–5 лет. В итоге апробации методики «Кубики» в младшем дошкольном возрасте, во-первых, планируется подтвердить возможность ее использования в данной возрастной группе и выявить особенности ее проведения, а, во-вторых, изучить особенности динамического и содержательного компонентов познавательной активности младших дошколь-

ников. Для дальнейшего изучения динамики развития познавательной активности с данной выборкой планируется продолжение исследования.

Полученные результаты экспериментального исследования расширят представления об особенностях развития познавательной активности в дошкольном возрасте, а также могут быть использованы для изучения предпосылок развития познавательной активности в дошкольном детстве.

*Литература*

1. *Бурлакова И.А. Клопотова Е.Е.* Выявление познавательной активности ребенка старшего дошкольного возраста // Справочник педагога-психолога. Детский сад. 2011. №1. С. 13–23.
2. *Короткова Н.А., Нежнов П.Г.* Наблюдение за развитием детей в дошкольных группах: пособие для дошкольных педагогов и психологов. М., 2002 г. 43 с.
3. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. N 1155 г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» [Электронный ресурс]. URL: <http://rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html> (дата обращения 29.05.2015).
4. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ [Электронный ресурс]. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/2974> (дата обращения 29.05.2015).

**Выполнение учебных заданий детьми-водящими и выбывающими в играх с правилами в младшем школьном возрасте**

*Борисова О.М.  
аспирант факультета психологии образования  
ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия  
bolgam@yandex.ru*

*Научный руководитель – Эльконинова Л.И.*

Предмет нашего исследования – связь между играми младших школьников и их учебной деятельностью. Нами были выявлены популярные игры с правилами и содержащиеся в них вызовы. В пилотных экспериментах мы провели психологический анализ некоторых игр с правилами, обнаружили высокий процент корреляции (0,7) между творчеством в игре (способность придумывать новые правила и способы выполнения стоящей перед игроком задачи) и творчеством в учебной деятельности (способность выдвигать предположения, находить другие, помимо образца, способы решения учебных задач). Далее мы сравнивали особенности контроля над решением учебной задачи и контроля в игре по правилам: был получен коэффициент корреляции 0,5, что недостаточно для вывода о прямой связи между контролем в обоих типах деятельности. Для уточнения указанной связи мы обратили внимание на роли детей в игре (водящий/рядовой игрок), и провели новый эксперимент, в котором нас интересовало, как учатся дети-водящие. С этой целью в 2015–2016 учебном году мы провели эксперимент среди учащихся 2–3 классов ГБОУ «Школа 1492» г. Москвы. В эксперименте приняло участие 30 человек. Гипотезы эксперимента:

1. Дети, успешные в игре – водящие, лучше справляются с учебными заданиями, чем неуспешные в игре дети (неводящие).
2. Дети, чаще других нарушающие правила игры, не справляются с учебными заданиями.

Оценка игры с правилами проводилась по двум критериям:

- соблюдение/несоблюдение правил игры;
- успех в игре (стал водящим)/ просто участник игры/выбивший из игры;

Решение учебных задач по математике и русскому языку оценивалось по шкале: правильное решение учебных задач/решение с ошибками, их исправление/неправильное решение или отсутствие решения.

Учащимся на переменах предлагалось поиграть в игру «Тише едешь – дальше будешь». Эту игру мы разыгрывали 30 раз (по количеству участников игры).

После завершения игры каждый участник эксперимента выполнял два задания по математике (необходимо было ответить, является ли предъявленный ему текст задачей, обосновать ответ, дополнить текст до формы задачи и решить ее), и одно задание по русскому языку (необходимо было расставить знаки препинания в первом тексте и проверить правильность расстановки знаков препинания в аналогичном тексте, с которым якобы поработал другой учащийся). Учебные задания подбирались с учетом общей образовательной программы «Школа России» по этим предметам за второй класс.

Оценка решения учебных задач проводилась с помощью баллов следующим образом.

- постановка задачи: 1 бал – ученик отвечает, что перед ним не задача и объясняет причину (в 1-ом задании текст не содержит вопроса, во 2 задании отсутствует необходимая информация); 0 баллов – учащийся считает, что перед ним задача, и начинает решать, допускает и добавляет свой вопрос (\*Сколько всего рыбы поймали мальчики) или необходимую информацию (в задании №2).
- решение: 1балл – выполнено правильно, 0 баллов – нет решения задачи или в решении допущена ошибка.
- контроль: 1 балл – ребенок проверил соответствие решения и условия задачи, а также написал ответ; 0 баллов – ребенок не проверил соответствие условий и цели в задаче или забыл написать ответ.
- количество допущенных ошибок (в заданиях по математике ошибки в счете или неверное действие, по русскому языку это кол-во пропущенных знаков или неправильно поставленных знаков препинания)/ количество правильных ответов (по математике верное решение задачи, в русском языке поставленных знаков)/пробы (в заданиях по математике это кол-во предложенных задач).

Результаты данного поискового эксперимента выявили *девять* (из 30) детей, которые в каждой игре нарушали правила игры и неправильно решали учебные задачи. Эти учащиеся не выполнили ни одного задания правильно: у них отсутствовал контроль над выполнением задания, имелись пробелы в знаниях и умениях, они не могли объяснить свои действия. Некоторые дети из этой группы при организующей помощи взрослого обдумывали свои неудачные попытки решения задачи, и находили, где сделали ошибки.

Обнаружились также дети (*пять* человек), которые в каждой игре соблюдали правила игры. Они, в отличие от остальных участников эксперимента, выполнили все учебные задания правильно, логически рассуждали и объясняли свои ответы. Однако только трое из них иногда становились водящими. Всего водящими из 30 детей становилось 8 человек.

Рассматривая выполнение учебных заданий учениками, которые становились водящими, оказалось, что среди них есть как дети, которые выполняли

задания правильно (трое и они же соблюдали правила игры), так и те, которые сделали ошибки (пять человек, которые иногда нарушили правила игры).

Соблюдение правил в игре	Кол-во	Выполнение учебных заданий
1. Всегда соблюдают правила	16 % (5ч.)	1. Все задания выполнены правильно
2. Иногда нарушают правила	53 % (16ч.)	2. Допущены ошибки в заданиях
3. Всегда нарушают правила	31 % (9ч.)	3. Задания решены неверно

На основе этих данных рано утверждать, что успех в игре и успешное выполнение учебных заданий однозначно связаны друг с другом; вероятно, скорее наоборот: дети, постоянно нарушающие правила игры, не справляются с учебными заданиями. Кроме того, ученики, соблюдающие правила игры (но не всегда становящиеся водящими), знают, как выполнять, и умеют выполнять учебные задания, выполняют все необходимые действия для их правильного решения.

Для подтверждения связи между игрой с правилами и решением учебной задачи необходимо набрать достаточное для статистического доказательства количество данных, поэтому наше исследование будет продолжено как в школе №1492 среди учащихся 1-х классов, а также в других школах г. Москвы, где дети учатся по иной общеобразовательной программе.

#### *Литература*

1. Борисова О.М. К вопросу о связи игровой и учебной деятельности младшего школьника//Молодые ученые – столичному образованию: материалы XIV Городской научно-практической конференции, Т.1, М.2015.

### **Поддержка инициативы и самостоятельности детей младшего дошкольного возраста в игровой деятельности**

*Бугаева Н.В.  
студент факультета психологии образования  
ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия  
bugaeva.n.v@yandex.ru*

*Научный руководитель – Кириллов И.Л.*

Деятельность дошкольных образовательных организаций нашей страны определяется требованиями федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования.

Одним из основных требований, представленным как в принципах дошкольного образования, так и в психолого-педагогических условиях реализации образовательных программ дошкольного образования, является поддержка инициативы и самостоятельности детей.

Ведущей деятельностью ребенка-дошкольника, т.е. такой деятельностью, благодаря которой происходят главнейшие изменения в психике ребенка и внутри которой развиваются психические процессы, подготавливающие переход ребенка к новой, высшей ступени его развития является игра (А.Н. Леонтьев, 1996; Д.Б. Эльконин, 1978).

Развитие ребенка в игре происходит, прежде всего, за счет разнообразной направленности ее содержания. Есть игры, прямо нацеленные на физическое воспитание (подвижные), эстетическое (музыкальные), умственное (дидактические и сюжетные). Многие из них в то же время способствуют нравственному воспитанию (сюжетно-ролевые, игры-драматизации, подвижные и др.).

Все виды игр можно объединить в две большие группы, которые отличаются мерой непосредственного участия взрослого, а также разными формами детской активности.

Первая группа – это игры, где взрослый принимает косвенное участие в их подготовке и проведении. Активность детей имеет инициативный, творческий характер – ребята способны самостоятельно поставить игровую цель, развить замысел игры и найти нужные способы решения игровых задач. В самостоятельных играх создаются условия для проявления детьми инициативы, которая всегда свидетельствует об определенном уровне развития интеллекта.

Игры этой группы, к которым можно отнести сюжетные игры и игры с правилами, особенно цепны своей развивающей функцией, имеющей большое значение для общего психического развития каждого ребенка.

Вторая группа – это дидактические игры, в которых взрослый, сообщая ребенку правила игры или объясняя конструкцию игрушки, дает фиксированную программу действий для достижения определенного результата. В этих играх обычно решаются конкретные образовательные задачи, которые направлены на усвоение определенного программного материала и правил, которым должны следовать играющие. Важны обучающие игры также для нравственного – эстетического воспитания дошкольников.

Именно игры первой группы являются тем видом деятельности детей младшего дошкольного возраста, вокруг которого может происходить развитие инициативы и самостоятельности младших дошкольников.

Основное средство поддержки инициативы и самостоятельности младших дошкольников – создание предметно-пространственной игровой развивающей среды. Игровая среда для младших дошкольников может выполнять эту функцию, если она выстраивается в соответствии с особенностями овладения и характером игровых действий в данный возрастной период, т.е. направлена на овладение ролевым поведением в сюжетной игре и на формирование установки на выигрыш в игре с правилами.

## **Формирование профессиональной мотивации старшеклассников на уроках экономики в профильной школе**

*Букина И.С.*

*магистрант факультета психологии образования*

*ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия*

*bis.email@gmail.com*

*Научный руководитель – Кузнецова О.В.*

Переход к новым образовательным стандартам, которые основываются на системно-деятельностном подходе, подразумевает не просто освоение обучающимися знаний, умений и навыков, но и формирование ряда компетенций, способствующих развитию личности выпускника школы. Личностная идентичность включает в себя множество элементов и один из них – профессиональное самоопределение и профессиональная реализация. Поиск личностной идентичности и потребность в профессиональном самоопределении – важнейшие задачи подросткового возраста. Если эти процессы разнонаправлены или противоречат друг другу, – невозможно движение как к достигнутой идентичности, так и к профессиональной самореализации в будущем.

В современных условиях профильное обучение в школе, как представляется, может не только быть фундаментом для формирования профессиональных знаний, умений и навыков, но и способствовать становлению профессиональной мотивации как предпосылки зарождения профессиональной идентичности.

Профильное обучение экономике в российской практике предполагает, прежде всего, освоение предметного материала. В этой связи включение в уроки по экономике элементов психологического тренинга, направленного на развитие профессиональной мотивации, представляется актуальным. В рамках магистерского исследования была поставлена цель по разработке и апробации психологического тренинга для уроков по экономике, направленных на повышение профессиональной мотивации старших школьников.

*Гипотеза исследования* заключалась в том, что уроки экономики в школе, дополненные элементами психологического тренинга, повышающего уровень профессиональной мотивации, могут способствовать формированию у подростков более осознанных представлений о будущей профессии и своем развитии в данной профессии. В качестве фактора формирования профессиональной мотивации было выбрано развитие профессионально важных качеств (ПВК) профессии экономиста. Под ПВК здесь понимаются «индивидуальные качества субъекта деятельности, влияющие на эффективность деятельности и успешность ее освоения» [1, с. 66].

*Описание хода и результатов эксперимента.* Исследование проводилось в двух общеобразовательных школах города Москвы на уроках экономики в 10-х классах. В экспериментальной группе уроки были дополнены элементами психологического тренинга, направленного на повышение профессиональной мотивации, а в контрольной группе уроки велись с использованием «обычных» техник (лекции, решение задач, разбор кейсов).

Комплекс упражнений построен таким образом, что практически каждое задание основывается на соответствующей теме учебной программы, что позволяет как реализовать задачи освоения предметного материала, так и действовать профессионально важные качества участников, в частности, аналитичность и логичность мышления, умение быстро ориентироваться в окружающей обстановке, способность к анализу и систематизации большого количества информации, умение работать в команде, стрессоустойчивость и т.д.

До начала и по окончании эксперимента участники обеих групп прошли тестирование по методике Л.А. Йовайши (опросник для измерения профессиональных интересов и склонностей) и Л.Н. Кабардовой (опросник профессиональной готовности), а также оценивали значимость тех или иных качеств для профессии экономиста и уровень их развития у себя. Статистически значимых различий между экспериментальной и контрольной группой до начала эксперимента не обнаружено (согласно критерию Хи-квадрата Пирсона).

Количественный показатель измерения уровня мотивации рассчитывался по следующей формуле:

$$M = R_j \cdot \rho_i + Z_j \cdot \theta_i + K_i \cdot r_j \quad (1),$$

где  $M$  – уровень мотивации;  $RI_j$  – ранг результата теста Йовайши по характеристике «Материальные интересы» по группе;  $\rho_i$  – индивидуальный ранг результата теста Йовайши по характеристике «Материальные интересы»;  $Z_j$  – ранг результата опросника Кабардовой по характеристике «Человек-знак» по группе;  $\theta_i$  – индивидуальный ранг опросника Кабардовой по характеристике

«Человек-знак»;  $KS_i$  – отклонение субъективной оценки ПВК от «объективной» оценки соответствующего ПВК;  $r_j$  – ранг «объективной» оценки ПВК.

В предложенной формуле (1) учитываются результаты, полученные при прохождении тестирования по методикам Йовайши и Кабардовой, а также показатели, выставляемые участниками эксперимента для оценки собственного уровня ПВК (субъективная оценка ПВК) и их представлений о значимости тех или иных качеств для экономиста («объективная» оценка ПВК).

Характеристика «Материальные интересы» в тесте Йовайши и «Человек-знак» в опроснике Кабардовой наиболее близки для отражения набора профессионально важных качеств профессии «экономист», а расчет коэффициентов корреляции Пирсона и Спирмена показал статистически значимую ( $p < 0,01$ ) связь между результатами участников по данным характеристикам.

Уровень мотивации для каждой из групп был рассчитан до начала и после окончания эксперимента по формуле 1. Затем проводилась статистическая оценка значимости различий между двумя группами по уровню изменения мотивации после проведения эксперимента. Нулевая гипотеза об отсутствии значимых различий отвергается по критерию Манна-Уитни и критерию Колмогорова-Смирнова ( $p < 0,05$ ). Таким образом, можно утверждать, что после окончания занятий в экспериментальной группе уровень профессиональной мотивации, рассчитанный по предложенной формуле, значимо отличается от уровня мотивации в контрольной группе.

*Выводы.* Единственный эксперимент не может свидетельствовать об эффективности разработанной программы уроков по экономике с элементами психологического тренинга для профильной школы в целом. Тем не менее, гипотеза проведенного исследования подтвердилась: упражнения, направленные на развитие профессионально важных качеств, способны повысить заинтересованность в профессии и помочь старшеклассникам осуществить осознанный выбор.

В профильной школе наряду со специальными знаниями по профессии целесообразно повышать уровень соответствующих компетенций. Склонности и развитие способностей требуют развития качеств, необходимых для их эффективного использования. В свою очередь полноценная самореализация в профессии – значимый элемент личностной идентичности современного человека.

#### *Литература*

1. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека. М., Издательская корпорация «Логос», 1996.

## **Проблема детско-родительских отношений в условиях реализации ФГОС НОО**

*Горбачева А.В.*

*студент Психологического-социального факультета  
ГБОУ ВПО РНИМУ им. Н.И. Пирогова, Москва, Россия  
sashagorbacheva@mail.ru*

*Научный руководитель – Фролова С.В.*

В современном обществе в последнее время актуализируется проблема детско-родительских отношений. Социальная среда, в которой находится ребенок, формирует его основные чувственные и понятийные жизненные характеристики [1]. Первой социальной средой является семья. Поэтому на психоэмоцио-

нальное состояние развивающегося ребенка, в первую очередь, оказывают влияние проблемы внутрисемейного характера, сложности детско-родительских отношений, особенности материнского воспитания.

Характер и особенности детско-родительских отношений в той или иной мере влияют на психоэмоциональное состояние ребенка, а от него, в свою очередь, зависят особенности и результативность учебной деятельности ребенка. Особенность школьного обучения в условиях реализации ФГОС НОО состоит в том, что ребенок должен обязательно достигнуть определенного результата [2]. Ожидания педагогов, родителей и самого ребенка приводят к росту психической нагрузки, нервным потрясениям и школьным стрессам – у ребенка пропадает всякое желание учиться и просто активно и интересно жить. Он уходит в себя, бежит от проблем, которые начинают накапливаться по мере развития собственной бездеятельности, становится зачастую злым и агрессивным.

Таким образом, в современном мире актуализируется проблема своевременной диагностики и анализа успеваемости детей в сочетании с имеющимися у них эмоционально-личностными особенностями.

Основная цель исследования состоит в выявлении взаимосвязи результатов обученности и эмоционально-личностных особенностей младших школьников и их родителей.

Исходя из анализа данной проблемы, мы предположили, что в современных социально-экономических и культурно-исторических условиях на успеваемость по различным предметам оказывают влияние эмоционально-личностные особенности детей и их родителей.

В нашем исследовании приняли участие 23 ребенка в возрасте от 9 до 10 лет ГБОУ Школа № 2097 и их родители (мамы) в возрасте от 35 до 42 лет. Для проверки данного предположения нами были использованы следующие методы и методики: метод анализа продуктов деятельности, метод экспертных оценок, методика «Диагностика детских страхов А.И.Захарова», «16факторный личностный опросник Р. Кеттелла (взрослый вариант)», «Детский вариант личностного опросника Р. Кеттелла». Полученные результаты были обработаны с использованием стандартных методов математической статистики, включенных в статистический пакет SPSS 21.0.

Анализ результатов исследования показал, что самыми распространенными страхами среди детей стали страхи смерти, огня/пожара и войны ( $U_{\text{зин}}=0,002$ , при  $U_{\text{кр 0,05}}$ ), а самыми нераспространенными страхами – страхи других детей, сказочных персонажей и воды ( $U_{\text{зин}}=0,014$ , при  $U_{\text{кр 0,05}}$ ). Такие страхи, как страх одиночества, болезни, смерти, огня, войны и крови встречаются как у родителей, так и у детей ( $p=0,01$ ). В 83 % случаев страх, который есть у матери, встречается и у ее ребенка ( $U_{\text{зин}}=0,003$ , при  $U_{\text{кр 0,05}}$ ). Вне зависимости от возраста самыми ярко выраженным страхами являются страх смерти и страх войны ( $p=0,014$ ).

Анализ личностных особенностей показал, что в группе детей преобладают такие качества, как собранность, энергичность, возбужденность, активность, сообразительность, интеллектуальная развитость, легкость в общении, высокий интеллект, чувствительность, впечатлительность, эмоциональная неустойчивость и импульсивность ( $p=0,05$ ). Для родителей более характерны скрытность, замкнутость, критичность, высокий интеллект, эмоциональная зрелость, устойчивость, активность и предприимчивость ( $p=0,017$ ). Рассматривая расхождения по факторам между родителями и детьми, нами было замечено, что дети

чаще всего перенимают от родителей такие качества, как уровень интеллекта и самооценки ( $U_{\text{змн}}=0,04$ , при  $U_{\text{ср 0,05}}$ ), замкнутость и нормативность поведения ( $U_{\text{змн}}=0,017$ , при  $U_{\text{ср 0,05}}$ ). Дальнейший анализ личностных факторов показал, что дети, склонные к лидерству и доминированию, чаще воспитываются в семьях, потакающих всем желаниям ребенка ( $r=-0,572$  при  $p<0,05$ ).

Анализ результатов исследования позволил выявить взаимосвязь успеваемости по различным предметам с эмоционально-личностными особенностями младших школьников. Нами было установлено, что девочки лучше успевают по различным учебным предметам, чем мальчики, причем те из них, которые лучше учатся, более заинтересованы в изучении данного предмета, что помогает им лучше запоминать информацию на уроке и быть более внимательными ( $r=0,59$ ;  $r=0,47$ ;  $r=0,53$ ;  $p<0,01$ ). Математика в начальной школе одинаково хорошо усваивается как мальчиками, так и девочками, а также не требуется формирования с их стороны дополнительного желания для его изучения ( $r=0,59$ ;  $p<0,01$ ). Однако именно неуспеваемость по данному предмету приводит к появлению наибольшего количества страхов ( $r=0,465$ ;  $p<0,05$ ).

Анализ результатов проведенного исследования с помощью диагностического пакета методик позволил зафиксировать ряд характерных особенностей младших школьников и их родителей, динамику на разных этапах обучения. Выявленные тенденции позволили сформулировать наиболее актуальные для них проблемы и наметить основные пути психолого-педагогической помощи.

Выводы:

- 1) Наличие одинаковых страхов у детей и их родителей обусловлено их видовой принадлежностью к экзистенциальным страхам – жизненно важным, актуальным страхам, которые имеются у всех людей разного возраста, семейного положения, социального статуса.
- 2) Существует взаимосвязь между эмоциональным состоянием матери и видами ее страха и страхами и состоянием ребенка в определенный отрезок времени.
- 3) Такие личностные качества родителей, как замкнутость и нормативность поведения, а также уровень интеллекта и самооценка родителей способствуют формированию определенного психоэмоционального состояния детей.
- 4) Неуспеваемость по математике в начальной школе вне зависимости от пола способствует появлению страхов различной этиологии.

#### *Литература*

1. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. СПб.: СОЮЗ, 1997.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. М.: Просвещение, 2009.

### **Детерминанты лидерства, обусловливающие поведение подростков в социуме**

*Давыдова Э.И.  
магистрант факультета экстремальной психологии  
ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия  
ela1401@mail.ru*

*Научный руководитель – Литвинова А.В.*

Когда ученые говорят о природе какого-либо явления, то имеют в виду не только его основные особенности и свойства, но и детерминанты (факторы), которые обуславливают возникновение и развитие данного явления. Изучение проблемы лидерства позволяет выделить *социобиологические, социальные и психологические* детерминанты этого явления.

По мнению ученых, отношения доминирования подчинения наблюдаются во всех агрегациях социальных животных (стаях или стадах). С точки зрения биологии, человеку также присущи общественные формы существования и развития. До последнего времени верховную роль играли исключительно мужчины, но в человеческом сообществе отношения доминирования

#### *Литература*

1. Гуржапов В.А. Введение подростков в экзистенциальные смыслы мотивов русской пейзажной живописи. // Психологическая наука и образование. 1998. № 2.
2. Лепская Н.А. Информационные и коммуникационные технологии в педагогической деятельности учителя изобразительного искусства. // Искусство в школе. 2011. № 2.
3. Столяров Б.А. Педагогика художественного музея: история и современность. // Воспитание школьников. 2002. № 7.
4. Столяров Б.А. Педагогические аспекты образовательной деятельности художественного музея. // Музейная педагогика в школе. СПб., 2000. № 2.
5. Яцюк О. Компьютерные технологии в художественном образовании. // Искусство в школе. 2008 № 5.

### **Возможности игровой деятельности в индивидуализации образовательного процесса**

*Ермакова Л.С.*

*студент магистратуры факультета психологии образования  
ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия  
majik-b@mail.ru*

*Научный руководитель – Самкова И.А.*

Дошкольное детство – это время становления личности, начало формирования самосознания и развития индивидуальности ребенка. Поэтому так важно создавать в этот период те условия, которые бы обеспечивали этот процесс становления. «Основным в дошкольном воспитании должна быть не подготовка к школе, а индивидуальное развитие каждого ребенка» [3].

Согласно ФГОС ДО образовательный процесс должен быть направлен на социализацию и индивидуализацию детей, на создание благоприятных условий развития каждого ребенка в соответствии с его возрастными и индивидуальными особенностями [3].

Встает вопрос о возможностях реализации данных требований в образовательной работе с детьми в дошкольных образовательных организациях. Одним из направлений модернизации дошкольной образовательной системы является поиск и разработка педагогических программ и технологий, обеспечивающих условия социализации и индивидуализации детей в образовательном процессе.

Термин индивидуализация образования, с одной стороны, может трактоваться как разработка и реализация индивидуального подхода в образовательной работе с каждым ребенком, при котором учитываются индивидуальные особенности детей группы. Таким образом, индивидуализация образовательно-

го процесса должна позволять оказывать поддержку индивидуальных потребностей и интересов каждого ребенка.

С другой стороны, индивидуализация образования может быть рассмотрена как процесс интериоризации социального опыта: присвоение норм, правил, ценностей, принятых в обществе. Иными словами, индивидуализацию можно рассматривать как делание социального, общепринятого в обществе, своим, индивидуальным.

Поскольку в дошкольном возрасте ведущей деятельностью является игра, в которой формируются все стороны личности ребенка и психические новообразования. [1], то наиболее очевидно осуществлять поиск возможностей индивидуализации детей в образовании в первую очередь нужно в игровой деятельности.

Именно в игровой деятельности воспроизводится действительность и реальность взрослого, понятная ребенку, после чего принимается им и становится его личным опытом. Игровая деятельность – социальна, дети не просто копируют взрослого, они создают ситуацию, в которой пытаются понять действия, моделируют отношения и поведение взрослых [1]. А.В. Запорожец писал: «Особое значение имеют психические изменения, происходящие в игре, которые заключаются не в переходе отдельных действий из материального в идеальный, умственный план, а в формировании у ребенка на основе внешней игровой деятельности самого этого умственного плана, в развитии способностей создавать системы обобщенных, типичных образов окружающих предметов и явления и затем совершать различные их мысленные преобразования, подобные тем, которые совершались реально с материальными объектами». Таким образом, формирование внутренней структуры детской психики происходит по средствам внешней социальной деятельности, жизненного опыта и развития в целом.

Поэтому так важно, чтобы образовательная программа с одной стороны обеспечивала процесс социализации, где дети узнают о нормах и правилах поведения, расширяют различные представления об окружающей действительности, а с другой стороны, была направлена на индивидуализацию детей, чтобы заданные нормы и правила были присвоены каждым ребенком.

Встает вопрос: каким образом должна быть организована игра детей, чтобы данная детская деятельность решала одновременно и задачи социализации, и задачи индивидуализации. В данном контексте актуализируется проблема выявления педагогических условий, обеспечивающих решение данных задач. В образовании уже не первый год ставится задача по проектированию индивидуальных программ, маршрутов, в условиях детских массовых групп. Свободная коллективная игровая деятельность детей, с одной стороны, позволяет проявлять инициативу каждому участнику, реализовать возможности и удовлетворить потребности каждого ребенка, осуществлять выбор материала, партнеров, ролей и действий. С другой стороны, именно здесь, в игровой деятельности, становится возможным присвоение социального опыта, норм, правил и ценностей, принятых в обществе, каждым ребенком в соответствии с его индивидуальными особенностями.

В рамках научно-исследовательской работы нами планируется проведение исследования возможностей индивидуализации детей в образовательном процессе посредством игровой деятельности.

В университете детском центре МГППУ существует программа поддержки игровой деятельности детей [2]. В рамках исследования планируется проведение динамической оценки детей, с целью выявления особенностей освоения детьми образовательного содержания, отслеживания динамики развития каждого ребенка. С другой стороны ставится задача по определению необходимости

мых условий, созданных в совместной с взрослым игровой деятельности, обеспечивающих индивидуальное развитие каждого ребенка.

Для достижения данных целей будет использован описательный метод, в результате которого будут созданы кейсы. Каждый кейс описывает результаты динамической оценки его развития, а также педагогические условия, необходимые для возникновения динамики развития. Созданные кейсы в дальнейшем могут быть использованы в проектировании игровой деятельности детей, в процессе которой будут созданы педагогические условия, необходимые для индивидуализации детей в образовании.

#### *Литература*

1. *Выготский Л.С.* Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии : двенадцатый год издания / ред. В.Н. Колбановский, Ф.А. Сохин. – 1966. – № 6. – С.6–54.
2. *Клопотова Е.Е., Самкова И.А.* Можно ли будущих воспитателей научить играть с детьми? [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psuedu.ru. 2013 №3 . URL : <http://psyedu.ru/journal/2013/3/3404.phtml> (дата обращения: 15.03.2016 г.)
3. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. N 1155 г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» [Электронный ресурс]. URL: <http://tg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html> (дата обращения 15.03.2016).

## **О метапредметной общности некоторых заданий международного исследования качества образования PIRLS и заданий по некоторым учебным предметам «УМК Школа России»**

*Ермакова М.В.  
аспирант факультета психологии образования  
ГБОУ ВПОО МГППУ, Москва, Россия  
marinaermak@rambler.ru*

*Научный руководитель – Гуружапов В.А.*

Международные исследования качества образования TIMSS, PIRLS, PISA показывают, что у российских школьников достаточно высокий уровень академических знаний. Но есть и проблемы. В чем наблюдается дефицит знаний и умений у наших школьников? Анализ заданий, вызвавших затруднения, показал, что российским школьникам сложно дается работа с бытовыми, научно-популярными, публицистическими текстами, особенно в составном виде или выстроенными в фрагментарной форме.

Обычно такие тексты несут информацию математического и естественнонаучного характера.

Школьникам сложно:

- дать точный ответ по содержанию, точную и краткую информацию о тексте
- детализировать текст, сопоставлять, удерживать фрагменты текста и соединять их в общую информационную картинку
- выполнять задания, требующие перехода от общего содержания к деталям и наоборот

Вот пример таких заданий:

## По маршруту вдоль реки Вопросы:

### Центр проката «Зиппи»

Катание на велосипеде – это удовольствие в здоровье для всех!

Приятельство, прохлада, романтика, возможность провести время на велосипеде – это что-то, что никогда не забудется.

О каком бы велосипеде вы ни мечтали, в

центре «Зиппи» на это найдете. Большой выбор велосипедов для взрослых и детей, велосипеды, приспособлены для детей и детские сиденья, велосипеды для женщин и мужчин, также, удобные спортивные 21 передачи.

Все велосипеды, которые продаются

вам в «Зиппи», регулярно

осматриваются специалистами. Велосипедные

шлемы, насосы, рожки и замки выдаются

бесплатно.



Прокат

Для детей до 7 лет у нас есть велосипеды, которые приспособлены к велосипеду взрослого. Благодаря тому, что ребята всегда находятся в движении, велосипед может помочь ему при долгой езде. Для детей до 5 лет у нас есть удобные детские сиденья и приспособления, которые присоединяются к велосипеду взрослого. Для более умелых юных велосипедистов у нас есть маленькие велосипеды со стабилизаторами.

Сколько стоит прокат велосипедов?

Цена в часах и в сутки		
Велосипеды	На полный день	На сутки
Взрослые/Приречь	8	12
Дети (до 16 лет)	6	9
Дети (до 12 лет)	2	3



ПРОКАТИСЬ прежде, чем ЗАПЛАТИТЬ

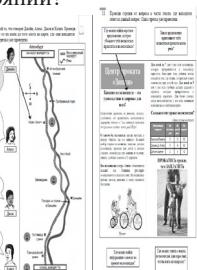
- Сообщить, что происходит в пути
  - Научить ездить на велосипедах
  - Где начинается маршрут вдоль реки Норд?
  - Пронумеруй следующие места в порядке их следования по маршруту вдоль реки от его начала до конца. Номер 1 уже поставлен.
- Грюндорфский замок
- Бэнхейм
- 1 Прибрежный парк
- Гостиница у реки
- Сколько будет стоить прокат велосипеда на целый день для 10-летнего мальчика?
  - Центр проката «Зиппи» дает напрокат различные приспособления для детей. Назови две вещи, которые предназначены для детей.
1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
- Какая информация о велосипедах «Зиппи» говорит тебе, что велосипеды, выдаваемые напрокат, находятся в хорошем состоянии?
- Вопросы 8 и 9 – о семье, состоящей из двух взрослых и двух детей (10 лет и 3 года). Они собираются провести целый день, катаясь на велосипедах вдоль реки.
- Какие велосипеды понадобятся семье? При отвete на вопрос воспользуйся информацией, которую ты прочитал в рекламном листке.
  - Какие места может посетить семья, катаясь на велосипедах вдоль реки? Объясни, почему они могут захотеть побывать там.

1. Каково главное предназначение раздела, названного «Маршрут вдоль реки Норд»?

- описать Грюндорфский Замок
- рассказать о велосипедах
- познакомить с ценами, по которым можно взять велосипед напрокат
- сообщить направление движения

2. Каково главное предназначение этой части рекламного листка?

- показать, где проходит маршрут
- сообщить информацию о велосипедах, которые можно взять напрокат



Кроме того, при решении задач, как математических, так и естественнонаучных, школьники используют стандартные схемы действий и пользуются традиционными (научными) методами. Не умеют привлекать информацию, которая не содержится непосредственно в тексте, использовать свой личный практический опыт и бытовые сведения. Таким образом, вызывают затруднения задания, в которых часть информации (простой и известной) необходимо вспомнить, додумать, даже угадать.

Результаты международных исследований показывают, что российские школьники не умеют работать с заданиями стратегически, игнорируя собственные возможности. Личный опыт, лежащий вне школьной программы, забывается и никак не используется в решении заданий.

При том, что в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (ФГОС НОО), вступившем в действие еще в 2011 году, сформулированы метапредметные результаты освоения основной образовательной программы начального общего образования. Приведем пример некоторых из них:

- 1) овладение способностью принимать и сохранять цели и задачи учебной деятельности, поиска средств ее осуществления;
- 2) освоение способов решения проблем творческого и поискового характера;
- 3) формирование умения планировать, контролировать и оценивать учебные действия в соответствии с поставленной задачей и условиями ее реализации; определять наиболее эффективные способы достижения результата;
- 4) освоение начальных форм познавательной и личностной рефлексии;
- 5) использование знаково-символических средств представления информации для создания моделей изучаемых объектов и процессов, схем решения учебных и практических задач;
- 6) использование различных способов поиска (в справочных источниках и открытом учебном информационном пространстве сети Интернет), сбора, обработки, анализа, организации, передачи и интерпретации информации в соответствии с коммуникативными и познавательными задачами и технологиями учебного предмета; в том числе умение вводить текст с помощью клавиатуры, фиксировать (записывать) в цифровой форме измеряемые величины и анализировать изображения, звуки, готовить свое выступление и выступать с аудио-, видео- и графическим сопровождением; соблюдать нормы информационной избирательности, этики и этикета;
- 7) овладение логическими действиями сравнения, анализа, синтеза, обобщения, классификации по родовидовым признакам, установления аналогий и причинно-следственных связей, построения рассуждений, отнесения к известным понятиям;
- 8) овладение начальными сведениями о сущности и особенностях объектов, процессов и явлений действительности (природных, социальных, культурных, технических и др.) в соответствии с содержанием конкретного учебного предмета;
- 9) овладение базовыми предметными и межпредметными понятиями, отражающими существенные связи и отношения между объектами и процессами;
- 10) умение работать в материальной и информационной среде начального общего образования (в том числе с учебными моделями) в соответствии с содержанием конкретного учебного предмета. (1)

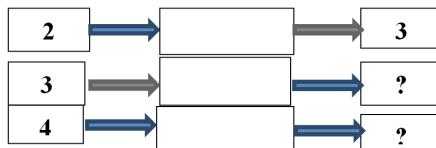
Одной из главных проблем в современном российском образовании нам видится – необходимость повышения эффективности качества образования, включение в систему научных знаний метапредметного компонента. Говоря, простым, доступным языком, необходимо научить российских школьников применять полученные научные знания в повседневной жизни, а житейский опыт – переносить на платформу научных знаний.

Давайте разберемся, как совместить традиционный учебный процесс с умением использовать полученные научные теоретические знания на практике. Для этого мы проанализировали учебники УМК «Школа России» рекомендованного Министерством образования и науки РФ. На УМК «Школа России» получены положительные заключения Российской академии наук и Российской академии образования.

Анализируя учебники УМК «Школа России», с точки зрения логико-предметного анализа содержания заданий, мы пришли к выводу, что в них много заданий, направленных на развитие метапредметных компетенций у школьников, способствующих развитию у детей навыков применения научных знаний в повседневной жизни, умении находить и использовать необходимую информацию. Каждый учебный предмет имеет не только задания по теме урока, но и проектные задания и странички «Для любознательных», в которых, как раз и находятся задания на развитие нестандартного мышления, применение полученных предметных знаний в повседневной жизни.

Так, например, уже с первых уроков математики (авторы учебника: М.И. Моро, М.А. Бантурова, Г.В. Бельтюкова, С.И. Волкова, С.В. Степанова) в первом классе учащимся предлагаются такие задания:

*Вычислительная машина работает так: на вход подается любое число, на выходе получается следующее за ним.*

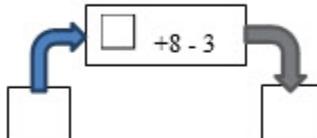


*Расскажи, какие числа надо поставить в окошки со знаком «?»*

Кстати, задания такой категории проходят линейкой не только в течение всего учебного года, но и через весь курс математики начальной школы УМК «Школа России».

Вот, например, задание той же серии для 2 класса:

*Вычислительная машина работает так:*

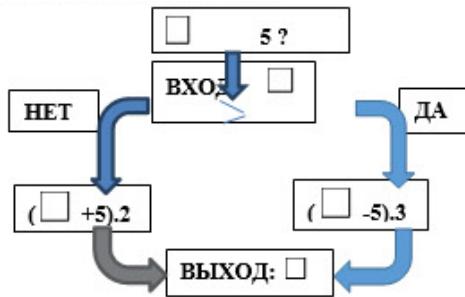


1. Дополни описание плана ее работы: В машину подается число. Введенное число машина ... на 8. Из полученного ... . Результат машина отправляет на выход.
2. Какие числа будут получаться на выходе из машины, если в машину ввести число: 23, 48, 19, 56, 64, 77?

3. Какое число ввели в машину, если на выходе из машины получили число: 30, 43, 17, 26?

Одно из заданий этой серии для 3 класса выглядит так:

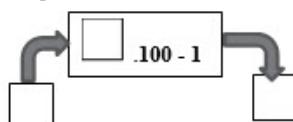
Вычислительная машина работает так:



- Какое число будет получаться на выходе из машины, если в нее ввести число: 3, 8, 2, 11, 14?
- Какое число ввели в машину, если на выходе из машины получили число 3?

А вот одно из заданий для 4 класса:

Вычислительная машина работает так:



- Какое число будет получаться на выходе из машины, если в нее ввести число: 2, 200, 100, 50, 300?
- Какое число ввели в машину, если на выходе из машины получили число: 199, 5999, 399?

На наш взгляд, задания такого типа развивают у младших школьников не только математические навыки, но и логику, а также понимание того, как математика применяется в жизни.

Кроме того, в учебниках много заданий, которые заставляют учащегося посмотреть на математику с точки зрения обычной повседневной жизни. Таких, например,

*Задание для 1 класса:* На круглой клумбе садовнику нужно посадить 5 луковиц тюльпанов и 6 луковиц нарциссов так, чтобы рядом были разные по названию цветы. Сможет ли он это сделать?

- Измени в условии задачи одно число так, чтобы ответ был таким: садовник сможет это сделать
- Догадайся, какое условие в задаче надо изменить, чтобы, не меняя чисел в условии можно было получить ответ: садовник может высадить луковицы так, чтобы рядом были разные по названию цветы (подумай о форме клумбы)

*Задание для 2 класса:* В огороде есть грядки с луком, укропом, редисом. Грядок с луком больше, чем с укропом, но меньше, чем с редисом. Каких грядок в огороде больше всего?

*Задание для 3 класса:* Два одинаковых пакета молока и пачка творога стоят 94 руб. две такие же пачки творога и один такой же пакет молока стоят 80 руб.

на сколько рублей один пакет молока дороже одной пачки творога?

*Задание для 4 класса:* Принтер стоит 3600 руб. один картридж к нему может отпечатать 2000 страниц. Заправка картриджа стоит 650 руб. всем членам семьи в месяц требуется распечатать 150 страниц.

1. Хватит ли одного картриджа на весь учебный год?
2. Сколько пачек бумаги потребуется в этих условиях в течение учебного года для обычной распечатки страниц.
3. Отпечатать одну страницу стоит 4 руб.. Нужно ли покупать принтер или выгодней пользоваться услугами специалиста?

Расскажи, какие данные для ответа на каждый вопрос оказались лишними в этой задаче и какими данными ее нужно дополнить.

Курс математики начальной школы изобилует разного рода развивающими заданиями. Большое внимание так же уделяется проектным заданиям. Вот только некоторые из них:

*Темы проектов для учащихся 1 класса:*

- Составь свою книгу «Числа в загадках, пословицах и поговорках»
- Сделайте альбом «Цветники: форма, размер, цвет. Узоры и орнаменты» с фотографиями, рисунками и чертежами.

*Темы проектов для 2 класса:*

- Создайте альбом «Орнаменты и узоры на посуде: форма, чередование элементов, правила их расположения друг за другом». Поместите в альбом фотографии и рисунки наиболее красивых узоров, которые вы увидите у себя дома, в музее, у друзей или в каких-то других местах
- Узнай все про оригами. Узнай план изготовления поделок. Изготовь самостоятельно фигуры

*Темы проектов для 3 класса:*

- «Математические сказки» Создай свою сказку на тему: «Путешествие Точки в царстве «Волшебная геометрия»; «Как подружились Квадрат и Прямоугольник»; «Путешествие Колобка в царстве Квадратов. Треугольников и Круглов»; «Жили были числа» и др.

*Темы проектов для 4 класса:*

- Создай математический справочник «Наш город». Узнай историю и дату возникновения города, численность населения, его площадь, сколько в нем парков, фабрик, заводов, школ, рек и речушек, площадей театров, музеев, памятников, фонтанов и все то, что тебе будет интересно. Справочник можно проиллюстрировать рисунками и фотографиями
- «Составляем сборник математических задач и заданий». Найди в книгах, сборниках, Интернете, составь сам интересные задачи, в которых надо проводить сравнения, классификацию объектов, подмечать закономерности построения числовых рядов, выражений, вычерчивать и преобразовывать геометрические фигуры. Это могут быть ребусы, кроссворды, загадки, зашифрованные примеры и другие нестандартные задания.

Анализируя учебник «Окружающий мир» А.А. Плещакова и рабочие тетради к нему мы обратили внимание, что авторы попытались сформировать материал учебника в составном виде или в фрагментарной форме, что позволяет школьникам переключаться с одного вида деятельности на другой, выполнять задания разного вида.

В учебнике много практичеcких работ, которые позволяют школьникам проводить эксперименты в условиях класса или на территории школы. Этот вид ра-

боты способствует развитию интереса у младших школьников к исследовательской деятельности, применению, полученных теоретических знаний на практике, и, как результат, развитию метапредметных компетенций у школьников.

На страничках «Проверим себя и оценим свои достижения» предлагаются, например, такие задания:

1. Учительница попросила изготворить модели, показывающие связь живой и неживой природы.

Коля предложил такую модель:



Даша предложила такую модель:



Олег предложил такую модель:



2. Дети получили задание: составить из предложенных деталей модель цепи питания.



Витя составил такую модель:



Оля составила такую модель:



Дина составила такую модель:



Кто выполнил задание правильно?

Сравните схемы. Как должна двигаться косилка при скашивании трав: от краев луга к центру или от центра к краям? Объясните причину.



На наш взгляд, такие задания способствуют получению метапредметных результатов в рамках учебной деятельности школьника.

В учебнике «Окружающий мир» предлагается так же большое количество проектных работ (задач) для школьников. Так, например, уже с первых уроков учащимся предлагается создать проект «Моя малая Родина», где необходимо подготовить фоторассказ о своей малой родине. В первом классе для разработки учащимся предлагаются следующие темы проектов:

- «Моя семья»
  - «Мой класс и моя школа»
  - Мой домашние питомцы»
- Во 2 классе не только увеличивается количество тем для исследования, но темы становятся разнообразней:
- «Мой родной город (село)»
  - Красная книга или Возьмем под защиту»
  - «Профессии»

- «Родословная»
- «Города России»
- «Страны мира»

С каждым годом дети все глубже погружаются, в историю, географию как своей страны, так и мировые.

*Темы проектов для 3 класса:*

- «Богатства, отанные людям»
- «Разнообразие природы родного края»
- «Школа кулинаров»
- «Кто нас защищает»
- «Экономика родного края»
- «Музей путешествий»

*Темы проектов для 4 класса:*

- «Путешествуем без опасности»
- «Всемирное наследие России»
- «Красная книга России»
- «Заповедники и национальные парки России»
- «Всемирное наследие за рубежом»
- «Международная Красная книга»
- «Национальные парки мира»
- «Как защищают природу»
- «Экологическая обстановка в нашем крае (городе, микрорайоне)»
- «Красная книга нашего края!»
- «Охрана природы в нашем крае»
- «Мой атлас-определитель»
- «Мои «Зеленые страницы»
- «Чему меня научили уроки экологической этики»
- «Путешествие по городам мира»
- «Имя на глобусе»
- «Открытие берестяных грамот»
- «Правители Древней Руси»
- «История открытия пролива между Евразией и Америкой»
- «В дворянской усадьбе»
- «В крестьянской избе»
- «День горожанина: начало 20 века»
- «Новые имена советской эпохи»
- «Чему и как учились в начальной школе наши мамы и папы, бабушки и дедушки»
- «Календарь праздников моей семьи»
- «Наш край (город, поселок) в годы Великой Отечественной войны»
- «Великая Отечественная война в воспоминаниях ветеранов»
- «Инженерно-технические сооружения родного края»

В чем же, на наш взгляд, заключается проблема? Необходима более определенная, четкая формулировка заданий. Кроме того, мы заметили, что, в курсах учебных предметов школьникам предлагается большое количество тем в виде проектов. По нашему мнению, такие темы являются, скорей, проектными заданиями, но не являются полноценными проектами. Эти задания позволяют разывать интерес к изучению конкретного учебного предмета. Что касается пол-

ноценной проектной деятельности в школе, то, по мнению В.С. Лазарева «...это не проектная, а псевдопроектная деятельность.» (2)

К сожалению, учителям часто не всегда хватает не только времени, но и элементарно, знаний для организации проектной деятельности с учащимися. Но, стоит ли говорить о серьезной проектно-исследовательской деятельности в рамках урока? Нам кажется, что для развития метапредметных компетенций у младших школьников необходима интеграция учебной и внеурочной деятельности. И одним из интереснейших направлений нам представляется проектно-исследовательская деятельности в области естествознания. Данный вид работы может выполняться как учителем начальных классов, так и педагогом-психологом.

#### *Литература*

1. ФГОС НОО
2. В.С. Лазарев «Проектная деятельность в школе: неиспользуемые возможности», Москва, 2015
3. К.Н. Поливанова «Национальные и международные программы оценки качества образования» Учебное пособие, Москва, 2012

### **Образование для измерения или для развития**

*Ефремова Ю.С.  
аспирант факультета психологии образования  
ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия  
ulik1@bk.ru*

*Научный руководитель – Землянская Е.Н.*

В последнее десятилетие область оценивания российского общего образования стала ориентирована на тесты. Прежде всего это переход к централизованному тестиированию в формате ЕГЭ в 11 классе как единственному механизму измерения качества образования, ОГЭ в 9-м классе, а теперь и экзамены в начальной школы. Наличие единственной формы оценивания привело к дезориентации педагогического процесса, который стал в большей степени нацелен на сдачу тестов.

Ориентация школ на «образование для измерения» привела к тому, что в системе оценки стали доминировать итоговые формы оценивания. Тестиирование ограниченной области знаний стало использоваться в роли национальных стандартов. Педагогическая практика стала строиться не на таких педагогических стратегиях, как формирующее, направляющее обучение, ориентированное на создание возможности оптимального оценивания ради содействия непосредственно обучению, а на тренировке и подготовке к типовым вопросам, используемым в тестах на экзаменах. Данная ситуация в образовании была описана английскими коллегами Биллом Бойлом и Мэри Чарльз еще 10 лет назад, когда российская школа только вступила к эксперимент по введению ЕГЭ. Но несмотря на существующий богатый опыт «национального тестиирования» в других странах, в России формат ЕГЭ стал единственным инструментом системы оценивания общего образования на всех уровнях (федеральном, региональном, школьном) с множеством возлагаемых на него функций и задач. В результате чего произошла разбалансировка между внешней и внутренней оценкой качества образования.

В связи с этим возрастаёт необходимость появления и обсуждения других инструментов и процедур оценки качества общего образования, которые долж-

ны повернуть педагогическую практику в сторону «образования для развития». Реализация такой практики будет иметь следующие преимущества:

- ученик может иметь собственный темп развития, на разном уровне обучения и двигаться по индивидуальному образовательному маршруту;
- ученик рассматривается как самостоятельный учащийся, вовлеченный в совместное создание своего обучения (учения), т.е. в саморегулируемое обучение;
- ученик может включиться в систематический мониторинг собственного обучения;
- в системе преобладает формирующее (поддерживающее) и адаптивное оценивание, оптимизирующее наблюдение учителя в ходе образовательного процесса, понимание того, какой уровень имеют ученики и каковы их потребности;
- у каждого ученика есть возможность получить необходимые ему время и пространство для изучения и усвоения материала, в отличие от модели быстрого прохождения темы ради подтверждения полученного уровня;
- в этой системе появится реальная возможность применения инновационных подходов для вовлечения как учителя, так и ученика в саморегулируемое обучение, в том числе, появления компьютерных программ для организации эффективного адаптивного тестирования с целью построения индивидуальных маршрутов обучения детей.

В настоящее время школьный уровень управления образованием ушел на второй план из-за преобладания внешней оценки качества образования, поэтому в общем образовании существует потребность в разных контрольно-измерительных материалах, различных оценочных процедурах, чтобы сама школа могла выбирать и определять необходимые инструменты и технологии для внутренней оценки качества образования. Особое место, на наш взгляд, должно отводится формирующему оцениванию с использованием адаптивного тестирования.

Таким образом, мы хотели бы видеть систему оценки результатов и качества школьного образования, удовлетворяющую следующим критериям:

- процедуры оценки были бы ориентированы на более широкие образовательные результаты, нежели знания и умения в рамках учебных дисциплин;
- в основе оценивания результатов образования лежала бы не изначально заданная норма, а положительная динамика достижений (индивидуальный прогресс);
- эффективность системы оценки строилась бы на сочетании разнообразных методов оценки. Стандартизированное тестирование должно стать всего лишь одним из используемых подходов для определения образовательных результатов;
- адаптивное тестирование с использованием современных информационных технологий помогало учителю более эффективно выстраивать индивидуальную коррекционную работу в рамках формирующего оценивания;
- современные контрольно-измерительные материалы (инструменты) позволяли дать оценку уровню сформированности учебно-предметных компетенций у школьников с целью определения зоны ближайшего развития.

Если описанные ориентиры будущей системы оценки результатов и качества общего образования будут реализованы в российском образовании, то можно высказать предположение о ликвидации противостояния друг другу двух подходов к оцениванию: оценивания в целях отбора, мониторинга и обеспечение

отчетности – «образование для измерения» и оценивания для обучения, способствующего развитию – «образование для развития».

#### *Литература*

1. *Билл Бойл, Мари Чарльз.* Переосмысление оценивания. Ежегодная конференция Международной Ассоциации по оценке образования (IAEA). Бангкок, 2010.
2. *Нежнов П.Г., Карданова Е.Ю., Эльконин Б.Д.* Оценка результатов школьного образования: структурный подход // Вопросы образования. 2011. № 1.
3. *Нежнов П.Г., Фрумин И.Д., Хасан Б.И., Эльконин Б.Д.* Диагностика учебной успешности в начальной школе. М., 2009.

## **Развитие представлений о мире музыки у старшеклассников**

*Жоголев Н.В.*

*магистрант факультета психологии образования  
ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия*

*jogolevn@mail.ru*

*Научный руководитель – Санина С.П.*

В соответствии с ФГОС наравне с учебной деятельностью важная роль в современном общеобразовательном процессе школы отводится художественно-эстетическому направлению для полноценного развития личности учащегося [4]. Существует проблема организации эстетического образования старшеклассников. При традиционных формах работы, таких как экскурсия и лекция, сделать это очень сложно, поскольку трудно изменить стереотип отношений детей к взрослому, от которого, как правило, он усваивает идею «наивного реализма»: в школе, дома. Это происходит от того, что в школе произведение искусства часто используется как иллюстрация исторических событий, природных явлений, географических особенностей ландшафта и т. д. Наиболее адекватными формами работы со старшеклассниками являются, на наш взгляд, семинары, дискуссии, а также исследовательская и проектная деятельность.

В связи с актуальностью развития данного направления учебной деятельности мы поставили цель экспериментальной работы развитие представлений о мире музыки учащихся старших классов. Под представлением в психологии чаще всего понимается психический процесс отражения предметов и явлений окружающей действительности в форме обобщенных наглядных образов. По происхождению различают представления, возникающие на основе восприятий, на основе воображения и на основе мышления. В нашей работе мы рассматриваем представления на основе воображения. Согласно Э.В. Ильенкову, образ воображения отличается от образов памяти и мышления тем, что позволяет «схватывать» целое раньше частей, позволяет индивиду «сразу», интегрально видеть предметы глазами «всех других людей» [1].

На основе вышеизложенного, нами были разработаны творческие задачи, направленные на развитие представлений о мире музыке у старшеклассников.

Выдвигается гипотеза о том, что решение старшеклассниками творческих задач способствует развитию у них представлений о мире музыки.

Для проверки гипотезы были выстроены формирующие занятия с учащимися 10 класса в форме решения ими творческих задач, с последующим обсуждением результатов в форме дискуссий. Представим подход к составлению таких задач. Под творческой задачей мы понимаем такую задачу, которая отражает

процесс создания творческого продукта деятельности (художественное произведение, музыкальная композиция, скульптура и др.), начиная от зарождения замысла до его воплощения.

Для оценки результата решения художественно-творческой задачи, можно ориентироваться на следующие показатели (параметры):

- самостоятельность порождения замысла и его нестандартность;
- идейно-эмоциональная содержательность произведения;
- художественно-образная выразительность работы;
- стилистическая целостность произведения, степень овладения средствами художественной выразительности [3].

Приведем примеры творческих задач.

Задача 1. «Озвучивание фильма». Всем учащимся показывается один видеосюжет без звука. Задача группы – описать в виде краткого рассказа увиденное. Определить жанр фильма. Подобрать из коллекции соответствующую музыку.

Задача 2. «Уличный театр». Учащимся предлагается представить себя «группой уличного театра», которая должна поставить импровизированную сценку/мини-спектакль под музыкальное произведение определенного жанра на основе написанной ими «драмы». Каждой группе дается один и тот же небольшой текст. Они должны сначала преобразовать этот текст в драматическое произведение собрав для этого необходимую информацию, подготовить и разыграть спектакль по созданной мини-пьесе.

Музыкальное содержание композиции актуализируется и находит форму своего выражения в письменном описании эмоционального состояния сл�ушателя. И, что особенно важно, значения, которые приписываются школьниками музыкальному произведению, воспринимаются учащимся пристрастно, как лично ими пережитое. Тем самым содержание анализируемого произведения приобретает для них более богатый, выражаясь в понятиях А. Н. Леонтьева, «личностный смысл».

Для определения уровня представлений старшеклассников был использован метод музыкально-образной графики Барышевой Т.А. Этот метод – вариант графического моделирования музыки. Показатели уровня представлений: четкость/точность образов, определяемая степенью соответствия образа объекту, воспринимавшемуся ранее, полнота, характеризующая структуру образа, детальность представлений в образе.

Диагностика проводилась дважды: в начале учебного года и в конце. Сравнение результатов показало, что после проведенных занятий со старшеклассниками, у них наблюдались более полные представления, возникло большее количество образов от услышанной музыки, образы отличались оригинальностью.

Таким образом, наша гипотеза о том, что использование в обучении старших школьников творческих задач способствует развитию у них представлений, подтвердилась.

#### *Литература*

1. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: Интор, 1996. 544 с.
2. Диагностика познавательных способностей : методики и тесты : [учебное пособие-сборник] / ред. В.Д. Шадриков. – Москва : Академический проект : Альма Матер, 2009. – 533 с.
3. Диагностика метапредметных образовательных результатов способом решения групповой задачи / Чудинова Е.В., Зайцева В.Е., Минкин Д.И. – М.: Некоммерческое партнерство «Авторский клуб», 2016. – 84 с.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. – Москва : Просвещение, 2010. – 31 с.

## К проблеме исследования развития инициативы детей дошкольного возраста

Ишкова Т.А.  
студент факультета психологии образования  
ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия  
ishchkowa.tanya2012@yahoo.ru

Научный руководитель – Клопотова Е.Е.

В современном обществе успешность человека во многом определяется его активностью и инициативой. Родители хотят видеть в будущем своего ребенка самостоятельным, активным, целеустремленным, готовым к познанию нового, экспериментирующему в разных сферах жизни и умеющим сотрудничать и проявлять инициативу. Поэтому одной из основных задач современного образования является формирование познавательной активности и инициативы у подрастающего поколения. Наибольшее значение развитие этих качеств приобретает на ступени дошкольного образования, когда закладывается основа будущей личности[1].

Наше исследование было направлено на изучение проявления инициативы детьми дошкольного возраста в образовательной деятельности. Мы рассматриваем инициативу как способность к продуктивной самостоятельной деятельности, стремление удовлетворять свои познавательные потребности, проявляя новые стратегии поведения в деятельности.

В процессе проведенного наблюдения мы выявили, что наиболее доступными формами проявления инициативы для детей дошкольного возраста являются задавание вопросов и высказывание собственных предложений.

Мы провели наблюдение в процессе образовательной деятельности за детьми дошкольного возраста с целью выявить, насколько интенсивно они проявляют инициативу в образовательном процессе. Оценивалась интенсивность (количество) задаваемых детьми вопросов и высказывания собственных предложений. Вопросы и высказывания, не относящиеся к образовательной ситуации, не рассматривались нами как проявление инициативы. В эксперименте приняли участие 16 групп детей дошкольного отделения школьного образовательного учреждения № 949 г. Москвы. По четыре группы каждого возраста – всего 320 дошкольников от 3-х до 7-ми лет. Результаты проявления инициативы дошкольниками в образовательной деятельности в виде вопросов и высказываний представлены на рисунке № 1.

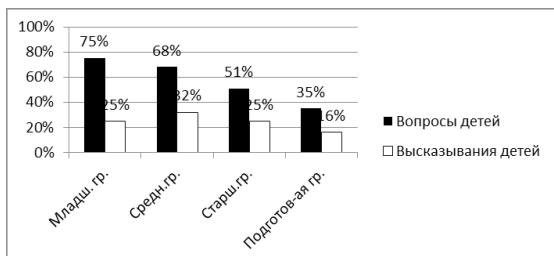


Рисунок № 1.  
Проявление инициативы дошкольниками в образовательной деятельности в виде вопросов и высказываний.

Результаты исследования позволяют говорить о том, что во всех возрастах наиболее часто инициатива дошкольников проявляется в форме задавания вопросов и, гораздо реже – в форме высказываний и предложений. Это позволяет говорить о том, что задавание вопросов – более доступная форма проявления инициативы дошкольниками.

В тоже время видно, что на протяжении дошкольного возраста снижается проявление инициативы детьми, как в форме задавания вопросов, так и в форме высказываний. Так, если в младшем дошкольном возрасте вопросы стремятся задавать 75 % дошкольников, то к подготовительной группе этот процент детей плавно снижается до 35 %. То же самое можно сказать и о стремлении детей высказывать свои предложения.

Полученные нами результаты позволяют говорить о том, что в целом наиболее высокий уровень проявления инициативы свойственен дошкольникам средней группы – 68 % стремятся задавать вопросы и 32 % высказывают собственные предложения.

По мнению исследователей, занимавшихся изучением инициативы Веракса Н.Е., Цукерман Г.А., Поддъякова А.Н. проявление инициативы дошкольниками зависит от ряда факторов, среди которых одно из основных мест занимает окружающая среда.

Мы предполагаем, что такое распределения проявления инициативы детьми в образовательной деятельности на протяжении дошкольного возраста может объясняться образовательной ситуацией складывающейся в дошкольном учреждении. Высокий уровень инициативы детей в младшем дошкольном возрасте, постепенно снижающийся в процессе их пребывания в детском саду к старшему дошкольному возрасту, возможно, обусловлен образовательной средой дошкольной организации. В современных психолого-педагогических исследованиях выделяют две основных составляющих образовательной среды – предметная среда и взаимодействие педагога с детьми. Организации развивающей предметно-пространственной среды, на сегодняшний день, уделяется очень большое внимание, в том числе и организации среды, направленной на создание условий для проявления инициативы дошкольниками [1]. Вопрос особенностей взаимодействия педагога с детьми дошкольного возраста, а особенно, взаимодействия, направленного на поддержание и развитие детской инициативы, на сегодняшний день, недостаточно изучен. Мы считаем, что особенности взаимодействия педагога с дошкольниками могут выступать в качестве одного из факторов развития детской инициативы.

#### *Литература*

1. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования по направления подготовки специалистов. [Электронный ресурс] // Министерств Образования и Науки РФ 4 января 2013 года. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/925> (дата обращения: 12.03.2016).

## **Связь компонентов эмоционального интеллекта и типа межличностного общения в ранней юности**

**Климакова М.В.**  
*аспирант факультета психологии образования*  
*ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия*  
mk-217@yandex.ru  
*Научный руководитель – Кочетова Ю.А.*

Существует достаточно большое количество исследований, как в зарубежной, так и в отечественной психологии, посвященных эмоциональному интеллекту (Дж. Мейер, П. Сэловей, Д. Каузо, Д. Гоулман, Г. Орме, Дж. Блок, Р. Бар-ОН; В.С. Юркевич, Д.В. Люсин, И.Н. Андреева, А.С. Петровская, А.П. Лобанов, Е.А. Сергиенко, И.И. Ветрова), но, несмотря на это, не было создано единой объясняющей модели, данная проблема остается недостаточно разработанной. Несмотря на то, что термин «эмоциональный интеллект» впервые был употреблен П. Сэловеем и Дж. Майером в своей статье «Эмоциональный интеллект» в 1990 г, за долгое время до этого многие ученые, такие как Э. Торндайк, А. Эллис, Г. Гарднер и др. говорили о социальной направленности интеллекта, его направленности на оценку отношений и чувств, на оценку событий. Отечественные ученые Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, Б.В. Зейгарник, говорили о связи аффекта и интеллекта, об эмоциях как движущих мотивах, побуждающих мышление, о роли эмоций в познавательных процессах. Интеллектуальные процессы неотделимы от эмоциональных (С.Л. Рубинштейн), и выделение эмоционального интеллекта как особой, отдельной структуры весьма условно и служит для удобства изучения.

Давая определение эмоциональному интеллекту, каждый исследователь делает акцент на разных его компонентах. Так, по определению Д. Гоулмана, сформулированному в 1995 году, эмоциональный интеллект – это «способность осознавать эмоции, достигать и генерировать их так, чтобы содействовать мышлению, пониманию эмоций и того, что они означают и, соответственно управлять ими таким образом, чтобы способствовать своему эмоциональному и интеллектуальному росту» (Д. Гоулман, 2008). Отечественный психолог Д.В. Люсин определяет эмоциональный интеллект как способности к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими (Д.В. Люсин, 2004).

В структуре эмоционального интеллекта многие авторы выделяют следующие компоненты: понимание своих собственных эмоций, понимание эмоций других людей, способность к управлению собственными эмоциями и способность к управлению чужими (Дж. Мейер, П. Сэловей, Д. Гоулман, Р. Бар-ОН, М.А. Манойлова, Д.В. Люсин). Д.В. Люсин, как и М.А. Манойлова, выделяет два вида эмоционального интеллекта: внутриличностный, т.е. такой, при котором способности (способность к пониманию и способность к управлению) направлены внутрь, на самого себя; и межличностный, т.е. такой, при котором данные способности направлены на другого человека [2].

Тем не менее, в результате исследований, многие ученые подтвердили тот факт, что высокий эмоциональный интеллект является необходимым условием эффективности и успешности в межличностном общении и взаимодействии. Развитие эмоционального интеллекта важно на всех этапах онтогенеза, сензитивным периодом в его формировании является юношеский возраст, поскольку основные линии развития данного возраста связаны с эмоциональной и когнитивной сферами. Содержание и характер общения юношей определяются ре-

шением проблем, связанных со становлением и реализацией их как субъектов отношений в значимых сферах жизнедеятельности. В юношеском возрасте происходит углубление и индивидуализация общения, расширяется его круг, появляются новые пространства для общения, а также увеличивается количество времени, затрачиваемого на общение. В юношеском возрасте развивается способность устанавливать более глубокие и стабильные дружеские отношения. «Это первая самостоятельно выбранная глубоко личная привязанность, предваряющая и в какой-то степени предвосхищающая другие привязанности, в частности любовь» [3, с. 279]. Таким образом, высокий уровень развития эмоционального интеллекта создает условия для лучшего понимания как своих собственных эмоций и чувств, так и эмоций и чувств других; для способности регулировать эмоции и управлять ими. Люди с высоко развитым эмоциональным интеллектом легче и быстрее адаптируются к окружающей обстановке и более эффективны и успешны в межличностном общении и взаимодействии [1].

Сфера межличностных отношений (имеющих в своей основе эмоциональные переживания), таким образом, оказывается для юношей в центре внимания. Высокий эмоциональный интеллект позволяет управлять своими эмоциями, достигая более высокого уровня саморегуляции и произвольности поведения, что значительно повышает успешность межличностного общения, которое определяет развитие и формирование личности, учебно-профессиональной деятельности, профессионального самоопределения.

Цель нашего диссертационного исследования – выявление особенности связи компонентов эмоционального интеллекта и типа межличностного общения в ранней юности у юношей и у девушек.

В ходе исследования мы планируем получить данные о структуре и уровне развития эмоционального интеллекта на этапе ранней юности; выявить и качественно интерпретировать связи между эмоциональным интеллектом и его компонентами с типом межличностного общения и положением в группе на этапе ранней юности; а также выявить гендерные различия в структуре эмоционального интеллекта и его связи с типом межличностного общения.

#### *Литература*

1. Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии / И.Н. Андреева. – Новополоцк: ПГУ, 2011. – 388 с.
2. Дегтярев А.В. «Эмоциональный интеллект»: становление понятия в психологии [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование *psyedu.ru*. 2012. № 2. URL: [http://psyjournals.ru/psyedu\\_ru/2012/n2/53525.shtml](http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2012/n2/53525.shtml) (дата обращения: 04.02.2016)
3. Шаповаленко И.В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология). – М.: Гардарики, 2005. – 349 с.

### **Нейропсихологический подход к анализу нарушений письма у детей младшего школьного возраста**

*Ковалевская А.А.*  
*магистрант факультета психологии образования*  
*ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия*  
*alexandra.kovalevskaya@yandex.ru*

*Научный руководитель – Гаврилушкина О.П.*

Данное исследование посвящено рассмотрению проблемы нарушений письма у детей с трудностями в обучении. Школьная неуспеваемость в большинстве случа-

ев объясняется трудностями, которые испытывают младшие школьники в овладении чтением, письмом и счетом. Этих детей становится все больше, и тенденции к уменьшению их количества не наблюдается. Чаще всего возникающие проблемы в овладении письмом связаны с незрелостью или нарушениями различных областей коры головного мозга и проявляются в виде трудностей в овладении основами наук, в частности, письмом. В процессе письма дети допускают большое количество ошибок грамматического и морфологического характера. Преодоление подобных явлений всегда была одной из важнейших проблем логопедии. [1]

В связи с развертыванием системы совместного школьного обучения детей, имеющих нарушение речи, и детей с нормативным развитием возникла необходимость оптимизации технологий диагностики и коррекции трудностей в овладении письмом у младших школьников в условиях общеобразовательной школы.

Таким действенным средством оптимизации психолого-педагогической коррекции нарушений письма у учащихся с трудностями в обучении оказался нейропсихологический подход к анализу и коррекции дисграфий, который стал активно использоваться в последнее время. Теоретическая основа нейропсихологического подхода к коррекции дисграфий была разработана А.Р.Лурией и воплощена в системе нейропсихологической коррекции его учениками – Т.В. Ахутиной, Л.С. Цветковой и другими [2].

Актуальность настоящего исследования объясняется противоречием между острой потребностью практики в новых эффективных коррекционных технологиях по преодолению трудностей в овладении письмом, чтением и счетом в начале школьного обучения, с одной стороны, и определенным дефицитом программно-методического обеспечения коррекционно-образовательного процесса, – с другой.

Цель исследования заключается в проведении нейропсихологического анализа характера трудностей, которые испытывают младшие школьники в овладении письмом и разработка методических рекомендаций к организации психолого-педагогической коррекции нарушений письма с использованием традиционных и нейропсихологических методов.

Гипотеза исследования заключается в предположении, что, во-первых, реализация нейропсихологического подхода к анализу характера ошибок, допущенных ребенком в процессе письма, позволит существенно повысить эффективность коррекционно-развивающей работы, и, во-вторых, – понимание нейропсихологических механизмов нарушений письма и осуществление психологом профессиональной деятельности в каждом конкретном случае будет способствовать развитию у него рефлексии собственных действий и способности действовать в неопределенных условиях/ситуациях.

В зависимости от локализации наблюдаются и специфические проявления в нарушении письма. Недостаточная сформированность функций программирования и контроля, за которые отвечает третий блок мозга, приводят к регуляторной дисграфии. На письме отмечаются ошибки упрощения программы по типу патологической инертности – инертное повторение (персеверация) букв, слов, слов; пропуски букв и слов; предвосхищение (антиципация) букв и слипание (контаминация) слов. Для этого типа дисграфии характерны трудности языкового анализа. Трудности распределения внимания между технической стороной письма и орфографическими правилами приводят к несоблюдению правил орфографии (дизорфографии) и пр. Второй вариант нарушений письма обусловлен трудностями первого блока – поддержания рабочего состояния и активного тонуса коры. На фоне утомления ребенок начинает медленнее писать, снижается автоматизация

ция навыков письма; величина букв, нажим и наклон колеблются в зависимости от степени утомления. Во время письма может нарастать тонус мышц, ребенку трудно удержать рабочую позу. [3] Третьим вариантом является зрительно-пространственная дисграфия по правополушарному типу (второй блок). Дети демонстрируют при этом слабую способность ориентироваться в пространстве листа, трудности удержания строки, постоянные колебания наклона и высоты букв, несоответствие элементов букв по размеру, раздельное написание букв в слове, замены рукописных букв печатными. Тут же можно отметить необычные способы написания букв, устойчивую зеркальность, замены и пропуски, нарушение порядка букв в слове; тенденцию к «фонетическому» письму; трудности выделения целостного образа слова, когда слова с предлогами могут писаться вместе, а приставки – раздельно. В отличие от «правополушарных», «левополушарные» затруднения могут проявляться в заменах букв близкими по звучанию или месту образования звуками. [1] Т.В. Ахутина подчеркивает, что одни и те же по внешним проявлениям ошибки могут иметь разную природу, поэтому необходимо учитывать весь симптомокомплекс особенностей письма.

Можно сказать, что нейропсихологический подход к анализу различных форм и видов дисграфий, разработанный А.Р.Лурией, основываясь на достижениях логопедии, позволяет осознать связь сущности и явления, а именно – характера нарушений письма с локализацией повреждения ЦНС. Только при этом условии возможно создавать индивидуальные коррекционные программы с учетом вида дисграфии, степени ее выраженности, а также индивидуальных особенностей психологического развития, возрастных и характерологических особенностей ребенка.

Предполагается провести экспериментальное исследование особенностей овладения письмом современными младшими школьниками. Будет выявлена группа детей с трудностями в обучении письму, проведен нейропсихологический анализ ошибок и разработаны индивидуальные коррекционные маршруты с учетом симптомокомплекса особенностей письма в каждом конкретном случае.

#### *Литература*

1. Ахутина Т.В., Нарушения письма: диагностика и коррекция // Актуальные проблемы логопедической практики / Под ред. М.Г. Храковской. СПб., 2004
2. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования – 8-е изд., стер. – М., 2013
3. Von Dresner, Kara Sandor. "Criteria and Assessment of Dyslexia and Dysgraphia." Cba-va.org. Chesapeake Bay Academy

### **Стрессы учебной деятельности студентов. Адаптивный и сверхадаптивный аспекты стресса учебной деятельности**

*Коренев М.С.*

*студент факультета дистанционного обучения  
МГППУ, г. Москва, Россия  
Sheynik888@yandex.ru*

*Научный руководитель – М.А.Одинцова*

Большинство современных людей отдают учебе от трети до половины жизни. Конечно, приобретать новые знания в своем направлении нужно постоянно, дабы быть востребованным специалистом, но самый яркий и насыщенный пе-

риод – это, несомненно, студенчество. Именно в студенчестве молодой человек начинает осваивать азы будущей профессии и одновременно с этим выходит в мир самостоятельности. От этого периода зависит вся последующая жизнь. К тому же в систему образования постоянно внедряются различные нововведения, являющиеся особенно стрессогенными. Например, в результате Болонского процесса 19 июня 1999 года вся Европа, а позднее и Россия, перешла на двухуровневую систему высшего образования, которая вызывает определенные трудности и, как следствие, стресс. Изучать особенности протекания учебных стрессов и способы их преодоления у молодых людей особенно важно, ведь только правильно реагируя на трудности и регулируя свое поведение человек способен добиться успехов в учебе и жизни в целом.

На сегодняшний день существует множество подходов к определению стресса, специфике его протекания, воздействия на личность (Захарчук Л.А., Воронова О.П., Одокиенко К.В., Сороковикова Э. Г., Яруллина Л.Р., Корчагин Е.А., Нигматулина Д.С., Шемякина О.О., Жданов О.И., Аракелов Г. Г., Аршинова В.В., Жданова Г. Е., Самарин Ю.А., Абаков В.А., Перре М., Водопьянова Н.Е., Бирюкова А.С., Глованов К.К., Бодров В.А., Семашко А. Н., Одинцова М.А., Конопкин О.А., Рассказова Е.И., Гордеева Т.О., Иванова Т. Ю., Кучина З. Б и др.). И каждый автор вкладывает свое понимание в зависимости от того, какой концепции придерживается.[2,3]

Начиная с Г. Селье, стресс до сих пор преимущественно толкуется как проявление адаптивных реакций при различных стрессорах (то есть, общий адаптивный синдром). Следуя за этим, Т.Б. Дмитриева, Положий, Ю.В. Щербатых и др. делают акцент на физиологических механизмах протекания и регуляции стрессовых состояний. Многие авторы (Л.А. Захарчук, Э.Г. Сороковикова и др.) рассматривают особенности протекания стрессов в обучении у студентов (стресс учебной деятельности), который включает в себя и информационный стресс повседневного обучения, когда студенту сложно охватить весь объем поступающего учебного материала, и экзаменационный стресс проверки качества усвоения знаний. Все это, несомненно, влияет на физическое и психологическое самочувствие молодых людей, их отношения в коллективе. С одной стороны, стресс негативно воздействует на эмоциональную, мотивационную сферу, сферу отношений студентов, с другой – является мобилизующим фактором. Нельзя сказать, что мобилизующий характер стресса не описан в работах выше упомянутых авторов. Однако, на его сверхадаптивный характер впервые обратили внимание Д.А.Леонтьев, М.Ш.Магомед-Эминов, В.А.Петровский. В наиболее полном и обобщенном виде данная идея представлена в работах Т.Г.Бохан.

Т.Г.Бохан впервые обозначает стресс «сверхадаптивным синдромом» и описывает его как системный амбивалентный по своей природе феномен, предлагая для анализа две модели. Модель эустресса, переживаемого как самодиагностика системы, которая обнаруживает новые параметры развития и обладает готовностью выхода к ним. Модель дистресса, выступающая в качестве начинаяющейся деструкции системы, неспособной удержать свою целостность под воздействием факторов, блокирующих возможность саморазвития и самореализации.[1]

Ссылаясь на первичную жизненную функцию стресса, заключающуюся в мобилизации возможностей личности, Т.Г.Бохан выводит нас на осознание позитивной стороны стресса: понимание смысла напряжения в жизни человека в качестве основы развития личностной зрелости; понимание ценности творчества как основы созидания самого себя; направленность на реализацию целей;

возможность самодетерминации; повышение качества своей жизни; достижение психологического благополучия и т.п.

Таким образом, стресс – явление, которое не просто сопровождает человека на новые горизонты развития, но является условием этого выхода, выступая, с одной стороны в качестве механизма саморазвития, с другой – проявлением присущей ему самоорганизации, имеющей культурную обусловленность [1]. Эмоции, сопровождающие такой стресс, отражают конфликт в ценностно-смысовых полях жизненного мира личности, за которыми стоит борьба противоположных тенденций: стремление к стабильности и стремление к изменениям. Такая борьба должна способствовать самодвижению личностной системы и ее сбалансированности.

Как видим, стресс это не только рефлекторное выделение химических веществ эндокринными железами в ответ на стимул, но и сложное взаимодействие череды переживаний, мыслей, суждений человека. Это состояние сопровождает развитие личности, является его причиной и самой сутью. Любое качественное изменение сущности человека всегда начинается с какого-либо противоречия, трудности и заканчивается ее преодолением. Поэтому стресс нельзя рассматривать в сугубо негативном аспекте. Он является важной составляющей жизни студентов и незаменимым помощником в преодолении сложностей в обучении, адаптации к окружающей среде и нормальному взаимодействии в обществе. Именно поэтому так актуальны исследования с направленностью на позитивные стороны стресса. Дальнейшие исследования в этой области должны быть ориентированы на сверхадаптивный аспект, психологическую сторону, которая в настоящий момент изучена недостаточно полно.

#### *Литература*

1. *Бохан Т.Г. Культурно-исторический подход к стрессу и стрессоустойчивости: автореферат дис. ... доктора психологических наук. Томск. 2008.*
2. *Однцовова М.А. Психология жизнестойкости. М.: Флинта. 2015.*
3. *Сороковикова Э. Г. Психофизиологические состояния студентов в стрессогенной ситуации экзамена // Ярославский педагогический вестник. 2013. № 4. Том II. С. 217–221.*

### **Психологическая безопасность подростков в мегаполисе и провинции (Москва-Ставрополь)**

*Коробейникова О.В.  
студент факультета психологии образования  
ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия  
olya331\_04@mail.ru*

*Научный руководитель – Авдеева Н.Н.*

Психологическая безопасность является насущной проблемой современного мира. Обострение данной проблемы напрямую зависит от социокультурных изменений и новых, ранее не существовавших опасностей: понижение сопротивляемости человека негативным воздействиям, появление новых категорий населения («бездомный», «мигрант», «вынужденный переселенец»), смена устройства общественных отношений (переход от колlettivизма к индивидуализму), мировая угроза терроризма и т.п [1]. Также отмечаются отдельные опасности, подстерегающие современных выпускников школ: нестабильность общественного сознания

ния; неуверенность в завтрашнем дне; трудность нахождения в будущем ориентиров для дальнейшего личностного и профессионального самоопределения. [3].

В рамках культурно-исторического подхода социокультурные факторы рассматриваются как детерминирующие факторы психического и личностного развития в подростковом возрасте. (Выготский Л.С., Эльконин Д.Б. и др.). По мнению Л.С. Выготского особый смысл для подростка имеет социально-классовая принадлежность, а именно: «Никогда влияние среды на развитие мышления не приобретает такого большого значения, как именно в подростковом возрасте. Теперь по уровню развития интеллекта все сильнее и сильнее отличаются город и деревня, мальчик и девочка, дети различных социальных и классовых слоев.»[2]

Целью данного исследования стало изучение различий психологической безопасности у старших подростков Москвы и Ставрополя. Предстояло выяснить влияние факторов риска как на внутреннее ощущение безопасности в той или иной среде, так и осознание конкретных угроз, существующих в городе, школе, семье, местах проведения досуга и др.

Методики исследования включают анкетирование и «Семантический дифференциал». Авторская анкета состоит из 5 блоков, в которых учтены повседневные опасности подростковой жизни (в семье, городе, Интернете и СМИ, проведении досуга, в школе). С помощью шкал семантического дифференциала определяется степень обеспокоенности теми или иными факторами риска в различных сферах жизнедеятельности подростка.

При сравнении полученных ответов, отличия выявлены между 10-ми и 11-ми классами, девушками и юношами, а так же между старшеклассниками Ставрополя и Москвы. Общим является то, что всех опрошенных больше всего волнуют факторы опасности в городе, меньше всего – в Интернете и СМИ.

В Москве девушки и юноши отмечали сильное влияние на их безопасность факторов риска в городской среде (42 % девушек, 24 % юношей в 11 классе и 27 % девушек, 20 % юношей в 10 классе). Почти все респонденты отметили «неблю-дение водителями ПДД» и «угрозу действий террористических группировок» как самые опасные факторы риска в городе. А риски, связанные с Интернетом и СМИ, отмечают только 11 % девушек, 15 % юношей в 11 классе и по 3 % в 10 классе. Опрошенные чаще отмечали влияние «большого количества недостоверной информации», нежели более глобальный риск – «Интернет-зависимость».

В Ставрополе факторы риска в городской среде оказывают сильное влияние в основном на девушек (26 % девушек из 11 класса и 34 % девушек из 10 класса). Среди юношей 10-х и 11-х классов опасности в городской среде отметили всего 7 % опрошенных. На первом месте у школьников из Ставрополя оказалось «неблю-дение водителями ПДД», а на втором, – «угроза агрессии со стороны людей, подверженных зависимостям».

Все учащиеся 11 класса в Москве и Ставрополе отмечают большую загруженность уроками дома и в школе, как фактор риска в образовательной среде. При этом негативному влиянию данного фактора больше подвержены девушки в обоих городах. Кроме того, в Ставрополе и юноши, и девушки уже с 10 класса отмечают тревогу и напряжение в связи с подготовкой к экзаменам и поступлению в ВУЗы.

Различные опасности при проведении досуга отмечают девушки и юноши 10 и 11 классов в обоих городах. Наибольшее влияние факторов риска в данной среде выявлено у московских школьников ( 28 % девушек и 21 % юношей в 11 классе; 20 % девушек и 23 % юношей в 10 классе), а также у ставропольских школьников (19 % девушек и 17 % юношей в 11 классе). Наиболее яркие разли-

чия между выборками проявились по доминирующему фактору риска. Старших подростков из Ставрополя больше всего беспокоит загруженность дополнительными занятиями и страх неуспеха в будущей жизни. Для юношей и девушек из Москвы, (преимущественно в 11 классе), наибольшую опасность представляют «уговоры друзей попробовать запрещенные вещества (наркотики)», а сильная загруженность дополнительными занятиями оказывается на втором месте.

Тенденция осознания опасностей в городской и образовательной средах подтверждается данными, полученными с применением семантического дифференциала.

В целом результаты проведенного исследования показали, что подростки в Москве в целом больше подвержены влиянию факторов опасности в разных сферах жизнедеятельности, нежели подростки в Ставрополе. Оценка психологической безопасности детей и подростков должна проводиться в с учетом социокультурных условий и факторов риска и различных сред жизнедеятельности.

#### *Литература*

1. Баева И.А. Психологическая безопасность в образовании. СПб., 2002.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений, том четвертый «Детская психология», под. ред. Д.Б. Эльконина, М., 1984.
3. <http://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-faktorov-obespechivayushih-psichologicheskuyu-bezopasnost-lichnosti-podrostkov> Авторы: Лобанова А.В., Музыченко Л.С., Изучение факторов, обеспечивающих психологическую безопасность личности подростков // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки / 2012 / Выпуск № 2.

### **О содержании учебной деятельности старших школьников при изучении предметов гуманитарного цикла (проектно-теоретическая разработка понятия государства)**

*Корпачёв В.В.  
магистрат кафедры культурно-исторической психологии детства  
ГБОУ ВПО МГППУ*

Развитие теоретического мышления старшеклассников предполагает овладение ими основами логико-теоретического обобщения как в предметах естественнонаучного, так и социогуманитарного цикла (2). Гуманитарные предметы имеют большее значение в плане социализации подростков, их социально-личностного становления, профессионального и гражданского самоопределения. Для старших школьников наиболее епрспективной формой учебной деятельности является учебно-проектная (3). Полноценное взросление означает выстраивание человеком предвосхищаемого образа будущего и чёткое видение своего места в этом будущем: «Кем я хочу быть?» и - «Каким должно быть общество, в котором сполна реализуется мое стремление быть тем, кем я хочу быть?». То есть личностное самоопределение неотрывно от представления об обществе, в котором живёт человек. Поэтому теоретическое осмысление социополитических реалий (прежде всего государства как стержневого, системообразующего элемента социально-политической реальности на всём протяжении истории человеческой цивилизации) и проектирование образа желаемого социально-политического устройства есть тем самым проектирование своей жизни в этом государстве будущего, проектирование своего будущего как социально ориентированной и социально ответственной личности (1).

Мы предлагаем при обучении старшеклассников на занятиях по истории проектировать общественное устройство как результатирующую из слагаемого бесчисленных воль и стремлений огромного количества. При этом мы акцентируем внимание на те или иные общие черты, которые мыслители разных эпох и народов считают присущими – желательными и долженствующими быть – наилучшему государственному устройству.

Следующий шаг – это выяснение того, каковы могут и должны быть системообразующие понятия, составляющие мыслимую ткань понятия «государство»? Иными словами, без каких мысленных «кирпичиков» не может быть выстроено понятие «государство»? Определяя, набрасывая – пока ещё эмпирически – те или иные признаки государства, мы можем называть эти системообразующие понятия: порядок, право, общество, власть, справедливость, благо, социальная группа (класс, сословие и т. п.), безопасность и т. д. Следует очертить, ограничить круг этих понятий – их не может быть бесконечно много, они должны составлять тот самый каркас, на основе которого мы и будем выстраивать свой социополитический проект. Мы рассматриваем вопрос – как эти понятия трактовались в социально-политических теориях прошедших эпох, и каким содержанием должны их наполнять мы в реалиях современного государства и общества.

Разумеется, мы должны в учебной деятельности провести диагностику понимания учащимися данных понятий, степени усвоения их школьниками – вероятно, в форме опросных тестов закрытого вида (выбор одного правильного ответа из нескольких вариантов).

Далее, мы сопрягаем результаты анализа исторических источников, разработки социологической и политологической терминологии и актуальный социальный и личностный опыт учащихся и приступаем к реализации учебной задачи по социальному проектированию. Таким образом, старшая школа действительно становится интегрирующей стадией общебразовательного процесса, объединяющей учебную и социально-продуктивную деятельность, органическим образом вводящей школьников в полноценную социально-политическую жизнь своей страны и своего времени.

Историческое знание, развитое понятийное теоретическое мышление и непосредственный социальный опыт – вот составляющие, необходимые для успешного выполнения поставленной учебной задачи. Решение этой задачи предполагает и подразумевает, таким образом, осуществление триединой цели образования – обучающей, развивающей и воспитательной.

#### *Литература*

1. *Баннов И.И.* Проектирование как условие развития личностных качеств старших школьников. Дисс...к.п.н. М.,1998. / Цит. по: <http://www.dslib.net/psixologija-razvitiya/proektirovanie-kak-usloviye-razvitiya-lichnostnyh-kachestv-starshih-shkolnikov.html>.
2. *Давыдов В.В.* Виды обобщения в обучении. М.,2000.
3. *Рубцов В.В., Марголис А.А., Гуружапов В.А.* Культурно-исторический тип школы (проект разработки) / Психологическая наука и образование.1996. №4. С. 79-93. (электронная версия: <http://psyjournals.ru/psyedu/1996/n4/Rutsov.shtml>).

## **К проблеме оптимистического атрибутивного стиля поведения личности в психологии**

**Кохно Н.В.**

*студент факультета дистанционного обучения  
ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия*

*egemenay@mail.ru*

*Научный руководитель – Одинцова М. А.*

В психологии и философии всегда уделялось огромное внимание описанию поведения человека, его причинам, механизмам, особенностям и т.п. Одним из факторов, оказывающих воздействие на поведение личности в различных ситуациях, являются атрибутивные стили: позитивный или негативный, выстраиваемые на соответствующем мышлении-объяснении, ожиданиях, взглядах человека относительно происходящего в его жизни.

Интерес к пониманию позитивных и негативных сторон человеческого мышления имеет глубокие философские корни. Так, еще Г. Лейбниц впервые используя термин, описавший определенный тип мышления, толковал оптимизм как человеческое убеждение в том, что добро побеждает над злом. Невозможно отрицать, что позитивное мышление, в частности, стиль объяснения своих и чужих успехов, позитивные ожидания и самооценка играют важнейшую роль в самоэффективности, самоактуализации, жизнестойкости, жизнеспособности, в общем оптимистичном отношении человека к жизни. Именно поэтому данная проблема не теряет своей актуальности.

Тематика оптимизма и пессимизма широко представлена в современных исследованиях. В философии – это исследования оптимизма и пессимизма как системных явлений сознания общества (И.П.Кужельная, 1984), как философская антрапогема (Ш.Х.Боташева, 2002), наконец оптимизм рассматривается как явление культуры в целом (Е.В.Абоносимова, 2004), связывается с онтологической уверенностью (Н.В.Коптева, 2012) и национальным самосознанием и менталитетом (Ф.С.Эфендиев, 1999; И.А.Джидарьян, 2013). В психологии анализируется роль оптимизма и пессимизма в совладающем поведении личности (Л.Н.Василишина, 2006), изучается взаимосвязь оптимизма с индивидуальными особенностями личности (Н.Т.Магомедова, 2007; Д.А.Циринг, 2010; Е.В.Веденеева, 2009), с глобальным отношением личности к миру и себе самому (Е.В.Гудкова, 2010). В исследованиях Ю.В.Яковлевой (2011) показана роль оптимизма в структуре самостоятельности студенчества. Многие исследования посвящены роли оптимизма в жизнеспособности (А.А.Нестерова, 2011), активности (Е.С.Давыдова, 2010), успешности (А.М.Муталимова, 2010), жизнестойкости (М.А.Одинцова, 2015) личности.

Вместе с тем, позитивное мышление как основа оптимистического атрибутивного стиля поведения личности рассматривается лишь косвенно, например, в работах О.А.Сычева (2009), где автор пишет о способности личности к прогнозированию на основе порождения образа будущего исходя из оптимистичного или пессимистичного мировосприятия с акцентом на отрицательной модальности прогнозирования в связи с такими личностными характеристиками как пессимизм, тревожность, мотивация избегания неудач.

Во многих исследованиях (Е.В.Веденеева, 2009; Н.Т.Магомедова, 2007; А.А.Нестерова, 2011; Д.А. Циринг, 2010 и др.) показано, что оптимизм содей-

ствует выбору проблемно-ориентированных стратегий преодолевающего поведения, а пессимизм погружает личность в эмоциональные стратегии. И, если первые основаны на позитивном мышлении, то вторые – исключительно на фиксации человека на негативных переживаниях.

Как видим, в исследованиях подчеркивается важность мышления в формировании оптимистического атрибутивного стиля поведения, так как это не только помогает предсказать и спрогнозировать поведение человека в разных ситуациях, но и способствует его психологическому благополучию, переживанию полноты и качества своей жизни. Однако, остается не до конца разработанным очень важный вопрос психологической практики изменения пессимистического и оптимистического атрибутивного стилей поведения индивида в различных трудных жизненных ситуациях, закономерностей и необходимостей трансформации оптимизма в пессимизм и наоборот, вопрос здорового соотношения (меры) оптимизма и пессимизма в структуре личности, места оптимизма и пессимизма в разных культурах.

Стоит отметить, что позитивное мышление как основа оптимистического атрибутивного стиля поведения человека формирует глобальное отношение личности к миру, которое рассматривается как системное свойство, имеющее оценочную природу и выражющееся в наиболее обобщенном субъективном отношении к себе и миру на основе когнитивного и аффективного компонентов. Соотношение оптимизма и пессимизма как атрибутивных стилей поведения личности неоднозначно, противоречиво и может определяться множеством факторов (культурой, личностными установками, индивидуально-типологическими особенностями, сформированностью смысложизненных ориентаций, ценностей, мотивации и т.п.).

#### *Литература*

1. *Джидарьян И.А.* Психология счастья и оптимизма. М.: Изд-во «Институт психологии РАН». 2013.
2. *Одинцова М.А.* Психология жизнестойкости. М.: Флинта. 2015.
3. *Сычев О.А.* Психология оптимизма. Бийск. : БПГУ им. В.М.Шукшина. 2008.

## **Тренинг как способ развития эмоционального интеллекта**

*Кузнецов М.А.*

*студент факультета психологии развития  
ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия*

*maxim.a.kuznetsoft@gmail.com*

*Научный руководитель – Кочетова Ю.А.*

**Ключевые слова:** эмоциональный интеллект, психологический тренинг, юношеский возраст

В современном социуме существует дефицит психологических знаний и психологической культуры, прежде всего, предполагающей интерес к другому, уважение особенностей его личности, а также достаточно высокий уровень эмоционального интеллекта и способность понимать собственные переживания и поступки.

Одним из наиболее актуальных вопросов развития эмоционального интеллекта (Далее – ЭИ) является выбор формы, позволяющей, во-первых, наиболее эффективно, а во-вторых, за максимально короткие сроки обеспечить измеримое увеличение уровня данной характеристики у индивидуума. Изучение проблематики данного

вопроса началось традиционно с методов диагностики и оценки текущего уровня развития ЭИ. Мы предполагаем, что для дальнейшего развития концепции ЭИ необходимо обратить внимание на инструменты, которые напрямую влияют на развитие данного понятия и, в первую очередь, на формат тренинга.

Отметим, что при определении наиболее эффективной формы развития ЭИ необходимо учитывать различные характеристики целевой аудитории, в том числе, возрастную специфику. На текущий момент в рамках данной работы нами ведется разработка и апробация полноценной тренинговой программы по развитию ЭИ у юношей и девушек (17–20 лет) с целью выявления наиболее действенных и эффективных упражнений по развитию ЭИ.

*Цель исследования:* выявление и анализ наиболее эффективных форм тренинга при развитии ЭИ.

*Объект:* эмоциональный интеллект

*Предмет исследования:* развитие эмоционального интеллекта в тренинге у девушек и юношей

*Гипотеза:* тренинг является наиболее эффективным способом развития ЭИ.

*Диагностический инструментарий:*

- Методика оценки эмоционального интеллекта «ЭмИн» (Д.В. Люсин);
- «Оценка развития компонентов эмоционального интеллекта» Н. Холл;
- Методика диагностики уровня эмпатии (В.В. Бойко);
- Методика диагностики самооценки личности «Интегральная самооценка личности» (Н.П. Фетискин).

Понятие ЭИ изначально было предложено П. Сэловеем и Дж. Майером. Активное развитие данного исследовательского направления началось с 1990 года, что выражалось в рождении новых концепций и трактовок данного понятия. Эмоциональный интеллект (ЭИ) – это четко определяемая и измеряемая способность перерабатывать информацию, содержащуюся в эмоциях, определять значение эмоций, их связи друг с другом, использовать эмоциональную информацию в качестве основы для мышления и принятия решений. Определение близкое к традиционным аспектам интеллекта, с той единственной разницей, что поступающей информацией являются настроения и эмоции (по определению Дж. Майера, П. Сэловея и Д. Карузо).

Среди ключевых методов развития ЭИ, можно выделить такие как: тренинг (групповой и индивидуальный) и коучинг. В психологии на сегодняшний день существует два мнения относительно вопроса развития эмоционального интеллекта – например, согласно Дж. Майеру, повышение уровня ЭИ невозможно, исходя из того, что это устойчивая величина. При этом данная позиция подразумевает, что может быть увеличен не сам уровень эмоционального интеллекта, а эмоциональная компетентность. Есть и противоположная точка зрения, согласно которой ЭИ можно развивать (эта теория поддерживается Д. Гоулманом).

При построении тренинга мы учитываем пять аспектов формирования ЭИ:

- идентификация и восприятие эмоций (как собственных, так и других людей);
- выражение эмоций;
- использование эмоций в решении задач и управления мыслительными процессами;
- анализ и понимание эмоций;
- управление своими эмоциями и эмоциями других людей.

Упражнения тренинга направлены на осознание шагов эмоционально-интеллектуального поведения и развитие способностей, необходимых для прохож-

дения каждого этапа. Основой для упражнений и тренинговых этюдов являются случаи из жизни участников (case-study), что позволяет каждому участнику по-нять свои ошибки, увидеть неконструктивные поведенческие паттерны в безопасной обстановке тренингового пространства и выстроить правильный алгоритм действия. Большое внимание уделяется пост-тренинговым мероприятиям, цель которых – помочь использовать полученные навыки в реальной жизни.

**Выводы:** Пространство группы позволяет экспериментировать с различными стилями и поведенческими стратегиями, «репетировать поведение» и при этом получать обратную связь от реальных участников группы и ее ведущего, ориентирующегося на принципы диалогичности, спонтанности и творчества. Не менее важные условия организации тренинга ЭИ – фокус на постоянной самооценке, направленный на развитие рефлексии, а также восприятие своих эмоциональных состояний через восприятие участников группы.

**Заключение и перспективы исследования:** мы считаем, что тренинг, направленный на развитие различных сторон ЭИ, должен стать важной частью профессиональной подготовки студентов-психологов, а также представителей других профессий в системе «человек-человек». Чувствительность – эмоциональный навык, помогающий человеку определять эмоциональное состояние



клиента, при этом восприимчивость – когнитивная компетенция, позволяющее понять причину возникновения того или иного чувства. Развитие этих навыков способствует проявлению эмпатии, что, в свою очередь, является одним из определяющих элементов успешной профессиональной деятельности.



#### Литература

1. Гоулман Д. Эмоциональное лидерство: Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2005.
2. Mayer J.D., Salovey P., Caruso D.R. Models of emotional intelligence // R.J. Sternberg (ed.). Handbook of human intelligence (2nd ed.). New York: Cambridge University Press, 2000.
3. Mayer J.D., Salovey P., Caruso D.R. Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) User's Manual. Toronto: Multi-HealthSystems, 2002.

## Исследование феномена лидерства в подростковом возрасте

Кузнецова О.Г.

студент факультета психологии образования

ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия

kuzneetsova@gmail.com

Научный руководитель – Кузнецова О.В.

Современный социум нуждается в гражданах, умеющих ориентироваться в информационном потоке, готовых оперативно решать возникающие проблемы и способных выступать в роли лидера. В подростковом возрасте остро встает вопрос самоопределения, проявляются потребности в социальной деятельности, позволяющие субъекту взросления самоактуализировать свои возможности в социуме, и в виде обратной связи получать признание и уважение [2].

В подростковом возрасте интенсивно формируются коммуникативные на-  
выки и лидерский потенциал, который раскрывается во взрослой жизни и явля-  
ется фундаментом будущей профессиональной деятельности. В отечественной  
психологии исследованием лидерских качеств в подростковом возрасте занима-  
лись О.В. Лишин, В.В. Рогачев, Л.И. Уманский, Д.И. Фельдштейн, И.И. Флиш-  
ман, Н.Е. Щуркова и др.

В возрасте 12–17 лет подростку, чтобы стать успешным, необходимо получить  
такие знания и умения, которые помогут ему выразить свою жизненную позицию  
и активно реализовывать ее в рамках определенной деятельности в будущем. Уча-  
стие в детских организациях – ступень к полноценной гражданской деятельности,  
школа воспитания активных граждан, становления лидеров. В различных детских  
общественных организациях (ДОО) разрабатывают специальные программы – от  
проведения различных акций до создания собственных социальных проектов, –  
которые помогают подросткам не только найти друзей, но и совершенствовать  
себя в той или иной деятельности [2]. Благодаря ученическому самоуправлению  
у подростков формируются такие личностные качества, как инициативность, ис-  
полнительность, самостоятельность, развиваются творческие способности.

Цель данного исследовательского проекта – выявление и анализ условий  
становления лидерских качеств в процессе воспитания у подростков. *Объект*  
*исследования* – лидерство в подростковом возрасте. *Предмет исследования* –  
условия становления лидерских качеств в подростковом возрасте.

В pilotном исследовании приняли участие 20 учащихся одной из москов-  
ских школ в возрасте 12–17 лет. Для выявления лидерских, организаторских  
и коммуникативных качеств использовался следующий диагностический ин-  
струментарий: 1. Тест «Диагностика лидерских способностей» (Е.Жариков, Е.  
Крушельницкий). 2. Тест «Коммуникативные и организаторские склонности»  
– КОС (В.В. Синявский, В.А. Федорошин).

*Анализ результатов исследования позволил выделить 5 групп подростков: 1)*  
подростки с ярко выраженным коммуникативными, организаторскими и ли-  
дерскими качествами (5 % от выборки); 2) респонденты, у которых значимо  
выражены два качества. В данной выборке – 5 человек (25 % от выборки), у 4  
из них сильно выражены коммуникативные и организаторские способности, у  
одного подростка – лидерские и организаторские способности; 3) подростки, у  
которых развито одно из трех качеств – 3 человека (15 % от выборки). Отметим,  
что все подростки, входящие в данную группу, играют в школьном театре; 4)

учащиеся, чьи лидерские, коммуникативные и организационные качества выражены на среднем уровне, таких большинство, 8 человек (40 % от выборки); 5) респонденты, у которых данные качества выражены на низком уровне, таких всего 3 человека (15 % от выборки).

Главным мотивом поведения и деятельности подростков является, по мнению Л.И. Божович, стремление найти свое место среди сверстников. Именно этот мотив может быть ведущим в ходе развития лидерских качеств. Для становления лидера не менее важны коммуникативные и организаторские способности, умение грамотно и понятно излагать свои идеи, быть последовательным и доброжелательным к участником группы, с пониманием относиться к чужим проблемам и переживаниям [1].

Выводы. Можно предположить, что развитие лидерских, а также коммуникативных и организаторских способностей во многом зависит от принадлежности подростка к тому или иному коллективу (школьное объединение, общественная организация, театральная студия). В данной работе в силу малочисленности выборки наши предположения подтверждаются лишь на уровне тенденций. В перспективе предполагается осуществить исследование, направленное на выявление условий становления лидерских качеств у подростков – участников ДОО.

Результаты исследования могут быть использованы при составлении психологических рекомендаций для учителей, работающих со старшеклассниками, кураторов детских общественных организаций, а также в процессе консультативной работы с подростками и их родителями.

#### *Литература*

1. Изучение мотивации поведения детей и подростков: сборник экспериментальных исследований / ред. Л.И. Божович, Л.В. Благонадежина. – Москва : Педагогика, 1972. – 352 с.
2. Лишин О.В. Норма и патология личностного развития: монография / О.В. Лишин, А.К. Лишина. – Москва : АПКиППРО, 2009. – 316 с.

### **Особенности развития общения современных дошкольников**

*Кушириук В.В.*

*магистрант факультета психологии образования  
ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия  
aivka@yandex.ru*

*Научный руководитель – Заречная А.А.*

К концу раннего детства у детей возникает тенденция к самостоятельной деятельности. Ситуацией развития становятся социальные отношения, существующие в мире взрослых людей. В жизни дошкольника появляется интерес к сверстникам, круг контакта значительно пополняется новыми людьми. Организация совместной деятельности, формирование и развитие межличностных отношений, а также познание людьми друг друга происходят во взаимодействии двух (или более) людей в такой коммуникативной деятельности, которая называется общением. В моей исследовательской работе общение значимо с точки зрения взаимодействия детей со взрослыми, которое дает представление о готовности проявлять доверие к старшему собеседнику, интересоваться его знаниями, делиться с ним. Своевременное формирование этих качеств необходимо для дальнейшего развития в младшем школьном возрасте, когда ребенок вы-

нужден будет контактировать со взрослым-учителем. Изучение общения достигается посредством диагностики форм, развитие которых зависит от мотивов и потребностей дошкольника в каждый период его детства.

Методика предполагает выявление доминирующей формы общения ребенка, а также характеризует степень развитости каждой формы в отдельности. Общение происходит наедине с ребенком. Коммуникативная деятельность двух партнеров должна быть организована за столом, на котором представлены детали деревянного конструктора, грузовая машинка и куколка (в моем исследовании участвует маленькая мягкая обезьянка). Также на столе должны лежать черно-белые картинки установленного образца с изображением машины, самолета и нескольких животных. Диагностика начинается с того, что лучше всего получается у дошкольника. Исходя из этого, взрослый предлагает своему собеседнику один из трех вариантов начала беседы, определяя приоритеты ребенка. Сперва предлагается совместная игра с конкретными игрушками. Такой вид общения направлен на выявление ситуативно-деловой формы. Затем, предоставляется вариант разговора по картинкам. В данном случае изучается внеситуативно-познавательная форма общения. Беседа по изображениям сменяется разговором о книгах, любимых героях, характеристике тех или иных качеств героев и отношении ребенка к ним. Для диагностики внеситуативно-личностной формы общения ребенку предлагается просто беседа, которая включает в себя личностные темы о друзьях, об отношениях и человеческих качествах. Не зависимо от начального выбора ребенка, в процессе исследования необходимо пройти через все три вида общения. Важно помнить, что беседа не может проходить в форме опроса. Участие взрослого должно быть активным. Методика не допускает молчания и замешательства со стороны взрослого. Напротив, необходимо дополнять беседу собственными высказываниями на общую тему. Таким образом, проверяется готовность ребенка контактировать со старшим собеседником.

По окончании диагностики произведенная работа оценивается по трем критериям. В качестве первого из них выступает эмоциональная раскованность ребенка, которая предполагает выявить наличие комфорта при общении с незнакомым человеком. Второй критерий характеризует присутствие инициативности в процессе общения, когда дошкольник готов к развитию темы, предлагаемой собеседником. Третий критерий дает представление о чувствительности ребенка к словам и действиям партнера, о способности слышать высказывания взрослого и адекватно отвечать на них.

В процессе пилотажного эксперимента мне удалось обозначить проблемы, которые влияют на успешное проведение диагностики. Для начала важно заручиться согласием ребенка на совместную беседу. Также, необходимо следить, чтобы темы, сменяя друг друга, соединялись в единый рассказ. Важна и сосредоточенность на беседе, личная искренняя заинтересованность собеседником.

В 1971–1976 годах исследование форм общения дошкольников со взрослыми проводилось Е. О. Смирновой. С тех пор прошло 40 лет. Очевидно, что современная социальная ситуация развития дошкольников имеет явные отличия, по сравнению со второй половиной XX века. Она характеризуется сегодня тенденцией к дополнительному образованию детей до школы, наличием доступной ребенку портативной техники и обилием видеоматериалов, в том числе рекламы, через интернет ресурсы и телевизор, обилием разноплановой информации. Такая среда дает изменения в объеме и организации свободного времени дошкольника. Моя научная деятель-

ность предполагает большую выборку, которая охватит 3 дошкольных учреждения. Исследования пройдутся с детьми 3–7 лет по методике «Формы общения». На этот раз целью работы будет выявление особенностей в развитии общения современных детей. Данный анализ предлагается мною как эффективный подход к исследованию формирования личности современного ребенка. А результаты помогут сделать выводы о влиянии современной социальной ситуации.

*Литература*

1. *Лисина М. И.* Формирование личности ребенка в общении. – СПб.: Питер, 2009 – 320с.
2. *Смирнова Е. О.* Влияние общения ребенка со взрослым на эффективность обучения дошкольников: дис....канд. п.с. наук. – Москва, 1977. – 160с.
3. Пакет диагностических методик психического развития пятилетних детей; Москва, 2003—40с.: прил.

**Влияние опыта общения дошкольников  
на эффективность их совместной деятельности**

*Лосева Т.В.*

*студент факультета психологии образования*

*ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия*

*Lotamalia777@mail.ru*

*Научный руководитель – Шмидт А.Ф*

Первый вид деятельности, которым овладевает человек — это общение. А.Н. Леонтьев утверждал, что освоение общения и последующая совместная деятельность, осуществляемая с его помощью, является необходимым и специфическим условием развития человека в обществе.

М.И. Лисина проводила исследования общения дошкольников. Она рассматривала общение «...как взаимодействие двух или более людей, направленное на согласование и объединение их усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата. [5] Так же, ею были проведены исследования на тему общения дошкольников со сверстниками. В разработанных ею концепциях, а так же в концепциях Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, Е.О. Смирновой, Ж. Пиаже и других отечественных и зарубежных психологов, общей идеей является то, что общение со сверстниками имеет огромное влияние на формирование психического развития ребенка, его социальных навыков и индивидуальных формирований личности.

Чем раньше ребенок начинает взаимодействовать со сверстниками, тем легче ему будет адаптироваться в новых социальных условиях. Неумение налаживать контакты со сверстниками, может не только плохо повлиять на адаптацию ребенка в новом социальном обществе, но и снизить его общий показатель обучаемости.

Совместная деятельность – необходимый навык современного человека, позволяющий ему эффективно и результативно решать как учебные, так и профессиональные задачи. Опыт совместной деятельности, с нашей точки зрения, должен начинать формироваться максимально рано и не как стихийное освоение поставленной задачи в условиях коллектива, а как самостоятельное обучение специальному навыку грамотного планирования и распределения подзадач. Освоение навыков совместной деятельности в дошкольном возрасте определяется массивом

различных условий. В нашей работе мы остановились на изучении предшествующего опыта взаимодействия детей – как наличие или отсутствие данного опыта оказывается на эффективности и результативности решения поставленной задачи.

Взаимодействие и общение у ребенка со сверстниками может отличаться по своему характеру и смыслу. В данной работе нас интересует опыт общения дошкольников друг с другом как критерий повышения эффективности их совместной деятельности.

*Литература*

1. Битянова М.Р. Социальная психология. — М.: Эксмо-пресс, 2001.
2. Выготский Л.С., Лuria A.P. Этюды по истории поведения. - М.-Л.: Государственное издательство, 1998.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология. - М., 1991.
4. Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию. Курс лекций М., 2004.
5. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения / Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. — М.: Педагогика, 1986.

### **Поддержка саморазвития подростков как актуальная социально-педагогическая задача общеобразовательной школы**

*Лукашук Е.С.  
студент ПиСПО  
ФГБОУ ВПО ПГГПУ, Пермь, Россия  
lukaschuk.katerina@yandex.ru*

*Научный руководитель – Метлякова Л.А.*

Саморазвитие подростков является актуальной задачей возрастного и социального развития личности.

В отечественной психологии одними из первых дали определение «саморазвития» и обосновали его отличительные признаки В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев: «саморазвитие» – это фундаментальная способность человека становиться и быть подлинным субъектом своей жизни, превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования[2].

Для глубокого анализа рассматриваемого феномена важно рассмотреть характеристики и признаки саморазвития? Прежде всего, необходимо отметить, что для анализа саморазвития наиболее общим является понятие жизнедеятельность как непрерывный процесс целеполагания, деятельности и поведения человека. В рамках жизнедеятельности осуществляется и процесс саморазвития. Поэтому человек уже с раннего, в пределах трехлетнего, возраста, с момента выделения своего Я из окружающего мира (образование системы Я), становится субъектом своей жизнедеятельности, поскольку начинает ставить цели, подчиняться собственным желаниям и устремлениям с учетом требований других. Однако, как отмечают исследователи, в частности Г. А. Цукерман, субъектом саморазвития ребенок становится только в подростковом возрасте, когда происходят кардинальные изменения в самосознании, возникает чувство взрослости, идет процесс переориентации с детских норм на взрослые. Но субъектом саморазвития человек становится только тогда, когда он более или менее осознанно начинает ставить цели по самоутверждению, самосовершенствованию, самореализации, т. е. определять перспективы того, к чему он движется, чего добивается, что желает или, наоборот, не желает менять в себе [2].

Немов Р.С. рассматривает саморазвитие – как собственную активность человека в изменении себя, в раскрытии, обогащении своих духовных потребностей, творчества, всего личностного потенциала, в реализации веры в возможности самовоспитания – в процессе естественного физиологического, психического, социального развития [3].

Саморазвитие может быть осознанным и бессознательным. Бессознательное, спонтанное саморазвитие: физическое и физиологическое развитие любого организма. Сознательное саморазвитие выступает как самовоспитание и само совершенствование [3].

Овладение любой деятельностью происходит в процессе самой этой деятельности. Не составляет исключения и саморазвивающая деятельность.

Для более эффективного саморазвития подростку необходима поддержка педагога. Пик готовности к саморазвитию у подростка наступает в 12–13 лет.

Технологическое обеспечение саморазвития личности является одной из важнейших задач личностно-ориентированного образования (Н.А. Алексеев, В.Г. Александрова, Ш.А. Амонашвили, В.И. Безруков, Е.В. Бондаревская, И.А. Зимняя, В.П. Зинченко, В.С. Ильин, И.Б. Котов, Е.Б. Моргунов, А.В. Петровский, В.В. Сериков, Е.Н. Шиянов, Д.Б. Эльконин, И.С. Якиманская, Е.А. Ямбург, Д.И. Фельштейн и др.), педагогического обеспечения становления личности как субъекта культуры (А.Д. Жарков, Л.С. Жаркова, А.А. Жаркова, А.Ю. Бутов, И.А. Липский, Т.В. Христидис, Н.В. Шарковская, В.М. Чижиков, Н.Н. Ярошенко и др.).

Психолого-педагогическая работа по развитию саморазвития личности предполагает:

- содействие осознанию готовности личности к саморазвитию;
- знакомство с основами саморазвития;
- содействие в разработке долгосрочной программы собственного самостоятельного совершенствования в системе непрерывного самообразования;
- помочь в определении своих личностных качеств, требующих дальнейшего совершенствования и корректировки и выработку активной позиции по отношению к своей личности, к своей будущей профессиональной деятельности;
- формирование первоначальных умений работать над собой [3].

Бояринцева А. В. рассматривает педагогическую поддержку саморазвития подростков как крайне важную задачу социально-педагогической деятельности. Через образование мы должны привести человека к самообразованию, саморазвитию. Полноценное взаимодействие ребенка с педагогом, обретение им своего взгляда, стиля отношений, своих смыслов и целей деятельности возможны прежде всего в организованном коллективе. Он выступает одним из решающих педагогических условий дальнейшего саморазвития подростка, так как является общностью, где происходит самостановление его субъективности и предстает как коллективное «Я», инициирующее и стимулирующее такое саморазвитие [1].

Адекватные механизмы реализации поворота к личности ребенка не могут быть найдены, пока педагог работает только в традиционной образовательной парадигме «посредника», обеспечивающего передачу от взрослых к детям некоего социально-го опыта норм поведения и деятельности. Можно предположить более продуктивным иной подход, при котором педагог является не только и не столько посредником в передаче опыта, сколько «доверенным лицом» воспитанника, облегчающим становление его субъектности, ответственным за реализацию его самоопределения. В такой ситуации необходима профессиональная идеология и специальная подго-

товка, без которых невозможно верное восприятие происходящего, определение перспектив и путей их достижения, в единстве с более органичным профессиональным самочувствием, самосознанием, саморазвитием педагога[1].

Осуществить подход к педагогической поддержке саморазвития ребенка возможно только в гуманистической парадигме образования. Взрослый не может прожить жизнь “вместо ребенка”, поэтому интенсивная динамика его субъектного становления должна восприниматься взрослым как объективная данность и как особый предмет педагогической деятельности, где педагог, не тормозя активности и самостоятельности ребенка и дополняя, и приумножая его усилия, способен придать им особую духовную и образовательную ценность[1].

Таким образом, педагогическая поддержка в саморазвитии личности подростка играет не малую роль и в этом нам, как специалистам в педагогической сфере, поможет гуманистическая парадигма образования, обеспечивающая продуктивную поддержку подростка.

#### *Литература*

1. *Бояринцева А.В.* Педагогическая поддержка – история и современность. М, 2013.
2. *Маралов В. Г.* Основы самопознания и саморазвития: Учебное пособие для студентов средних педагогических учебных заведений. М, 2004.
3. *Немов Р.С.* Психология. – М.,1998.

## **Моделирование групповых конфликтных ситуаций в воспитании младших школьников**

*Манина И.И.*

*магистрант факультета психологии образования  
ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия*

*7928494@gmail.com*

*Научный руководитель – Санина С.П.*

Проблема нарастающей агрессии младших школьников не только в образовательном учреждении, но и вне его стен, все больше и больше беспокоит общественность. Ученики начальных классов могут поступать очень жестоко по отношению к своим одноклассникам: на переменах, внеклассных мероприятиях, после уроков. Мальчики пинают и толкают девочек, причем это могут быть как групповые «бои», так и стычки между двумя спорящими сторонами. Девочки, в свою очередь, не отстают от мальчиков, пускай в ход ногти и зубы . В результате: синяки и ссадины, слезы, а иногда даже и посещение в школьного медкабинета. В моей практике был случай, когда мальчик (назовем его М.) на перемене ударил в пах своего одноклассника так сильно , что тот весь урок пролежал, скрючившись от боли, в медкабинете. Когда же пострадавший ( назовем его В.) вернулся в класс, то ответил обидчику тем же: ударил его ногой между ног. Результат понятен: слезы, крик, медкабинет...

Как же мы можем помочь младшим школьникам научиться общаться без насилия? На уроках преподаватели говорят о правилах поведения, демонстрируют фильмы, читают литературные произведения, однако эти меры не дают должного эффекта и драки продолжаются ежедневно.

Согласно нового ФГОС, обучаемые должны освоить не только предметные компетенции, но и личностные, социальные, которые позволят им стать полноценными членами сообщества.

Для достижения этой цели, а именно для развития социальных компетенций, было решено использовать инновационные методы воспитания учащихся в лицее № 3, города Дзержинский, МО.

В целях научного эксперимента было выбрано две группы обучающихся: ученики из 4-х классов А и Б, всего 40 человек.

Были использованы такие научно-исследовательские методы: метод наблюдения, метод анкетирования и заполнения опросников.

Первоначально, в сентябре 2015 года, была проведена стартовая диагностика: анкетирование учащихся по методике Асмолова на выявление уровня сформированности моральных и конвенциональных норм, договорных способностей. Кроме того, каждому учащемуся было предложено ответить на вопросы по развитию уровня учебной мотивации ( методика Лускановой).

Повторно данные научно-исследовательские мероприятия были проведены в январе 2016 года. В результате анализа полученных данных было подтверждено научное утверждение Кречмера о том, что уровень морально-нравственного развития коррелируется с уровнем умственной деятельности, а следовательно, влияет на учебную мотивацию.

В 4А классе еженедельно, начиная с сентября месяца, проводили тренинговые занятия по моделированию групповых конфликтных ситуаций по авторской, специально разработанной программе, с использованием медиативного подхода, во внеурочное время. Темы тренинговых занятий перекликались с темами уроков, например: на литературном чтении читали сказку « Гуси-лебеди», на внеурочной деятельности проводили групповые упражнения и игры на тему поддержки и сотрудничества, взаимовыручки. Затем – проводилось обсуждение ситуаций. Ребята принимали активное участие в обсуждении, учились дискутировать, а не спорить, аргументировано отстаивать свою точку зрения. Выполнение групповых заданий, особенно в технике арт-терапии, развивало способность сотрудничать, оказывало влияние на формирование позитивных межличностных взаимоотношений. Дополнительно к моделированию конфликтных ситуаций на тренинговых занятиях с элементами медиативного подхода, было предложено участие в совместных творческих проектах. Например: творческие встречи с воспитанниками подготовительных групп детского сада № 9 « Созвездие», совместное участие в подготовке и проведении праздничных и развивающих мероприятий, таких, как «Рождественские колядки и гадания», « Проводы зимы и веселая Масленица», организация экскурсии лицею с ознакомлением с библиотекой и музеем славы летчиков дальней авиации. ( Приложение 2. Фото в презентации).

В результате проведенных тренинговых занятий, моделирования различных конфликтных ситуаций, и развивающих мероприятий в 4 А классе стало заметно снижаться количество агрессивных выпадов в сторону одноклассников, ребята начали более конструктивно общаться друг с другом, улучшилась учебная мотивация.

В контрольной группе учащихся 4 Б класса подобных изменений не наблюдалось, хотя во время внеурочной деятельности с ребятами также проводились тренинговые занятия по развитию социальных компетенций, но без специального моделирования конфликтных ситуаций.

На сегодняшний день из учащихся 4 А класса создается « ГРУППА РАВНЫХ», которая совместно с учащимися старших классов сможет урегулировать спорные ситуации в лицее, входя в состав Службы Школьной Медиации дицея.

На региональной научно-практической конференции 18 декабря 2015 года были продемонстрированы способности детей в вопросе урегулирования кон-

фликтных ситуаций среди одноклассников. Присутствующие на конференции руководители учебных заведений Московской области были поражены и выступили с предложениями о проведении подобных тренинговых занятий по медиативному подходу к разрешению конфликтных ситуаций, используя моделирование спорных учебных и внеучебных ситуаций.

Мы готовы сотрудничать в рамках ФГОС со всеми организациями на благо развития отечественного образования и формирования социально-ориентированной личности.

## **Развитие коммуникативной компетентности подростка средствами диалога с виртуальным собеседником**

*Маслова А.А.  
аспирант факультета психологии образования  
ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия  
annetta888@yandex.ru*

*Научный руководитель – Лубовский Д.В.*

Социальная ситуация развития подростка в современном обществе во многом отличается от тех условий, в которых человек развивался в недавнем прошлом. За последнее десятилетие значительно расширились возможности информационной среды, Интернет стал неотъемлемой частью социальной ситуации развития подростка, одним из средств «врастания человека в культуру» с точки зрения культурно-исторической психологии.

Это имеет как позитивные, так и негативные аспекты. С одной стороны, виртуальное информационное пространство аккумулирует огромные ресурсы для приобретения знаний, усвоения новой информации интерактивными способами, общения, обучения и воспитания ребенка. С другой стороны, современные дети становятся зависимыми от данной информационной среды, многие, по сути, «живут» в ней. Им становится трудно взаимодействовать в реальном мире с реальными собеседниками, строить адекватные межличностные отношения, решать коммуникативные задачи, которые перед ними ставит жизнь.

Данные исследований [1,2] говорят о том, что современным подросткам крайне необходима помочь в развитии коммуникативной компетентности. В силу этого разработка средств для развития компетентности в общении становится особенно актуальной.

Одним из перспективных направлений работы по развитию коммуникативной компетентности является применение информационных систем моделирования диалога, в которых реализуются технологии так называемых «виртуальных собеседников». Виртуальные собеседники, используемые в нашем исследовании как средства развития коммуникативной компетентности подростков, представляют собой компьютерные программы, оснащенные возможностями распознавания естественного языка. Данные возможности базируются на разработках компьютерной лингвистики, использующих специализированные информационные ресурсы, такие как семантические словари, электронные тезауруссы и компьютерные онтологии, информационно-программные методы, средства аналитической и статистической обработки текстов.

В нашем исследовании виртуальный собеседник выступает «посредником» между субъектом (подростком) и психологом (тем человеком, который предо-

ставляет необходимую подростку информацию о коммуникативной компетентности), а диалог подростка с виртуальным собеседником является опосредствованием как актом построения одним человеком ориентированной основы действия другого [3]. Рассмотрим данный тезис более подробно.

Виртуальный собеседник предлагает подростку решить ряд задач, направленных на формирование коммуникативной компетентности, что выступает для подростка своеобразным тренажером, опосредствующим развитие коммуникативной компетентности. По выбранному подростком варианту ответа виртуальный собеседник дает комментарий, в котором рассматриваются плюсы и минусы выбранного подростком способа общения. Таким образом виртуальный собеседник опосредствует приобщение подростка к тому, что в терминах культурно-исторической теории может быть названо идеальной формой, «если идеальную форму понимать как образ совершенного (и в этом смысле образцового) действия» [3, с. 65.], каким в данном случае являются ответы и комментарии виртуального собеседника. Подобное «идеальное действие» может становиться контекстом реального поведения и задавать ту позицию, с которой это реальное поведение становится видимым предметом для самого подростка [3].

Итак, диалог подростка с виртуальным собеседником с предоставлением последующей обратной связи и дополнительной информацией по выявленной проблеме в общении является актом построения ориентированной основы коммуникативного действия для подростка, обеспечивает развитие коммуникативной компетентности, а виртуальные собеседники обеспечивают «врастание» подростка в культуру общения.

Результаты проведенных нами предварительных исследований дают основания предполагать, что данный информационный ресурс будет способствовать решению задач, связанных с развитием ведущей деятельности подросткового возраста – общения, успешность которого обусловлена, прежде всего, уровнем развития коммуникативной компетентности.

#### *Литература*

1. Коваль Т.В. Особенности межличностных взаимодействий у подростков, склонных и не склонных к развитию компьютерной зависимости [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2012. № 4. URL:[http://www.psyedu.ru/files/articles/psyedu\\_ru\\_2012\\_4\\_3120.pdf](http://www.psyedu.ru/files/articles/psyedu_ru_2012_4_3120.pdf) (дата обращения: 17.08.2015).
2. Солдатова Г., Кропалева Е. Территория свободы. Особенности российских школьников как пользователей Интернета [Электронный ресурс] // Дети в информационном обществе. 2009. Вып. 2. URL: [http://detionline.com/assets/files/journal/2/research1\\_2.pdf](http://detionline.com/assets/files/journal/2/research1_2.pdf) (дата обращения: 17.08.2015)
3. Эльконин Д.Б., Эльконинова Л.И. Знаковое опосредствование, волшебная сказка и субъектность действия. Вестник московского университета, 1993, №2, Стр.62-70

## **Народные традиции и фольклор как средства этического развития и нравственного воспитания дошкольников**

**Мошкова М. В.**

**магистрант факультета психологии образования  
ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия**

**mvm1108@mail.ru**

**Научный руководитель – Смирнова Е.О.**

В культуре любого народа духовные приоритеты, нравственные идеалы и нормы поведения передаются из поколения в поколение. В отечественной культуре выработались такие способы этой передачи, которые наиболее доступны восприятию ребенка. Они соответствуют возрастным особенностям дошкольника и образуют своего рода систему. Авторская программа духовно-нравственного воспитания детей 1,5–8 лет Анастасии Абрамовой через приобщение к русской православной традиции опирается на воспитательный потенциал отечественной культуры, фольклора – сказки, песни, потешки, пестушки, народные и календарные игры, традиционное рукоделие.

Специфической особенностью занятий по этой программе «является обращение через духовно-нравственное пространство к интеллектуальному и эстетическому сознанию ребенка. Познавательная сфера расширяется не путем накопления ребенком разнообразных фактов, а через открытие и усвоение связей между ними» [1]. Опыт вхождения в общественные отношения, социализация детей формируется в процессе игровой деятельности и совместных занятий, традиционных для народного творчества: дети учатся сопереживать, быть щедрыми, терпеливыми, добиваться поставленной цели, слышать сверстника.

Существенной отличительной чертой реализации программы «Введение в традицию» является нацеленность не на передачу детям формального знания, а на поиск эмоционального и смыслового отклика. Еще в начале прошлого века В.В.Зеньковский, выдающийся психолог и педагог, определял смысл детства как подготовку «...к самостоятельному творчеству жизни». Он подчеркивал, что источник творческой силы в человеке обусловлен не приобретенными знаниями, не интеллектуальными способностями: «...Творческие недра души, творческие ее силы связаны именно с эмоциональной сферой, оттуда и излучается творческая энергия, согревающая и одушевляющая работу ума и нашу активность» [2].

Задача нашей работы – адаптировать для группы дошкольников и апробировать данную программу. Занятия по программе «Введение в традицию» включают такие основные модули, как лингвистические, адаптационные игры по теме занятия, тематическая беседа (для старших дошкольников), «венок игр» (две-три тематические игры на основе народных), сказка с куклами, музыкальная часть и творческое занятие или рукоделие. Несколько занятий объединены одной сквозной темой в циклы (например, Осенний цикл, Богатырский цикл, Рождество). Программа рассчитана на детей 1,5–8 лет с делением на возрастные группы.

Есть все основания предполагать, что именно эта программа наилучшим образом отвечает запросам общества по этическому развитию и духовно-нравственному воспитанию детей. Изучение ее эффективности для разных возрастных групп дошкольников является целью нашего исследования.

В качестве диагностических методик, направленных на выявление уровня морально-нравственного развития, используются методики Е.О. Смирновой и

Холмогоровой [3]. Данные методики основаны на положении о том, что в основе нравственного поведения лежит личностное (или субъектное) отношение к другому. В работе предполагается оценить степень выраженности субъектного начала во взаимоотношения дошкольников двух групп: посещающих занятия, где нравственное воспитание основано на фольклоре, транслирующим народные представления о добре и зле, и воспитывающихся четкими нравственными ориентирами, но вне фольклорной традиции (воскресные школы, дети православных приходов).

#### *Литература*

1. Абрамова А.А. Введение в традицию./Пособие в помощь родителям и педагогам. – М.: Никея, 2014
2. Зеньковский В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. – М., 1993
3. Смирнова Е.О., Холмогорова В.М. Межличностные отношения дошкольников./Диагностика, проблемы, коррекция. – М., Владос, 2005

### **Факторы учебного стресса**

*Никитина О.В., Плохотский А.И.  
студенты кафедры акмеологии и психологии  
профессиональной деятельности  
ФГБОУ ВО РАНХиГС при Президенте РФ, Москва, Россия  
plokhotskiy.a@yandex.com*

*Научный руководитель – Агапов В.С.*

На протяжении всего периода обучения, а особенно – в преддверии выпускных экзаменов, современные школьники с прогрессией подвергаются влиянию стрессогенных факторов со стороны окружающей их информационно-учебной среды. Нечто похожее происходит и со студентами. Здесь источниками наибольшего стресса в первые годы обучения является сам процесс перехода школьника из привычной ему системы «учитель-ученик» на новую систему – «студент-преподаватель» и адаптация к ней. Он ведет за собой колоссальную смену системы аналогов и ценностей, к которым студенты привыкли за 11 лет обучения в школе. Даже заблаговременное теоретическое осведомление школьников об особенностях информационно-учебной среды в высших учебных заведениях не всегда помогает справиться с возникающими на практике проблемами в адаптации. Ганс Селье определяет стресс как «неспецифический ответ организма на любой раздражающий фактор»[1]. Мы понимаем учебный стресс как ответ организма учащегося в форме психологического и физиологического напряжения на внешние и внутренние факторы его учебной деятельности.

Цель нашего эмпирического исследования заключалась в выявлении факторов учебного стресса у современных школьников старших классов и студентов. Для этого нами была использована методика Ю.В. Щербатых, направленная на оценку учебного стресса учащихся[2]. Основное внимание было уделено тому, насколько субъективно-значимыми являются предложенные в опроснике стрессогенные факторы для каждой из групп исследуемых школьников и студентов (n=202). Каждый из них, в последствии, был выделен нами в соответствующую группу. Результаты исследования представлены в таблице.

**Таблица**  
**Показатели значимости факторов учебного стресса (в баллах)**

	Фактор	Выборка				Средний балл (1–3 курсы)
		11 класс (n=58)	1 курсы (n=73)	2 курсы (n=31)	3 курсы (n=40)	
1.	Строгие преподаватели	6,1	5,5	5,8	5,6	5,6
2.	Большая учебная нагрузка	7,3	6,6	7,6	7,1	7,1
3.	Отсутствие учебников	4,1	3,4	3,3	3,5	3,4
4.	Непонятные, скучные учебники	5,6	4	5,1	4,1	4,2
5.	Жизнь вдали от родителей	2,6	2,1	4,2	3,8	3,3
6.	Неумение правильно распорядиться ограниченными финансами	4,2	4,3	4,8	5,7	4,9
7.	Неумение правильно организовать свой режим дня	5,5	5,2	5,1	6,3	5,5
8.	Нерегулярное питание	4,5	4,5	5,9	6,2	5,6
9.	Проблемы совместного проживания с другими учениками/ студентами	3,1	2,2	3,3	2,1	2,5
10.	Конфликт в группе	4	3,3	4,3	3,9	3,8
11.	Излишне серьезное отношение к учебе	5,8	5	5,8	5	5,2
12.	Нежелание учиться и разочарование в профессии	6,2	4,5	6,2	5,4	5,4
13.	Стеснительность, застенчивость	4,7	4,0	4,3	4,5	4,3
14.	Страх перед будущим	6,1	5,5	5,3	5,3	5,4
15.	Проблемы в личной жизни	5,1	5,2	5,4	5,1	5,2

Выявлено значительное расхождение со средним баллом множества представленных факторов во всех исследуемых группах. Особое внимание здесь стоит уделить таким, как большая учебная нагрузка, проживание вдали от родителей и нежелание учиться и разочарование в профессии. Факторы 2 и 12 превышают норму на 3,6 и 2,9 баллов, в то время как фактор 5 находится ниже выведенной нормы на 1,7 балла. Резкое снижение желания учиться, разочарование в выбранной профессии, увеличение учебной нагрузки могут быть вызваны тем, что в школе подача информации осуществлялась дозировано, и систематически контролировалась учителями, в то время как студенту самому необходимо проявлять самостоятельность в систематизации своей информационно-учебной среды, а контроль усвоенных знаний осуществляется только во время экзаменационных сессий. Что касаемо проживания вдали от родителей, здесь можно предположить о двух основных причинах столь низкого результата. С одной стороны это может быть вызвано тем, что большинство студентов просто по-прежнему проживают со своими родителями, поэтому и не испытывают какого-либо дискомфорта. С другой же стороны, не стоит забывать и о стремительном развитии ранней самостоятельности современной молодежи. Это обусловлено прогрессирующими изменениями как организации внеучебной и познавательной деятельности в школах,

так и современных возможностей мобильной связи и интернета, что в совокупности значительно снижает уровень дискомфорта учащихся.

Таким образом, полученные результаты данного исследования открыли для нас новые возможности для более глубокого анализа в этой области. В дальнейшем мы планируем более детально изучать каждый из вышеупомянутых стрессогенных факторов и попытаться выявить особенности и связи их проявления у учащихся с иными факторами их деятельности.

#### *Литература*

1. Селье Г. Стресс без дистресса. М., 1979.
2. Щербатых Ю.В. Психология стресса и методы коррекции. СПб.: Питер, 2007.

### **Особенности взаимодействия детей в свободной игре**

*Николаева О.О.*

*магистрант факультета психологии образования*

*niklelik@gmail.com*

*Научный руководитель – Шмидт А.Ф.*

Формирование социальных навыков у дошкольников приобретает сегодня особую значимость. В отечественной и зарубежной психологии и педагогике неоднократно подчеркивалось, что для полноценного социального и познавательного развития ребенку необходимо общаться не только со взрослыми, но и со сверстниками, так как именно в кругу сверстников, согласно общепринятым положениям, лучше всего формируются социальные навыки (Абраменкова В.В., Выготский Л.С., Веракса Н.Е.).

Авторы, исследовавшие эту проблему, отмечают, что в ситуации общения с ровесниками ребенок более самостоятелен и независим, он начинает точнее оценивать себя и других, растет его творческая активность и социальная компетенция. При данном подходе особую значимость приобретает тема взаимодействия детей со сверстниками. При этом следует отметить, что с одной стороны, у ребенка дошкольного возраста выражено стремление к разнообразному взаимодействию со сверстниками, с другой, нередко наблюдается дефицит соответствующих способов и средств (ресурсов) сотрудничества, что может приводить к разрушению совместных действий (Шмидт А.Ф.).

Прежде всего, контакты детей происходят в совместных играх, поэтому одним из важных направлений исследований является изучение игрового взаимодействия детей. В отечественной науке разработана концепция социально-исторической обусловленности игры (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин). Согласно Л.С. Выготскому игровая деятельность складывается у ребенка в результате стихийных или целенаправленных воздействий среды, которую образуют специфические игровые образцы и сама предметно-игровая среда.

Целью проводимого исследования является изучение особенности самостоятельного игрового взаимодействия детей дошкольного возраста в неорганизованном игровом пространстве.

Нами выдвинуты следующие гипотезы:

- Самостоятельное взаимодействие дошкольников в игре возможно начиная с трехлетнего возраста и может проходить без специально организованного педагогического воздействия.

- Взаимодействие детей дошкольного возраста в условиях неорганизованной игры определяется наличием ресурсов: чем младше возраст, тем больше требуется игровых предметов для поддержания взаимодействия.

В исследовании выбрана территория детской площадки, так как нас интересует спонтанное взаимодействие дошкольников вне влияния взрослого и вне организованных групп детского сада. Детская площадка – это общество в миниатюре. Именно здесь дети приобретают первые навыки общения со сверстниками. Исследование направлено на изучение способности детей к взаимодействию в игре, выработке правил игры, распределению ролей. Предпосылки формирования желания ребенка вступить в игру со сверстником возникают в процессе игры рядом. Однако, само взаимодействие может возникнуть лишь при условии, если все дети в определенной степени овладели игровой деятельностью и желают принять участие в действиях сверстника.

Несмотря на то, что в психолого-педагогической науке проблема взаимодействия детей со сверстниками широко исследована, недостаточно разработанным остается проблема изучения естественного поведения и особенностей самостоятельного (без участия взрослого) взаимодействия. Полученные в результате исследования данные о способах спонтанного взаимодействия дадут возможность создать методические рекомендации по обучению детей навыкам взаимодействия на основе анализа их естественного поведения.

#### *Литература*

1. Абраменкова В.В. «Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре». Изд-во «Москва» 2008 г.
2. Выготский Л.С. «Проблема культурного развития ребенка»
3. Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2008г. № 1. Веракса А.Н., Веракса Н. Е. «Социальная ситуация развития в дошкольном детстве».
4. Шмидт А.Ф. Организация эффективной продуктивной совместной деятельности дошкольников // Молодые ученые – столичному образованию. Материалы XIII Городской научно-практической конференции. – М.: ГБОУ ВПО МГППУ, 2014. – С. 60–62. – 0,2 п.л.
5. Эльконин Д.Б. «Психология игры» с 317–324.

### **Образ «Я» у подростков с инвалидностью**

**Овчаренко В.Д.**  
 студент факультета дистанционного обучения  
 ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия  
 varenbka@yandex.ru

Научный руководитель – Одинцова М. А.

Подростковый период – это период перехода от детства к взрослости, который приходится на возраст от 10–11 до 14–15 лет. В этот период подросток стремится проявить самостоятельность, подражает поведению взрослых, начинает требовать от окружающих признания. В подростковом возрасте большое значение приобретает внешность, которая является одним из важнейших условий формирования личностных качеств и форм поведения. В этот период происходит оценка своих физических и внешних данных, которая чаще всего основана на сравнении себя с окружающими людьми. Подростки с ограничениями в здоровье впервые в полной мере начинают осознавать свою непохожесть на окружающих, серьезно переживая эти отличия.

Образ физического «Я» является отражением восприятия индивида окружающими людьми и закрепляется в его сознании позже. Образ «Я» у подростка с ОВЗ как отражение происходит из оценки здоровыми сверстниками его внешности [1], которая основана на фиксации явных физических недостатков. К ним можно отнести неровную походку или дополнительные средства передвижения (костыли, инвалидную коляску), нарушенную мимику лица, искривленный позвоночник или форму черепа. Здоровые сверстники, не знакомые с такими проблемами и впервые столкнувшись с ними, начинают проявлять нездоровый интерес, кривляться, обзывают или внимательно рассматривать непохожего на них ребенка, как нечто новое в их жизни. Громкие высказывания по поводу внешности подростков с ОВЗ, не всегда лестные, откладываются в подсознании детей с инвалидностью и начинают восприниматься как собственный отрицательный образ. Такая оценка крайне негативно сказывается на психоэмоциональном состоянии подростка с инвалидностью, интериоризируется им. В дальнейшем это приводит к негативному восприятию не только своей внешности, но и самого себя в целом и формированию комплекса неполноценности [1]. Негативное представление о себе и своих физических недостатках, а именно внешности, приводит к отчужденности и замкнутости. Отражается на внутренних переживаниях подростка с инвалидностью. У одних это выражается в агрессивных проявлениях, у других – в депрессивных.

Одной из серьезных психологических потребностей подростков является стремление к общению со сверстниками [2]. У подростка с ОВЗ наблюдается ограниченный круг друзей [1], одноклассников и отсутствие поддержки с их стороны. Это приводит к ощущению «отверженности» и еще больше усугубляет образ негативного «Я», усиливает отрицательную оценку своих недостатков (ограничений).

В подростковом возрасте в большей степени оцениваются внешние, явно выраженные признаки, такие как одежда, прическа, манера поведения и лишь позже начинают отмечаться личностные и индивидуальные качества. Подростковый период – это начало попыток самоанализа и сравнения себя с другими. Переживание собственных недостатков у подростков с ОВЗ в большей степени связано не с оценкой внешности, а своих физических ограничений, мешающих, по их мнению, общению со сверстниками, отчуждению с их стороны, связанной с внешней физической непривлекательностью. Постоянное, навязчивое ощущение себя хуже других, сопровождающееся постоянной неуверенностью в себе и своих силах сохраняется в сознании подростка с ОВЗ на всю жизнь. Они излишне критичны к себе, своей внешности, интеллекту и другим качествам.

Наиболее сложные переживания возникают у подростка с инвалидностью в возрасте от 12 до 18 лет. Именно в этом возрасте он нередко впадает в депрессию, его мучают страхи и тревога за свое будущее. Это период развития самосознания, открытия своего внутреннего мира [1]. В это сложное время, вызывающее много тревожных, драматических переживаний, заниженная самооценка и самоуважение могут серьезно отразиться на развитии личностных качеств, ослабляют способность к активной жизнедеятельности и самореализации. В результате этого могут появляться патологические нарушения, связанные с преувеличением своих физических ограничений и непривлекательности.

Подросток с инвалидностью крайне отрицательно воспринимает свою нехожесть, что проявляется в компенсаторных реакциях, может неосознанно использовать такие виды психологической защиты как тревога, замкнутость,

агрессивность, капризность или требовательность, а так же вытеснение и отрицание болезни. Психотравмирующим фактором помимо недоброжелательного отношения со стороны здоровых сверстников так же является социальная депривация (лишение возможности общения), эмоциональная депривация (разлука с близкими и родными) [1], физическая и психологическая травматизация, связанная с невозможностью обсуждать свои проблемы. Болезненные переживания вызывает изолированность и отсутствие контактов со сверстниками, что особенно значимо в подростковом возрасте.

Для снижения собственного негативного восприятия подросткам с инвалидностью необходима поддержка близких людей, которая будет способствовать появлению возможности вырабатывать новые критерии оценки самого себя,увидеть свои достоинства и сильные стороны своей личности. Так же здесь важна помочь учителей, способствующих адаптации и социализации подростка с ОВЗ в среде одноклассников, проведение совместных занятий и «уроков доброты».

*Литература*

1. Соловьева Н. А. Психология инвалидности: Метод. указания / Сост. Н.А. Соловьева; Яросл. гос. ун-т. – Ярославль, 2004. 47 с.
2. Шаповаленко И. В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология). – М.: Гардарики, 2005. – С. 242–254

**Междисциплинарный подход в психологии к исследованию когнитивной флексибильности личности**

*Осаволюк Е.Ю.*

*аспирант факультета социальных наук,  
департамент психологии,  
НИУ ВШЭ Москва, Россия  
codeeka@mail.ru*

*Научный руководитель – Кургянян С.С.*

Для современной психологической науки проблема когнитивной флексибильности (КФ) является малоизученной и достаточно неоднозначной. Несмотря на особую значимость этого явления, на данный момент зарубежные исследователи из различных областей психологии и наук о поведении человека не пришли к единому мнению относительно дефиниций понятия. Главным образом, наблюдается дефицит знаний в определении основания для их формулирования. Исследования российских ученых в большей степени сконцентрированы на изучении явления в континууме с противопоставляемым конструктом – ригидностью, что нашло отражение в трудах Залевского Г.В. (Залевский, 2007), Холодной М.А. (Холодная, 2004). Можно выделить несколько ключевых определений КФ, к которым обращаются исследователи: (1) способность выхода за рамки целостного образа при модифицированных условиях деятельности; (2) черта личности; (3) процесс активизации мозговых структур.

В рамках гештальтпсихологии учеными был сделан вывод о необходимости выхода за рамки целостного образа при проведении экспериментов по исследованию КФ на примере использования предметов инновационным путем, тогда как осведомленность о традиционном способе применения предмета затрудняла поиск (Finke, 1992). Дифференциальная психология и психология личности рассматривают КФ как компонент креативности (Guilford, 1968). В рамках данного подхода были

предприняты попытки измерения флексибильности как относительно стабильного и независимого признака креативности (Hocevar, 1979), что позволило исследователям рассматривать КФ как одну из черт личности. Когнитивная нейронаука, являясь наиболее перспективным направлением экспериментального изучения КФ, исследует феномен во взаимосвязи с высшими психическими функциями головного мозга. Показано, что КФ, как характеристика мышления, связана с активностью в продольных лобных корковых структурах, а также с взаимодействием лобной, теменной и височных областей базальных ганглиев (Robbins, 1998). Данные исследований определили наиболее вероятные области и структуры головного мозга, активизирующиеся при когнитивно-флексибильных процессах.

В современных исследованиях КФ исследователи уделяют особое внимание динамики познавательных процессов в ответ на изменения окружающей среды. При изменении внешних условий познавательная сфера флексибильной личности адаптируется путем перемещения внимания, выбора информации и формирования нового алгоритма действий. Отсюда КФ понимается как динамичная активность познавательных процессов, вызванная изменяющимися условиями среды в общем, и отдельными задачами в частности (Deak, 2003). Также, КФ рассматривается как один из компонентов исполнительной системы индивида, представляя собой способность свободно перестраивать когнитивные процессы с целью разнопланового реагирования на модифицированную ситуацию [1]. Данная способность, как правило, выражается в генерировании нескольких вариантов решения проблемы, переключении между различными областями знаний и снижении уровня традиционных ответов в пользу альтернативных.

Определение КФ как способности индивида усваивать конкретные стратегии познания в ответ на изменение условий окружающей среды (Cañas, 2006) включает в себя три аспекта: (1) определение КФ как «способности», которая может быть развита опытным путем и проявиться в обучении; (2) интегрированный подход в понимании природы КФ как процесса усвоения конкретных стратегий познания, направленных на комплексное изменение поведения человека; (3) понимание КФ как адаптивной способности человека, проявляющейся по отношению к измененным условиям действительности, при наличии ранее закрепленного опыта. Выполняя задачу в изменяющихся условиях, у индивида возникает необходимость как в единовременной адаптации к новым условиям, так и в перманентной, в силу изменения всего алгоритма и последующих результатов на различных этапах деятельности. В результате, выполняющий деятельность индивид изменяет уровень управления условиями, интегрирует дополнительные когнитивные ресурсы с целью контроля и редукции использования традиционных методов решения, модифицирует план дальнейшей деятельности.

Исследования в рамках организационной психологии показали, что эксперт склонен быть менее когнитивно флексибильным. Предположительно это может быть связано со степенью процедурализации базы знаний. Исследование проводилось методом наблюдения за стратегией и тактикой опытных и начинающих игроков в бридж. В зависимости от проверяемой гипотезы менялись условия игры и цели. В результате эксперты были более впечатлены изменением условий игры, чем новички; уровень флексибильного реагирования оказывался снижен в случае несоответствия условий задачи и уже имеющейся информации для решения, свидетельствует о связи квалифицированности и флексибильности. Также показано, что эксперты предпочитают действовать согласно устоявшейся стратегии и реже идентифицируют модификацию условий (Anzai, 1984).

В заключение отметим, явление КФ исследуется в рамках различных направлений психологии, что подчеркивает значимость и актуальность изучаемой проблематики. Неоднородность мнений ученых по результатам своих исследований, стимулирует научное сообщество к формированию междисциплинарного подхода к исследованию заявленной проблемы.

*Литература*

1. *Johnco, C., Wuthrich V.M., & Rapee R.M. Reliability and Validity of Two Self-Report Measures of Cognitive Flexibility // American Psychological Association. 2014. 4.*

## **Исследование феномена современных «страшных» игрушек**

**Парфенова Н.Е.**

**магистрант факультета психологии образования  
ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия**

*barnat427413@mail.ru*

**Научный руководитель – Смирнова Е.О.**

Игрушка – неизменный спутник ребенка с первых дней рождения. Ее специально создает взрослый в воспитательных целях, чтобы подготовить ребенка к вхождению в общественные отношения. Игрушка выступает для ребенка как предмет забавы, развлечения, радости, и в то же время она – важнейшее средство развития дошкольника.

Наряду с добрыми героями сказок, мифов и былин, всегда существовали страшные игрушки, изображавшие злых персонажей. Как и другие образные игрушки, они выполняли роль посредников между внутренним миром ребенка и внешней, окружающей его реальностью. Однако, если «обычные», нестрашные, игрушки служат для присвоения и выражения позитивного опыта малыша, то пугающие, отталкивающие игрушки нужны для обыгрывания негативных эмоций и событий из жизни ребенка. Отражая в таких игрушках собственную агрессию и страх, дети учатся их распознавать и контролировать. Еще одна важная функция страшных игрушек – нравственное воспитание малыша. Любые мифические, сказочные персонажи представляют собой архетипические, то есть универсальные, общечеловеческие, образы добра и зла.

В последнее десятилетие характер и роль образных игрушек кардинально изменились. Появились куклы, сочетающие в себе страшное и красивое, привлекательность и ужасное.

Так в последнее время среди детей все более популярна семейка кукол Школьы Монстров. Эти фэшн-куклы уже покорили весь мир, в том числе российских детей. Детей привлекают эти незаурядные существа, каждый из которых имеет какие-то сверхъестественные способности и усердно старается их развивать. Несмотря на это все персонажи наделены человеческими чувствами, желаниями и мыслями, поэтому их поступки, действия близки и понятны. У каждого персонажа есть хорошо проработанные легенда, философия и история, подкрепленные мультсериалом, серией книг и индивидуальными дневниками, входящими в комплектацию кукол. Учитывая необычность и популярность этих кукол, важно было исследовать особенностей отношения старших дошкольников к современной страшной игрушке – кукле Монстр Хай.

Для определения отношения старших дошкольников к страшным игрушкам мы провели экспериментальное исследование, которое включало в себя следующие этапы:

- Опрос детей и родителей об их отношении к куклам Монстр Хай
- Оценка качеств данных персонажей по 5 шкалам (красота, ум, доброта, смешность, сила)

Ребенку предлагалось поиграть с куклой Монстр Хай, рассказать сюжет игры, что говорит кукла, что она делает.

Опрос детей и родителей показал, что Куклы Монстр Хай вызывают противоположное отношение к ним детей и взрослых. Большинство опрошенных родителей (55 %) ответили, что им эти куклы не нравятся, и только 20 % выразили им одобрение. В отличие от этого большинству детей эти куклы нравятся, и они предпочитают их другим игрушкам.

Оценка качеств показала, что дети (в отличие от родителей) считают данных персонажей красивыми, умными, сильными и смелыми. Дети не видят в них ничего необычного или монструозного.

Наблюдение за игрой с данными куклами показало, что дети играют в привычные игры, в том числе и дочки-матери.

В целом, результаты показали, что устрашающий внешний вид игрушки потерял свою знаковость и стал просто одним из способов привлечения внимания.

## **Предметно-развивающая среда группы детского сада как условие развития познавательной активности дошкольников**

*Плесневич М.Г.*

*магистрант факультета психологии образования*

*ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия*

*plesnevich.mariya@yandex.ru*

*Научный руководитель – Бурлакова И.А.*

Актуальность исследования обусловлена поставленной государством задачей в воспитании активной личности, осуществить которую призваны дошкольные образовательные организации. Именно дошкольный возраст наиболее чувствителен к образованию и формированию базовых, основных, качеств личности [3].

Но к настоящему времени проблема развития познавательной активности у дошкольников, воспитывающихся и обучающихся по отличным друг от друга образовательным программам, несмотря на ее и теоретическую, и практическую значимость, остается сравнительно мало исследованной. Имеющиеся же в литературных источниках данные по этой проблеме носят поверхностный, отрывочный характер, что не дает полных знаний о влиянии конкретной предметно-развивающей среды детского сада (ПРС ДС), организованной строго по реализуемой программе, на развитие у детей познавательной активности.

Начатое нами исследование является одним из первых, в котором было проведено изучение и сравнение уровней познавательной активности у дошкольников из детских садов, имеющих свою специфику в организации ПРС. На первом этапе было произведено сравнение положений ФГОС об организации ПРС в дошкольной образовательной организации, которые воплощены в программах «От рождения до школы» и М. Монтессори. На основании полученных результатов выделены особенности представленных требований рассматриваемых программ к организации предметной среды, которые влияют на развитие у детей познавательной активности.

Результаты исследования позволяют говорить о том, что:

- I. ПРС Монтессори-групп обладает двумя значительными для развития познавательной характеристиками:
- Наличие автодидактических Монтессори-материалов для самостоятельной деятельности;
  - Непрерывное пребывание ребенка в специально организованной среде (в Монтессори-среде дети и развиваются, и обучаются, и воспитываются одновременно, среда же, которая построена согласно положениям программы «От рождения до школы», редко оказывается задействованной в непосредственной образовательной работе и используется, в основном, детьми вне занятий [2].
- II. Содержание ПРС и ее место в образовательном процессе неразрывно связаны с позицией воспитателя, которая определена каждой отдельной Программой:
- В Монтессори-саду – воспитатель организует ПРС, но не вмешивается в процесс обучения и развития ребенка;
  - В саду, реализующем программу «От рождения до школы», воспитатель – пример активной и инициативной личности, он постоянно находится рядом, побуждает к деятельности и направляет ее. Без помощи и отсутствия активности и инициативности у воспитателя среда не будет являться развивающей [1].

III. ПРС в группах Монтессори обеспечивает условия для развития у детей познавательной активности в большей мере, чем в группах, реализующих программу «От рождения до школы».

Планируемые задачи дальнейшей работы связаны с более глубоким изучением того, как по-разному организованные предметно-развивающие среды влияют на развитие познавательной активности у старших дошкольников. В исследовании примут участие дети из садов, реализующих помимо программ «От рождения до школы» и М. Монтессори программы «Радуга». Уровень развития познавательной активности (содержательного и динамического компонентов) у детей планируется изучить с помощью методики «Кубики» (авторы Денисенкова Н.С. и Клопотова Е.Е.). Для воспитателей детских садов будет разработан опросник, направленный на выявление имеющихся у них представлений о предметно-развивающей среде, в которой они осуществляют непосредственную образовательную деятельность или которую подготавливают для самостоятельной детской деятельности. По итогам анализа организованных предметных сред в группах старших дошкольников, результатов проведения опроса и диагностики детей планируется подготовка методических рекомендаций, направленных на оптимизацию ПРС для развития познавательной активности детей. Полученные данные дополнят имеющиеся сведения о специфике развития познавательной активности у дошкольников в условиях дошкольной образовательной организации.

#### *Литература*

1. От рождения до школы. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования (пилотный вариант) / Под ред. Вераксы Н.Е., Комаровой Т.С., Васильевой М.А. – М.: МОЗАИКА СИНТЕЗ, 2014. – 368 с.
2. Примерная основная образовательная программа дошкольного образования «Детский сад по системе Монтессори» / Под ред. Е.А. Хилтунен; [О.Ф. Борисова, В.В. Михайлова, Е.А. Хилтунен]. – М.: Издательство «Национальное образование», 2014. – 186 с.
3. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от «17» октября 2013 г. № 1153 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования»

## **Лингвистические корреляты освоения чтения во втором и третьем классе**

*Прихода Н.А.  
аспирант факультета психологии образования  
ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия  
prikhoda.natalia@gmail.com  
Научный руководитель – Григоренко Е.Л.*

Чтение является одним из наиболее важных навыков для освоения в начальной школе. То, насколько хорошо ребенок овладеет этим навыком в начальной школе, влияет на его дальнейшие достижения по школьным предметам и во взрослой жизни. Поэтому вопросы об эффективности методик обучения этому навыку, а также о связи навыков чтения с другими хорошо известными, но не связанными с ним на первый взгляд навыками является актуальным для современной науки обучения и развития.

Лингвистические навыки, рассматриваемые в нашем исследовании, – навыки словоизменения и орфографическая зоркость – традиционно рассматриваются специалистами в рамках обучения детей правописанию. Однако современные зарубежные исследования показали, что данные навыки взаимосвязаны также и с чтением [1,2]. При этом навык словоизменения, связанный с морфологическими знаниями языка, сильнее связан со смысловой стороной чтения (понимание прочитанного), а орфографическая зоркость – с технической (скорость и количество ошибок чтения). Стоит заметить, что упомянутые исследования проводились на школьниках, говорящих на английском языке, и похожих исследований для русского языка, подтверждающих или опровергающих эти результаты, не проводилось. Настоящая работа посвящена заполнению обнаруженной пустоты в данном направлении исследований.

Цель исследования – определить отношения между орфографической зоркостью, навыком словоизменения, скоростью чтения, количество ошибок чтения и пониманием прочитанного во 2 и 3 классе, а также сравнить эти отношения между собой. В рамках поставленной задачи было проведено тестирование 232 школьников из 2 и 3 классов двух среднеобразовательных школ Москвы (средний возраст 8 лет 10 месяцев  $\pm$  7 месяцев, 51 % мальчиков). Сбор данных состоял из 2 этапов – индивидуальная оценка техники чтения и групповое тестирование понимания прочитанного и лингвистических навыков. В результате тестирования были собраны данные по следующим показателям: орфографическая зоркость, словоизменение, скорость чтения, количество ошибок чтения и понимание прочитанного.

Для анализа существующих связей между собранными показателями было проведено 3 корреляционных анализа – по всей выборке, отдельно по вторым классам и отдельно по третьим классам. В результате были обнаружены значимые связи между переменными, при этом размер коэффициентов корреляции между некоторыми из них отличался во втором и третьем классах (см. таблицу 1).

Для ответа на вопрос о значимости различий между найденными коэффициентами были проведены дополнительные вычисления [3]. Ниже приведен список полученных результатов.

1. Морфологический и орфографический навыки являются значимыми коррелятами показателей чтения во 2 и 3 классах.
2. Во втором классе отношения между орфографическим и морфологическим навыком и показателями чтения значимо не отличаются друг от друга.

- В третьем классе морфологический навык является более сильным коррелятом для скорости чтения, чем для понимания прочитанного.
- К третьем классу взаимосвязь между пониманием прочитанного и морфологическим навыком значимо уменьшается в сравнении с теми же отношениями во втором классе.

**Таблица 1.**

**Результаты корреляционного анализа связей между лингвистическими навыками и показателями чтения во втором и третьем классах**

	Вся выборка		2 класс		3 класс	
	Орфогр.	Словоизм.	Орфогр.	Словоизм.	Орфогр.	Словоизм.
Скорость чтения	0,543**	0,629**	0,451**	0,539**	0,580**	0,660**
Количество ошибок	-0,385**	-0,403**	-0,329**	-0,421**	-0,469**	-0,406**
Понимание прочитанного	0,486**	0,508**	0,473**	0,560**	0,381**	0,207*

\*\*  $-p < 0,01$ , \*  $-p < 0,05$

Полученные результаты подтверждают, что показатели чтения коррелируют с лингвистическими навыками. При этом отношения между ними изменяются в зависимости от года обучения ребенка в школе. Результаты проведенной работы делают важный вклад в психологию обучения чтению в начальной школе, а также позволяют сформулировать новые гипотезы, которые можно проверить в будущих исследованиях. Например, в связи с тем, что в третьем классе морфологический навык сильнее связан со скоростью чтения, чем с пониманием прочитанного, можно предположить, что включение разнообразных морфологических задач в обучающий процесс положительно скажется на скорости чтения третьеклассников.

*Литература*

- Григоренко Е.Л., Эллиот Дж. Чтение о чтении. Воронеж, 2012.
- Kirby J. R., Deacon S. H., Bowers P. N., Izenberg L., Wade-Woolley L., & Parrila R. Children's morphological awareness and reading ability // Reading and Writing. 2012. 25 (2).
- Significance of the Difference between Two Correlations Calculator. URL: <http://www.danielsoper.com/statcalc/calculator.aspx?id=104>

**Подходы к изучению социальных сетей как психологического пространства для общения подростков**

*Романова Е.М.  
аспирант факультета психологии образования  
ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия  
elenkaroma@yandex.ru*

*Научный руководитель – Поливанова К.Н.*

Научный интерес к изучению общения в социальных сетях и его функциях стремительно растет, начиная с 2007 года. С каждым годом количество сторон, по которым исследуются коммуникации в социальных сетях, увеличивается. Нами будут освещены наиболее новые исследования в этой области.

Н.С. Козлова в своей статье «Влияние эмоциональной направленности личности на ее вовлеченность в интернет-пространство» пишет о том, что не нужно

игнорировать эмоциональную составляющую деятельности и общения в интернете, ее исследование построено на типологии направленности личности в зависимости тех или иных эмоций Б.И. Додонова. Автором выделены следующие направленности: альтруистическая – связана с акцентированием личности в виртуальном мире на сфере взаимодействия с другими, однако виртуальная коммуникация не может заменить той реальной активности, которая должно быть направлена на удовлетворение других потребностей; коммуникативная – связана с акцентированием активности личности на общении в сети; глористическая – связана не только с направленностью пользователей на общение, но и с стремлением узнавать новости, быть в курсе событий в мире, решением конкретных задач, использованием мультимедийных возможностей, а также с игровой активностью; практическая – связана с интересом к мнениям других о вещах, которые они собираются приобрести, им характерен интерес к достаточно узкой, сугубо практической теме; романтическая направленность – связана с использованием разнообразных функций интернета, и у них отсутствует критическая оценка возможных последствий; эстетическая – связана с тем, что личность ориентирована на развлечения, для чего активно использует мультимедийные возможности; гедонистическая направленность связана с определенными формами активности личности в интернете: слежение за новостями в мире, общение с теми, с кем редко удается взаимодействовать в реальности, использование мультимедийных возможностей; акхизитивная – отсутствие деятельности и общения личности в сети, в целом, сеть не играет никакой роли в структуре жизнедеятельности, все «взаимодействие» сводится к наличию электронной почты. [3]

В статье «Взаимосвязь эмоциональных особенностей подростков и специфики вовлеченности в социальные сети» Н.С. Козлова и Е.Е. Черная говорят о зависимости чрезмерной увлеченности социальными сетями и высотой уровня эмоционального интеллекта подростка. Они полагают, что способность произвольно проявлять свои эмоции, осуществлять их контроль говорит об отсутствии проблем в волевой сфере личности. Следовательно, подросток может отследить появление чрезмерной увлеченности социальными сетями и скорректировать свое поведение. С другой стороны, вследствие того, что большинство подростков используют социальные сети ради удовлетворения своих потребностей, в том числе эмоциональных, можно предположить, что подростки, не имеющие проблемы с эмоциональным интеллектом, просто не нуждаются в вовлеченности в виртуальную жизнь вследствие того, что удовлетворяют свои проблемы в реальной жизни. [1]

В еще одной своей статье, «Изучение специфики вовлеченности подростков в социальные сети» эти же авторы выделили 7 факторов, каждый из которых представляет совокупность взаимосвязанных характеристик, относящихся к определенному типу личности: 1) «Самопрезентация в социальной сети в целях общения»; 2) «Нахождение в социальной сети, как атрибут имиджа подростка»; 3) «Использование социальных сетей для удовлетворения потребности в общении» – подростки начали пользоваться социальными сетями для того, чтобы найти новых друзей, характерно присутствие страха при невозможности выйти в сеть; 4) «Стремление к участию в общественной жизни» – типичны просматривание новостной ленты, а также чужих страниц, выкладывание фотографий событий своей повседневной жизни; 5) «Самопрезентация, как самоподтверждение» – выкладывают большое количество фотографий, следят за количеством лайков и комментариев к своим фотографиям; 6) «Самоутверждение за счет демонстрации количества «друзей» – тип личности, которая имеет потребность в утверждении себя, но не может это сделать в реальной жизни, для таки ре-

спондентов характерно большое количество друзей в сети, демонстрация фото друзей, а также изображение самой личности с друзьями; 7) «Наличие проблем с «Я» концепцией личности» – начали пользоваться социальными сетями ради развлечения и пользования медиа материалом, но основная активность внутри сети – это общение; не ставят на «аватар» собственную фотографию. [2]

В статье В.Б. Никишиной и О.И. Самосват «Эмпирическое исследование способов социального одобрения в социальных сетях» авторы выделили категории возможных результатов коммуникативной активности в социальных сетях: социальное одобрение; коммуникация; информация; уверенность в себе; деятельность; самовыражение; снятие стресса, способ отвлечься от проблем, развлечения; иное. Социальное одобрение в социальных сетях авторы определили как эмоциональную поддержку виртуальным сообществом индивида в виде социального приятия, за содержание действий, соответствующее социальному ожиданию. Целенаправленный поиск субъектом одобрения в социальных сетях выступает одним из ведущих механизмов возникновения от них зависимости. Социальное одобрение в социальных сетях имеет особую ценность для подростков, так как является одним из показателей успешного взаимодействия индивида с социальной группой. Способы выражения социального одобрения в социальных сетях – это количество «лайков» (знак «нравится»), количество комментариев/отзывов к опубликованной информации, количество репостов (перенос записи со стены одного профиля на стену другого профиля без изменений), количество подписчиков/друзей профиля. Элементы социального одобрения в социальных сетях несут в себе функцию выражения личной симпатии информации или автору данной информации.

В нашем диссертационном исследовании мы ставим целью выявить специфические особенности интимно-личностного общения подростков в социальных сетях и разработать механизм управления и продуктивного использования коммуникаций в социальных сетях с учетом их значимости для подростков. [4]

#### *Литература*

1. Козлова Н.С., Черная Е.Е., Взаимосвязь эмоциональных особенностей подростков и специфики вовлеченности в социальные сети // Молодой ученый. – 2015. – №11.
2. Козлова Н. С., Черная Е. Е., Изучение специфики вовлеченности подростков в социальные сети // Молодой ученый. – 2015. – №11.
3. Козлова Н.С., Влияние эмоциональной направленности личности на ее вовлеченность в интернет-пространство. URL: [http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2014/5/Kozlova\\_Emotional-Orientation-Internet/](http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2014/5/Kozlova_Emotional-Orientation-Internet/)
4. Никишина В.Б., Самосват О.И., Эмпирическое исследование способов социального одобрения в социальных сетях. URL: <http://science-conf.com/wp-content/uploads/2015/12/01.12.2015.pdf#page=38>

### **Преодолевающее поведение в юношеском возрасте**

**Рыбакова М. В.**  
студент факультета дистанционного обучения  
ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия

Rybakova-09@mail.ru

Научный руководитель – Одинцова М. А.

Преодолевающим поведением или копинг-поведением принято называть особый вид социального поведения, обеспечивающего продуктивность, здоро-

вье и благополучие человека. Оно является целенаправленным поведением и позволяет человеку справляться со стрессом и трудной жизненной ситуацией способами, адекватными личностным особенностям и ситуации [2]. Активное развитие и формирование стиля преодолевающего поведения приходится на подростковый и юношеский возраст.

Юношеский возраст как период становления данного психологического образования считается трудным этапом в жизни любого человека. Это важнейший этап становления зрелой личности. Перед молодыми людьми встают новые, неизвестные и требующие самостоятельного решения вопросы. Главным образом, они связаны с выбором профессии, поступлением в учебное заведение, адаптацией в новой среде. Наибольшие трудности лица юношеского возраста переживают в учебной деятельности и в сфере межличностных отношений [2]. Поэтому копинг-стратегии являются наиболее актуальными в данный возрастной период поведенческими способами справиться с жизненными проблемами и возникающим напряжением. В то же время, развитие механизмов психологических защит и копинг-поведения, овладение необходимыми навыками для преодоления трудностей – важная и необходимая часть развития личности в юношеский период.

В юности происходит усложнение и развитие механизмов психологической защиты в ситуациях, связанных с напряжением, тревогой и неопределенностью. Существует, по-видимому, закономерность, действующая в онтогенезе, согласно которой вместе с возрастанием уровня самоорганизации и саморегуляции индивида повышается эмоциональная чувствительность, но одновременно возрастают и возможности психологической защиты. Реально овладевать ими молодой человек начинает лишь к концу юношеского возраста, что позволяет ему защищать себя от внешнего вторжения и укрепляться внутренне [1].

Защитное поведение является по определению жестким, вынужденным, искажающимся, которое запускается в действие в случае невозможности преодолеть стрессовую ситуацию. Копинг-поведение – это гибкое, намеренное, ориентированное на реальность и развивающееся поведение. Оно является результатом взаимодействия копинг-стратегий и копинг-ресурсов. Личностные ресурсы являются фактором стрессоустойчивости, определяющим выбор и эффективность использования копинг-стратегий. Ресурсы личности развиваются в процессе жизни и деятельности.

Копинг-стратегии – это актуальные ответы личности на воспринимаемую угрозу, как способ управления стрессом. С взрослением выбор копинг-стратегий становится более осознанным в сторону большей конструктивности, что свидетельствует о развитии регуляторного опыта. Для подростков и юношества остается еще адекватным стремление к эмоциональному разрешению жизненных трудностей, но все чаще используются интеллектуальные стратегии, что связано с развитым формально-логическим и теоретическим мышлением, умением работать с информацией, чаще всего с опорой на конкретную жизненную ситуацию, которая эту информацию породила. Молодые люди больше осмысливают и рационализируют сложившуюся ситуацию. В юношеском возрасте устанавливается более зрелый, цельный и социально приемлемый копинг-стиль, ориентированный на решение проблемы, по сравнению с подростковым периодом [3].

В раннем юношеском возрасте наблюдается более частое использование продуктивных и социальных копинг-стратегий (решение проблем, социальная

поддержка). Значительный скачок отмечен между 17 и 18 годами в сторону большей продуктивности копинг-стиля, что связано с изменением социальной ситуации развития (окончание школы, поступление в вуз) [3].

Для юношества в отличие от взрослых людей характерен более узкий реperтуар стратегий преодолевающего поведения. Практически каждый молодой человек уже имеет верное представление о степени эффективности того или иного способа преодоления трудностей и понимает возможность использования набора различных способов преодоления. Однако в реальности в ситуациях с высокой интенсивностью переживания и неопределенности наиболее характерными стратегиями преодоления являются эмоционально-ориентированные и стратегии, направленные на избегание возникшей ситуации, а в меньшей степени – проблемно-ориентированные стратегии.

Выбор копинг-стратегий в значительной степени зависит от пола. Юноши чаще используют продуктивную стратегию решения проблемы, реже – духовность и обращение к друзьям. В процессе взросления юноши реже прибегают к непродуктивным стратегиям – надежда на чудо, несовладание, игнорирование. Специфической же особенностью юношей является стремление снижать эмоциональную значимость критической ситуации за счет ухода от ее глубокого осознания. У девушки происходит увеличение выраженности значений продуктивных стратегий, направленных на решение проблемы, обращение к духовному опыту, а также стратегии социального стиля – профессиональная помощь. С возрастом девушки чаще прибегают к непродуктивным стратегиям – несовладание и самообвинение. Специфической особенностью девушек является глубокое эмоциональное проживание кризисной ситуации и умение увидеть в ней смысл.

Стиль преодолевающего поведения формируется в условиях активного взаимодействия молодых людей с родителями и сверстниками. Главная роль в успешности процесса обучения способам психологического преодоления жизненных трудностей принадлежит совместной деятельности со значимым взрослым.

Юношеский возраст сосредотачивает в себе многие потенциальные возможности человека, судьба которых нередко зависит от поступков, совершенных в юношестве. Для того, чтобы стать здоровой, самоактуализирующейся и творчески развивающейся личностью, нужно умение эффективно справляться с трудными жизненными ситуациями. В связи с этим становится актуальным вопрос об условиях формирования у юношей и девушек стрессоустойчивости, жизнестойкости, навыков преодоления трудностей собственными силами и с помощью других людей, выработки конструктивных стратегий преодоления.

#### *Литература*

1. Донцов Д.А., Донцова М.В. Психологические особенности юношеского (студенческого) возраста / Образовательные технологии. №2. 2013. С. 34–42.
2. Крюкова Т.Л. Психология совладающего поведения: Монография. Кострома: Авантийул, 2004. 344 с.
3. Кутфия Е.В. Факторы становления совладающего поведения в детском и подростковом возрасте // Психологические исследования. 2012. № 2 (22). С. 4. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: чч.мм.гггг). 0421200116/0015.

## **Особенности развития познавательной активности в дошкольном возрасте**

*Самкова И.А.*

*магистрант кафедры Юнеско*

*Культурно-историческая психология детства*

*ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия*

*isamkova@yandex.ru*

*Научный руководитель – Бурлакова И.А.*

В Законе об образовании одним из ключевых требований к современному образованию, является «развивать у обучающихся познавательную активность, самостоятельность, инициативу, творческие способности....» [2]. Данные задачи предполагают изменения в подходе к построению образовательной работы с дошкольниками, разработки педагогических технологий, направленных на развитие познавательной активности, инициативы детей, обеспечивающих ориентировочные процессы, которые предшествуют решению задач и, в конечном итоге, отвечающие за успешность осуществляющей деятельности. Данные процессы предполагают проникновение в суть исследуемого объекта или явления, выявление его свойств и характеристики.

В отечественной психологии основы современного подхода к изучению познавательной активности были заложены в работах Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, показавших неразрывную связь деятельности личности и ее активности. Несмотря на то, что многие ученые уже уделяли внимание изучению познавательной активности дошкольников (Д.Б. Богоявленская, М.И. Лисина, Л.А. Венгер, Н.Н. Поддъяков, Н.Е. Веракса, А.М. Матюшкин, В.А. Петровский, Д.Б. Годовикова, Т.М. Землянухина, Т.А. Куликова, Г.И. Щукина, J.Berlyne, C. Hutt, H. Keller, R. Sternberg, J.S. Renzulli и др.), на сегодняшний день нет однозначного толкования этого термина. В проведенном нами исследовании познавательная активность рассматривается как стремление ребенка к познавательной деятельности, стремление выявить возможности действия с новыми объектами и в новых ситуациях[1].

Успешность образовательной работы с детьми во многом зависит от правильно подобранных форм и методов работы, которые, в первую очередь, определяются возрастными особенностями проявления той или иной характеристики. В связи с актуальностью разработки новых образовательных технологий и программ, способствующих познавательному развитию детей, проведено экспериментальное исследование особенностей познавательной активности дошкольников. Была выдвинута гипотеза, что познавательная активность имеет особенности проявления на разных возрастных этапах дошкольного детства. В исследовании приняло участие 100 детей четырех возрастных групп детского сада (3–4 года, 4–5 лет, 5–6,5 лет, 6,5–8 лет). Из них 57 девочек и 43 мальчика. Исследование проводилось на базе структурного подразделения № 1 ГБОУ «Школа №2048» г. Москвы.

Для выявления возрастных особенностей познавательной активности детей в исследовании использовалась методика «Кубики», направленная на определение уровня развития содержательного и динамического компонентов познавательной активности детей дошкольного возраста (Денисенкова Н.С., Клопотова Е.Е.) [1].

Сравнивая результаты детей всех возрастных групп, можно отметить, что показатели содержательного компонента познавательной активности имеют наибольший количественный скачок в среднем дошкольном возрасте, а в старшем до-

школьном возрасте уже не дают существенной динамики. Тогда как по показателю динамического компонента познавательной активности мы наблюдаем наибольшее изменение в старшем дошкольном возрасте. Дети оказываются способными осуществлять большее количество вариантов действий с кубиками внутри каждого выделенного им способа. Это может быть обусловлено развитием умственных возможностей и конструктивных навыков у детей в старшем дошкольном возрасте.

Отсутствие существенных особенностей проявления познавательной активности в старшей и подготовительной группах возможно связано с тем, что в старшем дошкольном возрасте познавательная активность может проявляться в большей степени в вербальной форме. Для проверки нашего предположения со старшими дошкольниками была проведена методика «Вопросы к картинкам» (И.А. Бурлакова) [1]. Оценка развития познавательной активности по этой методике также проводилась по двум компонентам «Продуктивность» (общее количество заданных ребенком вопросов) и «Содержательность» (качество задаваемых вопросов).

Сравнивая результаты детей старшей и подготовительной группы, можно видеть, что с возрастом проявления познавательной активности в вербальной форме возрастает. Это проявляется как на уровне продуктивности (количества задаваемых вопросов), так и на содержательном уровне: вопросы детей все чаще имеют не формальный или описательный характер, а направлены на прояснение ситуации и на содержание, которое не дано непосредственно на картинке.

В результате исследования отмечается, что проявление познавательной инициативы и любознательности свойственно детям уже с младшего дошкольного возраста. Выявлены возрастные особенности проявления динамического и содержательного компонентов познавательной активности, а также ее проявления в вербальной форме и на уровне продуктивных действий. Также, можно сделать вывод, что в психолого-педагогических условиях развития познавательной активности должен быть сделан акцент на ее динамической составляющей. Иными словами при работе с детьми необходимы включение большего количества заданий открытого типа, поддержка экспериментирования детей, их инициативы в поисках новых, других способов решения проблемных ситуаций в сочетании с показом самим взрослым вариативности их решения. При этом по мере взросления детей поиск новых способов решения может проводиться в вербальном плане.

Таким образом, результаты данного исследования могут быть использованы специалистами дошкольного образования при проектировании образовательной работы с дошкольниками в разных возрастных группах. Полученная информация может быть учтена при разработке новых или модификации уже имеющихся форм, методов и педагогических технологий, реализующих задачи развития познавательной и творческой активности дошкольника.

#### *Литература*

1. Бурлакова И.А. Клопотова Е.Е. Выявление познавательной активности ребенка старшего дошкольного возраста // Справочник педагога-психолога. Детский сад. 2011. №1. С. 13–23.
2. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ [Электронный ресурс]. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/2974> (дата обращения 29.05.2015).

# **К вопросу о содержании программы развития лидерского потенциала подростков в условиях профильных образовательных учреждений военизированного типа**

*Сивкова Ю.А.*

*студент факультета правового и*

*социально-педагогического образования*

*ПГГПУ, Пермь, Россия*

*sivckova.iulya@yandex.ru*

*Научный руководитель – Метлякова Л.А.*

В учреждениях военизированного типа важно развивать лидерский потенциал, так как подготовка кадетов осуществляется в большей степени только в интеллектуальном и физическом развитии.

Исследованием проблем развития лидерского потенциала занимались такие ученые, М.В. Кирсанов, И.В. Дрыгина, Ю.Н. Емельянов, П.Е. Овсянкин, А. Деркач, В. Г. Зазыкин, М.И. Рожков и др.

Опираясь на труды этих авторов, можно сделать вывод о том, что лидерский потенциал – это совокупность задатков и способностей личности (коммуникативных, организаторских, интеллектуальных, креативных), проявляющихся в ситуациях взаимодействия в группе и позволяющих индивиду самореализоваться как лидеру.

Исходя из этого, под сформированностью лидерского потенциала мы понимаем их возможность реализации собственного лидерского потенциала, знания и умения, необходимые для этого, опыт лидерской деятельности, служащие фундаментом мотивации лидерской позиции.

Таким образом, лидерский потенциал личности представлен аспектами, сущность которых выражается в основных аспектах потенциального лидера:

- смысловом – в активности и ответственности;
- стилевом – в коммуникативности;
- организационном – в компетентности.

В своей работе мы определили, что социально-педагогическая деятельность по развитию лидерского потенциала подростков в условиях профильных образовательных учреждений военизированного типа будет эффективна, если в учреждении будет создана особая воспитательная система, ориентированная на развитие лидерского потенциала с учетом профиля учреждения и реализуемая по специальной программе.

Изучив и проанализировав особенности воспитания и социализации подростков в кадетской школе (ГАОУ «Пермский кадетский корпус Приволжского федерального округа имени Героя России Ф.Кузьмина») нами была составлена и частично реализована такая программа.

Целевая аудитория: старшие подростки (возраст 14 лет).

Цель программы: создать условия для развития лидерского потенциала старших подростков посредством включения в совместную социокультурную деятельность.

Задачи:

- способствовать развитию лидерского потенциала, необходимых для позитивной самореализации кадета в обществе;
- содействовать активному сотрудничеству участников Программы, создав условия для активизации и развития лидерского коллектива;

- способствовать развитию у кадетов социальных навыков поведения и установок на самостоятельное решения социальных проблемных ситуаций.

Данная программа разработана с учетом профиля ГАОУ «Пермский кадетский корпус Приволжского федерального округа имени Героя России Ф.Кузьмина.

В целом, Программа направлена на:

- развитие лидерского потенциала;
- создание условий для развития учащихся;
- развитие мотивации к познанию и творчеству;
- обеспечение эмоционального благополучия кадетов;
- создание условий для социального, культурного и профессионального самоопределения, творческой самореализации личности учащихся, ее интеграции в систему мировой и отечественной культур;
- укрепление психического здоровья;

Образовательная программа отражается в:

- принципах обучения (индивидуальность, доступность, преемственность, результативность);
- формах и методах обучения (активные методы дистанционного обучения, дифференцированное обучение, занятия, конкурсы.);
- методах контроля и управления образовательным процессом (анкетирование, анализ результатов конкурсов, соревнований.).

Опираясь на теоретические положения исследователей в области проблемы лидерства, социально-коммуникативной компетентности мы определили в нашем исследовании следующие показатели сформированности лидерского потенциала:

Показатель	Характеристика
<i>Интеллектуальные качества:</i>	наличие профессиональных знаний, способность генерировать идеи, гибкость и творчество ума, способность практически оценивать ситуацию, рациональность в обращении с информацией.
<i>Организаторские качества</i>	способность самостоятельно принимать решения, желание брать ответственность на себя за решение групповой задачи, организованность (умение организовать продуктивные личностные контакты, внутри коллективное общение),
<i>Исполнительские качества</i>	работоспособность; способность находить нестандартное решение; адекватная оценка достигнутых результатов; настойчивость; инициативность; умение добиваться целей
<i>Социально-коммуникативные качества</i>	способность вести людей за собой; способность гасить конфликты при разрешении групповой задачи; гибкость стилей общения; толерантным к другим; наблюдательность; честность; наличие чувства юмора.

Эти показатели легли в основу разработки содержания Программы, а также взяты за основу диагностики эффективности проводимых мероприятий в рамках данной Программы.

Мероприятий программы включают в себя смысловые содержательные блоки: информирование, обучение, практическая деятельность, рефлексия. В качестве мероприятий Программы предусмотрены следующие: классный час

«Active», дебаты «Мир вокруг меня», Тренинг «Я знаю», Ролевые компетентностные игры, Тренинг «Агрессивное поведение в общении и взаимоотношениях», Тренинг «Стратегии и тактики в конфликте» и другие.

Таким образом, развитие лидерского потенциала влияние происходит в разных сферах, проведенные мероприятия охватывают разные темы, которые помогут становлению лидера в взводе воспитанников, поможет развитию скрытого потенциала и активизации имеющегося.

#### *Литература*

1. Агранат Д. Л. Личность и военизированные организации // Знание. Понимание. Умение. – 2008. – №2. – С. 153–157. (0,4 п.л.).
2. Зубанова, Л.Б. Сущность лидерства и возможность формирования его потенциала // Педагогическая наука и образование. – 2007. – №2. – с.с.53–57.

## **Гендерные особенности познавательной активности старших дошкольников магистрант факультета психологии образования**

*Сквортянная В.Л.  
магистрант факультета психологии образования  
ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия  
valaskv@mail.ru*

*Научный руководитель – Клопотова Е.Е.*

Понятие «активность» рассматривается в рамках психолого-педагогических исследований как процесс деятельности и антипод пассивности, впоследствии формирующее устойчивое личностное образование в виде сложившейся черты характера. При этом работы многих педагогов освещают процесс развития познавательной активности детей дошкольного возраста: Л.А. Венгер [1], Д.Б. Годовикова, Т.М. Землянухина, Е.И. Кригер, Т.А. Серебрякова и др. Однако, эта проблема совершенно не рассматривалась в контексте гендерных особенностей дошкольников. В тоже время, гендерное развитие дошкольников является очень актуальной темой современного дошкольного образования. Гендерное развитие – это индивидуальный подход к проявлению ребенком своей идентичности, что дает ему в дальнейшем большую свободу выбора и самореализации, помогает быть достаточно гибким и уметь использовать разные возможности поведения. Ведь известно, что гендерные стереотипы формируются в детстве, а в зрелом возрасте они становятся еще шире [2].

В нашем исследовании для выявления гендерных особенностей познавательной активности мы использовали две методики: «Вопросы к картинкам» (И.А. Бурлакова) и «Кубики» (Н.С. Денисенкова, Е.Е. Клопотова). В исследовании участвовали дети старшего дошкольного возраста из московского детского сада, 23 мальчика и 23 девочки.

Методика «Кубики» позволяет выявить стремление ребенка к поиску новых способов действия с объектами – «содержательный компонент» и стремление ребенка как можно дольше находиться в поисковой активности – «динамический компонент». Полученные нами результаты позволяют говорить, что содержательный компонент более высоко развит у девочек (78 % – высокий уровень, 17 % – средний уровень 4 % – низкий уровень), чем у мальчиков ( 47 % – высокий уровень, 52 % – средний уровень). Уровень развития динамического компонента и мальчики и девочки продемонстрировали примерно одинаковый

(Высокий уровень: 65 % девочек и 60 % мальчиков, средний: 34 % девочек и 30 % мальчиков, низкий: 4 % мальчиков)

Методика «Вопросы к картинкам» позволяет выявить продуктивность (количество придуманных вопросов к картинкам) и содержательность (качество этих вопросов). Качественная характеристика задаваемых вопросов служит важным показателем познавательной активности. Вопросы, раскрывавшие суть ситуации, определялись как вопросы высокого уровня; описательные вопросы – среднего уровня; вопросы, связанные с условностью ситуации или просто замещение вопросов на рассказ по картинке – низкого уровня.

У девочек и мальчиков по продуктивности и содержательности наблюдается небольшая разница – результат девочек немного выше. 65 % девочек задали вопросы высокого уровня и 56 % мальчиков, т.е. больше половины девочек и чуть больше половины мальчиков могут выйти за пределы ситуации, предположить, что существовало ситуации или последует после. 21 % девочек и 8 % мальчиков показали средний уровень, т.е. владеют вопросами описательного характера. 13 % девочек и 30 % мальчиков показали низкий уровень, им трудно составить вопросы, они подменяли их просто описанием того, что изображено, или отказывались от выполнения задания. По продуктивности 34 % девочек и 21 % мальчиков показали высокий результат, 34 % девочек и 43 % мальчиков – средний, и 26 % девочек и 30 % мальчиков – низкий.

Полученные результаты позволяют говорить о том, что более высокий уровень развития познавательной активности, а особенно ее содержательного компонента, в рамках нашего исследования продемонстрировали девочки. Способность же на протяжении длительного времени находиться в состоянии поисковой активности примерно одинаково развита как у мальчиков, так и у девочек.

#### *Литература*

1. Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания / Под ред. Л. А. Венгера; Науч.-исслед. ин-т дошкольного воспитания Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1986. – 224 с.
2. Бендац Т.В. Гендерная психология: Учебное пособие. – СПб: Питер, 2006. – 431 с.

## **Обучение выразительным движениям как средство развития у детей 5–6 лет общения со сверстниками**

**Соболева К.Ю.**

*магистрант факультета психологии образования  
ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия*

*Si4508@bk.ru*

*Научный руководитель – Горишкова Е.В.*

Общение ребенка с окружающими людьми – взрослыми и другими детьми – является главным условием его человеческого, личностного развития.

В период дошкольного детства общение ребенка со сверстниками способствует возникновению избирательных привязанностей между детьми, развитию умения понимать друг друга, согласовывать интересы, договариваться.

За последние десятилетия у дошкольников стали возрастиать проблемы в развитии общения, в эмоционально-двигательной сфере, что проявляется в неумении понимать эмоции (свои и чужие) по выразительным движениям, устанавливать и поддерживать позитивное взаимодействие с помощью невербальных способов общения, наблюдается недостаточное развитие выразительных движений.

Данная проблема в большей степени может быть решена в рамках образовательной работы социально-коммуникативной области ФГОС, подчеркивающего важность этого направления психического развития современных дошкольников.

Все это обуславливает актуальность нашего исследования.

Анализ психолого-педагогической литературы отечественных ученых показал, что преимущественно исследовалось вербальное общение дошкольников, а особенности использования выразительных движений, оказывающие влияние на эффективность общения, на статус дошкольника в группе сверстников, его личностное развитие в научных публикациях практически не раскрыты.

Общение старших дошкольников между собой характеризуется сложностью и противоречивостью, имеет свои специфические особенности: оно более многообразно, и в совместной деятельности у дошкольников могут проявляться те качества и личностные характеристики, которые не проявляются в их общении со взрослыми. В общении со сверстниками детям присуща яркая эмоциональная насыщенность, они приобретают способность сочувствовать, сопереживать чужим радостям и печалим.

При анализе проблем в развитии общения старших дошкольников со сверстниками можно увидеть существенные различия в характере поведения разных детей одного возраста. Среди наиболее типичных для дошкольников проявлений конфликтного общения со сверстниками отмечаются: повышенная агрессивность, обидчивость, застенчивость и демонстративность.

Важную роль в процессе общения играет умение выражать свои внутренние эмоции и правильно понимать эмоциональное состояние собеседника. Не менее важным оказывается умение взаимодействовать, обмениваться невербальными сообщениями с помощью жестов, мимики и других выразительных движений. При всей очевидности этих, наблюдаемых в повседневной жизни, моментов экспериментально пока не проверено, каковы возможности развития общения у детей 5–6 лет при условии обучения их выразительным движениям.

Поэтому *гипотеза* нашего исследования была сформулирована так: средством развития у детей 5–6 лет общения друг с другом является обучение их языку выразительных движений при условии использования заданий на образное перевоплощение и парное взаимодействие, с жестами общения.

Умение в общении поставить себя на место другого, чтобы лучше понять его, по нашему предположению, является следствием развития способности к образному перевоплощению, эмоционально-двигательному «проживанию» особенностей персонажа, его характера. Умение невербально контактировать, обмениваться невербальными «репликами» предположительно развивается, благодаря освоению детьми жестов общения и использованию их в сюжетных сценках с образно-пластическим взаимодействием персонажей. Все это предположительно должно повлиять на нормализацию общения детей между собой и повышение статуса исходно наименее популярных детей в группе сверстников.

Для проверки нашей гипотезы запланирован трех-этапный эксперимент, в процессе которого предполагаются диагностические исследования до и после формирующего эксперимента. Уже проведено наблюдение за невербальным поведением детей в двух группах детей 5–6 лет. Затем в этих же группах были проведены: диагностика понимания смысла невербальных взаимодействий (методика «Эмоциональные взаимодействия», автор Горшкова Е.В) и социометрическое исследование по методике «Два дома» (автор Р.И.Бардина). После про-

ведения констатирующей диагностики в одной из групп (экспериментальной) будет проводиться цикл развивающих занятий по целенаправленному развитию выразительных движений, где основной акцент будет делаться на освоение жестов общения, упражнения в парном взаимодействии, развитие умения перевоплощаться в образы разнохарактерных персонажей, а также упражнения на произвольную регуляцию мышечного напряжения.

По итогам формирования предполагается получить результаты (на основе диагностики по тем же методикам), свидетельствующие о повышении способности детей 5–6 лет более эффективно взаимодействовать между собой, лучше понимать друг друга, а в целом – о повышении позитивности и продуктивности общения детей в группе сверстников.

### **Изучение ценностных ориентаций старших подростков. Кросскультурный аспект**

*Содноморжсанова Э.А.  
магистрант кафедры ЮНЕСКО  
ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия  
sod-er@mail.ru*

*Научный руководитель – Гуружапов В.А.*

В рамках культурно-исторической психологии большое значение придается кросскультурным исследованиям [2, 3]. Одним из направлений таких исследований может быть изучение системы ценностей и нормативных идеалов у современных подростков разных регионов России. Выявление ведущих типов ценностей при сравнительном исследовании их у учащихся позволяет обозначить наиболее актуальные направления их формирования в целях их успешной социализации, самореализации и развития.

Настоящее исследование посвящено определению и сравнению ценностных ориентаций современного поколения старших подростков в г. Улан-Удэ Республики Бурятия (100 человек) и г. Москве (100 человек). Выборки существенно отличаются по этнокультурному составу испытуемых. Выборка испытуемых из г. Улан-Удэ – смешанная по этническому составу (русские и буряты). Выборка испытуемых из г. Москвы – монолитная по своему этническому составу (в основном русские). В качестве инструмента измерения ценностных ориентаций был выбран опросник Ш. Шварца (часть 1, «Обзор ценностей») в обработке В. Н. Карандашева, выявившего десять типов мотивационно отличающихся друга от друга, но универсальных для разных культур ценностей [1, 4]. Каждой ценности испытуемыми должен быть присвоен балл по шкале от –1 до 7, где 7 – максимальное значение, указывающее на значимость ценности.

На основе результатов констатирующего эксперимента, проведенного среди учащихся 8, 9 и 10 классов, общая выборка составила 200 человек, были получены следующие результаты.

У учащихся 8-х, 9-х классов обеих регионов приоритетными считаются такие ценности, как гедонизм, самостоятельность, безопасность, достижения, конформность. Превалирующими (1 и 2 ранг) ценностями считаются – гедонизм и самостоятельность у всех подростков независимо от конкретной выборки. Второе место занимают ценности – конформность у подростков из Бурятии и самостоятельность у подростков московских школ. Безопасность, в которую входит безопасность семьи,

страны, стабильность общества, занимает третье место, среди учащихся города Улан-Удэ. У учащихся города Москвы третье место занимает ценность – достижения. Важность традиций оказывается последней по значимости.

Ценности учащихся 10-х классов обеих выборок оказались очень похожими. Они отмечают самостоятельность и достижения как наивысшие ценности. Особое значение у этой группы старших подростков приобретает ценность достижения личного успеха. Такие ценности как универсализм (в которую входят – социальная справедливость, красота природы и искусства, сохранение окружающей среды) и традиция (культурные и патриотические) оказываются наименее «востребованными».

Вывод: В результате проведенного исследования было выявлено, что есть общие приоритетные ценности у подростков из Бурятии и Москвы, такие как гедонизм, самостоятельность, достижения. Особую тревогу вызывает выбор гедонизма в качестве первостепенной ценности. Ценность «традиция», которая отражает гражданские позиции, патриотизм, любовь к Родине, сохранение культуры и обычая своего народа – получила наименее значение. Вместе с тем обнаружились и различия. Так, у подростков из Бурятии, учащихся 8, 9 классов ценности – конформность и безопасность имеют более высокие ранги, чем у подростков московских школ. Это говорит о том, что семейные ценности, которые входят в «безопасность», а также такие качества личности как толерантность, уважение к старшим, послушание (относятся к ценности «конформность») имеют большое значение именно у этой группы подростков в силу национальных, ментальных и культурных особенностей. Но на выходе из школы ценности достижения личного успеха и самостоятельности все равно начинают доминировать.

Таким образом, можно отметить, что современная городская среда в России достаточно однозначно формирует ценностные ориентации подростков в направлении развития индивидуализма. Это остро ставит перед педагогическими коллективами городских школ задачу по формированию у подростков таких ценностей как патриотизм, универсализм, культурные традиции.

#### *Литература*

1. Карадаев В.Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. СПб., 2004.
2. Коул М. Культурно-историческая психология. М., 1997.
3. Лuria A.R. Об историческом развитии познавательных процессов. М., 1974.
4. Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theory and empirical tests in 20 countries // In M. Zanna (Ed.), Advances in experimental social psychology, (Vol. 25) (pp. 1–65). New York: Academic Press.

## **Развитие поведенческой подструктуры самосознания подростков-сирот средствами сказочной метафоры**

*Тимур О.Ю.*

*аспирант факультета клинической и специальной психологии  
ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия  
helgatimur@gmail.com*

*Научный руководитель – Вачков И.В.*

Как известно, процесс становления и развития самосознания особенно активно происходит в подростчестве. Дети пубертатного возраста, воспитыва-

ющиеся в учреждениях интернатного типа, в силу специфики организации своего жизнеустройства и личной жизненной истории, как правило, имеют характерные особенности развития самосознания. Нами была предпринята попытка изучения и развития каждой подструктуры самосознания подростков-сирот: когнитивной, аффективной и поведенческой [2]. Мы полагали возможным осуществить это в совместной коммуникации и общем действии. Крайне важным было создание таких условий, при которых подростки имели бы возможность свободного самовыражения в безопасной для них ситуации. Для этого мы обратились к потенциалу сказочной метафоры, обладающей огромными скрытыми ресурсами и дающей возможность работы со сложными и травмирующими ситуациями и проблемами, которые зачастую иными способами не могут быть разрешены, так как особенность метафоры состоит в том, что она может облегчить восприятие болезненной информации. Безусловно, метафора обладает и целым рядом других уникальных свойств.

Рассмотрим фрагмент исследования влияния сказочной метафоры на развитие самосознания подростков – воспитанников интернатных учреждений и, в частности, на поведенческую подструктуру. Базой проведения эксперимента стал ГОУ «Салтыковский детский дом» г. Железнодорожный, Московской области в период с октября 2014 по май 2015 г. Выборка была представлена 32 детьми в возрасте 14–17 лет, по 16 человек в контрольной и экспериментальной группе. На первом этапе было проведено обследование подростков с помощью экспресс-методики ССПД1-М В.И. Моросановой (пиктограммы), благодаря чему был замерен уровень развития саморегуляции, по которому можно было оценить выраженность поведенческой подструктуры самосознания [1]. На втором этапе на основе полученных данных по первому срезу была разработана специальная программа групповых занятий работы с метафорой «Путешествие по Тридевятому царству Самосознания», которая включала в себя десять еженедельных занятий по полтора часа каждое. На третьем этапе, после проведения цикла групповых занятий, было проведено второе – контрольное – диагностическое обследование с целью оценки проведенной работы и сопоставления ее с результатами контрольной группы.

Нами были получены следующие результаты. При первом диагностическом обследовании при помощи непараметрического критерия У-Манна-Уитни не было выявлено каких-либо различий между контрольной и экспериментальной группой. Данные повторного обследования продемонстрировали отсутствие статистически значимых отличий между первым и вторым срезами в контрольной группе испытуемых. По результатам второго этапа диагностики можно свидетельствовать статистически значимые различия по трем шкалам методики «моделирование» ( $r = 0,034$ , при  $p > 0,05$ ), «оценка результатов» ( $r = 0,007$ , при  $p > 0,05$ ) и «самостоятельность» ( $r = 0,046$ , при  $p > 0,05$ ) у участников экспериментальной группы после прохождения ими цикла занятий с использованием сказочной метафоризации.

Результаты по шкале «моделирование» ( $r = 0,034$ , при  $p > 0,05$ ) свидетельствуют в пользу того, что у испытуемых данной экспериментальной группы можно диагностировать появление субъективной развитости представлений о значимо важных условиях внутренней и внешней среды, представление об уровне их осознания, реалистичности (адекватности) и степени их детальной проработки. Исходя из показателей по данной шкале можно констатировать, что

подростки начали овладевать навыками выявления значимых условий на пути достижения поставленной цели не только в настоящем, текущем времени, но и в перспективе на будущее. Это можно отметить в проявлениях соответствия полученных результатов в сопоставлении с намеченной целью.

Также статистически достоверны различия по шкале «оценка результатов» ( $t = 0,007$ , при  $p > 0,05$ ), которая описывает индивидуальную развитость и адекватность субъективной оценки участником как себя, так и результатов своего поведения и деятельности в целом. После прохождения формирующей части эксперимента можно отметить, что испытуемые демонстрируют изменения в сторону адекватности и развитости уровня самооценки, также можно говорить о формировании константных персональных единиц оценки своих результатов. Подросток научается реалистично и адекватно оценивать не только сам факт рассогласования между выдвигаемой целью и полученными в итоге результатами, но и анализирует причины, которые повлекли за собой подобные следствия. При этом происходит гибкая адаптация к возникшей ситуации, сложившимся условиям.

Рассмотрим результаты по шкале «самостоятельность» ( $t = 0,046$ , при  $p > 0,05$ ). Их изменения демонстрируют преобразования в регуляторной автономности индивида. Достаточно высокие показатели по данной шкале свидетельствуют о независимости во взглядах на организацию активности личности и ее способности к самостоятельной организации поведения и деятельности, способности выдвигать цель и прорабатывать пути ее достижения, в том числе подвергать контролю ход выполнения поставленных задач. Формируется навык оценки и промежуточных, и итоговых результатов деятельности по достижению поставленной цели.

Подводя итог проделанной работе, мы можем сказать о том, что применение метафоризации в работе с подростками – воспитанниками интернатных учреждений предусматривало открытие нового пути развития самосознания путем работы со сказочной метафорой во внутреннем субъективном мире каждого участника при погружении в общее семантическое пространство группового занятия. Метафоризация самосознания осуществлялась за счет специально созданной программы (подобранных упражнений), в которых в сказочной метафорической форме проводилось воздействие на все подструктуры самосознания и, в частности, на поведенческую. Средства работы с подструктурами самосознания через метафоризацию выступили в качестве основных приемов в специально разработанной программе Цикл занятий, представленный программой «Путешествие по Тридевятому царству Самосознания», имел своей целью метафоризацию представлений о самих себе подростков-сирот через специально разработанный комплекс упражнений, который способствовал переходу на новый уровень некоторых подструктур самосознания; в данном случае речь идет о поведенческой подструктуре.

На сегодняшний день нами проводится расширенное исследование возможностей сказочной метафоры в качестве средства развития всех подструктур самосознания (когнитивной, аффективной и поведенческой).

#### *Литература*

1. Моросанова В.И., Аронова Е.А. Самосознание и саморегуляция поведения. М., 2007.
2. Столин В.В. Самосознание личности. URL: [www.koob.ru](http://www.koob.ru)

## **Необходимость лексической и семантической корректности формулировок в заданиях диагностических методик**

**Толстых М.Л.**

**магистрант факультета психологии образования**

**ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия**

**mashtol@mail.ru**

**Научный руководитель – Леонович А.В.**

Значительные политico-экономические переломы, переживаемые страной, всегда отражаются в языке. Именно с помощью слова человеческое мышление связывается с объективной действительностью; таким образом, изменения действительности фиксируются в изменении словарного запаса нации. И в первую очередь эти изменения диагностируются у младшего поколения, еще не сформировавшего базу устойчивых лексических конструкций.

Кроме того, на изменение лексикона влияет и характер обучения – так, к сожалению, сегодня приходится наблюдать крайнее обеднение словаря учащегося начальных классов. Причин тому несколько. Во-первых, увеличивается количество учебного материала по разным предметам, который усваивается пассивно, без обязательного воспроизведения в речи. Следовательно, и лексика по этим темам не активизируется. Во-вторых, отмечается снижение интереса детей к чтению как виду познавательной деятельности. [1] В силу этих процессов даже знакомые слова часто уходят в пассив, и для того, чтобы «активировать» их, требуется дополнительное время.

Таким образом, в течение последних двадцати лет фиксируется ситуация языковой лабильности, крайне динамичных изменений как семантической, так и лексической составляющих языка. Скорость изменения основного фонда лексики зависит от множества факторов среды, и эта величина не является стандартной для школьников различных регионов, да и просто разных социальных уровней и школьных коллективов. Таким образом, для того, чтобы диагностические методики оставались по-настоящему универсальными, требуется переоценка лексической адекватности материалов, использующихся для тестирования школьников. К сожалению, многие классические диагностики, разработанные в конце прошлого века, характеризовавшиеся надежностью и валидностью, требуют некоторой ревизии используемого словаря.

Так, в феврале 2016 г. при проведении теста ГИТ [2] в классическом варианте в четырех пятых классах ГБОУ 429 у 67 % школьников вызвали вопросы слова «общность», «свая», «цех», у всех – слово «профорг». Поскольку знание этих слов не может являться показателем уровня интеллектуального развития школьника, их присутствие в заданиях, вызывающее затруднения, вопросы и, следственно, потерю времени, фактически служит причиной ухудшения общего результата тестов. Под угрозой оказывается валидность исследования. Необходима адаптация словаря заданий при сохранении их общей направленности. К сожалению, унифицированной новой редакции этого, столь удачного, теста пока нет, хотя многие школьные психологические службы используют некие модифицированные версии ГИТ.

При проведении тестов «Определение типа мышления» по [3] у четырех седьмых классов той же школы (всего 83 человека) никто из испытуемых не смог объяснить, что такая абстракция, и лишь 8 учеников оказались в состоя-

нии вербализовать смысл слова «символ» (см. «абстрактно-символический тип мышления»). Следовательно, проведение теста целесообразно начинать с вocabulare, выводящего термины тестирования на уровень активной лексики.

Помимо чисто лексических несоответствий при тестировании возникают и проблемы, связанные с семантикой, а точнее, с отсутствием у большинства современных школьников опыта, к которому апеллируют некоторые тесты, и невостребованностью опыта имеющегося.

Так, при уже упоминавшемся выше тестировании [3] семиклассников, выяснилось, что только 4 ученика (менее 5 % всей группы) согласились с утверждением «Мне нравится составлять компьютерные программы», поскольку остальным ни разу не приходилось этим заниматься. При тестировании девятиклассников по системе Л.А. Йовайши [4] сложности вызвали задания 2 и 29. Вопрос 2: «Какие черты характера в человеке Вам больше всего нравятся: а) дружелюбие, чуткость, отсутствие корысти; б) мужество, смелость, выносливость»; более половины опрошенных отметило, что изо всех означенных качеств им приходилось сталкиваться только с чуткостью или ее отсутствием. Вопрос 29: «Если бы Вам представилась возможность занять определенный пост, какой бы Вы выбрали: а) главного инженера завода» б) директора универмага; около 32 % опрашиваемых указали, что не имеют ни малейшего представления об этих видах деятельности. В то же время ни один вопрос не затрагивает такие области деятельности, как ИТ- и В2В- сферы, рекламу и event-индустрию, предпринимательство и многие другие, гораздо более актуальные на сегодняшний день в крупных городах.

Некоторые вопросы вышеперечисленных методик затрагивают сразу несколько аспектов личностных характеристик, что также может способствовать искажению выводов. В опроснике [3] пункты 28 («Мне легко говорить перед любой аудиторией») и 38 («Мои друзья любят, когда я что-то рассказываю») имеют большее отношение к самооценке тестируемого, чем к типу его мышления; многие ученики отмечают это несоответствие.

Таким образом, работая в условиях постоянного изменения социальной, и, следовательно, языковой реальности необходимо уделять пристальное внимание релевантности используемых методик. Перед использованием каких бы то ни было тестов следует в качестве предварительной подготовки либо делать выбор в пользу модифицированного варианта, либо вводить в активный словарь используемых используемые в teste понятия.

#### *Литература*

1. Елизарова Е.Р. Как оценить словарный запас современного школьника: содержание и технология констатирующего эксперимента // Международный студенческий научный вестник. 2015. № 5. URL: <http://eduherald.ru/129-12703>
2. Руководство по применению группового интеллектуального теста (ГИТ) для младших подростков. Обнинск. 1983.
3. Резапкинна Г.В. Психология и выбор профессии: программа предпрофильной подготовки. Москва. 2006.
4. Врублевская М.М., Зыкова О.В. Профориентационная работа в школе: Методические рекомендации. Магнитогорск. 2004.

## Роль действий контроля у подростков при решении творческих задач

Трубач О.А.  
магистрант факультета культурно-исторической психологии  
и деятельностного подхода в образовании  
ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия  
TrubachOA@mgppu.ru  
Научный руководитель – Гуружатов В.А.

Важное место в общей структуре учебной деятельности занимают действия контроля и оценки, которые позволяют школьникам тщательно прослеживать правильное выполнение учебных действий, а затем выявить и оценить успешность решения всей учебной задачи.

В нашей работе, посвященной изучению действий контроля у подростков при решении творческих задач мы опираемся на понимание процесса того как «Овладевая в процессе обучения необходимыми действиями, человек одновременно овладевает и способами контроля за правильностью их выполнения» [5]. Существует несколько пониманий того что есть действия контроля.

Давыдов В.В. определяет, что контроль состоит в определении соответствия других учебных действий условиям и требованиям учебной задачи. Контроль, позволяет, ученику, меняя операционный состав действий, выявлять их связь с теми или иными особенностями условий решаемой задачи и свойствами получаемого результата. Благодаря этому контроль обеспечивает нужную полноту операционного состава действий и правильность их выполнения!

Рассматривая действия контроля, В.В. Давыдов подмечает, что при их выполнении обращается внимание на собственные действия, что в свою очередь называется рефлексией. Учебная деятельность и отдельные ее компоненты (в частности, контроль и оценка) осуществляются благодаря такому основополагающему качеству человеческого основания, как рефлексия [3].

Эльконин Д.Б. говорит о том, что субъект решая задачу на соображение, она же творческая задача, не имеет в своем запасе готовых схем решения, это и логично, поскольку ранее субъект решал задачи подчиненные определенным правилам.

Описывая процесс решения задачи с помощью сложившихся стереотипов, Эльконин Д.Б. отмечает, что субъект приходит к неверному представлению об искомом и сталкивается с необходимостью заново построить собственное действие, а для этого необходимо это действие представить в предметной форме. В построении собственного действия и проявляется элемент творчества. Изучение творческого мышления должно строиться как исследование способов построения субъектом своего действия. Обоснование такому подходу дает культурно-историческая концепция Л.С. Выготского. В центре концепций стоит вопрос о средствах овладения собственным поведением, о средствах его организации. Таким средством выступает знак» – заключает автор [6].

Описывая каким образом происходит усвоение способов контроля Матюшин А.М. указывает на то, что первоначально усваиваемые способы контроля за правильностью выполнения действий (особенно интеллектуальных) выступают как внешние обратные связи, заданные вместе с усваиваемыми способами действия. Но по мере становления регуляционной основы действий эти внешние

обратные связи превращаются во внутренние и становятся, таким образом, способами самоконтроля за правильностью выполняемых действий [5].

В методическом пособии «Учебная деятельность в развивающем обучении (система Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова)» в виде предположения Гуружапов В.А. предлагает рассматривать действие контроля, непосредственно связанное с решением учебной задачи как определение того, насколько практическое действие соответствует совершенной (идеальной) форме выполнения данного действия. Это значит, что события решения учениками учебной задачи происходят под сенью идей, которые по своему содержанию значительно шире идей о способах решения задач определенного типа [2].

Для нашего исследования мы выбрали 2 задачи на соображение из сборника «Математическая смекалка. Занимательные задачи, игры, фокусы, парадоксы» Игнатьева Е.И. и 1 задачу из учебного пособия «Занимательные математические задачи. Дополнительные занятия для учащихся 5 классов» А.М. Быковских, Г.Я. Куклиной:

Задача №1. Приложить к четырем спичкам (рис. 1) пять спичек так, чтобы получилось сто.

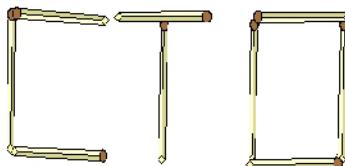


Рисунок 1. Ответ на Задачу №1.

Задача №2. На руках 10 пальцев. Сколько пальцев на 10 руках?

Ответ: 50 пальцев [4].

Задача №3. Разделить 5 яблок между пятью лицами так, чтобы каждый получил по яблоко и одно яблоко осталось в корзине.

Ответ: одно яблоко нужно взять вместе с корзиной [1].

Мы провели пилотное исследование на базе Государственного бюджетного общеобразовательного учреждения города Москвы «Школа № 2095 «Покровский квартал» (структурное подразделение №613). В исследовании участвовали ученики 5 «А» класса – 3 человека (2 девочки и 1 мальчик).

Исследование предполагало следующую процедуру:

1. Экспериментатор предлагает ученику решить несколько задач.
2. I этап. Ученик приступает к выполнению задания. Экспериментатор садится рядом с учеником и наблюдает за его действиями, параллельно повторяя действия ученика.
3. II этап. Когда у ученика происходит затруднение в решении задачи, экспериментатор предлагает посмотреть, как будет решать он, вдруг у него получится. Таким образом, экспериментатор медленно в каждой из задач в виде подсказки наводит ученика на образ, который должен привести к решению задачи. Здесь проигрывается модель взаимодействия детей в парах при дальнейшем исследовании.
4. После этого испытуемый должен прийти к верному решению.

Во всех трех задачах испытуемые были поставлены в ситуацию затруднения, так как задачи на соображение отбирались по принципу анализа условия

задачи. Всем трем испытуемым при решении задач понадобилась помощь – подсказка экспериментатора. Это может говорить о том, что к данному возрасту у них сформировались некоторые действия контроля, которыми, они успешно владеют. Множество попыток решить задачу, постоянное возвращение к условию и понимание того что существует некая загвоздка или даже хитрость в условии, вследствие чего они не могут предложить решение задачи, также может свидетельствовать о наличии у испытуемых контроля за выполнением своих действий и оценкой правильности решения.

Для того чтобы можно было говорить какое значение действия контроля играют и какая роль им отводится при решении творческих задач у подростков необходимо провести целостное исследование.

#### *Литература*

1. Быковских А.М., Куклиной Г.Я. «Занимательные математические задачи. Дополнительные занятия для учащихся 5 классов». Н., 2010.
2. Гуружапов В.А. Методическое пособие «Учебная деятельность в развивающем обучении (система Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова)». М., 2008.
3. Давыдов В.В. «Проблемы развивающего обучения». М., 1986.
4. Игнатьев Е.И. «Математическая смекалка. Занимательные задачи, игры, фокусы, парадоксы». М., 1994.
5. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М., 1970.
6. Эльконин Б.Д. «Опосредствование. Действие. Развитие». И., 2010.

### **Диагностика метапредметных компетенций учащихся основной школы (на математическом материале и анализе текста)**

*Фомин А.А.  
аспирант факультета психологии образования  
ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия*

*Fominanatoliy1@gmail.com  
Научный руководитель – Соколов В.Л.*

С 2015–2016 учебного года все общеобразовательные учреждения, осуществляющие основное общее образование, перешли на новые федеральные государственные стандарты основного общего образования. Как известно, ФГОС ООО предъявляет требования не только к предметным, но и к метапредметным и личностным образовательным результатам освоения основной образовательной программы. В связи с этим остро встает вопрос о диагностике и разработке заданий, направленных на диагностику метапредметных образовательных результатов. В настоящий момент ведется активная научная и методическая работа по разработке диагностики метапредметных образовательных результатов, выпускаются авторские диагностические методики, ведется поиск средств диагностики в центрах контроля качества образования. Однако по настоящее время не существует единых федеральных диагностических задач, направленных на диагностику метапредметных образовательных результатов.

В то же время существуют определенные теоретические психолого-педагогические подходы к решению проблемы диагностики метапредметных компетенций. Один из подходов к проектированию заданий базируется на теории развивающего обучения Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова. Так В.В. Давыдов рассматривал метапредметные компетенции в качестве форм теоретического

мышления, проявляющихся при решении предметных задач. При этом, чем выше сложность предметной задачи, тем, как правило, требуется более высокий уровень развития метапредметных компетенций [1]. Теоретическое мышление проявляется в действиях содержательного анализа, рефлексии, обобщения и абстрагирования. В частности, диагностика форм теоретического мышления активно разрабатывалась в работах Зака А.З. [2]. С другой стороны, методологической основой проектирования заданий может выступать подход, представленный в исследованиях PISA (*Programme for International Student Assessment*), проводимых под эгидой ОЭСР. В основу проектирования заданий PISA положено понятие научной грамотности (scientific literacy), которое имеет схожие содержательные основания с понятием метапредметных компетенций.

На основании вышеизложенных теоретических психологопедагогических подходов к диагностике метапредметных компетенций нами был составлен общий блок заданий на основе анализа текстов и математическом материале, направленный на диагностику ряда познавательных и регулятивных метапредметных компетенций. В основу диагностического блока легли задания из авторских методик научного коллектива МГППУ, заданий PISA и диагностических заданий, используемых в рамках теории развивающего обучения [1,3].

Отобранный блок заданий планируется использовать для диагностики метапредметных компетенций учащихся с пятого по девятый класс, при этом оцениваются не только фактический диагностический срез и сами диагностические задания, но и динамика изменения компетенций на протяжении трех лет. Отобранный диагностический блок состоит из 14 заданий на математическом материале (возможные баллы: от 0 до 12) и 8 заданий на анализ текста (возможные баллы: от 0 до 15).

Всего в исследовании приняло участие 357 респондентов из 4 школ (Московский областной лицей, московская школа, кадетский корпус и поселковая областная школа), среди них: ученики 5-х классов- 120 человек; 6-х классов- 122 человека; 7-ых классов- 115 человек. При этом, из кадетского корпуса участвовало в исследовании 88 учеников; из поселковой областной школы- 63 ученика; из областной гимназии – 63 ученика; из московской школы- 143 ученика.

На основе первого среза проведенного исследования можно выделить следующие результаты:

1. Все отобранные диагностические задания являются доступными, хотя и в разной мере, для учеников пятых, шестых и седьмых классов. Среди всех отобранных заданий есть только 3 задания, с которыми справились менее 10 % пятиклассников, 3 задания- менее 10 % шестиклассников и 2 задания, с которыми справилось менее 10 % семиклассников. Максимальный балл по заданиям на математическом материале составляет: в 5-ом классе- 8 баллов; в 6-ом классе -10 баллов; в 7-ом классе – 9 баллов.
2. В целом, по качеству выполнения заданий от пятого класса к седьмому наблюдаются более высокие результаты. Так средний балл выполнения блока заданий, основанных на математическом материале составляет в пятых классах – 3 балла; в шестых классах- 4,1 балл; в седьмых классах- 4,8 балла. Выполнение заданий на основе речевого материала также имеет схожие результаты.
3. Качество выполнения заданий варьируется в зависимости от типа образовательного учреждения. Так, средний балл выполнения заданий на основе математического материала в московской школе составляет 4,6 балла, в об-

лашной гимназии- 4,8 балла, в поселковой школе- 3,2 балла, в кадетском корпусе- 3,2 балла.

На основе полученных результатов можно сделать следующие выводы:

1. Отобранный блок методик может быть использован для диагностики познавательных и регулятивных метапредметных универсальных учебных действий.
2. Психолого-педагогическая основа проектирования диагностический заданий в рамках теории развивающего обучения и заданий из исследования PISA могут быть использованы для проектирования заданий для диагностики метапредметных компетенций.
3. В целом, можно утверждать, что подобранный пакет методик доступен ученикам пятых, шестых и седьмых классов.
4. Уровень развития метапредметных компетенций учащихся тем выше, чем старше их класс.
5. Уровень развития метапредметных компетенций различается в зависимости от типа и особенностей образовательного учреждения.

#### *Литература*

1. Гуружапов В.А. К проблеме оценки метапредметной компетентности испытуемых [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2012. № 1. URL: [http://psyjournals.ru/psyedu\\_ru/2012/n1/50747.shtml](http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2012/n1/50747.shtml) (дата обращения: 12.03.2016)
2. Зак А. З. Развитие и диагностика мышления подростков и старшеклассников / А. З. Зак. – М.; Обнинск: ИГ—СОЦИН, 2010. – 350 с.
3. Соколов В.Л. Опыт диагностики анализа и рефлексии как универсальных учебных действий // Психологическая наука и образование. 2012. № 3. С. 29–33.

## **Формирование у младших школьников грамотности чтения информационных текстов**

*Чарикова А.С.  
студент факультета психологии образования  
ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия  
charikovaas@mail.ru*

*Научный руководитель – Санина С.П.*

В соответствии с требованиями ФГОС к содержанию и планируемым результатам освоения учащимися основной образовательной программы начального общего образования, в качестве результата рассматривается формирование у учащихся универсальных учебных действий. Особое место среди метапредметных универсальных учебных действий занимает чтение и работа с информацией. В ФГОС начального общего образования второго поколения в качестве приоритетной задачи называется «...формирование читательской компетентности младшего школьника, осознание себя как **грамотного читателя**, способного к использованию читательской деятельности как средства самообразования» [4].

Эту задачу в течение многих лет плодотворно решает исследовательский коллектив сотрудников лаборатории психологических основ разработки школьных учебников под руководством Г.Г. Граник. В совместных работах Г.Г. Граник, С.М. Бондаренко и др. проведен анализ особенностей чтения и понимания литературного текста, представлена модель «идеального читателя» и показаны

последовательность его общения с книгой [1]. Но не менее значимая роль в овладении читательскими компетентностями отводится предмету «окружающий мир», при изучении которого ученики работают с научно-познавательными (информационными) текстами учебника. В рамках данного исследования мы будем рассматривать информационные тексты. Отличительной особенностью таких текстов является наличие в них научных понятий, сведений, фактов. В них нет сюжета и ролей. Авторским коллективом под руководством И.Д. Фрумина был сделан анализ учебных пособий по курсу «Окружающий мир» для начальной школы с точки зрения формирования читательских умений. Основной вывод, который делают авторы: большинство учебных пособий по окружающему миру не ориентированы на развитие и проверку читательских умений и не дают ученикам опорных стратегий работы с текстами, обеспечивающих их понимание [2]. А практика школы показывает, что порой работа с текстом на уроках курса «Окружающий мир» сводится лишь к беседе, вопросы которой повторяют содержание учебного материала. Это приводит к затруднению учащихся в применении полученных знаний и умений в практической деятельности и, как следствие, к снижению интереса в изучении предмета. Поэтому важной задачей учителя является научить младшего школьника работать с учебными текстами, уметь извлекать, интерпретировать, использовать текстовую информацию.

В нашей работе мы решили разработать задания, направленные на формирование грамотности чтения информационных текстов, и провести эксперимент с третьеклассниками по формированию навыков смыслового чтения у обучающихся 3-х классов на уроках окружающего мира программы «Школа России».

Нами выдвигается *гипотеза* о том, что использование в обучении младших школьников текстовых задач способствует формированию у них грамотности чтения информационных текстов.

Для проверки гипотезы нами были выстроены формирующие занятия с третьеклассниками по предмету «Окружающий мир», на которых была организована специальная работа по формированию грамотности чтения информационных текстов.

За основу были взяты тексты учебника А.А. Плешакова «Окружающий мир». Если тексты содержали недостаточно информации для организации работы с ней, то их дополняли. Помимо текстов, к ним составлялись специальные задания. Задания составлялись с опорой на схему, предложенную Г.А. Цукерман, согласно которой выделяется 3 группы умения: искать и извлекать информацию, связывать и толковать сообщения текста, осмысливать и оценивать содержание и форму текста. В своих выступлениях Е.В. Чудинова указывала, что для 3 класса основными способами работы с текстом могут быть:

- 1) разбить готовый текст на абзацы, переставить их местами, обсудить изменения смысла и выразительности текста;
- 2) выделить маркером непонятные и незнакомые слова, попытаться понять их значение по контексту;
- 3) составлять простые тексты-инструкции;
- 4) составлять простые тексты-описания.

Пример задания.

Каждую секунду на Земле производится бесчисленное множество товаров. Что же происходит с ними дальше? Каждый товар должен попасть к тому, кто в нем нуждается. Для этого происходит обмен товарами. Есть два способа обмена: бартер и купля-продажа.

Бартер – это прямой обмен одних товаров на другие. Купля-продажа – это такой обмен, в котором участвуют деньги. Тот, кто производит нужный себе товар, без всяких хлопот отдаст его за деньги [3].

Задания:

- 1) Изобрази в виде схем два способа обмена (для каждого способа отдельная схема)
- 2) Составь инструкцию, как совершают бартер животновод и гончар.

Для определения уровня грамотности чтения мы использовали экспресс-диагностику основных метапредметных образовательных результатов в начальной и основной школе Е.В. Чудиновой. Эта диагностика позволяет получить содержательную характеристику сформированности читательской грамотности. Грамотность чтения оценивалась по двум показателям: вычтывание информации и понимание (толкование) текста. Диагностика проводилась дважды: в начале учебного года и в конце. В начале учебного года было выявлено, что ученики сталкиваются с проблемой извлечения информации из текста, плохо ориентируются в тексте, не всегда могут перевести простую информацию из знаково-символьной в текстовую и наоборот, и на основе этого сделать выводы. К концу года по всем показателям наблюдалась положительная динамика. Это говорит о том, что ученики стали лучше работать с информационными текстами и понимать их.

Таким образом, наша гипотеза о том, что использование в обучении младших школьников текстовых задач способствует формированию у них грамотности чтения информационных текстов, подтвердилась.

#### *Литература*

1. Граник Г.Г., Концевая Л.А. Психологический анализ художественного текста в учебнике // Психологическая наука и образование. 2000. № 1. С. 99–108.
2. Неожиданная победа: российские школьники читают лучше других / под науч. ред. И.Д. Фрумина. М.: Изд. дом Гос. ун-та высшей школы экономики, 2010. 307 с.
3. Плещаков А.А. Окружающий мир. Часть 2. / Учебник для общеобразовательных учреждений с приложением на электронном носителе. – Москва : Просвещение, 2013. – 66 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. – Москва : Просвещение, 2010. – 31 с.

## **Классификация социальных технологий и их роль в области реабилитации дезадаптированных подростков, оставшихся без попечения родителей**

*Шапоренко А.Н.*  
студент факультета социальной коммуникации  
ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия  
kness555@mail.ru

*Научный руководитель – Иванова Г.П.*

Социальные технологии на сегодняшний день являются частью социальной теории, ставящей и обосновывающей проблему определения верной последовательности при использовании специфических форм и методов как инструментария для работы с определенной социальной проблемой.

Социальные технологии, с одной стороны, являются процессом целевого воздействия на соответствующий социальный объект в условиях необходимости достижения поставленного результата. [3] С другой стороны, – специфической научной теорией, которая, исследуя процессы и методики направленного воздействия на социальные объекты, разрабатывает наиболее эффективные пути применения данного воздействия.

В социальной технологии в форме социального проекта или сценария должна быть учтена возможность возникновения изменения состояний социальных объектов в системе. [1]

Социальные технологии делятся на два типа: базовые – со стратегическим проектированием социального объекта – и частные, являющиеся разновидностью форм воздействия на социальный объект с тактическими и оперативными элементами.

Любая социальная технология, контролирует определенный социальный процесс, внедряется в этот процесс, ориентируясь на его технологизацию. [2]

Реабилитационное пространство, формируемое для реализации социальных технологий профилактики дезадаптации подростков, оставшихся без попечения родителей, содержит в своей структуре следующий ряд аспектов: организационный, правовой, информационный.

При формировании реабилитационного пространства необходимо руководствоваться принципами, представляющими собой педагогические способы реализации задач профилактического характера.

Процесс постепенного возвращения подростков из асоциальной среды с помощью реализации альтернативного реабилитационного пространства, разноплановая помощь специальных учреждений (реабилитационные и кризисные центры), разработка и применение инновационных методов воспитания и образования – основные социально-технологические ресурсы, требующие широкой систематизации и использования.

Необходимо поддерживать обогащающий, объединяющий и оздоравливающий характер воспитательной среды.

Главным фактором в предупреждении социальной дезадаптации подростков являются технологии социально-педагогического характера, применяемые в специально созданных реабилитационных условиях.

#### *Литература*

1. *Бабинцев В., Быхтин О.* Социальные технологии в современном управлении. Сборник научных трудов кафедры социальных технологий. – Белгород: Белгородский государственный университет, 2013. 174 с.
2. *Иванов В.Н., Патрушев В.И.* Социальные технологии. Курс лекций. – М.: Изд-во МГСУ «Союз», 2012. 432 с.
3. *Скиннер Б.* Технология поведения // Американская социологическая мысль: тексты / Под ред. В.И. Добренькова. – М. 2012. 496 с.

## **Характеристики субъективного возраста в младшем подростковом возрасте**

**Швец Т.А.**

*аспирант факультета психологии образования*

*ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия*

*schwetcs@gmail.com*

*Научный руководитель – Поливанова К.Н.*

Рассматривая современную социальную ситуацию развития подростка, исследователи отмечают ряд тенденций. С одной стороны, длительность взросления увеличилась. С другой стороны, в настоящее время российское общество не предлагает детям никаких культурных «обрядов инициации», помогающих им осознать собственное движение к взрослости. [1]. При этом образовательную ситуацию характеризуют сложность учебных программ, высокие требования к ученикам и преподавателям, при низком уровне учебной мотивации и произвольности детей, а также взаимном дистанцировании участников образовательного процесса друг от друга [3]. Институт семьи в настоящее время также претерпевает сильные изменения, которые в целом связаны с диверсификацией вариантов семейного сосуществования. Эти основные изменения дополняет трансформация информационной среды: насыщение информационного поля и повышение доступности информации. Наконец, вся среда предоставляет больше возможностей для немедленного удовлетворения многих детских потребностей, что приводит к трансформации роли взрослого в ее освоении [3]. Все вышеперечисленные изменения серьезно отражаются на психическом развитии подростков, сказываясь на их деятельности и поведении. И изучение происходящих изменений в рамках психологии является актуальной задачей.

В отечественной психологической традиции одной из важных характеристик младшего подросткового возраста принято считать чувство взрослости как основного новообразования возраста. В представленном далее исследовании речь пойдет об особенностях возрастной идентификации современных младших подростков как об одном из важных проявлений становления их самосознания.

Методикой исследования выступила когнитивная шкала оценки возраста Барака, которая была использована в работах, выполненных под руководством Сергиенко Е.А., на выборке пожилых людей [2]. В целях данного исследования она была модифицирована: расширен список сфер, в которых необходимо оценить свой возраст, а также сами шкалы представлены графическим способом в виде «клиний жизни».

Итак, субъективный возраст подростки оценивали в следующих сферах: отношения – с родителями, с бабушками/дедушками, с сиблингами, с учителями и с одноклассниками; развитие – эмоциональное, физическое, умственное; деятельность – работа на уроках, выполнение домашних заданий, интересы/увлечения, домашние обязанности; прочие сферы – романтические отношения, внешний вид, общение в социальных сетях и активность в интернете в целом. В целях нашего исследования было проанализировано соотношение субъективного и хронологического возраста в каждой из представленных сфер у каждого подростка. Затем производился расчет процентного соотношения подростков, которые воспринимали свой возраст младше, равным или старше хронологического возраста в каждой из сфер.

По итогам проведенного нами исследования можно заключить, что у младших подростков наблюдается смещение субъективного возраста в сторону взрослости во многих сферах жизни, что может говорить о проявлении чувства взрослости как основного новообразования этого возраста. Это касается таких сфер как отношения с одноклассниками и романтические отношения, эмоциональное и физическое развитие, внешность, работа на уроке и выполнение домашних заданий, обязанности по дому, увлечения и интернет. Именно в них дети начинают ощущать себя взрослеем.

В то же время родители и учителя в общении с младшими подростками не дают им в полной мере ощутить свою взрослость. Кроме того, умственное развитие также оценивается соответственно хронологическому возрасту.

Таким образом, в тех сферах, в которых детям ставятся более жесткие требования, а для оценки возраста приходится руководствоваться не только субъективными представлениями, но и уровнем реальных достижений, именно в этих сферах субъективный возраст не завышается. Он завышается там, где достаточно субъективного мнения о своем возрасте (эмоциональное и физическое развитие), а требования среды к уровню взрослости не такие жесткие (отношения с одноклассниками, интернет, интересы и обязанности по дому) или их проще сблюсти (романтические отношения и внешность).

Наконец, в отношениях с братьями/сестрами и бабушками/ дедушками младшие подростки чаще занижают свой возраст. Эти отношения дают возможность подростку чувствовать себя ребенком. Что может иметь некоторый терапевтический эффект в современной социальной ситуации их развития, которая характеризуется высоким уровнем требований к подросткам.

По результатам проведенного исследования было обнаружено:

1. В отношениях с родителями и учителями, а также оценивая свое умственное развитие младшие подростки более склонны воспринимать свой возраст как равный хронологическому;
2. Оценивая свой возраст в отношениях с бабушками/ дедушками и братьями/ сестрами подростки более склонны чувствовать себя младше своего возраста;
3. Старше своего возраста подростки чувствуют себя в таких сферах как общение с одноклассниками, эмоциональное и физическое развитие, работа на уроке, выполнение домашних заданий, интересы и увлечения, домашние обязанности, романтические отношения и внешний вид, а также общение через социальные сети и пользование интернетом;
4. В целом подростки наиболее склонны занижать свой возраст в общении с бабушками/ дедушками, воспринимать свой возраст в соответствии с хронологическим – в отношениях с учителями и оценивая свое умственное развитие, и наиболее часто завышают свой возраст – в таких сферах как, общение в социальных сетях, активность в интернете, физическое развитие, интересы и увлечения.

Перспективой дальнейших исследований в данной области может стать анализ не только воспринимаемого, но и желаемого возраста в разных сферах в их соотношении с хронологическим. А также поиск связей между полученными соотношениями воспринимаемого, желаемого и реального возраста и проявлениями чувства взрослости в поведении младших подростков.

#### *Литература*

1. Майорова-Щеглова С.Н. Детство: противоречия и диалог культур [Электронный ресурс] // Интелигенция в диалоге культур: сб.статьй. / Под ред. Ж.Т. Тощенко. М.: РГГУ, 2007. С.126–131.

2. Мелехин А.И., Сергиенко Е.А. Субъективный возраст как предиктор жизнедеятельности в поздних возрастах [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2015. Том 4. №3. С. 6–14. URL: <http://www.psyjournals.ru/jmfp/2015/n3/79056.shtml> (дата обращения: 28.11.2015)
3. Поливанова К.Н. Практики развития: взросление в современном мире [Электронный ресурс] // Материалы научно-экспертного семинара «Новое детство» (г. Москва, 17 декабря 2012 г.) URL: <http://psyjournals.ru/newchildhood/issue/56292.shtml> (дата обращения: 28.11.2015)

## **Психологические особенности профориентационных занятий с подростками младшего и старшего возраста**

*Юрьева Е.В.  
студент факультета дистанционного обучения  
ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия  
yuguevaev@fdm.mgppu.ru*

*Научный руководитель – Пряжникова Е.Ю.*

Наиболее важные задачи, которые необходимо решить человеку в подростковом возрасте – это вопросы самоопределения и выбора профессии. Любой выбор профессии можно рассматривать как взаимодействие двух сторон: подростка с его индивидуальными особенностями, которые проявляются в физическом развитии, в возможностях, интересах, склонностях, характере и темпераменте, и специальности с теми требованиями, которые она предъявляет человеку. При правильном выборе индивидуальные особенности подростка совпадают с требованиями профессии, но к сожалению, многие подростки недостаточно знают об особенностях каждого вида деятельности и не всегда учитывают свои профессиональные интересы и склонности, а так же потребности рынка труда, того региона в котором они проживают, выбирая профессию. Е. А. Климов выделяет три основные составляющие выбора профессии: 1) учет своих желаний («хочу»); 2) учет своих способностей и возможностей («могу») и 3) учет потребностей общества, или, как сейчас говорят, потребностей рынка («надо»). Это и есть три важнейшие основы – «три кита» – профориентации. [1, с. 41] Последствия безрассудного выбора профессии влияет на всю дальнейшую судьбу, затрагивая не только человека, но и общество в целом.

Решение вопросов о самоопределении и выборе профессии во многом зависит от того, как реализуется профориентационная программа помощи подростков в школе. Грамотно построенная профориентационная работа это мощная поддержка подростков в выбор своей будущей профессии и жизненного пути.

Нами было проведено исследование для проверки гипотезы о том, что на процесс активизации профессионального самоопределения подростков влияет психолого-педагогическая программа, учитывающая возрастные особенности, и направленность их интересов к определенной профессиональной сфере. В выборке ( $N = 60$ ) 20 младших подростков (возраст испытуемых от 10 до 12), половой состав группы испытуемых – 10 девушек и 10 юношей и 40 старших подростков (возраст от 12 до 15 лет). Половой состав старших подростков – 20 девушек и 20 юношей. Испытуемые были структурированы в две группы. В первую группу вошли подростки, которые не проходили профориентационные занятия. Во вторую – подростки, которые прошли профориентационные занятия. Особенностями профориентационных занятий с подростками младшего

возраста является использование профориентационных игр, раскрывающих мир и содержание профессий, а при проведении профориентационных занятий с подростками старшего возраста необходимо использовать психодиагностические процедуры и информационно-справочные.

Нами применялись опросные методики Е.А. Климова по определению типа будущей профессии и методика профессионального самоопределения Дж. Голланда (Холланда) в модификации Г. Резапкиной и игровые профориентационные упражнения Н.С. Пряжникова «Профессия на букву», «Профессия-специальность», «Угадай профессию», «Ловушки-капканчики».

Проведенный факторный и корреляционный анализ показал:

1. Уровень общей профосведомленности после проведения профориентационных занятий выше у младших подростков, с которыми проводилась профориентационные занятия.

2. Сравнение типов личности и типов профессий позволило выявить соответствие между предпочтаемыми профессиями и склонностями, которыми обладают подростки в группах, где проводились профориентационные занятия и в группе, где таких занятий не было. Подростки при выборе профессии учитывают свой тип личности – 95 % из группы где проводились профориентационные занятия и 25 % из группы где такие занятия не проходили.

Различия между средними по группе достоверны по непараметрическому критерию Манна-Уитни, т.о., гипотеза о том, что на процесс активизации профессионального самоопределения подростков влияет психолого-педагогическая программа, учитывающая возрастные особенности, и направленность их интересов к определенной профессиональной сфере подтвердилась.

#### *Литература*

1. Пряжникова Е.Ю., Пряжников Н.С. Профориентация. – 5-е изд., испр. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2010. – 496 с.

## Часть 2.

### Социально-психологические проблемы образования: актуальные вопросы теории и практики

Во время работы конференции в рамках направления «Социально-психологические проблемы образования: актуальные вопросы теории и практики» планируется представить и обсудить результаты как теоретических, так и практико-прикладных разработок, относящихся к предметно-проблемной области «социальная психология образования».

Работа секции «Социальная психология в образовательном пространстве: теоретические модели и практико-прикладные разработки в образовании» направлена на рассмотрение широкого спектра вопросов, связанных с наиболее актуальными социально-психологическими проблемами обучения и воспитания в современных образовательных учреждениях разных типов и профилей.

В процессе работы секции «Межкультурное взаимодействие в пространстве современного образования» предполагается рассмотрение широкого круга научных и прикладных вопросов, связанных с психологическими аспектами и *оптимизацией мер по профилактике ксенофобии и национального экстремизма в образовании, интеграцией мигрантов*, будут обсуждаться проблемы кросс-культурной психологии, психологии поликультурного образования, межкультурной педагогики, психологии межкультурных коммуникаций.

В рамках мастер-класса представлены социально-психологические технологии, направленные на повышение эффективности функционирования психологической службе в системе образования. Анализируются возможности психолога по основным направлениям работы: просветительская деятельность, консультирование, тренинговая и коррекционная работа. Обсуждаются проблемы эффективности и оценки качества работы.

Сегодня высокую популярность в исследовании восприятия корпоративного (фирменного) стиля в целом и отдельных визуальных констант бренда (на примере логотипа, в частности) получили психосемантические методы. Они могут использоваться в качестве составляющей фокус-группового исследования, а могут выступать и вполне самостоятельно. В рамках конференции «Молодые ученые» студентам, которым интересна проблематика психологических исследований в области современного брендинга, предлагается принять участие в работе творческой лаборатории, с использованием элементов фокус-группового исследования элементов фирменного стиля МГППУ (на примере сайта).

В рамках круглого стола «Социально-психологические аспекты зависимости от онлайн-игр» будут рассмотрены следующие вопросы:

- Чем отличается компьютерная зависимость от зависимости от онлайн-игр?
- Является ли Интернет-зависимость зависимостью? Каковы социально-психологические маркеры этой зависимости способы ее диагностики? Также будут приведены данные по исследованиям зависимости от онлайн-игр, проведенным на факультете социальной психологии МГППУ.

*и.о. декана факультета социальной психологии ГБОУ ВПО МГППУ,  
канд. биол. наук, профессор Т.Ю. Маринова*

## Этнокультурные представления об уверенности в себе у мужчин и женщин

Арсиенко Д.А.

студент факультета социальной психологии

ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия

Daxa2006@mail.ru

Научный руководитель – Хухлаева О.В.

В последнее годы в отечественной и зарубежной литературе наблюдается устойчивый интерес к теме «уверенность в себе», что обусловлено тем, что этот феномен является сложным и многогранным психическим явлением. Важно отметить, что у различных этносов уверенное поведение может быть противоположным друг другу. Так, например, преимущественно в западных культурах принято, что уверенный в себе человек открыто смотрит в глаза собеседнику, на что на Кавказе существует ограничение. Подобное поведение может быть расценено как агрессивное. Даже в рамках одного этноса уверенное поведение для мужчин и женщин часто значительно отличается. Это обусловлено особенностями культуры, к которой принадлежит человек, а так же его индивидуальными особенностями. Однако, являясь специфичной в отдельных своих частях, уверенность в себе так же имеет и общие признаки для различных культур.

В литературе зачастую по-разному толкуется понятие «уверенность в себе», в нашей работе мы придерживаемся сходного взгляда с А.Бандурой и В.Ромеком. По мнению этих ученых уверенность в себе нужно рассматривать с позиции возможности человека добиваться желаемого результата его деятельности.

Целью данной работы является выявление этнокультурных особенностей гендерной уверенности в себе.

Задачами работы было: 1) Проанализировать литературу, посвященную вопросам уверенности в себе у мужчин и женщин в рамках этнопсихологии. 2) Изучить взаимосвязь культурных и гендерных факторов уверенности в себе. 3) Проанализировать результаты предшествующих работ по вопросам уверенности в себе у различных этнических групп. 4) Разработать методический инструментарий (разработка опросника представлений об уверенности в себе у мужчин и женщин) и провести эмпирическое исследование. 5) Провести сравнительный анализ ответов русских респондентов и дагестанских.

Основная гипотеза работы: существует ряд культурно-универсальных аспектов уверенности в себе, кроме этого есть и культурные особенности у представителей различных полов и этносов.

Респондентами являются не менее 60 молодых людей, двух национальностей.

В качестве объекта исследования в нашей работе выступила уверенность человека в себе, а в качестве предмета – представления об культурной и гендерной принадлежности об уверенности в себе.

Выводы: мы предполагаем, что у молодых людей разных национальных групп и полов проявятся как культурно-универсальные аспекты уверенности в себе так и культурно-специфические особенности, что проявится в тесте уверенности в себе В. Ромека и специально разработанном опроснике этнокультурных представлений об уверенности у мужчин и женщин.

### Литература

1. Хухлаева О.В., Этнокультурные особенности представления об уверенности в себе // Актуальные проблемы психологического знания, 2014 – М. , № 1 (30) январь – март, с. 84–90.

## К вопросу о стратегиях поведения школьников в сети Интернет

Бабак Д.Б.

аспирант факультета социальной психологии  
ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия

danru@mail.ru

Научный руководитель – Крушельницкая О.Б.

Общение – один из важнейших аспектов жизни любого человека. Этот процесс позволяет человеку налаживать контакты с другими людьми, делиться знанием и опытом, эффективно познавать себя и окружающий мир. Однако в наше время общение от непосредственного все больше переходит к виртуальному. В виртуальной сфере общение сильно преобразилось за последние годы и обогатилось рядом новых свойств и функций. Проблематика изучения интернет-коммуникаций находится в центре внимания таких исследователей, как Ю.Д. Бабаева, Е.П. Белинская, А.Е. Войскунский, А.Е. Жичкина, Д.В. Иванов, Д.И. Кутюгин, В.Л. Силаева, О.Г. Филатова, Дж. Семпсси, В. Фриндте, Т. Келер, Т. Шуберт, Дж. Стейер, Ш. Таркл, К.С. Янг и другие.

Использование интернета получило распространение и стало одним из наиболее важных и динамично развивающихся явлений современного общества относительно недавно. Основная функция интернета, которую он выполнял первоначально (получение информации), сегодня перестает быть ведущей. Такую роль берет на себя функция коммуникации. В последние годы интернет-коммуникация все чаще заменяет общение реальное, однако эта проблема мало изучена современными исследователями. Недавние исследования вопросов влияния информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) свидетельствуют о высоком уровне их интеграции в жизнь даже маленьких детей: нередко уже с 2–3 лет ребенок начинает пользоваться сенсорным экраном различных устройств, запускать простейшие приложения, игры, и – самое главное – начинает быстро учиться самостоятельно находить нужную информацию. К старшему школьному возрасту, когда встает вопрос профессионального выбора, человек уже достаточно глубоко погружен в виртуальное пространство социальных сетей, форумов, различных сайтов и порталов. А некоторые люди и вовсе почти полностью отказываются от личных встреч и общения в «реальном» формате, что может быть обусловлено наличием у них психологических проблем, препятствующих адекватной адаптации, реализации социальных ролей, лидерства в непосредственном общении. Ведь интернет-пространство позволяет осуществить почти любые стремления развивающейся подростка.

У старших школьников и студентов существуют некоторые психологические особенности интернет-культуры, которые сильноказываются как на развитии самой личности, так и на специфике ее общения с другими людьми. Интернет предлагает массу возможностей, но и обладает рядом социально-психологических особенностей, которые отражаются на нашем восприятии реальности. Например, интернет-пространство делит мир на «чужое» и «свое», делает возможным реализацию мифологической составляющей образа «Я» через различные формы взаимодействия с виртуальным пространством. Интернет также выполняет функцию периферии почти для всех отраслей культуры: в нем накапливается информация о новом, случайном, не вписывающемся в жесткие рамки устоявшихся представлений. Пространство интернета, а именно семиотическая его составляющая, содержит языки двух типов: символического и иконического, и является средой порождения новых тенденций, новых смыслов и текстов. Еще одной особенностью интернет-обще-

ния можно назвать буквально страсть «интернет-жителей» к дискуссиям и спорам, что может сказываться на развитии их самосознания. Отличительной особенностью коммуникативного процесса в Интернете является использование псевдонима – «ник», который является воплощением опосредующей функции слова. Этот «ник» постепенно наполняется предметным содержанием и выступает средством обобщения текстов, которые им подписываются, и за ним, со временем, для самого автора начинает пропасть его предметная отнесенность. Конечно стоит также упомянуть и о еще одном важном свойстве интернет-коммуникации – ее анонимности. По словам Ю.М. Лотмана, «граница личности есть граница семиотическая» [1]. В данном случае граница личности «интернет-жителя» не включает ни телесное «Я» человека, ни его свойства как субъекта социально-психологических отношений: и физическое, и социальное «Я» человека скрыты в интернете под маской анонимности.

Несмотря на значительный интерес исследователей к вышеизложенным явлениям, вопрос виртуального общения и его влияния на реальную жизнь подростков школьного возраста и студентов еще недостаточно изучен. Данная тема, по нашему мнению, имеет колоссальное значение именно сейчас, потому что если подобные взаимосвязи не будут изучены и правильно поняты, то развитие современных детей и молодежи может происходить по таким сценариям, к которым мы окажемся не готовыми. Наша цель – изучить влияние интернет-общения и различных его стратегий на социализацию и процесс всестороннего развития старших школьников и студентов.

#### *Литература*

1. Лотман Ю.М. Семиосфера. СПб., 2000.

### **Проблема стигматизации и самостигматизации в психологии**

**Барабанова Е.В.**  
студент факультета психологии образования  
ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия  
alenagloss@yandex.ru

Научный руководитель – Одинцова М.А.

Такое явление, как стигматизация, известно с древности, однако исторический обзор выявляет двойственность и противоречивость самого понятия «стигма», комбинирующего в себе черты необычности, опасности. Недаром во времена Древней Греции – это определение являлось свидетельством высшей духовности, а в эпоху просвещения считалось признаком вырождения. Его применение относилось к татуировкам на теле, маркировавшим зависимый, либо социально неодобряемый статус носителя. По мнению греков, стигматизированный человек – это человек заклейменный, отвергнутый обществом и подлежащий позору и бесчестию. В более позднее время явление стигматизации трактовалось церковью как средство и символ социальной интеграции.

Стигматизация – это процесс отнесения человека к определенной категории людей и приписывание отрицательных, негативных качеств индивида или групп людей, являющиеся социальным стереотипом, или не соответствие нормам поведения, принятого в данном обществе[1]. В настоящее время стигматизация изучается в антропологии, клинической и социальной психологии, социологии и истории (И.Я.Гурович, Е.А.Тараканова, М.М.Кабанов, А.С.Ломаченков, А.П.Коцюбинский и т.д.). Стигматизацию личности рассматривали такие ученые, как В.С. Мухина (в контексте структурных звеньев самосознания), В.Ф. Пирожков, Л.В. Соколова

в рамках проблематики деперсонализации. При стигматизации личности актуализируется специфическая асоциальная среда, обладающая исключительной властью над стигматизированным индивидом. Сторонники теории стигматизации признают, что навешивание ярлыков влечет последствия и обуславливает возникновение вторичной девиации как ответное действие индивида на санкции окружающих. Подобное отклонение инициируется соответствующими реакциями со стороны социума. В результате индивиду присваивается ярлык аутсайдера, опускающего его на низшую социальную ступень. Девиация обусловлена способностью влиятельных общественных групп приписывать окружающим определенные стандарты поведения, нарушение которых возводит их в ранг аутсайдеров. Подобные концепции и подходы названы теорией стигматизации.

Самостигматизация – это автоагрессивное непринятие каких-либо черт, физических особенностей и прочее. Происходит оценка себя через тот или иной критерий общества. Самостигматизированный оценивает себя, свое поведение, мысли как бы со стороны. В последующем формируются установки, от которых трудно избавиться. Если негативные установки приходят из вне, то говорят о внешнем стигматизировании, тем самым самостигматизирование является следствием внешней стигматизации. Боясь быть отвергнутыми обществом, они блокируют полноценное взаимодействие с окружающими, уходя в изоляцию и погружаясь в одиночество. Эмоциональная связь с миром ослабевает. Поэтому люди ощущают себя более одинокими, бессильными, с трудом могут оказать влияние на происходящее для того, чтобы что-то изменить.

Вывод:

Стигматизация – это внешнее стигматизирование (навешивание ярлыков) в процессе межличностного взаимодействия людей, когда происходит первичная смысловая оценка участников коммуникации, и приоритетная роль здесь принадлежит смысловому идеально-содержательному аспекту социального взаимодействия. Следовательно, самостигматизация является следствием внешней стигмы. Человек оценивает себя как бы со стороны свое поведение, своих личных качеств имея негативную окраску.

#### *Литература*

1. Гоффман И. Стигма: Заметки об управлении испорченной идентичности / И. Гоффман; пер. с англ. М.С. Добряковой. – 2013.
2. Липай П.П. Социальная стигматизация как социальный феномен (методология исследования) [Электронный ресурс] / П.П. Липай, А.К. Мамедов // Актуальные инновационные исследования: наука и практика. – 2011. – № 1. – 19 с.
3. Мухина В.С. Инициации подростков во временных объединениях как условие личностного роста и стигматизация личности в подростковой среде// Развитие Личности. – 2000. – № 3–4. – С.157–190.

## **Психологические условия повышения удовлетворенности трудом в коллективе образовательной организации**

*Басина О.А.*  
*магистрант факультета психологии*  
*ФГБОУ ВПО «ТГПУ им.Л.Н.Толстого, Тула, Россия*  
*moska2014@yandex.ru*

Удовлетворенность трудом – это исполнение, осуществление ожиданий человека от материальных, социальных и духовно-нравственных результатов своей работы;

совокупное воздействие на работника компонентов трудовой мотивации, включая содержание и условия труда, величину заработка, общественное признание достигнутого, возможности для самовыражения и самоутверждения личности – факторов, определяющих, в конечном счете, стремление к полезной деятельности, проявление творческой инициативы, готовность к партнерскому сотрудничеству [3].

Удовлетворенность трудом определяют так же, как эмоционально-оценочное отношение личности или группы к выполняемой работе и условиям ее протекания.

Факторы, влияющие на удовлетворенность работника трудом:

- уровень запросов работника к содержанию и условиям труда;
- оценка состояния условий труда и их адекватность требованиям работника;
- мера собственных усилий субъекта в достижении желаемых условий труда;
- степень возможности воздействия работника на совершенствование условий труда.

Как показывает анализ научной литературы удовлетворенность трудом в коллективе образовательной организации опосредствуется, прежде всего, не объективными средовыми параметрами, а общей склонностью конкретного индивида к «позитивной аффективности» (позитивному восприятию мира – попросту говоря, к оптимизму), либо к «негативной аффективности» (негативному восприятию, или пессимизму). Как сообщает Л. Джузелл, «в настояще время имеется много данных, подтверждающих существование положительной корреляции между оценками положительной аффективности и большей удовлетворенностью работой».

Сегодня, во время научно-технического и социального прогресса происходит непрерывное усложнение деловых и личностных взаимосвязей между людьми в процессе деятельности. Вместе с этим неизмеримо возрастает и роль психологического фактора, человеческих отношений и общения в трудовых коллективах. Это в полной мере проявляется и в педагогических коллективах.

Американские ученые-бихевиористы выделяют три «психических состояния», испытываемые работником, которые определяют его удовлетворенность работой и профессиональную мотивацию: ощущение значимости (работник должен чувствовать, что его деятельность является стоящей и важной в принятой им системе ценностей); ощущение ответственности (он должен быть уверен, что несет личную ответственность за результат своих действий); знание результата (он должен иметь возможность оценить результаты своей работы).

Важнейшими условиями удовлетворенности являются благоприятная корпоративная культура, оптимальный стиль лидерства, коммуникативная и управленческая компетентность руководителя. В этом заключается умение принять решения, взять на себя ответственность, способность организовать работу, высказать благодарность. Важным элементом управленческой деятельности, влияющим на удовлетворенность руководством, является делегирование полномочий и ответственности персоналу.

В педагогическом коллективе существует несколько характерных типов людей, входящих в малые группы и оказыывающих влияние на коллег и обучающихся. Перед администрацией в этих условиях стоит непростая задача, связанная с грамотным управлением этими процессами. Это предполагает сформированность ценностных ориентаций коллектива, необходимость знать, учитывать и использовать возможности и особенности участником малых групп внутри коллектива.

Психологический климат педагогического коллектива влияет на психологический климат ученического коллектива, качество и эффективность педагогической деятельности. Благоприятный психологический климат в коллективе помогает педагогу найти оптимальные пути взаимодействия с коллегами, свободно проявлять свои желания, чувствовать себя значимым членом коллектива.

Он также способствует стремлению педагогов к саморазвитию и самообразованию, повышению уровня своего профессионализма [1].

С. Кортрайт и К. Купер [2] выделяют потенциальные стрессоры, влияющие на жизнь человека на рабочем месте и повышающие уровень внутренней и внешней неопределенности:

- потеря чувства самоидентификации при разрастании масштабов организации;
- нехватка информации, слабая или недостаточно простроенная коммуникация;
- боязнь потерять работу или получить существенное понижение по должности;
- опасение нежелательного перевода на другой функционал или рабочее место;
- снижение или утрата полномочий, статуса, престижа;
- прерванная или неопределенная судьба дальнейшей карьеры;
- изменение правил и положений внутриорганизационного распорядка;
- неоднозначность системы распределения ролей, прав и обязанностей;
- обесценивание и девальвация имеющегося опыта;
- несовпадение личных ценностей с культурой организации;
- повышение рабочей нагрузки.

Делая вывод, следует отметить, что если психологический климат в коллективе получает высокую оценку педагога, то это способствует не только развитию самого коллектива, но и его сотрудников. В целом результаты исследования научной литературы позволили выявить тесную связь между оценкой психологического климата и осмысленностью жизни, стратегиями поведения, ценностными ориентациями и жизнестойкостью.

Удовлетворенность психологическим климатом в педагогическом коллективе во многом зависит от личностных особенностей самого человека (системы ценностных ориентаций, жизнестойкости, осмысленности жизни, предпочтения эффективных стратегий совладания с жизненными трудностями); размера сети индивидуальной социальной поддержки в педагогическом коллективе, связанной с осмысленностью жизни и жизненными ценностями.

Осмысленность жизни, умение справляться с вызовами (в том числе, профессиональными) на деятельностном и внутриличностном уровнях, интерес к своей профессиональной деятельности, способствуют более высокой удовлетворенности жизнью, трудом и коллективом.

#### *Литература*

1. Грановская Р.М. Творчество и конфликт в зеркале психологии. М. – Питер, 2006. – 416с.
2. Леонтьева Д.А. Личностный потенциал: структура и диагностика. М.: Смысл, 2011. – 680с.
3. Щульца С.Э. Психология и работа. Питер, 2013.

### **Ценностный подход – современный базис построения программ развития**

*Бухарина А.Ю.*

*магистрант факультета социальной психологии*

*ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия*

*AYBukharina@gmail.com*

*Научный руководитель – Погодина А.В.*

На сегодняшний день выстраивание эффективной системы управления потенциалом сотрудников не является вариативным фактором – это критически необходимый критерий выживания компании, государства, страны.

Считается, что история создания современных практик управления потенциалом и способностями сотрудников началась в 1980 году. Топ-менеджер компании General Electric Джек Уэлч выдвинул концепцию различия в подходе к руководству высокоеффективным и низкоэффективным сотрудником. Коллектив консультантов из компании McKinsey систематизировали основные идеи, высказываемые Уэлчем, в книге «Война за таланты», которая впервые вышла в свет в 1997г. [3].

Концепция получила большой успех, однако термин «война за таланты» не прижился. Его заменили на более сдержаненный Talent Management (дословно «управление талантами»). Важно отметить, что на данный момент не существует единственного и всеми признанного определения этого термина, однако понятие уже крепко вошло в практический глоссарий специалистов западной и российской сферы обучения и развития.

С учетом сложности и неоднозначности трактовки самого термина «управление талантами», целостное описание практик системы управления талантами становится едва ли посильной задачей. Возможным выходом может быть переосмысление и диахотомическое сравнение тех философских и этических допущений, которые лежат в ее основе. Для этого необходимо обратиться к типологии систем управления талантами, предложенной нидерландскими учеными М. Мейерс и М. ван Ваерком [3], представленной на Рис. 1. Согласно типологии, все системы управления талантами различаются по двум основаниям – распространность таланта и его изменчивость.

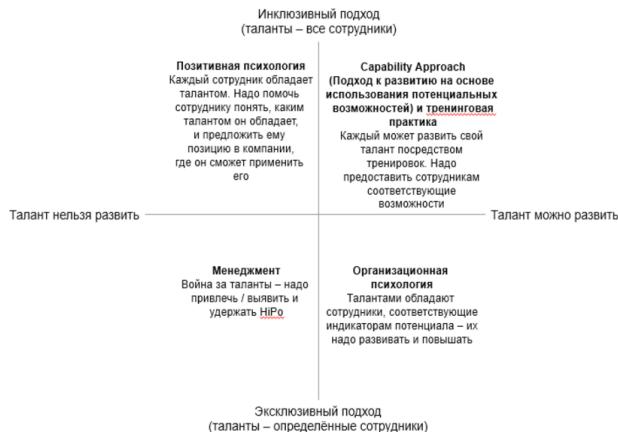
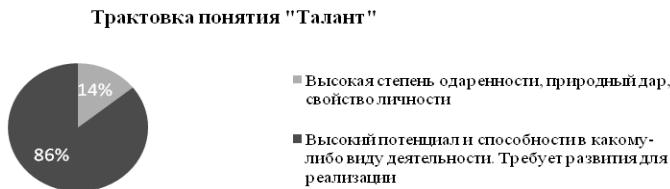


Рис. 1. Адаптация схемы Meyers & van Woerkom (2014) [1]

Для того чтобы определить, каким образом понимается сам термин «талант» в современных организациях, в какой парадигме принимаются решения о развитии сотрудников, а также для изучения психологического базиса принятия данных решений мы провели опрос среди экспертной группы представителей HR и специалистов по обучению и развитию. Были опрошены 16 экспертов из таких высокотехнологичных сфер как ИТ, банки, производственный сектор, телекоммуникации, минерально-химические предприятия, фармацевтика, Event и индустрия развлечений, организации двойного назначения (Космос, Атомная отрасль), научно-исследовательские предприятия и другие.

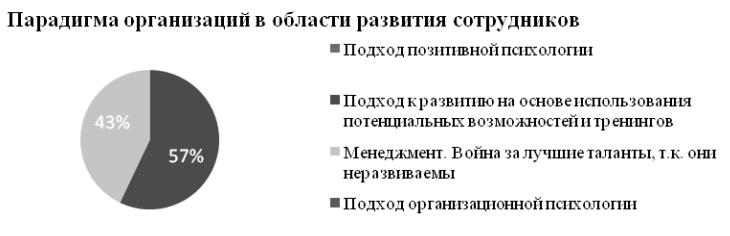
На вопрос «Какая формулировка понятия «талант» ближе Вам и Вашей организации?» большинство опрошенных выбрало трактовку, которую дает современная управленческая наука, что отображено на Рис. 2.



*Рис. 2. Данные по формулировке понятия «талант» среди участников опроса*

Она предполагает определенное упрощение в понимании термина «талант», характеризуя его, в первую очередь, как некую сильную сторону сотрудника или развитие (потенциал к развитию) той или иной компетенции.

В рамках проверки гипотезы о том, что большинство организаций сегодняшнего дня уже перешли в парадигму мышления категориями развития, мы попросили определить квадрат парадигмы, в которой действует организация по отношению к развитию сотрудников. Для исследования мы предлагали использовать Адаптированный подход Мейерса – ван Воерком.



*Рис.3. Данные опроса по выбору основной парадигмы в области развития сотрудников*

Результат одновременно удивил и заставил задуматься. Несмотря на то, что более половины организаций исповедуют подход к развитию сотрудников, почти 43 % опрошенных стоят на жесткой позиции 1980-х гг., подразумевающей невозможность развития способностей и талантов у сотрудника в принципе. Однако есть надежда, что данная цифра будет иметь тенденцию к уменьшению.

Следующим краеугольным вопросом нашего исследования была проверка гипотезы, что сегодня набирает популярность методика построения программ развития, основанная на ценностном подходе. Именно поэтому ответ на вопрос о базисе, по которому ведется отбор на программы развития в организациях, мы считали особенно важным. Данные, представленные на Рис.4., оказались полярными. В то время как более чем в четверти опрошенных компаний вообще нет базиса для выдвижения сотрудника в программу развития либо он чисто формальный (по распоряжению вышестоящего руководителя), более трети опрошенных компаний заявили, что базируются в своем выборе именно на ценностном подходе.

### Концептуальная база отбора в программы развития

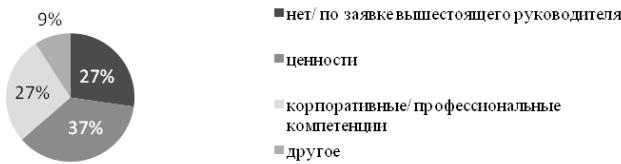


Рис. 4. Данные опроса о концептуальной базе отбора в программы развития

Полученные данные являются прямым подтверждением интереса к практическому исследованию ценностного подхода в ближайшее время, так как именно здесь есть возможность применения компетенций психолога-практика.

#### Литература

1. Философия практик управления талантами// Официальный блог «Экопси консалтинг» [URL://assessment.livejournal.com/5686.html].
2. Meyers, M. C., & van Woerkom, M. (2014). The influence of underlying philosophies on talent management: Theory, implications for practice, and research agenda. *Journal of World Business*, 49(2), 192–203.
3. Michaels E., Handfield-Jones H., Axelrod B. The war for talent. – Harvard Business Press, 2001, 200p.

### Феномен демотивации в развитии предпринимательской деятельности

Глизнущин Д.В.

аспирант факультета гуманитарно-социальных наук и права  
ЛГТУ, Липецк, Россия

gliznutchin@list.ru

Научный руководитель – Чиликин А.Н.

Обращение молодых людей к предпринимательству носит в последнее время массовый характер. Это результат целенаправленной деятельности государства по пропаганде малого предпринимательства и поддержке начинающих предпринимателей. Но оборотной стороной медали являются и массовые закрытия бизнеса.

Обучение начинающих предпринимателей заведомо не гарантирует высоких результатов, скорее наоборот – заранее известно, что очень многие в итоге закроются. Феномен демотивации, как ни парадоксально, позволяет внести ясность в эту ситуацию. Будучи понятым в качестве естественного дополнения мотивации, этот феномен позволяет объяснить процесс развития предпринимательской деятельности. Объяснение это позволит повысить эффективность обучения предпринимателей.

Согласно Рубинштейну, мотивация человека есть опосредованная процессом отражения субъективная детерминация поведения человека миром. Каково же психологическое содержание феномена демотивации? Будем его искать, опираясь на системно-деятельностный подход.

Многие теории мотивации могут быть сведены к объяснению либо решающей роли личности, ее врожденных свойств и качеств, которые, в конечном итоге, детерминируют всю дальнейшую ее жизнь, либо значению мотивирующих предме-

тов и явлений внешнего мира, которые способствуют достижению результатов. Максимально раскрыть и объединить содержание обоих подходов, и решить, таким образом, проблему соотношения внешнего и внутреннего смог А.Н. Леонтьев.

Природа демотивации определяется различными аспектами деятельности человека. В сознании субъекта деятельности, согласно А.Н. Леонтьеву, это значения, смыслы и чувственная ткань [1].

Опираясь на системно-деятельностный подход А.Н. Леонтьева, определим демотивацию как такой тип мотивации, который способствует разрушению или прекращению деятельности. Тип мотивации определяется по характеру смысловых линий личности. Именно они определят результаты, которые может продемонстрировать субъект деятельности.

Говоря о мотивации и демотивации в терминах ориентировки, по П.Я. Гальперину [2], мы можем сказать, что демотивация суть состояние дезориентированности. Такое состояние, при котором ориентировочная основа оказывается неэффективной и возникает необходимость переориентироваться. До тех пор, пока не завершена новая ориентировка, личность демотивирована.

Если же мы скажем о демотивации, пользуясь наследием Л.С. Выготского [3], то обнаружим, что демотивация – это состояние, при котором процессы интериоризации и экстериоризации идут осложнено или замедленно. Другими словами, это ситуация, когда совершающее действие несет в себе смысл, который трудно интериоризируется или интериоризация которого приводит к расхождению смыслового поля личности с реальной действительностью.

Такой подход, обладая интегрирующей силой в теоретическом плане и прогностической силой в практическом плане, применен нами при моделировании предпринимательской деятельности с целью изучения демотивации предпринимателей.

Демотивация влияет на развитие деятельности следующим образом:

- деятельность разрушается или прекращается
- возникает состояние дезориентированности;
- затрудняются или искажаются процессы интериоризации и экстериоризации.

Предлагаемая модель построена в пространстве «социальной ситуации» и «борьбы мотивов». Социальная ситуация может быть легкой или трудной, а борьба мотивов – длительной или молниеносной (а может – с применением средств). Тогда возникают четыре варианта, два из которых – соответствуют мотивации, а другие два – демотивации.

Вариант, когда борьба мотивов длительна, а социальная ситуация легкая, по нашему мнению, демотивирует т.к. для решения легких задач нужно немного времени и многократное повторение. А длительная борьба мотивов предполагает длительный процесс принятия решения.

Вариант, когда борьба мотивов молниеносна, а социальная ситуация легка, порождает мотивацию т.к. в этом случае будет произведено максимальное число действий за максимально короткий срок – и это эффективно. Такая мотивация описана Хекхаузеном как мотивация достижения.

Вариант, когда борьба мотивов длительна, а социальная ситуация трудная, по нашему мнению, мотивирует. В ходе решения трудной задачи требуется учет множества факторов, сам процесс решения происходит постепенно, а видение задачи меняется несколько раз. При длительной борьбе мотивов, такие задачи как раз и мотивируют – ведь они позволяют полноценно развернуться процессу изменения структуры смыслов и, в конечном итоге, приводят к успешному решению задачи.

Вариант, когда борьба мотивов молниеносна, а социальная ситуация трудна, по нашему мнению, демотивирует т.к. в этом случае трудные задачи, решенные быстро, имеют множество шансов быть решенными с ошибками и неточностями. Все ошибки и неточности придется исправлять, а с быстрой борьбой мотивов и решение будет принято быстро. Предприниматель окажется в замкнутом круге из быстрых решений и растущего числа ошибок – по нашему мнению, это и есть демотивация.

Процесс развития предпринимательской деятельности, (аналогично развитию ребенка), проходит через определенные этапы, в которых мотивация сменяется демотивацией и наоборот. Прослеживаются две линии в этом развитии – линия формирования специальных психических функций (СПФ) и линия овладения средствами. В тот момент, когда невозможно развиться по линии формирования СПФ, эффективно это делать через овладения средствами и наоборот.

Потенциал такого теоретического видения в том, что можно определенно сказать, как необходимо развиваться предпринимателю в любой момент времени – через развитие СПФ или же через овладение средствами.

#### *Литература*

1. *Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6-ти томах. Т. 3. Проблемы развития психики / Под ред. А.М. Матюшкина. – М.: Педагогика, 1983.*
2. *Гальперин П.Я. Лекции по психологии. – М.: Книжный Дом» Университет», 2002.*
3. *Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975.*

### **Взаимосвязь коммуникативных способностей и оценки психологической безопасности общения у школьников**

*Гожая Е.Е.  
аспирант факультета социальной психологии  
ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия  
gozhaya@hotmail.com*

*Научный руководитель – Кожухарь Г.С.*

Несмотря на относительную новизну психологической безопасности как объекта исследований, на сегодняшний день накоплен большой объем эмпирических данных, освящающих данную проблему с разных сторон.

К специфике педагогического общения обращаются И.А.Зимняя, Я.Л. Коломинский, С.В. Кондратьева, Н.В. Кузьмина, А.А. Леонтьев, А.А. Реан и др., особенности психологической безопасности в образовательной среде рассматривают И.А. Баева, О.В. Вихристюк, Е.Н. Волкова, Ю.М. Забродин, В.В. Ковров, Е.Б. Лактионова, Н.Г. Рассоха, В.В. Рубцов и многие другие.

Современные исследования психологической безопасности образовательной среды российскими психологами так же указывают на безусловную важность отсутствия психологического насилия в общении, а значит безопасности межличностных отношений, добавляя в качестве ключевых категорий безопасности удовлетворение потребности в личностно-доверительном общении, референтную значимость образовательной среды [3].

Результаты многочисленных исследований в подростковых группах позволяет сделать следующий вывод: для большинства подростков характерным является средний или низкий уровень общей психологической адаптации, что накладывает отпечаток на межличностные отношения: при общении подростки часто критичны, агрессивны в высказываниях, недоверчивы и враждебны [1].

Здесь мы обнаруживаем противоречие: с одной стороны, подростки стремятся к общению со сверстниками, хотят дружить, доверять друг другу, заводить новых друзей, а с другой стороны они, в силу ограниченного опыта межличностного общения и отсутствия необходимых компетенций, не могут выстроить удовлетворяющие их отношения со сверстниками.

В нашем исследовании мы ставили целью изучить взаимосвязь коммуникативных проявлений школьников с оценкой ими разных характеристик безопасности образовательной среды. В качестве одной из частных гипотез, было выдвинуто предположение о том, что уровень коммуникативных способностей положительно связан с субъективным уровнем безопасности общения у школьников средней и старшей школы.

В эмпирическом исследовании приняли участие школьники ОО ГБОУ г. Москвы «школа 760 им А.П.Маресьева» (СП 1094, СП 1137), всего 171 человек (75 девушки (43,9 %) и 96 юношей (56,1 %) с 7 по 11 классы.

Для проверки гипотезы мы выбрали методические средства – опросник «Коммуникативные и организаторские склонности» В.В. Синявский, В.А. Федорошин (КОС) и опросник «Оценка безопасности в общении» Г.С. Кожухарь [2].

Статистический анализ достоверности различий проводился с помощью непараметрического критерия U Манна–Уитни. Использовался программный пакет SPSS Statistics 21. Мы сравнивали учащихся, попавших в каждую из выделенных групп по критерию уровня развития коммуникативных способностей попарно, для того, чтобы более четко выявить различия между ними, хотя для сравнения трех групп можно было применять критерий Крускалла – Уоллеса. Группы мы определяли по критерию уровня развития коммуникативных способностей.

Для удобства анализа результатов мы разделили выборку на группы по уровню коммуникативных способностей:

Шкала «Коммуникативные способности»*	
Уровень	Показатели
Высокий уровень	0,7–0,95
Средний уровень	0,5–0,7
Низкий уровень	0,05–0,45

(\*min 0,5; max 0,95;ср.знач 0,5746; ст.откл 0,203)

Статистический анализ полученных данных обнаружил значимые различия по общей безопасности в общении между учащимися с высоким уровнем коммуникативных способностей и учащимися со средним уровнем ( $U = 843,5$  при  $p \leq 0,0001$ ), между учащимися со средним и низким уровнем коммуникативных способностей ( $U = 1330,5$  при  $p \leq 0,003$ ), между учащимися с высоким и низким уровнем коммуникативных способностей ( $U = 302,5$  при  $p \leq 0,0001$ ). Выявлены значимые различия по компонентам оценки безопасности в общении «естественность и свобода в общении» и «доверие и самораскрытие в общении» между учащимися с высоким и средним ( $U = 786$  при  $p \leq 0,0001$  и  $U = 1005$  при  $p \leq 0,0001$ ), средним и низким ( $U = 1314$  при  $p \leq 0,002$  и  $U = 1477$  при  $p \leq 0,05$ ) высоким и низким ( $U = 235$  при  $p \leq 0,0001$  и  $U = 478$  при  $p \leq 0,0001$ ) уровнями коммуникативных способностей.

Сравнение средних значений позволило говорить о повышении показателей общей оценки безопасности общения и ее двух компонентов: «естественности и свободы в общении», «доверия и самораскрытия в общении» при увеличении уровня коммуникативных способностей. Иными словами, чем выше уровень

коммуникативных способностей, тем более безопасными учащиеся оценивают свои межличностные отношения с одноклассниками, тем больше они готовы открываться в общении, доверять своим партнерам по коммуникации, вести себя в процессе общения свободно и естественно.

Эти данные полностью подтверждают нашу гипотезу о том, что уровень социально-психологической безопасности школьников напрямую взаимосвязан с их коммуникативными способностями.

*Литература*

1. *Березина Е.Б., Бовина И.Б.* Насилие в школе: социально-психологические объяснения и рекомендации // Психологическая наука и образование. 2013. № 6.
2. *Кожухарь Г.С.* Оценка безопасности общения как предиктор коммуникативных качеств студентов. Психологические проблемы безопасности в образовании: Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Том I. / Под.ред. И.А. Баевой, В.В. Рубцова. – М.:МГППУ, 2011. – 295 с.
3. *Рубцов В.В., Баева И.А.* Психологическая безопасность образовательной среды как условие психосоциального благополучия школьника //Безопасность образовательной среды: Сборник статей / отв. ред. и сост. Г.М. Коджаспирова. – М.: Экон-Информ, 2008. – С. 4–10.

**Учет особенностей когнитивно-деятельностных стилей  
у студентов с разным уровнем эмоционального интеллекта  
в практике высшей школы**

*Горанская Д.Н.  
студент факультета дистанционного обучения  
ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия  
goranskayadn@fdmmpu.ru*

*Научный руководитель – Одинцова М.А.*

Повышение качества высшего образования занимает важнейшее место в сфере образования и привлекает большое внимание общественности. В экономике растет потребность в высококвалифицированных кадрах, и сейчас перед государством и обществом стоит задача вывести систему высшего образования на качественно новый уровень. Большое внимание привлекает вопрос реализации индивидуализированного подхода в образовании. Важное место здесь занимает осознание студентами своих интересов, потребностей, индивидуальных когнитивных и мотивационных особенностей. Это актуализирует способности студентов к самостоятельной рефлексии над процессом получения профессионального образования и становления их как специалистов, способствует повышению их активности, а значит, способствует повышению эффективности образовательного процесса.

Понятие индивидуального когнитивного стиля было введено, для обозначения межиндивидуальных различий в стилях кодирования, переработки информации, постановки и решения проблем, познавательного отношения к реальности и представляет собой интеграцию этих уровней стилевого поведения. Стиль деятельности субъекта, в частности, ведущая деятельность, оказывают большое влияние на формирование когнитивного стиля, в учебной деятельности. Тем не менее, когнитивные стили чувствительны к различным субъективным и ситуативным факторам, что дает возможность адаптации познавательных возможностей человека к требованиям актуальной деятельности. В настоящий момент

когнитивные стили рассматриваются как «интегральная характеристика индивидуальности, которая выражается в виде стилевых «стратегий-средств» в психологическом арсенале личности» [1]. Чем шире их репертуар, чем выше когнитивная гибкость в переключении между когнитивными стилями, тем выше устойчивость и адаптационные возможности индивида. Многие характеристики стилевых особенностей зависят от соотношения в психической деятельности человека двух компонентов: сферы познавательных и сферы эмоциональных процессов.

Для исследования особенностей соотношения когнитивных стилей и характеристик эмоциональной сферы студентов нами было проведено исследование особенностей когнитивно-деятельностных стилей у студентов МГОУ 1–3 курсов психолого-педагогических специальностей с разным уровнем эмоционального интеллекта. В исследовании приняло участие 77 человек, из них 65 девушек и 12 юношей. Возраст испытуемых находился в диапазоне 17–21 год, средний возраст испытуемых составил 18.6 года. В ходе исследования испытуемым было предложено пройти методику «Когнитивно-деятельностный стиль» Л. Ребекка, методику «Стили мышления» А.А. Алексеева, опросник «Эмоциональный интеллект» Д.В. Люсина, опросник «Локус контроля» Т.В. Маликовой. Из общей выборки по результатам кластерного анализа были сформированы три подгруппы с высоким (37 человек), средним (17 человек) и низким (23 человека) уровнем эмоционального интеллекта.

В данной работе представлены результаты анализа различий между выделенными группами по когнитивно-деятельностным стилям и их роли при реализации индивидуализированного подхода в высшем образовании. Методика Л. Ребекка позволяет проанализировать выраженность тех или иных когнитивно-стилевых особенностей в пяти сферах деятельности, характеризующими обучение и работу, общение, способности, способы оперирования идеями. Было показано, что у студентов с низким уровнем эмоционального интеллекта менее выражен интуитивный стиль, чем у студентов со средним и высоким уровнями эмоционального интеллекта ( $p<0.01$ ). У студентов с низким уровнем эмоционального интеллекта менее выражен синтетический стиль, чем у студентов со средним и высоким уровнями уровнем эмоционального интеллекта ( $p<0.05$ ). Выраженность интуитивного/логического когнитивно-деятельностного стиля характеризует способы обращения студентов со своими индивидуальными способностями. Интуитивный стиль характеризуется ориентацией на будущее, легкое понимание основополагающих принципов, свободу в мышлении и избегание жестких рамок. Люди этого стиля любят разрабатывать планы и осваивать новые направления в профессиональной деятельности. Для логического стиля характерно предпочтение поступательного учебного процесса с четким знанием, что нужно учить в данный момент, такие люди стремятся в высокой степени организации труда и контролю множества ситуаций.

Таким образом, большая выраженность интуитивного стиля дает преимущества студентам при индивидуализированном обучении в разработке и следовании индивидуальному плану с учетом их интересов и способностей, гибкой адаптации к изменениям. Большая выраженность синтетического стиля по сравнению с аналитическим стилем у студентов с более высоким уровнем эмоционального интеллекта характеризует их способность легко улавливать основные идеи, связи, фокусироваться на ключевых моментах, избегать излишней сфокусированности на всех частных деталях. Также была выявлена более выраженная склонность к регламентированной деятельности у студентов с высо-

ким уровнем эмоционального интеллекта, чем у студентов с низким и средним уровнями ( $p<0.05$ ). Регламентация учебной деятельности приводит к лучшей сосредоточенности на протяжении учебного процесса, целенаправленностью учебной деятельности, позволяет более эффективно достичь результата в назначенный срок. Это может дать студентам с высоким уровнем эмоционального интеллекта дополнительное преимущество в учебной деятельности.

Наше исследование показало большую выраженность интуитивного и синтетического стилей, а также большей склонности к регламентации деятельности у студентов с более высоким общим уровнем эмоционального интеллекта, что дает им преимущество при реализации индивидуализированного подхода в обучении, что необходимо учитывать в психолого-педагогической практике.

#### *Литература*

1. Жбанкова Н.В., Лукьянченко Н.В. Особенности структурной организации когнитивных стилей личности // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева . 2006. № 1. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-struktury-organizatsii-kognitivnyh-stiley-lichnosti>

## **Социально-психологические особенности учебной мотивации школьников**

*Графодатская А.Г.*

*магистрант факультета социальной психологии*

*ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия*

*grafodatskaya@mail.ru*

*Научный руководитель – Орлов В.А.*

Познавательные потребности и мотивация ребенка связаны с его возрастными особенностями. К настоящему времени в психологии понятия мотивации в целом и учебной мотивацией в частности исследованы достаточно хорошо. Определены взаимосвязи и взаимозависимости факторов учебного процесса с самой структурой и уровнем учебной мотивации.

Согласно точке зрения Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, Л.И. Божович и др., не возраст как стадия созревания определяет мотивы, а именно характер деятельности ребенка и система его взаимодействия с окружающими людьми в этом возрасте [4].

Учебная деятельность является сложной и по содержанию, и по структуре. Она формируется у ребенка не сразу, поэтому необходимо учитывать особенности сензитивного периода личности ребенка как возможности повышения эффективности образовательного процесса.

Учебная деятельность имеет определенную структуру:

- мотивы учения
- учебные задачи
- учебные действия
- контроль
- оценка

Для полноценного формирования учебной деятельности необходимо овладение всеми ее компонентами в равной мере. Их недостаточное освоение может служить источником школьных трудностей и способствовать конфликтности внутри коллектива. О сложности этого процесса свидетельствует тот факт, что

даже в условиях целенаправленного, специально организованного формирования учебной деятельности она складывается не у всех детей одинаково.

Требуется немало времени и усилий, чтобы в ходе систематической работы под руководством учителя младший школьник постепенно приобрел умение учиться и стал активным участником школьной группы. Практически в любой учебной ситуации имеется элемент оценки, которой ребенок подвергается со стороны учителей, сверстников, родителей. Безусловно, он и сам оценивает свою деятельность. Каждый школьник обычно знает относительную ценность своих знаний, поскольку в школе преобладают оценочные суждения сопоставительного характера. Повторяющиеся на протяжении многих лет как положительные, так и отрицательные оценки оказывают существенное влияние на самооценку ребенка [1].

Роль отметки как цели учения с возрастом меняется. Меняется с возрастом и соотношение между мотивациями на приобретение знаний и получение хороших отметок. Сопоставление этих двух мотивов учения, проведенное в одной из школ Санкт-Петербурга (М.Н. Ильина, Т.Г. Сырицо), выявило интересную динамику. Выраженность мотива на отметку у учеников с 3-го по 10-й класс была приблизительно одинаковой, в то время как мотивация на получение знаний колебалась: она значительно возрастила в 5-м и 9-м классах. А в 10-м классе была наиболее низкой, что, по-видимому, объясняется тем, что десятый класс не является выпускным. Обращает на себя внимание и то, что во всех классах мотивация на получение знаний была все же выше, чем на получение отметок; это относится как к мальчикам, так и к девочкам, но у последних она выражена больше. В 3-7-х классах у девочек несколько выше и мотивация на отметку, однако разница не очень велика, а в 9-10-х классах она вообще исчезает [2].

По мнению Н.А. Курдюковой, имеется определенная связь между успеваемостью учащихся и соотношением у них мотиваций на получение знаний и отметок. Так, в средних и старших классах у слабоуспевающих учеников мотив на отметку может быть выражен больше, чем на получение знаний, причем это касается не только мальчиков, но и девочек. Превалирование мотива знаний над мотивом отметки имеется только у «отличников» и «хорошистов», и то в значительно меньшей степени, чем в младших классах [3].

Чем старше школьники, тем меньшее количество мотиваторов они называют в качестве побудителей или основания своего поведения. Это может быть связано с тем, что под влиянием формирующегося у них мировоззрения возникает достаточно устойчивая структура мотивационной сферы, в которой главными становятся мотиваторы (личностные диспозиции, особенности личности), отражающие их взгляды и убеждения. У старшеклассников в этом возрасте возникает потребность выработать свои взгляды и на вопросы морали, а стремление самим разобраться во всех проблемах приводит к отказу от помощи взрослых.

Не менее важным фактором успешной мотивации учебной деятельности является психологический климат в классе, формирующийся благодаря сплоченности коллектива. Данный процесс происходит с участием педагога и под влиянием лидеров школьной группы. Поэтому при диагностике возможных причин неуспеваемости или других затруднений школьников в учении необходимо проанализировать уровень развития разных компонентов учебной мотивации сплоченности коллектива, как основного фактора, влияющего на психологический климат в учебном процессе.

В разные возрастные периоды различным образом проявляется активная жизненная позиция учащегося как личности и как члена социальной группы, что значительно влияет на характер учебной мотивации. В соответствии

с ведущей деятельностью активная жизненная позиция в младшем школьном возрасте связана с «позицией школьника», в среднем школьном возрасте – с «позицией члена коллектива сверстников», в старшем школьном возрасте – с «позицией гражданина», с выбором места и социальной роли, предстоящей профессиональной деятельности и подготовкой к ней.

Таким образом, содержательный анализ исследований, посвященных проблеме мотивации учения у детей, обнаруживает большое разнообразие мотивов, влияющих на эффективность процесса учения, которое обусловлено во многом чрезвычайной сложностью самой учебной деятельности, уровнем ее организации, возрастными особенностями учащегося и всей системой его отношений с окружающим миром.

#### *Литература*

1. Гинзбург М.Р. Развитие мотивов учения у детей 6–7 лет. Особенности психического развития детей 6–7 летнего возраста// Ред. Д.Б. Эльконин. М., 2003.
2. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб., 2006.
3. Курдюкова Н.А. Оценивание успешности учебной деятельности как психолого-педагогическая проблема: Автореф. дис... канд. психол. наук. Спб., 1997.
4. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы, эмоции. М., 1972.

### **Исследования группового статуса подростков-мигрантов для поддержания безопасной образовательной среды**

*Двоскина Н.В.  
аспирант факультета социальной психологии  
ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия  
nadya@dvoskina.ru*  
*Научный руководитель – Чибисова М.Ю.*

Российскими психологами, работающими в сфере образования, неоднократно отмечалась необходимость проведения исследований социально-психологических проблем адаптации детей-мигрантов в поликультурных классах. На научной конференции «Психология образования в современном мире» в 2012 году И.Ш. Уруджиева в докладе «Этническая идентичность и толерантность как факторы психологической безопасности» обратила особое внимание на то, что угрозы психологической безопасности образовательной среды возникают чаще именно в полиглассической среде [2]. Также и в статье О.Е. Хухлаева, И.М. Кузнецова, М.Ю. Чибисовой «Интеграция мигрантов в образовательной среде: социально-психологические аспекты» было отмечено, что в настоящее время российское общество не слишком успешно справляется с вызовами миграции, авторами был упомянут также рост мигрантофобских настроений [3]. Результаты мониторинга конфликтности среди школьников старших классов, проведенного в 2011 году в Московском городском психолого-педагогическом университете, выявили негативное отношение к мигрантам. При этом были также получены данные, что ксенофобия и экстремизм в среде подростков на-прямую связан с недостаточностью интеграции их в городскую среду. Обеспокоенность сложившейся ситуацией получила отражение и в государственной программе развития образования города Москвы «Столичное образование» на период 2012–2018 года, где указывается, что приток детей из семей мигрантов, которые испытывают серьезные трудности в освоении образовательных программ и социализации в городском обществе, может стать серьезным вызовом системе образования и, более того, – повлечь дифференциацию общеобразова-

тельных организаций по качеству образования, что в свою очередь несет риски для социальной стабильности и культурной идентичности Москвы.

Все это позволяет утверждать о необходимости подробного изучения процесса адаптации и интеграции мигрантов и их детей в школьную среду, причем особое место в данном вопросе занимает изучение именно подросткового возраста – как наиболее сложного, противоречивого и конфликтного. Согласно Э.Эриксону, этот этап взросления характеризуется нетерпимостью по отношению к тем, кто отличается от устоявшейся группы, что объясняется им защищой от потери собственной идентичности. Таким образом, можно увидеть, что вопрос социальной идентичности является одним из основных в подростковом возрасте. К тому же обращает на себя внимание мнение Р. Дженкинса, утверждающего, что в юности люди склонны становиться частью той культуры, которая, по их мнению, привнесет в их жизнь больший смысл и уверенность в себе. В этой связи важно, чтобы такой основой уверенности и защищенности стала бы культура принимающей страны, то есть российская культура.

Актуальность исследования предикторов группового статуса подростков-мигрантов в российских учебных заведениях, которое в настоящее время проводится на кафедре «Этнопсихология и психологические проблемы поликультурного образования» факультета социальной психологии МГППУ, заключается как в дефиците эмпирических исследований, посвященных специфике адаптации подростков-мигрантов при вхождении в новую для них образовательную среду, так и в наличии достаточного опыта исследований структуры подростковой группы в школе (М.Ю. Кондратьев, М.Е Сачкова, Е.В. Хлыбова).

Согласно исследованиям Р.А. Кутбиддиновой, Т.Г. Стефаненко, Н.Е. Шустовой, развитие межэтнической толерантности зависит от динамики психологической адаптации мигрантов и особенностей взаимодействия их с людьми в новой социальной среде, и от того, насколько быстро выявляются и решаются в этом процессе социально-психологические проблемы, зависит создание психологически безопасной образовательной среды. В этом вопросе понимание предикторов группового статуса подростков-мигрантов также играет важную роль.

На сегодняшний момент известен целый ряд исследований, посвященных изучению группового статуса (в том числе и в поликультурной среде), проведенных зарубежными учеными. Так, Р.Бэрон, Н.Керр, Н.Миллер указывают, что с понятием социального статуса обычно связаны социальные роли как некие ожидаемые типы поведения, которые соответствуют положению, занимающему человеком в группе – однако, это не единственное, что влияет на статус – немаловажную роль играют такие качества индивида, как привлекательность и чувство юмора, а также тот вклад, который участник делает в успех и престиж группы. Статус при этом не обязательно связывается с понятием власти, несмотря на наличие определенной корреляции между этими понятиями. Отмечается также, что в школе наиболее высокий статус имеют индивиды с высокой физической привлекательностью. При этом авторы утверждают, что у многих народов важной детерминантой является расовая принадлежность, которая может затмевать и реальные достижения индивида, и сделанный им вклад в работу группы [1].

В отечественной психологии вопросы межличностных отношений начали рассматриваться с 60-х годов XX века. Среди исследователей, подробно занимающихся темами группового статуса: Н.А. Березовин, К.Е. Данилин, В.Р. Кисловская, Я.Л. Коломинский, А.М. Прихожан, Л.С. Славина, Т.В. Снегирева и др.

В исследовании малых групп выделяются три направления: социометрический, социологический, а также школа групповой динамики (по Г.М. Андреевой). Появление социометрического метода, связывается с именем Я.Л. Морено, отмечавшего, что социометрия не является суммой приемов для определенных обстоятельств, но является источником, из которых рождаются концепции, методы и теории. М.Ю. Кондратьев и Ю.М. Кондратьев, говоря о критериях субъективной значимости другого, также упоминают об истории становления метода социометрии в нашей стране, связывая ее с именами Я.Л. Коломинского, И.П. Волкова и их последователей. Отмечается, что в центре анализа при этом оказываются взаимоотношения людей, при этом значимость одного из них или же взаимная значимость являются непосредственными, не связанные с целями и задачами взаимодействия в группе.

В соответствии с накопленным отечественными учеными опытом, в исследовании «Предикторы группового статуса подростков-мигрантов» также планируется применение социометрического метода на группах школьников средних и старших классов. Ожидается, что на основе полученных результатов будет возможность разработки практических рекомендаций и программ интеграции учеников-мигрантов в образовательных учреждениях.

#### *Литература*

1. Бэрон Р., Керр Н., Миллер Н. Социальная психология группы. / R.Baron, N.Kerr, N.Miller. Group Process, Group Decision, Group Action. СПБ, 2003. Стр. 16.
2. Уруджисева И.Ш. Этническая идентичность и толерантность как факторы психологической безопасности. // Аланьевские чтения – 2012: Психология образования в современном мире: материалы науч. конф., 16–18 октября 2012 г. Санкт-Петербург, 2012. С. 139–141.
3. Хухлаев О.Е., Кузнецов И.М., Чубисова М.Ю. Интеграция мигрантов в образовательной среде: социально-психологические аспекты. // Психологическая наука и образование. 2013. № 3. С. 5–18

### **Инновации педагогической деятельности в дополнительном образовании детей**

*Дементьева М.А.  
магистрант факультета социальной коммуникации  
ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия  
mad\_art@bk.ru*

*Научный руководитель – Бахчева О.А.*

В настоящее время одним из механизмов повышения эффективности и качества освоения новых знаний и добывания информации, на всех уровнях является активизация инновационных процессов. Мы предлагаем к рассмотрению инновационную педагогическую деятельность в системе дополнительного образования детей. Современные технологии позволили педагогу расширить свои функции, сделав его и консультантом, и советчиком, и воспитателем. Это способствует психолого-педагогической подготовке кадров, поскольку в профессиональной деятельности педагога осуществляются не только специальные, предметные знания, но и современные знания в области педагогики и психологии, технологии обучения и воспитания. На этой основе развивается готовность к восприятию, оценке и воплощении педагогических инноваций.

Применительно к области дополнительного образования детей инновационные процессы подразумевают под собой изменения сразу в нескольких направлениях: изменения в содержаниях программ дополнительного образования; методов и форм обучения и воспитания детей, совместную деятельность педагога и ребенка; появление иного отношение и поведения педагога, установление другого педагогического менталитета.

В системе образования инновационные процессы рассматриваются как «управляемые процессы создания, восприятия, оценки, освоения и применения педагогических новшеств» [3, с.122–123]; которые, рассматриваются в единстве [4, с. 197]. Иными словами, инновационный процесс следует трактовать, как процесс развития образования за счет создания, распространения и освоения новшеств. По мнению В.С. Лазарева, это циклический процесс, проходящий по следующим стадиям: выявление потребности в изменении (выявление проблемы) – разработка идеи решения проблемы – разработка способа решения проблемы (новшества) – апробирование и экспертиза новшества – распространение новшества – освоение новшества (нововведение) – институализация нововведения [4, с.3].

Специфичность инноваций связывают с тем, что, во-первых, они всегда содержат новое решение актуальной проблемы, во-вторых, их использование приводит к качественно новым результатам, в-третьих, их внедрение вызывает качественные изменения других компонентов системы [5].

По своей сути, дополнительное образование детей уже является инновационным. Безусловно, главным в инновационной деятельности, здесь становится развитие самого педагога как творческой личности, как разработчика и автора инновационных методик, как искателя новых методологических решений, реализующихся в обучении, воспитании и развитии детей в учреждениях дополнительного образования детей.

Говоря о сущности инновационных процессов в дополнительном образовании детей, стоит отметить две проблемы, с которыми сталкивается педагогика. Во-первых, проблема изучения, обобщения и распространения передового педагогического опыта. Во-вторых, проблема внедрения достижений психолого-педагогической науки в практику. Отсюда следует, что для решения проблемы предмет инноватики, содержание и механизмы инновационных процессов должны быть объединены двумя взаимосвязанными между собой процессами. Эти процессы рассматривались до сих пор изолированно, поэтому результатом инновационных процессов должно быть использование новшеств, как теоретических, так и практических, равно и таких, которые образуются на стыке теории и практики. Это говорит о важности роли управленческой деятельности по созданию, освоению и использованию педагогических новшеств. Соответственно, педагогу важно выступать в роли автора и разработчика, а так же исследователя и пользователя новых разработанных им же самим педагогических технологий, теорий, концепций. Целенаправленный отбор, оценка и применение полученных данных должны обеспечиваться с помощью управления.

Таким образом, инновационную педагогическую деятельность стоит рассматривать по трем направлениям:

1. целенаправленное изменение, вносящее в образовательную среду стабильные элементы (новшества), улучшающие характеристики отдельных частей, компонентов и самой образовательной системы в целом;
2. процесс освоения новшества (нового средства, метода, методики, технологии, программы и т.п.);

3. поиск идеальных методик и программ, их внедрение в образовательный процесс и их творческое переосмысление.

По сути, инновация является атрибутом любой профессиональной деятельности человека, что способствует ей стать предметом для анализа, изучения и внедрения. Сама по себе инновация является результатом научных поисков, опыта отдельного педагога или коллектива педагогов. Явление инновации не возникает стихийно, а становится результатом научных поисков и передовых решений. Современные технологии позволили педагогу расширить свои функции, сделав его и консультантом, и советчиком, и воспитателем. Что способствовало, в первую очередь, психолого-педагогической подготовке кадров, поскольку в профессиональной деятельности педагога осуществляются не только специальные, предметные знания, но и современные знания в области педагогики и психологии, технологии обучения и воспитания. На этой основе развивается готовность к восприятию, оценке и воплощении педагогических инноваций.

*Литература*

1. *Дыгай М.В.* Инновации в системе дополнительного образования. Электронный ресурс.
2. *Лазарев В.С.* Системное развитие школы. – М.: Российское педагогическое агентство, 2002. – 304 с.
3. Педагогика: большая современная энциклопедия / Сост.е.С. Рапаевич. – Мин.: «Соврем.слово», 2005. – 720с.
4. Словарь-справочник по педагогике/Авт. – сост. В.А. Мижериков; Под общ. ред. П.И. Пидкасистого. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 448 с.
5. Управление развитием инновационных процессов в школе / Под ред. Т.И. Шамовой и П.И. Третьякова. – М.: Педагогика, 1995. – 204 с.

### **Учебно-профессиональные установки будущих учителей в процессе обучения в вузе**

*Ергунева Т.Н.  
магистрант факультета психологии и специального образования  
ГБУ ВПО СГСПУ, Самара, Россия*

*erguneva92@mail.ru*

*Научный руководитель – Акопов Г.В.*

Исследование психологических особенностей профессионального становления личности специалиста на разных этапах профессионализации обусловлено объективной необходимостью подготовки высокообразованных, компетентных педагогов, способных эффективно решать учебные и жизненные задачи, связанные с воспитанием и обучением.

Целью данного исследования является сравнение учебно-профессиональных установок студентов педагогического направления на начальном и завершающем этапах обучения в вузе.

Понятие «установка» было введено в экспериментальной психологии немецкими психологами (Т. Шуман, Г. Мюллер и др.). Установка в этих исследованиях определяла влияние прошлого опыта на быстроту реагирования, способ действия, особенности восприятия и т.д.

Теория установки в современной психологии основана Д.Н. Узгадзе (1886–1950). Разнообразные действия и поступки являются осуществлением неосознаваемой подготовленности к ним. Согласно Узгадзе понятие установки можно

интерпретировать как готовность личности воспринимать будущие события и действовать в соответствии с предшествующим опытом. В зарубежной психологии соответствующее понятие (set) не нашло теоретического и эмпирического развития, сопоставимого с исследованиями Узнадзе. Однако в социальной психологии релевантное понятие «социальная установка» (attitudes) нашло широкое применение, в том числе в психологии образования [3]. В отечественной социологии и психологии аналогичным понятием является понятие «диспозиция». Диспозиции, по мнению В.А. Ядова, представляют собой всевозможные состояния предрасположенности человека к восприятию ситуаций деятельности и поведенческих готовностей, направляющих действия и поступки человека.

Под профессиональной установкой принято понимать отношение личности к себе как к специалисту, к своей профессиональной деятельности, склонность в соответствии с этим действовать определенным образом в конкретной обстановке исполнения запросов профессиональной деятельности [1, с.86].

Составной частью профессиональной установки является учебно-профессиональная установка, под которой понимается оценка и отношение личности как субъекта учебной деятельности к себе как будущему специалисту, направленность на освоение будущей профессии, стремление в соответствии с этим отношением действовать определенным образом в конкретной учебной ситуации, и учебному процессу в целом, организованному в вузе [2, с.70].

Для исследования динамики учебно-профессиональных установок студентов филологов в процессе профессиональной педагогической подготовки в вузе был использован опросник «Студенты о профессиональной подготовке», разработанный на кафедре социальной психологии Самарского господуниверситета под руководством профессора Г.В. Акопова [1, с.237].

Структура опросника включает: когнитивный компонент учебно-профессиональной установки (знание о целях, содержании, формах, методах, средствах и других аспектах профессиональной педагогической деятельности); аффективный компонент – психологическая оценка процесса и результата подготовки к профессиональной деятельности, удовлетворенность качеством получаемого образования и др. Конативный (поведенческий) компонент – профессиональные намерения и притязания в учебной и будущей профессиональной деятельности.

В ходе эмпирического исследования выявлено, что отношение студентов к будущей профессии на начальном и завершающем этапах обучения существенно меняются. На завершающем этапе образования наблюдается значительный рост количества студентов, изменивших представление о профессии (см.табл.1).

**Таблица 1.**  
**Изменение представлений студентов I и V курсов**  
**о профессии за время обучения в вузе ( %)**

Представление о профессии	I курс	V курс
<b>Изменилось</b>	38,8	65
<b>Частично изменилось</b>	50	15
<b>Не изменилось</b>	11,1	20

Содержательная характеристика изменения представлений о профессии на I и V курсах также различно. Если на I курсе это главным образом углубление интереса к профессии и более содержательное понимание профессии, то на V курсе – появление опыта работы, а в негативном плане разочарование в профессии.

Выявлено также, что главными целями в профессиональной подготовке для студентов являются: практика по специальности, затем теоретические знания по профессии, а также личностные качества студентов, такие как целеустремленность, трудолюбие, высокое желание стать специалистом и др. У первокурсников особо отмечаются организаторские способности, как профессионально важные качества личности специалиста, в то время как у выпускников, наряду с организаторскими способностями выступает также ответственность.

Профессиональные намерения студентов по окончанию вуза также существенно отличаются на разных этапах. Учащиеся первого курса предполагают, что обязательно будут работать по своей специальности, в то время как на выпускном курсе более вариативные намерения («возможно»; «еще не решил»; «по другой специальности» и т.д.).

Следует отметить также высказанные студентами причины неудовлетворенности своей учебой: это «нехватка времени» (I курс); «работа не в полную силу» (V курс); «лень» (I и V курс); «отсутствие интереса» (V курс); и «трудности в понимании некоторых учебных дисциплин» (I и V курс).

#### *Литература*

1. Акопов Г.В. Социальная психология образования. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2000.
2. Варфоломеева Т.П. Учебно-профессиональные установки студентов-психологов в вузовской подготовке: Монография. – Самара: ПГСГА, 2010.
3. Social psychology of education/ Ed. R.S. Feldman. Cambr.,1986 P.17–38.

## **Компетентностный подход в обучении водителей различных категорий**

*Еришов С.В.*

*магистрант факультета социальной психологии  
ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия  
psypdd@gmail.com*

*Научный руководитель – Кочетова Т.В.*

Современный этап развития российского общества характеризуется высоким темпом жизни, большими скоростями, возросшей ответственностью в условиях инновационных преобразований в обществе, насыщенностью информационных потоков, с которыми приходится сталкиваться человеку. В сложившихся внешних условиях личности приходится работать в ситуации почти постоянного напряжения, что приводит чаще всего к снижению работоспособности, повышает утомляемость, приводит к эмоциональному выгоранию, к снижению показателей психических процессов (памяти, внимания, мышления), что напрямую отражается на результатах профессиональной деятельности.

В настоящий момент обновление содержания образования задает все более высокий уровень подготовки специалистов в различных сферах, в том числе и в сфере профессиональной подготовки водителей. В связи с развитием автомобилестроения, увеличением числа автомобилей на дорогах и в контексте транспортных проблем, к современному водителю предъявляется ряд высоких требований, одно из них – это психологическая компетентность водителя.

С началом перехода на новые федеральные государственные образовательные стандарты основополагающей компетенцией общей профессиональной компетентности современной личности является психологическая компетент-

ность как отдельной личности, так и отдельных социальных групп. Вышеизложенное позволяет отметить, что в настоящее время проблема психологической компетентности является актуальной и востребованной, ее значимость для повышения эффективности любой деятельности и развития личности очевидна. Проблема компетентности является междисциплинарной, разные ее аспекты изучаются в психологии, в философии, социологии, акмеологии, и педагогике.

Отдельные вопросы, касающиеся психологической компетентности, изучали А.А. Бодалев, А.А. Деркач, Г.А. Шредер, Д. Шульц, С. Шульц, Л.Н. Захарова, В.М. Соколова, Н.Н. Лобанова, Т.А. Маркина, Ю.П. Азаров, В.А. Сластенин и др.

Вместе с тем однозначного и устоявшегося определения психологической компетентности в настоящий момент не сформулировано.

По мнению А.В. Хуторского, «компетентность – это владение, обладание учеником соответствующей компетенцией, включающее его личностное отношение к ней и предмету деятельности. Компетентность – это совокупность личностных качеств учащегося (ценностно-смысовых ориентаций, знаний, умений, навыков, способностей), обусловленных опытом его деятельности в определенной социальной и личностно-значимой сфере. Компетенция – это отчужденное, заранее определенное социальное требование (норма) к образовательной подготовке студента, необходимой для его эффективной продуктивной деятельности в определенной сфере». То есть, как видим, компетентность – это совокупность компетенций [2].

Тщательный анализ положений, принципов и места компетентностного подхода в российском образовании осуществила И.А. Зимняя. Компетенции, согласно ее трактовке, – это «некоторые внутренние, потенциальные, скрытые психологические новообразования (знания, представления, программы действий, системы ценностей и отношений), которые затем выявляются в компетентностях человека как актуальных, деятельностных проявлениях» [3]. Она выделяет три основные группы компетентностей: компетентности, относящиеся к самому себе как личности; компетентности, относящиеся к взаимодействию человека с другими людьми; компетентности, относящиеся к деятельности человека, проявляющиеся во всех ее видах и формах. Н.В. Кузьмина и Г.Н. Метельский определяют психологическую компетентность как «систему знаний, умений и навыков, обеспечивающую человеку не только общепсихологическую подготовленность, но и высокий уровень профессионального самосознания, умения управлять своими психическими состояниями» [1].

В целом, большинство авторов сходятся во мнении, что компетентностью нельзя «владеть», однако компетентность может формироваться (в процессе освоения того или иного вида деятельности) и проявляться – в том, насколько успешной будет у человека освоенная им деятельность.

Психологическая компетентность – одна из базовых составляющих (наряду с общекультурной, предметно-методической) профессиональной компетентности современного специалиста. Она позволяет наиболее квалифицированно, оптимально осуществлять работу на основе реального учета индивидуально-психологических особенностей, социально-психологических процессов и явлений в педагогическом и студенческом коллективах. Под психологической компетентностью будем понимать способность человека выявлять, анализировать и конструктивно решать психологические проблемы.

Таким образом, психологическая компетентность должна стать базисной профессиональной характеристикой личности современного человека, структурным элементом любой развитой и самоактуализирующейся личности.

В 2014 г. официально вступили в силу новые программы подготовки водителей транспортных средств, утвержденные Министерством образования и науки РФ. Программы, как и прежде, строятся по модульному принципу, при этом в базовый модуль помимо прочих, введен учебный предмет «Психофизиологические основы деятельности водителя», благодаря которому, будущие водители должны овладевать эмоциями, различать эмоциональные состояния других участников дорожного движения, находить компромиссные решения в конфликтных ситуациях и др.

Современные условия на дороге предъявляют высокие требования к компетентности и культуре водителя. Физические и психологические требования к водителю определяются исходя из анализа его деятельности. Следовательно, в рамках учебного процесса в автошколах, в ходе реализации учебных программ у обучающихся должна быть в полной мере сформирована психологическая именно компетентность, представляющая собой интегральное профессионально-личностное образование, позволяющее обучающемуся конструктивно решать задачи профессионального и личного опыта. Она позволяет личности ориентироваться в любой социальной ситуации, принимать адекватные решения и достигать поставленных целей.

*Литература*

1. Кузьмина Н.В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования. – М., 2001.
2. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования // Народное образование. – 2003. – № 2.
3. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня, 2003. – № 5.

## **К вопросу изучения социальных представлений о высшем образовании**

*Есина Г.К.  
аспирант факультета социальной психологии  
ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия*

*Научный руководитель – Сачкова М.Е.*

В настоящее время общество находится во власти глобальных изменений, охвативших все сферы жизнедеятельности человека, в том числе, образование. Образование, являясь частью профессионального самоопределения личности, часто ошибочно понимается как формальный процесс передачи навыков, знаний и ценностей от одного индивида или группы другим посредством многоступенчатой системы учебных заведений [1; 2]. Современное высшее образование в России характеризуется рядом изменений, включающих: переход на трехуровневую систему обучения (бакалавриат, магистратура, аспирантура), уменьшение числа вузов, снижение уровня финансирования, ухудшение материально-технической базы, отсутствие равных возможностей у населения страны для обучения в вузах и, как следствие, сокращение численности студентов и педагогических кадров [1; 2]. Поэтому в контексте реформы системы высшего образования важным и актуальным является изучение социальных представлений студентов об образовании, о его целях, этапах, ценности, качестве и роли в их жизни, а также последующем совершенствовании профессионального образования.

Тема социальных представлений достаточно подробно раскрыта как в зарубежной (S. Moscovici, J.C. Abrik, W. Wagner, S. Jovchelovith, M. Verkuyten), так и в от-

ечественной психологической науке (Т.П. Емельянова, А.И. Донцов, И.Б. Бовина, Е.В. Якимова) [3]. Основным положением концепции социальных представлений, разработанной S. Moscovici является то, что человек, реагируя на ситуацию, руководствуется не только объективными стимулами, но и тем, как он их себе представляет, какое субъективное отношение к ним имеет. Можно говорить не только о социальных представлениях индивида, но и о коллективных социальных представлениях, характеризующих определенную социальную группу [1; 2; 3].

В нашем исследовании мы планируем выявить и проанализировать структуру и содержание социальных представлений студентов московских вузов о высшем образовании. Проведенный нами предварительный теоретический анализ отечественной и зарубежной литературы позволяет предположить, что социальные представления студентов о высшем образовании будут различны в зависимости от уровня образования (бакалавриат, магистратура, аспирантура) и профиля вуза. Мы также планируем проанализировать взаимосвязь представлений с неформальным статусом студентов в учебной группе, социальным статусом, уровнем образования родителей учащихся. Объектом анализа выступят социо-возрастные и гендерные особенности участников исследования. Выборку исследования составят студенты московских вузов различного профиля, обучающиеся по программам бакалавриата и магистратуры.

В рамках планируемого исследования предполагается использование комплекса методик и методических приемов, включающего:

1. модифицированный метод семантического дифференциала Ч. Осгуда, заключающийся в определении шкал через стереотипные характеристики субъектов образовательного процесса на основе опроса;
2. социально-психологические методики исследования статусного структурирования группы:
  - а) социометрию,
  - б) референтометрию,
  - в) методический прием определения неформальной интрагрупповой структуры власти в контактном сообществе.

Теоретическая значимость планируемого исследования заключается в изучении социально-психологических детерминант представлений о высшем образовании, сопоставлении современных отечественных и зарубежных подходов к анализу социальных представлений студентов о высшем образовании. Полученные результаты исследования, а также выработанные эмпирико-теоретические положения могут выступать в качестве основы разработки учебно-методических и исследовательских программ, связанных с изучением и социально-психологическим анализом социальных представлений студентов о высшем образовании, а также позволят расширить область применения полученных результатов в высших учебных заведениях различного профиля.

#### *Литература*

1. Шведенко Ю.В., Гурова О.С. Социальные представления студентов о современном высшем образовании // European Social Science Journal (Европейский журнал социальных наук). М. 2014. № 10. Т. 2. С. 493–499.
2. Юдина Н.А., Сизова М.Б. Разработка системы непрерывного профессионального образования в учреждениях высшей школы // Социология и право. СПб. 2015. № 4. С. 11–21.
3. Якимова Е.В. К изучению социальных представлений: некоторые проблемы теории и эпистемологии // Социология: Реферативный журнал. М.: ИНИОН РАН. 1997. № 4. С. 94–124.

## **Компьютерная и Интернет-зависимость: анализ и систематизация подходов к исследованию проблемы**

*Зарецкая О.В.*

*магистрант факультета социальной психологии*

*ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия*

*bazeda@bk.ru*

*Научный руководитель – Маринова Т.Ю.*

Первые исследования компьютерной зависимости проводились М. Шоттон и Ш. Теркл в конце 1980-х гг. Однако сегодня эта работа может рассматриваться скорее как изучение людей с определенной сферой интересов, профессионалов и любителей в области работы с компьютером.

В рамках подхода, который условно можно назвать *нозологическим*, работали первые исследователи проблемы К.С. Янг и А. Голдберг, а также М. Гриффитс, М. Орзак, В.А. Бурова (Лоскутова) и др. Эти исследователи определяют компьютерную и Интернет-зависимость как набор характерных симптомов по аналогии с химическими зависимостями. [2]

Спустя несколько лет нозологический подход вызвал ряд обоснованной критики со стороны других исследователей, которые предложили ряд альтернативных теорий и практических исследований проблемы. Среди них можно выделить два основных направления:

- *Когнитивно-бихевиоральный* подход, представители которого (Р. Дэвис, Дж. Грохол, А.Г. Асмолов и др.) предлагают рассматривать Интернет-зависимость как совокупность личностных факторов и особенностей Интернет-деятельности. Ключевой особенностью в данном случае выступает высокая стрессогенная составляющая Интернет-пространства. [2]
- *Социально-психологический* подход (Дж. Семпсси, А.Е. Войскунский, Е.П. Белинская и др.) в свою очередь занимается изучением и разработкой особенностей Интернет-взаимодействия: личностные особенности, гендерные особенности и взаимоотношения, совместная деятельность, мотивация и коммуникативные составляющие личности, а также взаимоотношения участников Интернет-процесса с их семьями, близким и профессиональным окружением и т.д. [2,3]

Современные тенденции в изучении проблемы Интернет-зависимости позволяют говорить о том, что Интернет-деятельность имеет ярко выраженный компенсаторный характер и может быть использована для социализации и развития людей с ОВЗ (С.А. Белозеров, Н.В. Кочетков, О.В. Зарецкая). [1]

Но здесь не должен игнорироваться тот факт, что тенденцию к увлечению Интернет-взаимодействием имеют и физически здоровые люди. Эскалистическую сущность Интернет-зависимости отмечали многие исследователи (К.С. Янг, К. Суррат, К. Мюррей, А.Е. Войскунский и др.). [2]

Попытки исследования Интернет-зависимости через изучение психологического эскализма ставят исследователей перед необходимостью использования диалектического метода и диалектического же подхода к проблеме. [1,3]

### *Литература*

1. *Белозеров С.А. Виртуальные миры MMORPG: ч.1,2 // Психология. Журнал Высшей школы экономики.* – 2015. – т.12. – № 1. – с.54–89.
2. *Войскунский А.Е. Методологические аспекты зависимости от Интернета: зарубежные исследования // Интернет-зависимость: психологическая природа и динамика развития / Ред.-сост. А.Е. Войскунский.* – М.: Акрополь, 2009. – с.101–111.

3. *Маринова Т.Ю., Зарецкая О.В.* Социально-психологические аспекты зависимости от компьютерных многопользовательских ролевых онлайн-игр // Социальная психология и общество. – 2015. – т.6. – № 3. – с.109–119.

## **Социальные представления студентов о распределении ролей в современной семье**

**Земская С.И.**

**магистрант факультета психологии образования  
ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия**

*s.zemskaya@mail.ru*

**Научный руководитель – Крушельницкая О.Б.**

Согласно результатам исследований, посвященных проблемам семьи и брака, в современном обществе, в силу разных причин, ценность семьи и брака снижается. Поэтому, на сегодняшний день, одним из наиболее актуальных направлений исследований является изучение социальных представлений студентов о распределении ролей в современной семье. Подобная тематика продиктована необходимостью изучения брака и семейных отношений, которые всегда являлись наиболее важной сферой в жизни людей.

Различные аспекты семейных отношений в течение нескольких десятилетий активно изучаются в трудах отечественных и зарубежных психологов (Л.Б. Шнейдер, А.Я. Варга, С.И. Голод, В.Сатир и др.) [1; 3]. Проблема социальных представлений рассматривалась в трудах многих отечественных и зарубежных авторов. Так, например, помимо теории социальных представлений С. Московичи [2], известна ее трактовка Ж.К. Абриком, концепция конструирования социальных представлений Т.П. Емельяновой, А.И. Донцова. Феномен социальных представлений относится к новым и малоизученным. Однако можно утверждать, что изучение особенностей структуры и содержания представлений о распределении ролей в семье у современных молодых людей поможет ответить на ряд вопросов, которые возникают в современном обществе в контексте семейной жизни.

В ходе нашего эмпирического исследования были выдвинуты предположения о том, что социальные представления юношей и девушек о распределении ролей в семье связаны с их семейным статусом и полом, при этом существует различие в представлениях о распределении ролей, связанных с выполнением семейных функций. Значимость семейных отношений у женатых мужчин выше, чем у неженатых, в то время как у замужних и незамужних женщин она выражена в равной мере. Уровень и характер взаимосвязи выраженности ценностных ориентаций и установок в семейной паре зависит от семейного статуса респондентов.

Выборку исследования составили студенты вуза, в количестве 50 чел. (средний возраст – 25 лет). В качестве методического инструментария были использованы:

- опросник «Ролевые ожидания и притязания в браке» А.Н. Волковой;
- методика на определение особенностей распределения ролей в семье Ю.Е. Алешиной, Л.Я. Гозмана, Е.М. Дубовской;
- опросник индивидуальных ценностных ориентаций Ш. Шварца.

Согласно полученным данным, у мужчин и женщин, состоящих и не состоящих в браке, отличаются представления в области распределения ролей. У мужчин это относится прежде всего к сферам семейной жизни «воспитание детей» и «организация развлечений». Если до брака мужчины считают, что ответствен-

ность за воспитание ребенка во многом принадлежит им, то после женитьбы это мнение меняется на диаметрально противоположное. Также можно говорить о том, что у мужчин, состоящих в браке, меньше, чем у неженатых, выражены представления о том, что мужчины ответственны за создание эмоционального климата. У представителей женского пола замечено лишь одно изменение – снижение у замужних женщин, по сравнению с незамужними, выраженности представлений о том, что именно они являются «хозяйками» в семье. Остальные различия минимальны и не достигают уровня статистической значимости, что объясняется современной социальной ситуацией развития.

У мужчин, состоящих в браке, снижена, по сравнению с неженатыми, выраженность почти всех установок о супружеской жизни: «идентификация с супругом», «хозяйственно-бытовые», «родительские», «социальная активность», «эмоциональные», «интимно-сексуальные» ниже. Исключение составляет установка «внешняя привлекательность». У женщин наблюдается обратная тенденция – увеличение их выраженности после вступления в брак, за исключением родительских установок и установок, связанных с социальной активностью, различия в которых, по сравнению с незамужними женщинами, статистически не значимы.

Итак, мы можем говорить о принципиальных различиях в выраженности таких факторов, как установки в семейной паре, ролевые ожидания, рассматриваемые через призму семейного статуса у представителей различных полов. Полученные результаты можно проинтерпретировать через особенности социальной ситуации развития, а также изменение роли социального института семьи.

Таким образом, можно предположить, что проделанная нами работа имеет перспективы для дальнейшего, более детального исследования проблематики изучения ролевых ожиданий в контексте брака и семейных отношений, которое охватывало бы различные социальные группы. Это способствовало бы получению более обширных данных, которые могли бы быть использованы для решения различных проблем в области социальной психологии, а также психологии семьи и брака.

#### *Литература*

1. *Варга А.Я.* Введение в системную семейную психотерапию. М. : Когито-Центр, 2009.
2. *Московичи С.* Социальное представление: исторический взгляд // Психологический журнал – 1995. – № 1.
3. *Шнейдер Л.Б.* Семейная психология: учебное пособие. М. : Академический Проект, 2011.

## **Условия реализации модели формирования коммуникативной компетентности воспитанников интернатных учреждений**

*Золотов А.В.*

*аспирант кафедры социальной адаптации  
и организации работы с молодежью*

*ГБОУ ВПО КГУ им. К.Э.Циолковского, Калуга, Россия*

*aleksey-zolotov@bk.ru*

*Научный руководитель – Макарова В.А.*

На современном этапе возникла противоречивая ситуация, касающаяся регламентации образовательного процесса системы учреждений интернатного типа, сущность которой заключается в том, что для всех образовательных учреждений существует государственная программа, где четко определено со-

держание обучения, требования к знаниям и умениям, а для интернатных учреждений такой программы нет. В тоже время интернатные учреждения имеют предназначение выполнять социальный заказ государства и общества, который имеет своей целью воспитание личности с высокой общей культурой, способной быстро адаптироваться к жизни в обществе, осуществлять осознанный, самостоятельный выбор и в дальнейшем успешно освоить профессиональные образовательные программы (из Закона РФ «Об образовании» 2013, ст.9) [2, с. 43].

В Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования одним из требований к личностным результатам освоения обозначено формирование коммуникативной компетентности в общении и сотрудничестве со сверстниками, детьми старшего и младшего возраста, взрослыми в процессе образовательной, общественно полезной, учебно-исследовательской, творческой и других видов деятельности [3; с. 39].

В связи с данной противоречивой ситуацией, перед педагогами, воспитывающими и обучающими детей в интернатных учреждениях, наиболее остро встает проблема эффективной организации процесса обучения, направленного на формирование коммуникативной компетентности учащихся, так как трудности в развитии их коммуникативной сферы обусловлены еще и утратой важнейшего источника общения – близких людей.

С целью систематизации деятельности, направленной на повышение эффективности процесса формирования коммуникативной компетентности в интернатных учреждениях воспитанников интернатных учреждений, нами была разработана теоретическая модель формирования коммуникативной компетентности.

По нашему мнению, ключевым структурным компонентом, влияющим на успешность реализации модели и повышение эффективности формирования коммуникативной компетентности воспитанников интернатных учреждений, является соблюдение организационно-педагогических условий, среди которых, прежде всего, следует выделить адекватное использование программы, включающей комплекс деловых игр разных видов. Как показывает практика, воспитанники интернатных учреждений наиболее активно и заинтересованно принимают участие в занятиях, которые организуются в различных интерактивных формах. На этих занятиях у детей есть возможность интенсивного общения и взаимодействия с другими детьми и взрослыми, появляется возможность в свободной и непринужденной обстановке высказываться, выполнить различные задания проявлять творческие способности.

Так, В.П. Щедровицкий отмечает, что деловая игра позволяет задать в процессе обучения предметный и социальный контексты будущей жизни и профессиональной деятельности, и тем самым смоделировать более адекватные, по сравнению с традиционным обучением, условия формирования коммуникативной компетентности. Основываясь на принципах соревновательности, деловая игра выступает эффективным средством процесса обучения, позволяющая демонстрировать, применять и получать знания, умения, опыт в моделируемой деятельности, а также развить коммуникативные навыки [4; с.132].

С учетом выявленных особенностей коммуникативной сферы воспитанников интернатных учреждений, нами была разработана и апробирована образовательная развивающая программа. Содержательный компонент программы составляют деловые игры следующих видов: ролевые, организационно-деятельностные, эмоционально-деятельностные, имитационные.

Полученные после проведения формирующего эксперимента данные говорят о том, что у воспитанников интернатных учреждений, входящих в экспери-

ментальную группу повысился уровень уверенности, отзывчивости в общении, по показателям коммуникативной толерантности также отмечено улучшение показателей, у детей изменилась стратегия решения конфликтов в общении от принуждения к компромиссу.

Таким образом, можно сделать вывод, что разработанная и реализуемая нами программа, включающая комплекс деловых игр, является действенным средством формирования коммуникативной компетентности и возможно дальнейшее ее применение в интернатных учреждениях.

*Литература*

1. Дубровина И.В. Психологическое развитие воспитанников детского дома. М.: Академический проспект, 2011. – 268с.
2. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». – М.: Омега – Л., 2014. – 134 с.
3. Федеральный государственный стандарт общего образования. Министерство образования Российской Федерации. -М.: Институт новых образовательных систем, 2013. – 202с.
4. Щедровицкий Г.П. Избранные труды – М.: Наука, 1995. – 760 с.

### **Особенности гендерной социализации в юношеском возрасте**

*Зубова Н.К.*

*студент факультета социальная психология  
ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия*

*zubova-nk@yandex.ru*

*Научный руководитель – Счастная Т.Н.*

В условиях возрастающих процессов глобализации и становления информационной эры гендерная социализация, гендерные стереотипы, роли, и нормы претерпевают серьезные изменения [3]. Важно понимать, каковы особенности гендерной социализации в разных возрастных группах, так как это позволяет выделить основные тенденции в их развитии, предсказать возможные изменения. В данной работе были рассмотрены вопросы, связанные с гендерной социализацией: как видят себя юноши и девушки сквозь призму гендерных самоописаний, к какому психологическому полу они себя относят. Также был изучен вопрос о взаимосвязи гендерных характеристик со статусом в группе.

Эмпирическое исследование было проведено в 2015 году на базе «Московского городского психологического педагогического университета». Обследование производилось на двух группах студентов третьего курса. Выборка представлена юношами и девушками в возрасте от 19 до 22 лет. В исследовании приняло участие 40 человек.

Методы эмпирического исследования направлены на особенности гендерной социализации в юношеском возрасте: диагностика психологического пола, определение феминных и маскулинных качеств, особенностей гендерной идентичности и связь полученных данных с отношениями межличностной значимости в малой группе. Для определения психологического пола была использована методика «Опросник определения психологического пола» С. Бэм [1], тест «Кто я?» М. Куна и Т. Макпартлена был использован для определения у реципиентов самоописаний, имеющих отношение к гендерной социализации и гендерным стереотипам. Третья методика – параметрическая социометрия, референтометрия и определение внутригрупповой структуры власти, разрабо-

танская А.В. Петровским и М.Ю. Кондратьевым, позволяет рассматривать отношения межличностной значимости по трем измерениям: атракция, значимость и власть [2]. Это дало возможность соотнести особенности гендерной социализации в зависимости от статусного места в группе.

При диагностике психологического пола андрогинный тип оказался самым распространенным и преобладающим в нашей выборке:

- феминный тип личности – 15 % (6 человек)
- маскулинный тип личности – 7,5 % (3 человека)
- андрогинный тип личности – 77,5 % (31 человека)

Среди участников исследования нет никого с ярко выраженным феминным или маскульным типом личности (более +2,025 или менее –2,025). Результаты «гендерно схематизированных» студентов оказались в пределах от 1 до 2,025 (у феминных типов) и от –1 до –2,025 (у маскульных типов). Это говорит о среднем уровне выраженности феминной или маскульной направленности, т.е. андрогинном типе личности.

При рассмотрении результатов по методике «Кто Я?» было выявлено, что большинство студентов (65 % или 26 человек) использовали характеристику, описывающую пол. Некоторые испытуемые, не указавшие свой пол прямо, использовали косвенные определения для выделения своего пола – феминные и маскульные качества (10 %). Другие испытуемые вообще не использовали каких-либо гендерных самоопределений (25 %).

Среди студентов, указавших свой пол прямо, большинство упомянули данную характеристику на первых пяти позициях в списке (81 %). Это говорит о том, что данное самоописание является очень важным для структуры «Я-концепции» этих юношей и девушек, а также это самоописание актуализировано в сознании. Большинство самоописаний юношей и девушек относилось не к гендерным характеристикам, а к особенностям социальной идентичности (семейные, межличностные, профессиональные роли) и к нейтральным личностным самоописаниям.

Для анализа методик «Опросник определения психологического пола» и параметрической социометрии, референтометрии и определении внутригрупповой структуры власти на наличие корреляций был использован критерий Манна-Уитни. В большинстве случаев эмпирическое значение попадало в зону незначимости, либо наблюдалась тенденция к незначимости. Было выявлено, что связи между психологическим полом и статусом в группе по всем 3 измерениям (социометрия, референтометрия, власть) нет. Независимо от того, как выражены у члена группы качества и характеристики, связанные с полом, он может оказаться как среди высокостатусных членов группы, так и среди тех, кто занимает среднестатусную и низкостатусную позицию.

Для рассмотрения взаимосвязи между полученными гендерными самоописаниями по методике «Кто я?» и параметрической социометрии, референтометрии и определении внутригрупповой структуры власти был использован критерий Спирмена. Значимой взаимосвязи обнаружено не было. Гендерные самоописания (их общее количество и принадлежность к какому-либо полу) также не влияют на отношения межличностной значимости, на статусное место в группе сверстников.

В современном обществе границы гендерных ролей более размыты, преобладает андрогинный тип личности. Согласно проведенному исследованию, мы можем утверждать, что у современных юношей и девушек, проживающих в мегаполисе, наблюдается тенденция к эгалитарности, большинство из них определяет себя не через гендерные самоописания, а через личностные характеристи-

стики, и при этом статус личности в малой группе не оказывает существенного влияния на особенности гендерной социализации в юношеском возрасте.

*Литература*

1. *Бэм С. Линзы гендера: Трансформация взглядов на проблему неравенства полов/ С. Бэм. – М.: Русская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), 2004.*
2. *Кондратьев М.Ю., Кондратьев Ю.М. Психология отношений межличностной значимости./М.Ю.Кондратьев, Ю.М.Кондратьев. – М.: Пер Сэ, 2006.*
3. *Счастная Т.Н., Мецлер В.В. Особенности гендерной социализации в подростковом и юношеском возрасте/ Социальная психология малых групп: Материалы 1 Всероссийской научно-практической конференции, посвященной памяти профессора А.В.Петровского./Т.Н.Счастная, В.В.Мецлер. – М.: МГППУ, 2011 с. 316–320.*

### **Проблема буллинга в молодежной среде**

*Иванова А.К.*

*аспирант факультета социальной психологии  
ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия*

*sjmay92@bk.ru*

*Научный руководитель – Кожухарь Г.С.*

Одной из наиболее актуальных задач современного образования является создание и поддержание безопасной среды. Выполнение этой задачи предполагает необходимость рассмотрения различных подходов к изучению отношений между участниками образовательного процесса, т. к. данные отношения могут переживаться как источник поддержки или угрозы, тем самым оказывая влияние на возникновение чувства безопасности или небезопасности образовательной среды.

Несмотря на осознаваемую значимость задачи прекращения и предотвращения ситуаций буллинга в школе, до сих пор не создано четкого практического метода диагностики, на основании результатов которого строилась бы система профилактических мер.

Первыми изучением темы «буллинга» в 1970–1980-х гг. занялись скандинавские исследователи: Хайнеман, Пикас, Роланд и др. Подходы к решению данной проблемы становятся все более популярным и постепенно получают признание в других странах Европы, например, в Великобритании Ортоном были предприняты попытки привлечь к проблеме школьной травли внимание общественности. В середине 70-х гг. Лайн опубликовал примеры единичных случаев вмешательства, направленного на разрешение проблемы. Отношение к буллингу изменилось после выхода в 1988 г., в Великобритании, первой книги, посвященной травле (Таттум и Лайн), а также после опубликования работ Роланда и Мунте, в которых были описаны общепринятые подходы к решению данной проблемы [2].

Дан Ольвеус определяет буллинг как целенаправленное регулярно повторяющееся агрессивное поведение, основанное на неравенстве социальной власти и физической силы. Данное явление чаще всего может возникать в искусственно созданных по формальному признаку коллективах, говоря о системе образования – это, например, школьные классы. Травля в школе определяется как прямое (через физическую и вербальную агрессию, принуждение, обзвывание и т.п.) или косвенное (распространение слухов и сплетен, игнорирование, отвержение, преследование ребенка другим ребенком или группой детей) [1]. Согласно данному определению, травля в школе является прямой угрозой безопасности

сти образовательной среды, требующей особого внимания, с целью создания эффективных методов профилактики.

Одним из видов буллинга является кибербуллинг – стремительно распространяющаяся форма травли, осуществляемая за счет возможностей Интернета (в первую очередь, анонимность и высокое число пользователей) для агрессивного преследования человека. Кибербуллинг – это преднамеренные агрессивные действия, систематически на протяжении определенного времени осуществляемые группой или индивидом с использованием электронных форм взаимодействия и направленные против жертвы, которая не может себя легко защитить [3].

На сегодняшний день Интернет и ИТ-технологии являются неотъемлемой частью различных областей деятельности человека, в том числе и сферы образования, а значит, оказывают влияние на образовательные процессы и непосредственно учащихся. Таким образом, можно сделать вывод о необходимости развития профилактических мер, направленных на предотвращение кибербуллинга для создания условий безопасности как в школьных учреждениях, так и за их пределами.

В связи с этим мы разработали программу исследования, научная новизна которого заключается в следующем:

- в определении характера взаимосвязи и влияния буллинга и кибербуллинга на систему отношений межличностной значимости в школьных группах на основе эмпирического исследования;
- в рассмотрении сходных и различающихся черт буллинга и кибербуллинга;
- в разработке программы повышения эффективности профилактики буллинга в образовательной среде;
- в разработке методов, направленных на предотвращение кибербуллинга.

В рамках планируемого исследования предполагается использование 3 блоков методик:

1. методы диагностики буллинга и кибербуллинга:
  - а) опросник риска буллинга (ОРБ) А.А. Бочавер, В.Б. Кузнецова, Е.М. Бианки, П.В. Дмитриевский, М.А. Завалишина, Н.А. Капорская, К.Д. Хломов;
  - б) анкета «Кибербуллинг»;
2. методы диагностики социально-психологических особенностей:
  - а) методика оценки психологической атмосферы в коллективе (по А.Ф. Фидлеру);
  - б) референтометрия;
  - в) социометрия.
- 3) методы диагностики личностных особенностей:
  - а) опросник диагностики состояния агрессии (Басса-Дарки);
  - б) методика Дембо-Рубинштейн (модификация А.М. Прихожан);
  - в) шкала диалогичности межличностных отношений С.В. Духновского;
  - г) методика «Мотивация аффилиации» (А. Меграбян и М.Ш. Магомед-Эминова);
  - д) методика измерения уровня макиавеллизма личности (Мак-шкала Р. Кристи и Ф. Гейс (в адаптации Д.А. Леонтьева).

Практическая значимость работы заключается в том, что результаты, полученные в ходе данного исследования, могут быть применены для разработки программы методов профилактики буллинга и кибербуллинга, школьной «травли», с целью предотвращения данного явления. В свою очередь, создание благоприятной и безопасной среды для учащихся будет важным условием повышения эффективности образовательного процесса.

*Литература*

1. *Бочавер А.А. Опросник риска буллинга (ОРБ) / А.А. Бочавер [и др.]. Вопросы психологии, 2015, № 5. С.146–157.* Другие авторы: Кузнецова В.Б., Бианки Е.М., Дмитриевский П.В., Завалищина М.А., Капорская Н.А., Хломов К.Д.
2. *Лэйн Д.А. Школьная травля (Буллинг). // Детская и подростковая психотерапия / Под ред. Д. Лейна и Э. Миллера. 2001. С. 240–274.*
3. *Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russel, S., & Tippett, N. Cyber bullying: Its nature and impact in secondary school pupils. Journal of Child and Psychiatry, 2008, № 49, 376–385.*

**Роль межличностных отношений в системе «тренер – родитель» на тренировочный процесс в спортивной команде**

*Иванова Ю.Э.*

*студент факультета социальной психологии  
ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия*

*formgppu@gmail.com*

*Научный руководитель – Кочетков Н.В.*

Эффективность образовательного процесса напрямую зависит от особенностей межличностных отношений всех его субъектов. В большинстве случаев изучать межличностные отношения удобнее в малых группах, деятельность которых направлена на конкретную цель, которая осознана и отрефлексирована всеми членами группы. Ярким примером таких групп являются спортивные команды, особенно в спорте высших достижений. Необходимо заметить, что в различных возрастных категориях можно выделить ту или иную подсистему взаимодействия, которая в большей мере является ведущей, определяющей весь процесс деятельности. Если речь идет о детском спорте, то такой подсистемой является подсистема «тренер – родитель». Ее исследование дает возможность оптимизировать тренировочный процесс, а выявленные закономерности вполне могут быть перенесены на любой процесс образования.

В вопросе взаимоотношений тренера и родителей важно выдержать четкую грань. Необходимо «подпустить» родителей достаточно близко к тренировочному и соревновательному процессам, чтобы иметь возможность рассчитывать на некоторую помошь и поддержку как чисто с организационной стороны, так и со стороны моральной, эмоциональной поддержки спортсмена. Однако при этом нужно держать родителей, если так можно выразиться, на приличном расстоянии, которое бы не позволило им вмешиваться в процесс тренировок, притеснять авторитет тренера, излишне лезть в спортивную деятельность их ребенка, тем самым останавливая его развитие в данной области. Таким образом, в идеале, цель тренера – использовать помошь родителей, нейтрализуя при этом их возможное негативное влияние [2].

Обычное явление, направленное на урегулирование тренерско-родительских отношений, – родительские собрания. Как правило, они проводятся в самом начале общения для знакомства и в дальнейшем – для решения каких-то принципиальных вопросов. При этом тренер должен ясно дать понять, насколько ему важна помошь родителей, но при этом четко определить сферы деятельности, где эта помошь приветствуется. Главное – занять излишне «активных» родителей, отвлечь их от тренировочного процесса, тем самым избавив спортсменов от их давления, а тренера – от негативных последствий их деятельности. Одним из эффективных вариантов урегулирования отношений между тренером и роди-

телями является прописывание списка правил, которые необходимо соблюдать и санкций, которые следуют за нарушение правил (вплоть до отчисления их ребенка из спортившколы). Еще один прием – создание родительского комитета, который является своеобразной «системой сдержек и противовесов» и делает невозможным злоупотребление своими возможностями ни одной стороной.

Еще одна важная обязанность, которая ложится на тренера – формирование у семьи поддержки ребенка. Несмотря на очевидность этого факта, в семье часто поддержка осуществляется при успехах, достижении какого-то высокого результата, тогда как спортсмену, особенно на этапе своего развития, нужна помошь и в моменты неудач. Сильное давление или критика со стороны родителей неминуемо заканчивается серьезными конфликтами в семье и, возможно, его уходом из спорта. Если все-таки взаимопонимания не удается достичь, тренер может внести еще пару пунктов в список правил, упомянутый нами ранее, и следить за их соблюдением [1].

Исходя из вышесказанного, работая со спортсменами детского возраста, или же с учащимися начальных классов, психолог должен сконцентрироваться на взаимодействии «тренер – родитель» (учитель – родитель), т.к. именно межличностные отношения в этой связке во многом определяют профессиональное будущее становящейся личности.

#### *Литература*

1. Гуршман Г. «Пьянта Су!» Горные лыжи глазами тренера. М., 2005.
2. Кретти Б. Дж. Психология в современном спорте. М., 1978.

### **Космополитическая идентичность как социально-психологический феномен**

*Катюхина А.Ю.*

*студент факультета социальной психологии  
ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия  
nia1993@yandex.ru*

*Научный руководитель – Чубисова М.Ю.*

В современной ситуации увеличивающейся глобализации личность все больше сталкивается с представителями других культур, для положительной взаимодейственности с которыми требуется выходить за рамки не только собственных интересов и ценностей, но и за рамки своей культуры, этноса, окружающей среды. Для преодоления барьеров нужен более объективный взгляд, состояние, включающее множественные факторы и знания, что непременно ведет к личностному развитию и порождает новую идентичность – космополитическую.

В настоящий момент в социальной психологии не стоит такого понятия, как «космополитическая идентичность», поэтому новизна данного исследования состоит в постановке и рассмотрении этой новой задачи, выяснении различных особенностей, связанных с этим новым типом идентичности, таких как культурно-универсальные и культурно-специфические, характеристики социализации и другие, которые впоследствии будут выявлены.

Сам термин «космополитическая идентичность» впервые ввел социолог У. Бек [1], но первое описание сделал философ и культуролог К. Аппиа [2]. Анализ различных психологических источников (Н.М. Лебедева, С. Мадди, Г. Триандин, М.А. Ногг & Г.М. Vaughan, О.А. Гулевич и И.Р. Сариева, Э. Фромм), а также проведенные интервью с респондентами позволяют предполагать, что данный

тип идентичности подходит для контекста многомерной теории идентичности (E. Abes, S. Jones), где по модели «одной корзины» (Г.Триандис и С.Гото) личностная идентичность является первичной по отношению к социальной.

Гипотеза исследования предполагает, что космополитическая идентичность характеризуется наличием знаний о различных культурах и странах, интереса к межкультурному взаимодействию, а также значительным опытом межкультурного общения.

Окончательные результаты смогут пролить свет на проблему решения межэтнических конфликтов, выявить наиболее полезные качества личности, которые способствуют развитию межкультурной компетентности, а также помогут в методическом планировании обучения в многонациональных группах.

#### *Литература*

1. Миненков Г. Космополитизм и космополитическая идентичность: практики интерпретации. IRL: <http://n-europe.eu/content/?p=1439>.
2. Appiah K.A. Cosmopolitanism: ethics in a world of strangers. New York: W.W. Norton, 2006.

### **Временная перспектива подростков – участников предметных олимпиад**

*Кондратьев М.Д.  
аспирант кафедры социальной психологии развития  
ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия  
mdkondr@gmail.com*

*Научный руководитель – Толстых Н.Н.*

Одним из способов выявления потенциально одаренных подростков в системе образования является оценка их достижений. Среди прочего, учитываются результаты их участия в олимпиадах по предметам школьного курса. Целью данного исследования было выявление особенностей временной перспективы личности подростков – участников олимпиад и их сверстников.

В исследовании приняло участие 88 подростков 13–15 лет из двух школ города Москвы. В составе выборки 40 обучающихся – участников олимпиад муниципального и регионального этапов. Для изучения особенностей временной перспективы личности использовались опросник временной перспективы Зимбардо (ZTP) и контент-анализ сочинений «Мой день через 10 лет» (в логике, предложенной Ж. Нюттеном). В дополнение к этому был использован опросник направленности личности Б. Басса.

При анализе данных был использован статистический критерий U Манна-Уитни. Установлено, что на уровне значимости ( $p < 0,05$ ) экспериментальная и контрольная группа различаются по следующим показателям. По опроснику ZTP значимы различия в значениях шкал «Гедонистическое настоящее», «Будущее», по опроснику Б.Басса – в значении шкалы «Ориентация на задачу». В экспериментальной группе показатель ориентации на гедонистическое настоящее ниже, а показатель ориентации на будущее выше, чем в контрольной. Так же участники исследования из контрольной группы в большей степени ориентированы на задачу, чем их сверстники.

Это означает, что подростки, принимающие участие в олимпиадах, в большей степени ориентированы на отсроченное получение поощрения собственной

активности, а в настоящем предпочитают в рамках совместной работы с другими людьми ориентироваться на успешное решение поставленных перед ними задач.

Здесь следует учесть тот факт, что некоторые обучающиеся с высокой учебной мотивацией склонны создавать внутри класса группы, образующим фактором которых является повышенный интерес к освоению школьной программы и участию в олимпиадах и конкурсах.

Контент-анализ сочинений показал, что в группе участников олимпиад сравнительно чаще встречаются упоминания образования (как процесса, так и результата) и саморазвития (изучение языков, занятия спортом), не упоминаются вредные привычки. Что касается отношений с другими людьми, обучающиеся-участники предметных олимпиад чаще ориентированы на семью и коллег, чем на друзей. Вполне возможно, что это связано с особенностями выстроенных на сегодняшний день отношений с одноклассниками.

Как было указано ранее, некоторые подростки склонны в рамках школьного класса предпочитать других обучающихся, столь же заинтересованных в учебе. Упоминания одноклассников в рассмотренных нами сочинениях встречаются лишь в трех работах, причем речь идет именно об узком круге взаимных предпочтений. Социально-психологический анализ структуры школьного класса при помощи социометрии и референтометрии также подтверждает полученные данные.

Таким образом, исследование показало, что усредненный портрет обучающегося – участника предметных олимпиад может выглядеть следующим образом: подросток ориентирован на успешное решение поставленных перед ним задач и на будущее, которое он связывает с профессиональной деятельностью и семейной жизнью, в дружбе отдавая предпочтение будущим коллегам.

Психологам-практикам и классным руководителям следует учитывать указанные особенности подростков, особенно ввиду того, что на сегодняшний день, по целому ряду причин, к указанной части контингента обучающихся проявляется повышенное внимание.

## **Туризм как эффективный способ профилактики психического выгорания**

**Королькова М.О.**

*студент факультета социальной психологии  
ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия*

*marusya\_korolkova@mail.ru*

*Научный руководитель – Кочетков Н.В.*

На данном этапе развития российского общества в условиях социальной и экономической нестабильности, высокой конкуренции на рынке труда, стрессов в различных сферах жизни, растут требования, предъявляемые к профессиональному личности. В связи с возросшим темпом и интенсивностью рабочей активности профессионала, требования к его качеству труда возрастают, и эмоциональная нагрузка принимает форму психологического стресса. В наше время данная проблема приобретает все большую актуальность. Многочисленными исследованиями подтверждено, что больше всего от профессионального выгорания страдают представители так называемых социономических профессий – преподаватели, врачи, психологи, специалисты различных социальных служб, чья работа связана с большими психическими нагрузками. Учитывая тот факт, что психическое

выгорание может быть в любой деятельности, в том числе и учебной, мы смогли переложить рассмотрение этого феномена на образовательную сферу.

В качестве профилактики синдрома выгорания психологами рекомендуется, как один из эффективных и доступных способов его преодоления, смена вида деятельности. Одним из таких видов деятельности может быть спортивный туризм, который является очень ярким примером полидеятельности. Туризм на сегодняшний день – это целая отрасль, объединяющая ряд различных организаций и предприятий, занимающихся организацией отдыха и предоставляющих потребителям разнообразные услуги [1].

Несмотря на то, что туризм, пусть и не целенаправленно, но десятилетиями использовался в нашей стране как своеобразный способ профилактики психического выгорания, исследований, связывающих эти два феномена, не существует. Мы попытались частично восполнить этот пробел. Основной целью нашей работы мы поставили рассмотреть туризм как один из эффективных способов борьбы с психическим выгоранием. Понятно, что любое хобби, в принципе, будет являться своеобразным «парашютом», предотвращающим синдром выгорания, но туризм будет являться более эффективным средством за счет смены обстановки, сочетания физической и интеллектуальной активностей, перемены видов деятельности. Выборкой послужили студенты, занимающиеся туризмом не менее 3 лет, и, в качестве контрольной группы, – студенты, не занимающиеся туризмом, и не имеющие какого-либо хобби. В исследовании приняли участие 60 студентов московских вузов в возрасте от 18 до 20 лет. Для достижения поставленной цели мы использовали модификацию методики, направленной на диагностику психического выгорания Н.Е. Водопьяновой, Е.С. Старченковой [2] и авторский опросник диагностики отношения к хобби.

По результатам эмпирического исследования можно сделать следующие выводы: статистически достоверные различия (использовался однофакторный дисперсионный анализ) по средним значениям показателей выгорания получились следующие – по шкале «эмоциональное истощение» у группы «туристы» показатель 18,4; у контрольной группы – 21,5. По шкале «деперсонализация» (предполагает бесчувственное, циничное отношение к людям) у «туристов» средний балл 7,1; у контрольной группы – 11,6. По шкале «редукция профессиональных достижений» (проявляется в негативном оценивании себя и своих достижений) у «туристов» 21,5 у контрольной группы – 31,5. Интегральный показатель выгорания по 3 шкалам у «туристов» равен 47,0 у контрольной группы – 65,8. Исходя из полученных данных можно сделать вывод, что туризм является эффективным способом профилактики психического выгорания. Результаты нашей работы могут лечь в основу профилактических программ как у учащихся, так и у занимающихся трудовой деятельностью людей, а также послужить основой дальнейшего изучения данной проблематики.

#### *Литература*

1. Арефьев В.Е. Введение в туризм. – М., 2002. – с. 282.
2. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика.– СПб., 2008. – 113 с.

## **Социальные компетенции подростков в классах с различными стилями педагогического общения**

*Кострова М.Г.*

*магистрант факультета социальной психологии*

*ГБОУ ВПО МГППУ*

*mary.kostsova@yandex.ru*

*Научный руководитель – Орлов В.А.*

На современном этапе развития российского общества меняются приоритеты, содержание и цели образования. Впервые цели образования перестают выступать в виде суммы «знаний, умений, навыков», которыми должен владеть ученик. Образование сегодня направлено на развитие личности ребенка, его социальных, познавательных и коммуникативных компетенций.

Нами было проведено исследование актуального состояния социальных компетенций подростков в классах с различными стилями педагогического общения. На первом этапе исследования проводилось изучение стиля педагогического общения в ГБОУ Школа № 2121 города Москвы с помощью метода экспериментального оценивания С.А. Беличевой, который опирается на следующие критерии:

- отношение к органам классного самоуправления;
- предпочтительные меры коррекции поведения и стимулирования учащихся;
- решение конфликтных ситуаций в классе;
- жесткость в требованиях;
- дистантность в общении.

На предварительном этапе исследования нами было отобрано три класса, в которых педагоги используют разные стиль руководства классом: императивный или авторитарный, сотрудничающий или демократический, либеральный или попустительский.

На втором этапе исследования в этих классах использовалась методика «ДЖиН 10+», разработанная творческим коллективом под руководством С.В. Кривцовой [1]. Данная методика позволяет выполнять диагностику актуального состояния социальных компетенций подростков, а также сделать предположение об особенностях их самооценки. Она построена на основе следующих теоретических положений:

1. Эмоциональный интеллект человека и связанные с ним способности (компетенции) так или иначе проявляются в реальном поведении. При этом могут быть замечены и проблемные стороны личности, которые понимаются как дефицит того или иного умения (компетенции).
2. Проявленные в опыте умения (skills, lifeskills, «жизненные навыки») могут стать объектом рефлексии самого человека: как правило, человек знает, какими компетенциями он владеет лучше, а какими хуже.
3. Тематизация способностей происходит в соответствии с контекстуальным фактором: ситуации задают содержание умения («жизненного навыка»).
4. Существует пять видов таких ситуаций: 1) базовые ситуации установления контактов с людьми (слушание, понимание инструкций, вступление в отношения и т.д.); 2) ситуации эмоционального восприятия и поддержки себя и других (выражение симпатии, одобрение, сочувствие другому, поощрение себя и т.д.); 3) ситуации, требующие работы с агрессией, своей или чужой; 4) ситуации со владания со стрессом; 5) ситуации планирования и целеполагания.

5. Компендиум (набор) ситуаций может быть представлен как список навыков, по которым любой подросток от 13 лет в состоянии оценить себя так же, как и других людей, прежде всего – сверстников.

Эти положения восходят к когнитивно-социальной теории Альберта Бандуры, в которой психологические проблемы личности рассматриваются как результат дефицита тех или иных социальных компетенций, так что обучение этим компетенциям может способствовать решению большинства психологических проблем [2].

Сильной стороной данного подхода является конкретность выделения содержаний отсутствующего (дефицитного) или присутствующего навыка, так что предметная область, с которой связаны проблемы человека, становится объективированной им самим.

В ходе исследования были получены следующие результаты:

	Нормативная зона	Класс с авторитарным стилем педагог. общения	Класс с демократическим стилем педагог. общения	Класс с либеральным стилем педагог. общения
<b>Средняя оценка себя</b>	3,25–3,75	3,5	3,9	4,1
<b>Средняя оценка сверстников</b>	3,00–3,50	3,35	3,4	2,9
<b>Коэффициент компенсации</b>	0–0,5	0,2	0,6	0,95
<b>Коэффициент отличия</b>	0–0,75	0,6	0,7	1,15

- Самооценка уровня развития социальных навыков.** Данные в классе с авторитарным стилем педагогического общения находятся в пределах нормативной зоны. В классе с демократическим стилем педагогического общения выявились тенденции к завышению уровня развития социальных навыков и тем самым переоценки своих социальных способностей. Данные в классе с либеральным стилем педагогического общения говорят о неадекватной завышенной оценки своего социального поведения подростками.
- Оценка социальных способностей сверстников.** В двух классах с авторитарным и демократическим стилем получены данные в пределах нормативного диапазона. Данные в классе с либеральным стилем педагогического общения говорят о заниженной оценке социальных способностей сверстников.
- Коэффициент компенсации.** В целом коэффициент компенсации говорит, насколько скомпенсировано, приближено к социальному нормативу поведение человека. Полученные данные свидетельствуют о том, что в классах с демократическим и либеральным стилем педагогического общения у подростков слабо скомпенсировано социальное поведение при неадекватно завышенной оценке своих социальных достижений.
- Коэффициент отличия.** Коэффициент отличия характеризует, насколько (вне зависимости от успешности или неуспешности) уровень развития социальных навыков человека отличается от других людей. В классе с либеральным стилем педагогического общения выявлены наиболее высокие показатели по данному фактору.

Таким образом, проведенное исследование показало, что наименее эффективным для развития социальных компетенций является либеральный стиль педагогического общения. Авторитарный стиль педагогического общения наиболее эффективен для развития социальных компетенций младших подростков.

*Литература*

1. Кривцова С.В., Белевич А.А. Работа с компьютерной диагностической программой оценки уровня развития социальных компетенций у детей 10–13 лет «ДЖИН 10+»: научно-методическое пособие. М., 2014.
2. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. СПб., 2000.

### **Уровень диалогичности и характеристики конфликтного взаимодействия студентов вуза**

*Коханова А.О.*

*магистрант факультета социальной психологии*

*ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия*

*anna.kokhanova@mail.ru*

*Научный руководитель – Коожухарь Г.С*

Актуальность работы заключается в том, что конфликты имеют не только негативные последствия, но они способны обеспечивать позитивное развитие личности и даже общества, поэтому важно не только изучать факторы конфликтного взаимодействия, но прежде всего управлять их развитием, обучать членов общества их конструктивному разрешению. Конструктивное преодоление конфликтов способствует улучшению взаимопонимания между людьми, создает благоприятную атмосферу, повышает эффективность общения и, соответственно, все это способствует и более успешной профессиональной деятельности.

Одним из факторов конфликтов является агрессия и формы ее проявления, а на позитивное разрешение конфликтов влияет уровень диалогичности личности. Коммуникативная компетентность является важнейшей характеристикой в первичные требования к студентам-психологам и их будущей деятельности.

В своей работе мы опирались на исследования многих специалистов в области психологии общения и психологии конфликтов (А.А. Бодалев, Р. Бэрон, С.В. Духновский, Н.В. Гришина, С.Н. Ениколов, А.Ф. Копьев, В.Н. Куницына, Д. Ричардсон и многие другие).

Мы выдвинули предположение, согласно которому у студентов с разным уровнем диалогичности будут выявлены различия в степени устойчивости к конфликтам, предпочтении разных стратегий поведения в конфликтных ситуациях, а также в уровне выраженности разных видов агрессии; также мы полагали, что, чем выше у студентов будут конструктивность отношения к людям, тем ниже будет выражена конфликтность и менее выражено использование стратегий поведения в конфликте, направленных на удовлетворение собственных интересов.

В исследование приняли участие студенты-психологи МГППУ, обучающиеся на 1-м, 2-м и 3-м курсе, в количестве 60 человек.

Были применены следующие психодиагностические методики:

- опросник уровня агрессивности Бассса-Дарки;
- экспресс-диагностика поведенческого стиля в конфликтной ситуации (Н.П. Фетискин и др.) [2];
- Экспресс-диагностика устойчивости к конфликтам (Н.П. Фетискин и др.) [2];
- Диалогичность межличностных отношений (С.В. Духновский) [1].

На основании медианы были выделены две группы студентов с разным уровнем диалогичности (по 30 человек). Для обсчета данных использовалась программа SPSS, v. 21 (описательная статистика, корреляционный и дисперсионный анализ).

Кратко остановимся на описании наиболее важных результатов проведенного исследования.

Описательная статистика позволила выявить, что среднестатистические результаты по выборке в целом оказались в пределах нормы, что важно в процессе обучения студентов-психологов.

Для того, чтобы проверить, есть ли влияние диалогичности и достоверные различия между группами студентов с разным уровнем диалогичности по проявлению разных видов агрессии, устойчивости к конфликтам и стратегий поведения в конфликте мы использовали дисперсионный анализ.

При диагностике видов агрессии и агрессивных реакций, с использованием методики Басса-Дарки, между двумя группами испытуемых были обнаружены достоверные различия в таких качественных показателях, как индекс агрессивности ( $p = 0,011$ ) и вербальная агрессия ( $p = 0,004$ ).

Студенты с уровнем диалогичности ниже медианы в целом оказались более агрессивны, они были склонны выражать свои негативные чувства как через агрессивные формы поведения, (такие как скора, повышение голоса), так и через агрессивные словесные обращения к другим людям (оскорбления, угрозы и пр.).

Были обнаружены достоверные различия в таких качественных показателях, как примиренческий стиль ( $p = 0,033$ ) и компромиссный стиль поведения ( $p = 0,034$ ). Студенты с уровнем диалогичности выше медианы были ориентированы в конфликтной ситуации на поиск решения, способного у说服ить обе стороны, также они были готовы идти на компромисс. При исследовании уровня конфликтостойчивости также были выявлены различия ( $p=0,003$ ): он оказался выше у студентов с более высоким уровнем диалогичности.

Уровень показателя конструктивности отношений возрастал при повышении уровня устойчивости к конфликтам ( $r=0,471^{**}$ ), примиренческого стиля поведения в конфликте ( $r=0,288^{*}$ ), компромиссного стиля ( $r=0,468^{**}$ ), мягкого стиля ( $r=0,372^{**}$ ) и понижался при повышении уровня жесткого стиля ( $r=-0,334^{**}$ ). Также была обнаружена положительная взаимосвязь уровня диалогичности отношений с показателями уровня устойчивости к конфликтам ( $r=0,379^{**}$ ) и компромиссного стиля поведения в конфликте ( $r=0,290^{*}$ ). Также показатель самоценности отношений понижался при повышении индекса враждебности ( $r=-0,360^{**}$ ) и обиды ( $r=-0,370^{**}$ ), а конструктивность отношений снижалась при повышении индекса агрессивности ( $r =-0,409^{**}$ ), физической агрессии ( $r =-0,298^{*}$ ), вербальной агрессии ( $r =-0,350^{**}$ ), косвенной агрессии ( $r =-0,316^{*}$ ), негативизмом ( $r =-0,357^{**}$ ), раздражительности ( $r =-0,362^{**}$ ), и подозрительности ( $r =-0,317^{*}$ ).

Подводя итоги, подчеркнем, что у обследованной группы студентов-психологов при повышении показателя конструктивности отношений повышалась устойчивость к конфликтам и тем чаще они использовали примиренческий, мягкий и компромиссный стили поведения в конфликте. Диалогичность отношений имела положительную взаимосвязь с уровнем устойчивости к конфликтам и с компромиссным стилем поведения в конфликтных ситуациях. При этом конструктивность отношений была негативно взаимосвязана с индексом агрессивности, с уровнем физической, вербальной и косвенной агрессии, а также с негативизмом, подозрительностью и раздражительностью.

Кроме того, результаты исследования показали, что студенты с разным уровнем диалогичности отличаются степенью устойчивостью к конфликтам, предпочтением разных стратегий поведения в них, а также уровнем выраженности разных видов агрессии.

Полученные результаты могут быть использованы для разработки рекомендаций и программ тренинга с целью повышения уровня диалогичности студентов-психологов и обучения их конструктивному преодолению в конфликтных ситуациях с учетом индивидуально-личностных особенностей и предпочитаемых ими поведенческих стратегий.

*Литература*

1. *Духновский С.В. Диагностика межличностных отношений. Психологический практикум.* СПб.: Речь, 2009. 141 с.
2. *Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп.* Авторы Изд-во: Институт Психотерапии, 2005. 489 с.

## **О программе профилактики агрессивного поведения подростков в общеобразовательном учреждении «Учимся управлять собой»**

*Кривошекова О.В.*

*студент факультета правового и  
социально-педагогического образования  
ФГБОУ ВПО ПГГПУ, Пермь, Россия*

*Научный руководитель – Метлякова Л.А.*

В современном мире мы встречаемся с такой актуальной проблемой, как агрессивность или агрессивное поведение личности. И чаще всего она возникает среди молодежи, в частности среди подростков. Агрессивность проявляется в жестоком обращении друг с другом, в обзвывании и хамстве, грубости, враждебности и многом другом. Над проблемой исследования феномена агрессии работали как отечественные, так и зарубежные психологи. Среди них были З. Фрэйд, К. Лоренц, А. Бандура, А. Басс, А.В. Петровский и др.

Как показал анализ специальной социально-педагогической и психологической литературы, существует множество определений понятия «агрессия». Р. Бэрон и Д. Ричардсон дают такое определение: агрессия – это любая форма поведения, нацеленного на оскорбление или причинение вреда другому живому существу, не желающего подобного обращения [1].

Этой же точки зрения придерживаются отечественные ученые Т.Г. Румянцева и И.Б. Бойко. Агрессию они рассматривают как форму социального поведения, которое реализуется в социальном взаимодействии. Но агрессивное поведение будет в двух случаях, если: есть губительные последствия для жертвы, и если нарушаются нормы поведения [2].

В психологическом словаре А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского «агрессия» определяется как целенаправленное деструктивное поведение, противоречащее нормам и правилам сосуществования людей в обществе, наносящее вред объектам нападения (одушевленным и неодушевленным), причиняющее физический вред людям или вызывающее у них отрицательные переживания, состояние напряженности, страха, подавленности и т.д. Агрессия объединяет такие разнообразные акты поведения, как злые шутки, сплетни, враждебные фантазии, де-

структуривные формы поведения, вплоть до убийств и самоубийств. Агрессивные действия могут выступать как средство достижения какой-либо цели, как способ психической разрядки, замещения удовлетворения блокированной потребности и переключения деятельности, как форма самореализации и самоутверждения.

В своем исследовании в качестве рабочего определения мы взяли идеи Б.Г. Мещерякова и В.П. Зинченко. В их понимании агрессия – это мотивированное деструктивное поведение, противоречащее нормам (правилам) существования людей в обществе, наносящее вред объектам нападения (одушевленным и неодушевленным), приносящее физический ущерб людям или вызывающее у них психологический дискомфорт (отрицательные переживания, состояние напряженности, страха, подавленности и т.п.) [3].

Профилактика и предупреждение агрессивного поведения подростков становится не только социально значимой, но и психологически необходимой. Необходимо помнить следующее: агрессия – это не только деструктивное (разрушающее) поведение, причиняющее вред окружающим, приводящее к разрушительным и негативным последствиям, но также это еще и огромная сила, которая может служить источником энергии для более конструктивных целей, если уметь ей управлять. И задача взрослых – научить ребенка контролировать свою агрессию и использовать ее в мирных целях.

Нами была разработана программа социально-педагогической деятельности по профилактике агрессивного поведения подростков в условиях общеобразовательного учреждения «Учимся управлять собой».

Целью нашей программы является содействие профилактике агрессивного поведения подростков в условиях общеобразовательного учреждения через организацию целенаправленной социально-педагогической деятельности.

Задачи нашей программы: содействовать обучению подростков приемлемым способам выражения гнева, навыкам распознавания и контроля, умения владеть собой в ситуациях, провоцирующих вспышки гнева; содействовать формированию у подростков способности к эмпатии, доверию, сочувствию и переживанию; содействовать развитию у подростков уверенности в себе; содействовать обучению педагогов и родителей приемам эффективного, конструктивного взаимодействия с детьми.

Целевой аудиторией являются подростки 12–13 лет, их родители, педагоги.

Необходимым условием эффективности программы является активное участие всех участников программы и наличие специально отведенного времени.

Программа состоит из двух блоков: 1. Профилактика агрессивного поведения подростков. Здесь подразумевается непосредственно профилактическая работа с подростками. 2. Социально-педагогическая деятельность с родителями и педагогами, направленная на снятие провоцирующих факторов агрессивного поведения у подростков.

Программа рассчитана на 10 занятий. Состав – одна учебная группа.

Принципами нашей программы являются следующие: комплексности, практико-ориентированности, наглядности, демократичности, активности. В качестве групповых и индивидуальных занятий с подростками в рамках программы мы предлагаем следующие: «Гнев – одно из наших чувств», «Мои эмоции», «Моя памятка», «Границы дозволенного» и др. Тематика практикоориентированных занятий с родителями: «Ты/Я – высказывание», «Приемы эффективного взаимодействия с детьми», семинар-практикум «Эффективное взаимодействие родителей с детьми» и др. Тематика

занятий с педагогами в рамках программы: «Синдром эмоционального выгорания», Семинар-практикум «Эффективное взаимодействие педагогов с детьми» и др.

Ожидаемые результаты программы следующие: *количественные результаты*: учащиеся, родители и педагоги, задействованные в программе, посетят все 10 занятий; в программе примут участие не менее 20 подростков, от 10 педагогов и 10–15 родителей; количественный показатель агрессивного поведения снизится с 75 % до 15 %. *Качественные результаты*: подростки обучатся приемлемым способам выражения гнева; подростки обучатся навыкам распознавания и контроля, умения владеть собой в ситуациях, провоцирующих вспышки гнева; у подростков сформируется способность к эмпатии, доверию, сочувствию, со-переживанию; у подростков повысится уверенность в себе; педагоги и родители обучатся приемам эффективного, конструктивного взаимодействия с детьми.

В перспективе нашего исследования лежит реализация нашей программы в рамках формирующего эксперимента.

#### *Литература*

1. *Бэрон Р., Ричардсон Д. Агрессия* / Р. Бэрон, Д. Ричардсон – СПб, Питер, 2001.
2. *Можгинский Ю.Б. Агрессия подростков: эмоциональный и кризисный механизм* / Ю.Б. Можгинский – М.: «Лань», 2008.
3. *Семенюк Л.М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции* / Л.М. Семенюк – М., 2009.

### **События этнической истории в представлениях этнического большинства и меньшинства**

**Кузьмина Ю.В.**  
аспирант факультета социальной психологии  
ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия  
kuzminauv@gmail.com

Научный руководитель – Чубисова М.Ю.

Социальные представления о событиях этнической истории оказывают влияние на процесс межэтнического взаимодействия. Зачастую существование различий в восприятии одних и тех же исторических событий представителями этнического большинства и меньшинства игнорируется, что, безусловно, может приводить к конфликтным ситуациям и трудностям во взаимодействии. Дефицит исследований по данной тематике и практическая значимость этой информации обуславливают актуальность исследования.

Наше исследование имеет определенную значимость в разработке данной проблемы, потому как затрагивает изучение различий в восприятии одних и тех же исторических событий представителями этнического большинства и меньшинства, что достаточно мало изучено как в современной отечественной, так и в современной зарубежной науке.

Ранее феномен социальных представлений раскрывался в работах С. Моксовиси, Ж.К. Аблика. В отечественной науке существовали схожие понятия, перекликающиеся в своем значении с понятием «социальные представления». С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, на основах работ Л.С. Выготского, а затем Г.М. Андреева и А.В. Бушлинский занимались разработкой этой тематики.

В предыдущем исследовании нами была предпринята попытка установить, воспринимаются ли одни и те же исторические события, происходящие с уча-

стием определенной этнической группы, а именно карел, самими карелами и русскими как одинаково важные и значимые для истории развития и формирования этноса. В данном исследовании мы поставили перед собой задачу выявить закономерности, связанные с трактовкой событий этнической истории представителями этнического большинства и меньшинства, на материале сравнения двух этнических групп карел и российских немцев. Выбор пал именно на эти этнические группы вследствие наличия травмирующих исторических событий в жизни данных этносов, доступности исследования, личного интереса автора.

В исследовании принимали участие 60 респондентов. Выборка состоит из четырех групп испытуемых. Первая – это карелы, проживающие в Петрозаводске, вторая – русские, проживающие в Петрозаводске. Третья и четвертая группы испытуемых представляют собой российских немцев, проживающих в различных регионах России и русских, соседствующих с ними.

Пилотажное исследование представляло собой полуструктурированное интервью, вопросы которого были призваны выявить основные исторические события, которые представляются карелам и российским немцам важными для формирования карельского этноса и этноса российских немцев соответственно. На этапе основного исследования, анализируя результаты интервью, мы выделили основные исторические события и составили вопросы для проведения методики психосемантического дифференциала по Ч. Остгуду отдельно для выборок «карелы и русские» и выборки «российские немцы и русские». Роль слов-стимулов в нашем исследовании играли выделенные в ходе первого этапа исследования исторические события и добавленные к ним утверждения, ориентированные на оценку этнической идентичности и самоотношения.

Заключительным этапом исследования, общим для обеих выборок, стало выделение факторов с использованием факторного анализа в программе SPSS Statistic. Для анализа был выбран общий для обеих выборок вопрос, связанный с самоотношением этнического меньшинства. После применения факторного анализа с помощью вращения по методу Варимакс на всем массиве данных получилось выделить 2 фактора. Поскольку этот вопрос был одинаковым в обеих выборках, на его основании были сгруппированы все остальные вопросы исследования в два фактора.

Полученные нами результаты исследования оказались достаточно интересными и позволили сделать вывод, что наибольшие расхождения в оценке исторических событий представителями этнического большинства и меньшинства проявляются там, где вопрос касается ассимиляции этнических меньшинств, выраженной в утрате родного языка и перехода в общении на русский: представители меньшинства оценивают их как более негативные. Представители этнического большинства склонны к более позитивной оценке ассимилятивных событий для этнических меньшинств, чем сами их представители. Представители этнического большинства склонны недооценивать важность для этнического меньшинства событий, воспринимаемых последними как этнообразующие.

Возможное объяснение полученных результатов мы видим в проявлении таких социально-психологических феноменов, как ингрupповой фаворитизм и аутгрупповая агрессия. Кроме того, выявленную тенденцию можно рассматривать как проявление этноцентризма со стороны этнического большинства.

Многие вопросы, с которыми мы столкнулись при анализе эмпирической части, представляются, по нашему мнению, важными и перспективными для дальнейшего изучения в рамках этнопсихологической науки.

*Литература*

1. *Андреева Г.М.* Психология социального познания. Учебное пособие. Гриф Минобр., 2004.
2. *Емельянова Т.П.* Конструирование социальных представлений в условиях трансформации российского общества. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006
3. *Степаненко Т.Г.* Этнопсихология. – М.: Институт психологии РАН, «Академический проект», 1999. – 320 с

## **Подросток как субъект воспитывающей деятельности**

*Курмелев П.В.*

*студент факультета социальной психологии*

*ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия*

*pavel.kurmelev@gmail.com*

*Научный руководитель – Орлов В.А.*

Благополучие и успешность государства на мировой арене обеспечивается ключевым ресурсом страны – ее населением. Для построения высокоэффективного общества перед нашей страной стоит задача воспитания высоконравственного, творческого и патриотичного нового поколения. Для решения этой задачи необходимо создать условия формирования у него продуктивных установок, позволяющих конструктивно интегрироваться во взрослую жизнь, обеспечивая преемственность нравственных ценностей. Помимо этого необходимо применить действенные пути воспитания, использовать комплексный подход в построении эффективной воспитательной системы, реализовать научные наработки и накопленный опыт. В «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года», принятой в мае 2015 года, воспитание рассматривается как общенациональный приоритет. Кроме удовлетворения потребностей государства и общества, в ней ставится целью и учет интересов самого подрастающего поколения [3].

Для многих родителей и педагогов подростковый возраст связывается с тревожными переживаниями и обозначается как «трудный период», когда у ребенка на смену детскости приходят и все ярче проявляются физические и психические черты взрослости. Ослабевает зависимость от родителей и педагогов, подконтрольность их влиянию. Для взрослых значительно возрастает необходимость сосредоточиться на воспитательном процессе, призванном направлять социальное становление ребенка. В противном случае стихийность социализации может грозить негативными последствиями.

Согласно концепции Д.Б. Эльконина, источником психического развития в подростковом возрасте является нарастающая интеграция во взрослый мир, возрастающая самостоятельность и расширение спектра отношений. В исследованиях О.В. Лишина было показано, что для продуктивного воспитания подростка его нужно включать в социально актуальную деятельность, когда подросток принимает участие во всех последовательных этапах ее реализации [1; 2].

Однако в образовательном процессе традиционно ребенок выступает в роли пассивного исполнителя указаний педагога, ведь целеполагание, планирование, реализация и оценка его деятельности полностью подчинена педагогу, что часто приводит ребенка к некритичности и несамостоятельности. Вследствие такого подхода в образовательном процессе приходится констатировать разрушение декларируемого единства обучения и воспитания. Ученик становится личност-

но незрелым, инфантильным исполнителем, когда учеба остается комплексом действий, так и не развившихся в деятельность. Таким образом, воспитательные возможности образовательных учреждений, на которые направляются ожидания государства, практически полностьюнейтрализуются. Для становления ребенка субъектом воспитывающей деятельности следует выстраивать паритетные отношения с учителем, где в непосредственном общении со взрослым может формироваться его активная гражданская позиция.

У детей в подростковом возрасте директивные распоряжения старших, демонстрирующих свое превосходство, как правило, вызывают латентный протест, который, в свою очередь, выстраивает целую систему лично защищного поведения. Для подростка важным является не только сам результат деятельности, но и увлекательность процесса ее осуществления. В этот период личность стремится утвердить свое «Я», чем и объясняется потребность в уважении. Признание в большой степени достигается участием в актуальной для подростковой группы деятельности.

К сожалению, нередки случаи, когда интересы значимой группы носят деструктивный характер, как например ксенофобия, тяга к преступной романтике, погоне за удовольствиями как самоцели, и тому подобное. В результате чего изначально заложенная в природе человека продуктивная активность превращается в деструктивную.

Решение проблемы, позволяющее предотвратить такие негативные тенденции, мы видим в использовании воспитательных программ, реализующих возможности самоуправления и клубной деятельности, когда с участием взрослых подростки занимаются интересующей их проблематикой и развиваются в общественно полезной деятельности свои способности. В качестве таких конструктивных занятий могут выступать организованные на научной основе туризм, спорт, ролевые игры, благотворительность, труд-забота о людях «ближних и дальних», сохранение окружающего мира.

#### *Литература*

1. *Лишин О.В.* Педагогическая психология воспитания. Учебное пособие для школьных психологов и педагогов / Под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: Институт практической психологии, 1997–256 с.
2. *Лишин О.В.* Ядерная энергия в руках педагога (управление подростковым коллективом по обратной связи) // Электронный журнал «Психологическая наука и образование» – [www.psyedu.ru](http://www.psyedu.ru) – 2009 – № 1.
3. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. N 996-р г. Москва «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года».

## **Воображение в структуре психологической готовности к школьному обучению**

*Леонтьева А.А.  
сотрудник факультета управления,  
ФГБОУ ВПО РГГУ, Москва, Россия  
bogdan.a@rggu.ru*

*Научный руководитель – Новикова Т.С.*

Проблема готовности к школе серьезно была проработана в трудах таких отечественных психологов, как Л.И. Божович, Д.Б. Эльконин, Н.Г. Салмина,

Н.В. Нижегородцева, В.Д. Шадриков, Н.И. Гуткина, Е.Е. Кравцова, Г.Г. Кравцов, Н.А. Брудная, Л.Б. Соловей.

Н.И. Гуткина дает следующее определение психологической готовности к школе: «это необходимый и достаточный уровень психического развития ребенка для освоения школьной программы в условиях обучения в группе сверстников» [2, с 17].

О роли воображения в структуре психологической готовности к школе говорят исследования Е.Е. Кравцовой «Психологические новообразования дошкольного периода развития» [3, с 7–155]., Н.А. Брудной «Воображение в структуре школьной зрелости» [1, с 2–170]., Л.Б. Соловей «Влияние воображения педагога на развитие воображения детей дошкольного и младшего школьного возраста» [4, с 5–178].

Работа Е.Е. Кравцовой [3] посвящена изучению психологических закономерностей развития детей дошкольного возраста в контексте проблемы возрастных психологических новообразований.

Придерживаясь концепции, предложенной В.В. Давыдовым, согласно которой воображение предполагает видение целого раньше частей и перенос функции с одного предмета на другой, Е.Е. Кравцова в ходе своего исследования выделяет три основных этапа развития воображения:

- опора на наглядность дает возможность осмысливать готовый продукт;
- использование прошлого опыта приводит к наименованию в процессе творческой деятельности;
- наличие особой внутренней позиции позволяет перейти от замысла к его реализации.

Проанализировав полученные в результате исследования данные, Е.Е. Кравцова приходит к выводу, что воображение как центральное психологическое новообразование дошкольного периода развития является необходимым фундаментом, на основании которого у детей возникает, развивается и благополучно завершается кризис семи лет, ответственный за формирование психологической готовности детей к школе.

Работа Н.А. Брудной [1] посвящена изучению влияния воображения на готовность первоклассника к обучению и успешности его адаптации в школе.

В результате проведенного теоретического анализа, Н.А. Брудная приходит к следующему определению воображения:

- это способность обобщать на образном уровне;
- процесс личностного включения в воспринимаемую информацию;
- самовыражение;
- необходимое условие творческой деятельности.

Формирующий эксперимент, проведенный Н.А. Брудной, показал, что не только интеллектуальные, но и личностные параметры школьника претерпели значительные изменения, которые можно определить как успешную адаптацию и создание предпосылок для более продуктивной учебной деятельности.

Н.А. Брудной, в результате своего исследования, удалось показать значительную роль воображения в структуре школьной зрелости: оно выступает как показатель достижений ребенка, как форма обобщений на образном уровне, самовыражения в продуктивной деятельности, обеспечивающая признание со стороны окружающих и снижение уровня тревожности в период адаптации.

Работа Л.Б. Соловей [4] посвящена изучению влияния воображения педагога на развитие воображения детей в дошкольном и младшем школьном возрасте.

Проведенное исследование показало, что развитие творческого воображения детей обусловлено уровнем развития воображения педагога. Характер влияния воображения педагогов на воображение детей является специфическим:

- влияние верbalного воображения педагогов на вербальное воображение детей с возрастом увеличивается, а
- влияние неверbalного воображения педагогов на невербальное воображение детей с возрастом, наоборот, снижается.

В своей работе Л.Б. Соловей удалось выделить основные факторы, влияющие на развитие и формирование воображения в старшем дошкольном и младшем школьном возрасте:

1. оказывающие позитивное влияние:
  - игровая деятельность;
  - развитое творческое воображение педагога;
2. оказывающие негативное влияние:
  - изменившиеся социокультурные условия (влияние СМИ, снижение рангового места чтения книг).

Л.Б. Соловей приходит к следующему выводу: воображение имеет огромное значение в жизни ребенка, т.к. обеспечивает ему высокие творческие достижения в различных видах деятельности, полноценную готовность к школьному обучению, качественные результаты психолого-коррекционной и оздоровительной работы.

На основе проведенного теоретического анализа исследований воображения можно подчеркнуть его значение:

- в развитии и благополучном завершении кризиса семи лет, ответственного за формирование психологической готовности к школе [3] ;
- в достижениях дошкольного возраста, успешном включении ребенка в учебную ситуацию, уменьшении времени периода адаптации школьному обучению [1];
- обеспечении высоких творческих достижений в различных видах деятельности [4].

#### *Литература*

1. *Брудная Н.А.* Воображение в структуре школьной зрелости: дис. ...канд.психол.наук. Бишкек, 2000.
2. *Гуткина Н.И.* Психологическая готовность к школе. СПб, 2004.
3. Кравцова Е.Е. Психологические новообразования дошкольного периода развития: дис. ...докт.психол.наук. М., 1996.
4. *Соловей Л.Б.* Влияние воображения педагога на развитие воображения детей дошкольного и младшего школьного возраста: дис. ...канд.психол.наук. М., 2009.

## **Социально-психологическая адаптация обучающихся в контексте мотивации учебно-профессиональной деятельности**

*Марков Д.О.  
аспирант факультета социальной психологии  
ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия  
do.markov@gmail.com*

*Научный руководитель – Литвинова Е.Ю.*

В последние годы наблюдается рост числа исследований, направленных на изучение мотивации учебно-профессиональной деятельности обучающихся самых разных групп, а также их социально-психологических особенностей. Важное место среди этих характеристик занимает социально-психологическая адап-

тация обучающегося, уровень которой во многом определяет эффективность его взаимодействия с окружением в рамках образовательной деятельности.

К условиям благополучной социально-психологической адаптации обучающегося можно отнести высокий уровень его учебной активности, удовлетворенность образовательной средой и усвоение им положительного опыта социального взаимодействия в ходе обучения. Под адаптивностью в контексте учебно-профессиональной деятельности понимается способность ориентироваться в обучении, его формах и методах [1].

Согласно ряду исследователей (А.В. Петровский, Б.С.Братусь, С.В. Галушкина и др.), особенности учебной мотивации тесно связаны с процессами социально-психологической адаптации. В ходе учебно-профессиональной деятельности происходит усвоение определенных знаний, навыков и умений; в то же время обучающийся приобщается к ценностям и поведенческим моделям, регулирующих общественную жизнь [2].

По мнению некоторых авторов (Т.А. Иваненко, Т.Н. Афонина), для успешной социально-психологической адаптации в вузе необходима погруженность в образовательный процесс, а также психологический комфорт и активизация личностного потенциала в рамках учебной деятельности. Успевающие студенты склонны положительно оценивать собственную эффективность и чувствовать удовлетворенность своей профессией, отмечают исследователи [2].

Естественно, особенности учебно-профессиональной мотивации, а также социально-психологической адаптации являются сугубо индивидуальными характеристиками. Согласно результатам проведенных исследований, существует взаимосвязь между показателями социально-психологической адаптации обучающихся и такими мотивами, как социальные, познавательные, а также мотивы престижа [1]. Познавательные мотивы связаны с усилиями, прилагаемыми при усвоении нового материала, в то время как социальными обусловлена коммуникация с окружением в рамках учебной деятельности; мотивы престижа подразумевают стремление обучающихся воплотить свои устремления, занимаясь общественно значимой деятельностью. В результате ряда социально-психологических исследований было выявлено, что мотивация учебно-профессиональной деятельности связана также с индивидуально-личностными особенностями обучающихся, степенью их активности и креативности в ходе учебной деятельности и др. [1].

Анализ проведенных исследований свидетельствуют о наличии взаимосвязи между особенностями мотивации учебно-профессиональной деятельности обучающегося и уровнем его социально-психологической адаптации к различным составляющим образовательного процесса. В нашем исследовании мы планируем расширить понимание этих взаимосвязей.

#### *Литература*

1. Анонова С.И. О социально-психологической адаптации обучающихся в вузе // Вестник Бурятского государственного университета. 2015. № 5.
2. Киселева Н.С. К вопросу о влиянии социально-психологической адаптации в вузе на учебно-профессиональную мотивацию студентов // Царскосельские чтения. 2010. № XIV. Т. III.

## Психологическое благополучие эмигрантов еврейского происхождения

Немировская Е.Г.  
студент факультета психологии образования  
ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия  
nem.student@gmail.com  
Научный руководитель – Павлова О.С.

Эмиграция – неотъемлемая часть современной жизни. По данным ООН на 2013 год, число эмигрантов в мире составило 232 млн. чел. или 3,2 % всего населения..

Респондентами исследования стали евреи, подпадающие под Закон о возвращении государства Израиль, дающий право на репатриацию. Несмотря на незначительное количество евреев по сравнению с титульной нацией (0,11 % населения РФ) или другими этносами, населяющими Россию, в некоторых эмиграционных потоках евреи составляли абсолютное большинство среди эмигрантов. Фактически вся «третья волна русской эмиграции» 70-х гг. XX столетия еврейская, т.к. выезд из СССР осуществлялся только по так называемым «еврейским визам».

В контексте изучения миграционных процессов можно говорить о том, что современные психологи единогласны в том, что наиболее благополучной стратегией адаптации мигранта к новой социокультурной среде является интеграция, которая представляет собой овладение навыками новой культуры при сохранении связи со своей родной культурой. Благополучие как психологическая категория подробно изучено в трудах американских психологов, среди которых основной фигурой, безусловно, является К. Рифф – автор многомерной модели психологического благополучия и соответствующей методики его измерения.

В представленном исследовании приняли участие 224 человека в возрасте от 26 до 58 лет, русскоязычные евреи и члены их семей, проживающие в эмиграции – 115 человек и в республиках бывшего СССР – 99 человек, которые составили две группы – экспериментальную и контрольную соответственно. Испытуемые экспериментальной группы проживают в следующих странах: Израиль (91), США (11), Германия (7), Финляндия (2), Франция (1), Швейцария (1), Швеция (1), Великобритания (1).

Цель исследования состояла в определении уровня адаптации эмигрантов к новой социокультурной среде, уровня их психологического благополучия, удовлетворенности жизнью и мотивации к достижению успеха, а также в установлении взаимосвязей между упомянутыми показателями и выявлении различий в зависимости от возраста и стажа эмиграции.

Анализ полученных эмпирических данных позволил сделать следующие выводы.

Уровень психологического благополучия, удовлетворенности жизнью, мотивации к достижению успеха у эмигрантов выше, чем у евреев, проживающих в республиках бывшего СССР. Последние достоверно реже считают себя самостоятельными и независимыми, способными самостоятельно регулировать собственное поведение, тогда как эмигранты в большей степени ощущают свою независимость, чаще имеют позитивную самооценку, в большей степени удовлетворены собственной жизнью.

Эмигранты из разных возрастных групп по-разному осознают чувство разъединенности с привычными ценностями и нормами. Эмигранты в возрасте до 40 лет в большей степени испытывают сложности с социальной идентичностью и ощуща-

ют потерю связи с культурой, отсутствие чувства сопричастности. При этом они в большей степени стремятся поддерживать отношения с окружающими людьми, зависимы от группы, принимают новую среду и стараются активно войти в нее, эффективно используют предоставляемые возможности, открыты новому опыту.

Эмигранты в возрасте от 40 до 50 лет в большей степени ощущают свою самостоятельность и независимость, но в меньшей степени удовлетворены обстоятельствами собственной жизни, в том числе отношениями с окружающими, не достаточно эффективно используют возможности, имеют мало целей в жизни.

Чем больше стаж эмиграции, тем в большей мере эмигранты испытывают чувство принадлежности к новому обществу, положительно относятся к окружающим. Т.е. вместе со стажем эмиграции растет способность эмигрантов к принятию новой среды и активному вхождению в нее.

На протяжении истории евреи не раз становились вынужденными или добровольными мигрантами, неоднократно предпринимались попытки обратить их в другую веру и ассимилировать. Когда-то это удавалось сделать, но глобально, евреи сумели каждый раз таким образом наладить свой быт, чтобы с одной стороны не вызывать раздражения у местных властей, а с другой – сохранить свою самобытность – религию, веру, традиции, уклад жизни. Т.о. можно говорить о том, что их стратегия адаптации – интеграция, более глубокое изучение которой позволяет понять сценарии нивелирования психологических последствий эмиграции, изучить факторы благополучной адаптации к новой социокультурной среде при сохранении этнической и личной идентичности эмигранта. Результаты проведенного исследования, описывающие особенности происходящего с эмигрантом в зависимости от возраста эмигранта и стажа эмиграции, могут стать «отправной точкой» для изучения этнических особенностей эмигрантов.

### **Взаимосвязь личностных качеств и особенностей общения студентов как пользователей Интернет**

*Погодина Е.А.  
студент факультета социальной психологии  
ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия  
katepg1993@mail.ru*

*Научный руководитель – Кожухарь Г.С.*

Область исследования Интернет пространства, специфики виртуального общения, порождают глобальную проблему негативного влияния Интернета и социальных сетей на личность человека, его общественные и межличностные отношения.

В 2003 году ученые выяснили, что основными пользователями социальных сетей являются старшеклассники и студенты от 18 до 24 лет – это говорит о том, что наиболее активно виртуальная реальность влияет на современную молодежь. Исследования проблем общения посредством Интернет начались в 70–80 х годах за рубежом в Германии, такими исследователями как Ф. Шиллер, Н. Деринг, Келлер, Семпсі. В России только с 80-го года совместно с американскими учеными российские исследователи начали изучать деятельность человека в сетях, посредством проекта VELHAM [1]. Большой вклад в исследование проблем общения в сети внесли такие отечественные ученые как А.Е. Войсунский, Е.П. Белинская, А.В. Жичкина, О.К. Тихомиров [2]. Наша работа и исследование было направлено на изучение взаимосвязи личностных качеств студента и особенностей его межличностного общения в социальных сетях.

*Объектом* исследования являлись личностные особенности студентов.

*Предмет* исследования – взаимосвязь личностных особенностей студентов и межличностного общения посредством социальных сетей и Интернет.

*Целью нашей работы* являлось обнаружение взаимосвязи уровня развития личностных качеств студентов с особенностями их взаимодействия в виртуальной реальности, и в реальном общении.

*Основной гипотезой* исследования было предположение о наличии взаимосвязи между личностными характеристиками и общением в Интернет – пространстве, а также между проявлением личностных особенностей в реальном и виртуальном пространстве. *Частные гипотезы:* 1) чем больше времени студенты проводят в Интернет – пространстве, тем более они мотивированы значимостью сотруднической и познавательной активности в нем; 2) чем чаще студенты проявляют в общении такие качества характера как эгоизм, агрессивность, подозрительность, тем чаще эти качества будут проявляться в виртуальном пространстве; 3) чем чаще студенты проявляют в общении такие качества характера как дружелюбие и альтруизм, тем чаще эти качества будут проявляться в виртуальном пространстве.

Применялись методы количественного анализа: подсчет коэффициентов корреляции по Спирмену, критерий Уилкоксона по подсчету значимых различий. Использованы следующие методы диагностики: 1) Опросник межличностных отношений Т. Лири и ее модификация; 2) Опросник на выявление мотивации пользователей интернета А.Б. Величковского; 3) Дополнительные вопросы о времени затрачиваемом на ту или иную деятельность в Интернет – пространстве.

Выборку исследования составляли 56 человек – студенты из разных ВУЗов по разным направлениям в обучении; 42 – девушки, и 14 – юношей в возрасте от 18 до 24 лет.

*Описание результатов исследования. Исследование мотивации студентов в Интернет – пространстве, и ее взаимосвязи со временем.* В среднем по группе самым значимым видом мотивации у студентов являлась познавательная (7 баллов из 10) – это объяснялось наличием большого потока информации в Интернет среде, и ее доступностью, а также учебной деятельностью студента в реальности. Значимыми оказались такие виды мотивации как деловая и мотивация сотрудничества – по 7 баллов из 10. У студентов проявлялась и деловая мотивация, так как они в основном используют интернет для выполнения учебных задач. Мотивация сотрудничества, проявлялась в стремлении студента использовать интернет – пространство для взаимодействия с людьми, обмена знаниями и результатами деятельности. Мотивация самоутверждения оказалась наименее значимой для студентов 3 балла из 10. При увеличении времени проводимым студентом в интернет пространстве, он наиболее склонен к проявлению деловой ( $r = ,489^{**}$ ), познавательной ( $r = ,595^{**}$ ), сотруднической ( $r = ,671^{**}$ ), а так же коммуникативной деятельности ( $r = ,417^{**}$ ). Чем больше времени студент проводит в Интернете, тем меньше он осуществляет игровую деятельность ( $r = -,389^{**}$ ).

*Описание результатов взаимосвязей по типам отношений (Т. Лири).* При обработке и интерпретации данных были получены следующие результаты: возрастание авторитарного типа коммуникации в реальном мире, проводило к возрастанию авторитарного, эгоистического ( $r = ,593^{**}$ ) и агрессивного ( $r = ,676^{**}$ ) типов взаимодействия в Интернете. При возрастании показателей по шкале эгоистичного типа взаимодействия в реальности, возрастали показатели по шкале эгоистичного ( $r = ,752^{**}$ ) и агрессивного ( $r = ,613^{**}$ ) типов взаимодействия при общении в

виртуальном пространстве. При возрастании агрессивного типа взаимодействия в реальности, возрастало эгоистическое ( $r = ,752^{**}$ ) и агрессивное ( $r = ,613^{**}$ ) отношение при общении в виртуальном мире. С повышением подозрительности в реальном общении, повышался уровень подозрительности при общении в Интернете ( $r = ,689^{**}$ ). При повышении показателей по шкале дружелюбного типа взаимодействия в реальности, повышался и показатель по шкалам дружелюбного ( $r = ,710^{**}$ ), и альтруистического ( $r = ,590^{**}$ ) типа взаимодействия в Интернете. По показателю уровня значимости дружелюбное отношение в интернете, проявлялось реже, чем в реальном взаимодействии. При повышении показателей по шкале альтруистического отношения в реальности, повышались и показатели по шкалам дружелюбности ( $r = ,485^{**}$ ) и альтруизма ( $r = ,675^{**}$ ) в виртуальном взаимодействии. На уровне значимости в 0,0, альтруистический тип взаимодействия мог предполагать редкое проявление дружелюбия в Интернете.

#### *Выводы:*

В результате исследования было выявлено, что основной мотивацией деятельности студента в Интернет пространстве является познавательная и сотрудническая. Современный студент, находясь в виртуальном мире, активно использует Интернет – пространство для решения важных вопросов, и здесь не обходиться без совместного взаимодействия, кооперации, а значит и активного общения. Также студенты осуществляют познавательную деятельность в Интернете, связанную с поиском и усвоением информации для осуществления учебной деятельности.

Была обнаружена взаимосвязь между актуализацией определенных личностных качеств человека и характером межличностных отношений в неопределенной среде.

Подтвердилась основная гипотеза: Интернет-среда и особенности взаимодействия и общения в ней актуализирует как негативные, так и положительные качества личности, то есть, связаны с развитием личности. Подтвердились частные гипотезы: 1) в виртуальном пространстве студент ведет сотрудническую и познавательную деятельность; 2) общение в Интернете взаимосвязано с проявлением таких негативных качеств студентов как агрессивность, эгоизм, подозрительность; 3) общение через Интернет взаимосвязано с проявлением таких черт характера как дружелюбие и альтруизм в отношении других людей.

#### *Литература*

1. Бабаева Ю.Д., Войсунский А.Е. (1998). Психологические последствия информатизации // Психологический журнал, т. 19, № 1, с. 89–100.
2. Жичкина А.Е. Социально-психологические аспекты общения в Интернете. – М.: Дашков и Ко, 2004. – 117 стр.

## **Социально-психологические аспекты интернет-зависимости и зависимости от онлайн-игр у подростков**

*Погосян Э.О.  
студент факультета социальной психологии  
ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия  
Edgar\_92@inbox.ru*

*Научный руководитель – Кочетков Н.В.*

В современном обществе интернет уже давно стал неотъемлемой частью жизни практически каждого, от школьника до бизнесмена. В связи с этим возникает проблема интернет-зависимости.

Тема интернет зависимости не является новой, но в то же время продолжает оставаться актуальной. Высокий темп развития интернет ресурсов, появление новых развлекательных, культурных и образовательных программ, компьютерная графика, которую во многих случаях сложно отличить от реальности. Все это создает условия, что бы все больше людей «уходили» из реальности в виртуальный мир.

Существует множество работ и исследований, посвященных интернет-зависимости, в которых возникновение зависимости связывают с личностными и психологическими особенностями человека. Несомненно, данные факторы являются важными в формировании интернет зависимости, но необходимо уделить особое внимание социально-психологических переменных.

Все виды интернет-зависимости мы можем разделить на две группы – информационную зависимость, и игровую. К первой группе могут быть склонны-ми люди, нуждающиеся в постоянном потоке информации. Сюда мы относим «веб-серфинг», так называют неупорядоченный поиск информации, лишенный всякой цели и смысла. А также потребность в непрерывном общении, это могут быть форумы, социальные сети и различные чаты.

Более подробно мы рассмотрим вторую группу – игровую зависимость. С появлением Интернета, в играх, помимо одиночного режима, появилась возможность играть с другими людьми. Процесс перестал быть индивидуальным. Появилась возможность играть одновременно тысячам, десяткам и сотням тысяч людей, находящимся в различных странах и различных континентах. С точки зрения социальной психологии, «картина» принципиально изменилась [1]. Согласно высказыванию психолога Д.В. Иванова, «компьютерные симуляции – это киберпротез общества». Чем дальше, тем больше развивается игровая индустрия, чем дальше, тем больше людей, подверженных игровой зависимости.

В исследовании, в качестве одной из основных методик мы используем Шкалы Теста Чена (CIAS), с помощью которых мы можем определить не только наличие или отсутствие зависимости, но и ключевые симптомы интернет-зависимости, и риск возникновения интернет-зависимого поведения. Это может нам помочь как в профилактике, так и в более глубоком понимании особенностей интернет-зависимости.

#### *Литература*

1. Донцов Д.А., Кочетков Н.В., Молчанова Е.В., Драчева Н.Ю., Сухих Е.В. Социально-психологические методы и методики исследования, диагностики и формирования детских, подростковых и юношеских групп и коллективов: Коллективная монография. Под общей и научной редакцией Д.А. Донцова. М.: Человек, 2015.

## **Образ мира в оценках студентов-психологов Москвы и Минска**

*Полищук Е.С.*

*магистрант факультета психологии образования  
ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия*

*angel\_ket89@mail.ru*

*Научный руководитель – Одиссова М.А.*

В настоящее время в психологии доказано, что для благополучного взаимодействия личности с социумом очень важно позитивное восприятие окружающего мира (Ф.Е. Василюк, М.Ш. Магомед-Эминов, Н.Г. Осухова, А.С. Обухов,

В.В. Петухов, В.И. Слободчиков, С.Д. Смирнов и др.). Эта тема особенно актуальна в настоящее время, так как сейчас в мире нет стабильности, и череда разнообразных кризисов не дает ощущения уверенности в завтрашнем дне. В связи с этим, люди ежедневно сталкиваются с разнообразными стрессовыми ситуациями, и очень важно адекватно реагировать на них и находить правильные решения. В сложных ситуациях, с которыми людям тяжело самостоятельно справиться, на помощь приходят психологи. Поэтому особенно важно позитивный образ мира привить людям с получением данной профессии, т.к. эффективную помощь нуждающимся они смогут оказать только если будут сами благополучны. Все это и определило **цель** нашего исследования: выявить специфику образа мира у студентов-психологов Москвы и Минска.

Для понимания того, как студенты-психологи оценивают окружающий мир, нами было проведено исследование, в котором приняли участие 225 человек, из них 143 студента г. Москвы и 82 студента г. Минска в возрасте от 17 до 25 лет. Всем респондентам предлагалась методика «Мир, в котором я живу» (И.А. Буровихиной в адаптации М.А. Одинцовой) и «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций» (Н.Е. Водопьянова).

В результате исследования было выявлено, что образ мира у студентов-психологов в г. Москве значимо отличается по множеству параметров от студентов-психологов в г. Минске.

При сравнении мы выяснили, что девушки из Минска более осторожны ( $p=0,06$ ), они тщательно продумывают свои действия, стремятся избегать риска, все проверяют, долго принимают решения в трудных ситуациях. В связи с этим им сложнее вступать в социальные контакты ( $p=0,04$ ), в отличие от студенток Москвы. Также минчанки чаще используют непрямые ( $p=0,02$ ) и асоциальные действия ( $p=0,41$ ) для достижения собственных целей, пренебрегая интересами других людей. Студентки г. Москвы более доверчивы и уверены в себе, об этом нам говорят значимые различия в когнитивном компоненте восприятия образа мира ( $p=0,04$ ). Москвички считают окружающий мир увлекательным ( $p=0,046$ ), приятным ( $p=0,021$ ), радостным, эмоциональным и стремятся к новым знаниям и приобретению опыта.

Среди молодых людей также были обнаружены значимые различия. Студенты г. Москвы воспринимают окружающий мир более мудрым ( $p=0,008$ ) и дарящим опыт ( $p=0,052$ ), что говорит об их мотивации к приобретению новых знаний. Студенты из г. Минска более насторожены ( $p=0,01$ ), так же, как и девушки. Для достижения желаемых результатов склонны использовать манипулятивные действия ( $p=0,05$ ), при помощи которых склоняют других людей выполнять действия, необходимые для достижения собственных задач.

Итак, проанализировав полученные данные, можно заключить, что будущие психологи г. Москвы преимущественно имеют позитивный настрой, открыты для социальных контактов и чувствуют себя полноценными участниками этого мира. А студенты-психологи г. Минска при взаимодействии с окружающим миром чаще используют манипулятивные действия на фоне недоверия к окружающим. Это может оказаться на общем психологическом благополучии и стать серьезным препятствием личностного и профессионального развития. Поэтому возникает необходимость в работе с когнитивной сферой студентов, благодаря которой возможно будет установить положительные и доверительные отношения к образу мира.

## Использование психосемантических методов в изучении этнических стереотипов

Равилова М.В.

студент факультета социальной психологии

ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия

maryam.ravilova@gmail.com

Научный руководитель – Кузнецов И.М.

Формирование этнических стереотипов в ситуации межкультурного взаимодействия является его неотъемлемой частью. Этнические стереотипы представляют интерес с разных точек зрения, в том числе и с психологической.

При изучении психологической составляющей этнических стереотипов могут быть применены психосемантические методы, которые заключаются в построении семантических пространств и расположении в них и взаимном соотнесении различных стимулов. В качестве примера этому можно привести исследование Андреевой М.К. и Шмелева А.Г.

Исследование Андреевой и Шмелева – «Психосемантический анализ стереотипов русского характера: кросскультурный аспект». Оно было основано на исследованиях межнационального восприятия Пибоди. Использовались 32 пары личностных черт; в качестве стимульных объектов были представители девяти стран (эстонец, англичанин, немец, итальянец, француз, японец, американец, русский и грузин). В результате была выявлена высокая степень сходства между суждениями русских и представителей других групп (полученных по результатам других исследований), что свидетельствует о близости общего мнения о русских и их собственных автостереотипов. Среди прочего были сделаны и другие выводы на основании соотнесения расположения личностных черт и стимульных объектов – представителей разных стран.

Схожее исследование было проведено автором настоящей статьи; в качестве слов-стимулов были представители двух культур (русской и татарской), их стереотипы друг о друге и о себе (их выделили на первом этапе) и стимул «я сам»; анализировалось их взаимное расположение; целью было выяснить, насколько соотносятся стереотипы и объекты стереотипов (и авто-, и гетеро-), а также есть ли сходства в расположении одних и тех же слов-стимулов у представителей двух культур. Результаты исследования получились следующими:

- наблюдаются сходства в расположении авто- и гетеростереотипов в случаях обеих групп, в том числе по отношению к стимулам «я сам», «русские» и «татары»;
- при рассмотрении конкретных стереотипов можно обнаружить, что они располагаются в разной степени близости/дальности от обозначений этнических групп, что свидетельствует о большей/меньшей степени соотнесения этих групп и стереотипов – как авто-, так и гетеро-.

Таким образом, благодаря применению психосемантических методов можно изучать, насколько соотносятся этнические стереотипы и их объекты, путем анализа их взаимного расположения в семантическом пространстве.

### Литература

1. Пибоди Д., Шмелев А.Г., Андреева М.К., Граменицкий А.Е. Психосемантический анализ стереотипов русского характера: кросскультурный аспект. URL: <http://www.voppsy.ru/issues/1993/933/933101.htm>

## **К вопросу об ученических группах как одной из разновидностей первичных и вторичных малых групп**

*Расходчикова М.Н., Кондратьев Ю.М.*

*доцент кафедры теоретических основ социальной психологии*

*факультета социальной психологии*

*ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия*

*marinab7@mail.ru*

*доцент кафедры рекламы и связи с общественностью*

*факультета коммуникативного менеджмента*

*РГСУ, Москва, Россия*

*ukondratiev@yandex.ru*

Не вызывает ни малейших сомнений тот факт, что групповая проблематика является не только традиционной, но и ключевой в рамках современной психологической науки. Именно поэтому в социальной психологии существуют многочисленные классификации групп, позволяющие увидеть их «разновидности» и предоставляющие исследователям возможность изучить всю многогранность как процесса группообразования, так и специфику личностного развития членов этих сообществ, в том числе в зависимости от психологических условий их интра- и интергрупповой активности.

Как нам кажется, в первую очередь, следует упомянуть наиболее распространенную в современной российской психологии классификацию групп, предложенную Г.М. Андреевой. Кроме этого, хотелось бы обратить внимание на тот факт, что, согласно данной классификационной схеме, нас, прежде всего, интересуют именно реальные естественные малые группы, поскольку именно к этой категории относятся студенческие группы.

По нашему мнению, вкратце определены верхняя и нижняя границы малой группы, если иметь в виду ее первичную и непосредственно контактную форму. В то же время, и в реальной жизненной практике, и в специальных исследованиях наглядно продемонстрировано, что основные социально-психологические характеристики малой группы проявляются не только в малых первичных, но и в малых вторичных группах.

Теперь конкретно о психологической характеристике ученических групп. Прежде всего, следует отметить, что подавляющее большинство «контингентно ориентированных» исследований в этом плане посвящено сообществам учащихся и учебно-воспитательным коллективам массовых общеобразовательных школ. В силу того, что полное перечисление этих исследований не является задачей данной статьи, ограничимся лишь простым указанием тех основных позиций, без учета и понимания которых не могут в принципе быть прояснены психологические и социально-психологические особенности учебных студенческих групп. Итак, что же в психологическом плане представляет собой любая ученическая группа?

Во-первых, это официальное, или формальное сообщество людей, специально организованных для решения более или менее конкретной социальной задачи, которая может быть реализована путем осуществления определенной учебной деятельности. Здесь следует особо отметить, что, как правило, подобное сообщество представляет собой малую группу первичного или вторичного типа. Нельзя не учитывать и тот факт, что дидактико-организационные формы обучения в ряде случаев превращают в формально-количественном плане вторичные группы в группы первичные по своей социально-психологической сути.

Во-вторых, в любом случае и даже в ситуации, когда ученическое сообщество остается группой вторичной, в логике реального структурирования оно, как правило, представляет собой своеобразную структурную иерархию неформальных первичных групп, т.е. в рамках формально очерченной вторичной общности, чаще всего, вполне осознанно формируются неформальные дружеские группы или подгруппы по узкопрофессиональным интересам. Как показывают результаты долговременного и целенаправленного наблюдения, формирование таких сообществ в рамках студенческих учебных групп (и в «процессуальном», и в собственно психологически содержательном планах) происходит, по сути дела, аналогично тому, как это складывается в старших классах общеобразовательных школ.

Как правило, юноши и девушки группируются в дружеские компании четырех типов. Первый из них представляет собой вполне устойчивые и достаточно значительные по числу членов (от четырех человек и более) сообщества, сплошность в которых связана, прежде всего, с наличием ярко выраженного лидера.

Второй тип неформальных группировок в рамках учебных групп студентов характеризуется так же, как и первый, непаритетностью межличностных отношений, а значит, и наличием в той или иной степени выраженного лидера, но качественно отличается в социально-психологическом плане от вышеописанной категории дружеских компаний. Третий и четвертый типы дружеских группировок в рамках ученических групп и старшеклассников, и студентов – это диады, или, что, правда, реже – триады.

В-третьих, целесообразно обратить внимание на очевидное своеобразие ученической группы по сравнению с сообществами любого другого типа. Эта особенность напрямую связана со спецификой тех задач, которые решают члены ученической группы: даже если они вступили в это объединение по собственному желанию, отдаленная перспектива сохранения сообщества не является их целью.

В-четвертых, следует отдавать себе отчет в том, что любая ученическая группа является частью более широкой образовательной общности, а именно – учебно-воспитательного коллектива конкретной организации.

Как ни парадоксально, в этом плане студенческие группы в определенной мере скорее напоминают ученические группы закрытых образовательных учреждений, при этом не по организации своей жизнедеятельности, а с точки зрения мер личностного и ролевого влияния педагога на жизнедеятельность как ученической группы в целом, так и отношений межличностной значимости в диадическом взаимодействии педагога с каждым учащимся.

## **Влияние компьютерных игр на развитие и социализацию детей дошкольного и младшего школьного возрастов**

*Саватеева Н.В.  
студент факультета социальной психологии  
ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия  
NVS1996@rambler.ru*

*Научный руководитель – Кочетков Н.В.*

Развитие техники неминуемо влияет на людей всех возрастов. Еще несколько лет назад среди родителей было популярным мнение, что компьютерные игры не несут никакой пользы и только вредят детям. Однако сейчас все чаще

родители с ранних лет позволяют детям взаимодействовать с техникой. Одной из причин этого является желание многосторонне развивать ребенка.

Компьютерные игры действительно дают много возможностей для обучения. Они позволяют моделировать те ситуации, которые недоступны для ребенка в повседневной жизни. Например, в реальной жизни ребенок никогда не видел пожаров, а в виртуальной реальности уже научился правилам поведения в таких ситуациях. Однако в результате ребенок может слишком много времени уделять виртуальной жизни, которая кажется ему ярче и лучше реальной, что может принести определенные проблемы в будущем.

Еще одним важным моментом является то, что компьютерные игры не могут заменить одну из базовых потребностей детей – потребность в общении. Даже в онлайн-играх ребенок не получает нормальной обратной связи – он не видит настоящих эмоций, мимики и жестикуляции человека, не взаимодействует с ним напрямую. Невербальные компоненты при таком общении практически отсутствуют.

Еще больше тревоги вызывает вытеснение компьютерными играми из жизни детей обычных игр в реальной жизни. Свое свободное время дети проводят за компьютером, не контактируя напрямую со сверстниками. При этом взрослые могут даже поощрять ребенка, если знают, что он занимается развивающими программами. Они воспринимаются родителями как нечто полезное, тогда как игра со сверстниками на улице видится обычным развлечением. К тому же, компьютерная игра, по сравнению с ней, выглядит безопаснее, так как ребенок находится дома, под присмотром.

Ведущая деятельность дошкольников – игра – переходит со временем в учебу. Но если ребенок будет недостаточно играть в раннем возрасте, то позже у него может проявиться, если так можно выразиться, «застрение» на этом этапе. В данном контексте под игрой подразумевается сюжетно-ролевая игра, в процессе которой ребенок сам разыгрывает происходящее. Он пробует себя, решая сам, какой будет сюжет, как он будет развиваться, какие проблемы будут поставлены и решены в процессе. С такой точки зрения обычные компьютерные игры не могут заменить реальной игры, которая выступает как ведущая деятельность.

Тем не менее, совсем отказываться от компьютерных игр не стоит. Существуют специальные игры – драматизации, в которых анимированные персонажи воспроизводят придуманные ребенком действия. Это можно сравнить с мультфильмом, которым ребенок управляет сам. Такие игры могут благоприятно влиять на развитие и социализацию детей, так как игровые задачи не шаблонны, они полностью задаются и контролируются ребенком. Это позволяет не только научиться продумывать сюжет, но и самостоятельно ставить цели. К полезным компьютерным играм также можно отнести неролевые игры – такие, как головоломки, специальные обучающие и развивающие игры. Но данные игры, как мы уже сказали, не будут эквивалентны понятию игры как ведущей деятельности в дошкольном возрасте. Точнее будет сопоставить их со своего рода «тренажерами», позволяющими ребенку познавать окружающий мир и набираться опыта. В такого рода игры лучше играть вместе с детьми. Во-первых, это позволит им лучше и быстрее разобраться в правилах, а во-вторых – укрепит родительско-детские отношения. На последнем стоит заострить внимание, так как компьютер не дает того, что могут дать сами родители. Он является только дополнительным инструментом для более многогранного развития ребенка.

*Литература*

1. Грамолин В.В. Обучающие компьютерные игры. Информатика и образование. – 2007. № 4.
2. Гуляева Е.В. Соловьева Ю.А. Компьютерные игры в жизни дошкольников // Психологическая наука и образование. – 2012. № 2.
3. Владимирова Н.А. Дидактические игры на уроках информатики. // Информатика и образование. – 2005. № 4.

## **Вовлеченность обучающихся в кросс-культурной психологии**

*Сафьян Н.В.*

*аспирант факультета социальной психологии*

*ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия*

*2133940@mail.ru*

*Научный руководитель – Литвинова Е.Ю.*

Изучение вовлеченности обучающихся относится к сравнительно новому научному направлению, появившемуся во второй половине XX века. Исследованиями в данной области занимались А. Астин, Р. Пэйс, Дж. Кух, М. Хэндел-сман, У. Бриггс, Н. Сулливан, А. Товлер, К. Жао, К. Бэйли, Р. Карини, С. Клейн, А. Эспосто, Дж. Райан и другие.

Вовлеченность в учебную деятельность понимается сквозь призму:

- количества затраченных временных ресурсов на учебную деятельность (Cornbleth, Korth 1980; Admiraal, Wubbels, Pilot 1999);
- совокупность физической и психической энергии, затрачиваемой для приобретения опыта (Астин);
- когнитивного и эмоционального участия индивида в деятельности (М. Mcallister);
- условия обеспечивающего результат образовательного процесса (Р. Карини, Дж. Куха и С. Клейн);
- результата деятельности всей системы физиологических и психологических факторов, которые в свою очередь способствуют поддержанию направленных усилий на задачу. (G. Matthews).

Следует заметить, что многие определения имеют некоторые сходства: в них указывается на то, что вовлеченность – это психическое состояние, и акцентируется внимание на активности человека, как субъекта деятельности.

В условиях современности актуализируется необходимость исследования вовлеченности обучающихся в контексте кросс-культурной психологии. С конца 1990-х – начала 2000-х годов наблюдается рост эмпирических исследований вовлеченности обучающихся (англ. «student engagement») в разных странах. В этот период появились несколько проектов: «Национальное обследование студенческой вовлеченности» (National Survey of Student Engagement, NSSE), «Студенческий опыт в исследовательских университетах» (Student Experience in Research Universities, SERU) и другие. В NSSE, начиная с 2000 года, приняло участие более 1500 вузов. Консорциум SERU на данный момент включает в себя 25 университетов из 8 стран, в которых опрос проводится ежегодно по анкете, центральной темой которой является студенческая вовлеченность. Однако описанные исследования не опираются на теоретические положения, что, по мнению Малошонок Н.Г., приводит к тому что, получаемые в ходе подобных исследований данные носят скорее описательный характер и имеют недоста-

точный объяснительный потенциал, а также препятствует накоплению и упорядочиванию эмпирических знаний в этой области. [2]

Известны некоторые психологические исследования, посвященные изучению учебной мотивации в кросс-культурном аспекте [А. Поршнев, Х. Гист, 2011; Гавронова Ю.Д., 2012[1]; исследования вовлеченности обучающихся в кросс-культурном аспекте в отечественной психологии не проводилось. Некоторые зарубежные исследователи признают влияние социокультурного контекста, выходящего за рамки учебного заведения, на вовлеченность и опыт студента, получаемого в университете [Kahu 2013].

Гирт Хофтед предлагает изучать отличия между культурами с помощью нескольких психологических измерений, в числе которых: индивидуализм – коллективизм. Исследуя вовлеченность обучающихся в индивидуалистических и коллективистских культурах, можно определить ее специфические особенности.

В странах Запада, где ярко выражена индивидуалистическая тенденция, вовлеченность обучающихся, вероятно, будет носить в большей степени индивидуальный характер, в большей степени будут выражены индивидуальный контроль, личные достижения, личные цели, самовыражение. В этом варианте вовлеченный обучающийся в большей степени ориентирован на индивидуальные результаты обучения, взаимоотношения в группе для него имеют меньшую ценность и являются второстепенными, такой человек скорее будет проявлять личную независимость, ориентироваться на личные оценки; профессиональное и учебное сообщество будут оказывать на него незначительное влияние. Управление вовлеченностью обучающихся в индивидуалистических культурах отличается направленностью на личность и ее достижения, а не на группу; основывается на развитии интереса личности к процессу обучения.

В странах Востока, где ярко выражена коллективистская тенденция, вовлеченность обучающихся будет носить в большей степени социальный характер, то есть проявляться в сотрудничестве с другими обучающимися. В коллективистских культурах групповые цели имеют больший приоритет, чем индивидуальные. Вовлеченность обучающихся будет тесно связана с социальной идентичностью и ощущением принадлежности к группе, у обучающегося могут быть более ярко выражены социальные, а не индивидуальные потребности. Для обучающихся в высокой степени могут быть значимы оценки других людей, социальное одобрение, связь с другими людьми, собственное групповое членство. Управление вовлеченностью обучающихся в коллективистских культурах отличается направленностью на принадлежность личности к группе и на групповую сплоченность; основывается на формировании у обучающихся чувства долга, послушания, стремления «быть как все», а так же на традициях, социальных нормах.

На сегодняшний день существует большой пласт различного рода психологических исследований природы и механизмов вовлеченности, зависимости вовлеченности от уровня мотивации, степени внимания и эмоциональных состояний, взаимосвязи с индивидуальными различиями личности. Многие страны проводят проекты направленные на исследование студенческой вовлеченности, однако все исследования в большей степени носят статистический характер, не предполагающий более глубокого научного анализа; так же, сравнительный описательный анализ вовлеченности обучающихся из разных стран так и не был проведен.

Перспективами исследования данной темы являются разработка теоретико-методологической основы, которая способствовала бы научному пониманию

данного феномена, так же проведение эмпирического исследования, позволяющего изучить феномен вовлеченности обучающихся в кросс-культурном аспекте. Полученные результаты позволяют заложить основу управления вовлеченностью обучающихся в образовательном процессе, что в свою очередь может быть использовано для повышения качества обучения, эффективности управления человеческими ресурсами, для повышения осознанности студентов в учебной деятельности и их высокой включенности в образовательный процесс.

*Литература*

1. Гавронова Ю.Д. Психологические характеристики культуры и профессиональная мотивация российских и немецких студентов // Психологические исследования. 2013. Т. 6, № 27. С. 5. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 28.08.2015).
2. Малошонок Н.Г. Вовлеченность студентов в учебный процесс в российских вузах Высшее образование в России • № 1, 2014 с. 37–44
3. Krause K., Coates H. Students' engagement in first year university // Assessment & Evaluation in Higher Education. 2008. Vol. 33. No 5. P. 493–505.
4. Hofstede, G., Hofstede, G.J. Minkov, M., Vinken, H. Values Survey Module 2008 (VSM 08) [Electronic resource]. / G. Hofstede, G.I. Hofstede, M. Minkov, H. Vinken. – URL: <http://www.geerthofstede.nl> (дата обращения: 28.08.2015).

**Этнопсихологический анализ трудностей в работе иностранных преподавателей с российскими студентами (на примере преподавателей из Великобритании и стран Содружества)**

*Северина Н.В.*

*студент факультета социальной психологии*

*ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия*

*n\_severina@yahoo.com*

*Научный руководитель – Чубисова М.Ю.*

В условиях глобализации и интернационализации последних десятилетий в России, как и во всем мире, все больше людей начинают активно заниматься изучением иностранных языков, в частности английского. Естественным образом, здесь возникает рынок для носителей языка, желающих приехать в Россию преподавать английский язык. Однако, по данным социологического исследовательского фонда «Хамовники», многие иностранцы, приезжающие работать в Россию, сталкиваются с серьезными трудностями и находят процесс адаптации и интеграции достаточно сложным и эмоционально-напряженным. Это во многом связано с условиями жизни и работы, а также с трудностями, возникающими в процессе коммуникации в повседневной жизни и на рабочем месте. Как следствие это негативно оказывается на качестве жизни иностранных педагогов и на эффективности их деятельности.

Анализ исследований в области обучения английскому языку и межкультурной компетентности свидетельствует о том, что вопрос межкультурного взаимодействия преподавателей и студентов изучен достаточно мало. В особенностях, недостаточно информации о том, какие трудности испытывают преподаватели в процессе взаимодействия с учащимися иной культуры, в то время как эти факторы необходимо учитывать в целях оптимизации процесса обучения.

В данном исследовании рассматриваются трудности, которые возникают в процессе коммуникации у преподавателей из Великобритании и стран Содружества с русскими студентами. В качестве теоретического обоснования гипотезы данного исследования была использована теория измерений культур

Г. Хофтеде, которая успешно объясняет культурные различия и их влияние на процесс межкультурной коммуникации в профессиональной сфере..

**Цель исследования:** выявление представлений преподавателей из Великобритании и стран Содружества о трудностях кросс-культурного взаимодействия с русскими студентами.

**Гипотеза исследования** состоит в предположении о том, что основные трудности в работе англосаксонских преподавателей и российских студентов связаны с различиями по таким измерениям культуры, как дистанция власти и индивидуализм – коллективизм.

В качестве *метода эмпирического исследования* использовалось глубинное полуструктурированное интервью. Исследование было проведено среди преподавателей из Англии, Шотландии, Северной Ирландии, Канады, Новой Зеландии, Австралии на базе школ изучения иностранных языков English First и BKC-International House. Рабочим языком в ходе интервью был английский. В исследовании приняли участие 10 человек от 25 до 55 лет, с опытом проживания в России от 6 месяцев до 12 лет.

При анализе результатов интервью удалось выявить некоторые, часто встречающиеся трудности и различия, которые в дальнейшем были соотнесены с измерениями культуры по Г.Хофтеде. Как результат, были получены следующие данные.

Более высокие показатели дистанции власти в российской культуре приводят к тому, что преподаватель воспринимается как руководитель, несущий основную ответственность.

*Измерение «Дистанция Власти» обуславливает такие выделенные преподавателями особенности, как*

- невероятная исполнительность студентов
- крайне низкая инициативность и потребность в подробных указаниях и инструкциях.
- отсутствие не достаточно развитые навыки критического мышления и способности думать outside the box (нестандартного мышления)

В русской культуре ярко выражен коллективизм. *Измерение «Индивидуализм-Коллективизм» обуславливает такие выделенные преподавателями особенности, как*

- преувеличенный страх сделать ошибку во время говорения на английском языке и боязнь критики со стороны.
- склонность подсказывать, исправлять, критиковать и комментировать ответы друг друга, что не приемлемо в англо-саксонской системе обучения и расценивается как грубость
- готовность к установлению более дружеских неформальных отношений с преподавателями
- русские часто «приносят» свое плохое настроение в класс и не пытаются его скрывать, что негативно оказывается на процессе обучения

По сравнению с англо-саксонскими странами, в русской культуре более высокий уровень феминности. *Измерение «Феминность» обуславливает такие выделенные преподавателями особенности, как*

- низкая самооценка учащихся и занижение своих языковых способностей
- гиперфокусированность на правилах грамматики языка
- положительное отношение к гендерному разделению труда и положительные заявления женщин о своем уязвимом положении в обществе

В России отмечается высокий показатель в измерении избегания неопределенности. *Измерение «Избегание неопределенности» обуславливает такие выделенные преподавателями особенности, как*

- нетерпимость к сексуальным меньшинствам и представителям других рас и национальностей
- консервативность взглядов
- сильно выраженная суеверность
- внешняя холодность при первоначальном контакте и эмоциональная открытость и дружелюбие при дальнейшем общении.

Некоторые выделенные преподавателями особенности пока представляются сложным интерпретировать с точки зрения теории Хоффстеде (а именно ярко выраженное желание у студентов играть на занятиях, саркастическое чувство юмора). Полагаем, что это возможно будет сделать в рамках следующего этапа исследования. Также, в соответствии с высказываниями респондентов, представляется важным указать, что чувство юмора русских гораздо ближе британцам, чем представителям стран Содружества.

Таким образом, измерения, заявленные в гипотезе исследования как основные источники различий в коммуникации, подтверждают себя. В то же время, существенное влияние на общение оказывает четвертое измерение, а именно избегание неопределенности.

#### *Литература*

1. Hofstede G., Hofstede G.J. Cultures and organizations: a software of the mind. NY; 2005.
2. John Harrison. Who are expats? A research-based report by the «Khamovniki sociological research fund» // Moscow Expat Life. Autumn 2014.

## **К вопросу о значении ценностно-смысловой сферы личности в системе отношений межличностной значимости**

*Селиванова С.А.  
аспирант факультета социальной психологии  
ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия  
научный руководитель – Кожухарь Г.С.*

Исследование личности и системы межличностных отношений – сложные и многомерные проблемы. Многомерность данного направления исследований обуславливается сложной природой человеческой личности, в частности, ее культурной обусловленностью, базированием внутреннего мира личности на системе ценностей и ценностных ориентаций, различием в социально-психологических характеристиках личности. Одним из наиболее серьезных аспектов этого проблемного поля является исследование ценностей, ценностных и смысложизненных ориентаций.

В разработку теорий ценностей и ценностных ориентаций внесли вклад многие отечественные и зарубежные исследователи: философы Н.А. Бердяев, О.Г. Дробницкий, Я. Гудечек, Н.О. Лосский, Г. Риккерт, В.П. Тугаринов, психологи С.С. Бубнова, Н.А. Журавлева, В.Н. Карапанашев, К. Клахон, А.Н. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, С.В. Лурье, А. Маслоу, О.И. Мотков, Н.М. Мухамеджанова, Т.А. Огнева, А.В. Петровский, К. Роджерс, М. Рокич, В. Франкл, Э. Фромм, С. Шварц, Л.Б. Эрнштейн, М.С. Яницкий, М.Г. Ярошевский, социологи А.Г. Здравомыслов, И.С. Кон, Д.Н. Узладзе, В.А. Ядов и др.

Существует множество определений, видов и характеристик ценностей и ценностных ориентаций. Различными учеными ценности рассматриваются, как убеждения (М. Рокич), как мера, отражающая ту или иную значимость элементов реальности (М. Рокич, С. Шварц и В. Билски, Д.А. Леонтьев, В. Франкл, Г. Риккерт и другие.), как выбор (С.В Лурье, К. Роджерс, К. Клахон и другие). Философы выделяют следующие виды ценностей: материальные, экзистенциальные (смысложизненные), моральные и нравственные, правовые и политические, гносеологические, эстетические, религиозные.

1. В самом общем философском смысле ценности можно определить как «ценности – это убеждение (в чем-то), верование (во что-то);
  2. ценности – желаемые человеком цели (например, равенство) и образ поведения, способствующий достижению этих целей (например, честность, склонность к помощи);
  3. ценности не ограничены определенными действиями и ситуациями (то есть они надситуативны и трансцендентны); послушание, например, относится к работе или школе, спорту или бизнесу, семье, друзьям или посторонним людям;
  4. ценности выступают как стандарты, которые руководят выбором или оценкой поступков людей, поведения, событий;
  5. ценности – средства для упорядочивания событий по относительной важности [3].
- Ценности являются руководящими принципами жизни личности. Они определяют то, как человек должен себя вести, каково желательное состояние или образ жизни, достойные или недостойные того, чтобы им соответствовать и к ним стремиться, какие группы людей в соответствии с его ценностными ориентациями будут референтными, каким образом вести себя в формальных группах (класс, студенческая группа, трудовой коллектив), кого выбирать себе в друзья и каким образом в дальнейшем взаимодействовать с окружением в целом, каковы ценности, мотивы и цели межличностной коммуникации (общения), каковы допустимые и недопустимые формы и методы общения, возможные и желательные социальные роли, социальная иерархия, способы оценки отношений значимости тех или иных параметров личности в межличностном общении, способы и оценки значимых личностей и т.д.

Таким образом, можно говорить о том, что ценностно-смысловая сфера личности является фактором развития различного рода взаимоотношений между людьми. Образуется поле для дискуссий и научных исследований (теоретических и эмпирических исследований, практических разработок) взаимосвязей и взаимодействий между различными ценностями, ценностными и смысложизненными ориентациями различных типов личностей, в различных социальных группах и социальных институтах, будь то семья, школа или студенческая группа.

Система отношений межличностной значимости является одним из перспективных направлений научных исследований второй половины 20-го – начала 21 столетий. Систему отношений межличностной значимости рассматривали такие авторы, как У. Джемс, Г. Салливан, А.В. Петровский, А.Ф. Лазурский, Л.И. Божович, В.Н. Мясищев, Б.Ф. Поршнев, М.И. Лисина, Б.Г. Ананьев, Б.Ф. Ломов, А.А. Бодалев, И.С. Кон, А.А. Кроник, Е.А. Кроник, Н.Н. Обозов, М.Ю. Кондратьев, Ю.М. Кондратьев.

Психологи и другие специалисты, придерживающиеся различных подходов, имеющие разные понимания природы отношений межличностной значимости, изучали механизмы зарождения межличностных связей, их становления, развития и разрушения. В то же время нельзя не заметить, что, несмотря на присталь-

ный и длительный интерес к проблематике отношений межличностной значимости в группе, целый ряд важных вопросов остался на стадии проработки. Это в первую очередь относится к воздействию на межличностную значимость систем ценностей и ценностных ориентаций личностей в группах. Проведенная аналитическая работа по исследованию теоретического и эмпирического опыта зарубежных и отечественных научных исследований в сфере социальной психологии показывает, что, несмотря на существующие научные разработки в исследовании ценностей, ценностных и смысложизненных ориентаций и отношений межличностной значимости в группе, данные направления исследований не свободны от проблем, дискуссий и предполагают проведение дальнейших исследований.

Потребность дальнейших исследований определяется не только собственно познавательным интересом, но и тем, что результаты таких исследований могут лечь в основу прикладных разработок по совершенствованию систем межличностных отношений, регулированию отношений межличностной значимости в социальных группах. Изучение взаимодействия и взаимовлияния ценностей, ценностных и смысложизненных ориентаций в системе отношений межличностной значимости в студенческих группах, может позволить влиять на появление и укрепление тех ценностей, которые актуальны для общества. В том числе, на патриотизм, успешность и успеваемость в учебном процессе, ценности качества образования, приобретения профессии, успешной социализации и адаптации в профессиональной сфере, а также может повысить регуляцию внутригрупповых отношений в студенческих и трудовых коллективах, повышать качество, культуру и эффективность социальной коммуникации.

#### *Литература*

1. Лосский Н.О. Бог и мировое зло – М: Республика, 1994.
2. Тугаринов В.П. О ценностях жизни и культуры. Л., 1960.
3. Schwartz S., Bilsky W. Toward A Universal Psychological Structure of Human Values // J. of Personality and Social Psychology. (Vol.53). 3, 1987. – pp. 550–562.

## **О роли референтных отношений в формировании ценностных ориентаций учащейся молодежи**

*Серокурова С.В.  
аспирант факультета социальной психологии  
ГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*

1412ssv@gmail.com

*Научный руководитель – Крушельницкая О.Б.*

Изучение специфики референтных отношений учащейся молодежи, как одно из направлений анализа отношений межличностной значимости, приобретают особую важность именно для данной социально-возрастной группы, являющейся субъектом усвоения и трансляции образовательных, профессиональных, культурных и других социальных функций. Социальная ситуация развития для данной группы характеризуется не только осознанием включенности индивида в общественную жизнь, но и реальным в ней участием, овладением полным комплексом социальных функций взрослого человека. В связи с этим особенно остро встает вопрос ориентации индивида в окружающей действительности. Период молодости становится решающим в формировании системы ценностей личности. Именно она определяет отношение личности к окружающей действительности, способ ориентации человека, постро-

ения им собственной картины мира. В это время происходит переломный момент в отношениях с окружающими людьми. Зарождается и развивается деловая форма общения как новый его формат. Возникает интерес к людям как к носителям определенной информации, эмоциональный аспект контакта остается, но более не занимает главенствующего положения. Основанием для межличностного взаимодействия все чаще становится авторитетность и компетентность, нежели симпатия, а отношения становятся в большей степени деятельностно опосредованными. В связи с этим особую значимость для индивида приобретают именно референтные отношения.

В зарубежной социальной психологии изучение проблематики референтных отношений связано, в первую очередь, с именем Г. Хаймена, который впервые ввел понятие «референтная группа». Большой вклад в изучение референтности в зарубежной психологической науке был внесен такими авторами как: Г. Келли, Р. Мер-тон, Т. Ньюком, А. Росси, Р. Хартли, М. Шериф и др. В отечественной социальной психологии феномен референтности впервые начала исследовать Е.В. Щедрина, а дальнейшее его изучение производилось в ключе отношений межличностной значимости А.В. Петровским, В.А. Петровским, М.Ю. Кондратьевым и др.

Референтность, по определению Е.В. Щедриной, – это форма субъект-субъект-объектных отношений, выражаящая зависимость субъекта от другого индивида и выступающая как избирательное отношение к нему в условиях задач ориентации в личностно-значимом объекте [2]. Согласно А.В. Петровскому, «ориентация на ценности группы, на ее мнение заставляет индивида выделять круг лиц, позиция и оценка которых для него особенно существенны. Эти люди выступают в качестве своего рода призмы, благодаря которой он стремится осуществлять акты социальной перцепции – видеть и оценивать значимые для него объекты, цели, задачи и способы деятельности, других людей... Соотнесение субъекта и объектов ориентации осуществляется путем обращения к ценностным ориентациям другого лица, другого или других членов группы» [1, с. 99]. Необходимость более подробного изучения механизма субъективного восприятия индивидом объектов окружающего мира через призму ценностей референтного субъекта определяет актуальность исследования данной проблематики.

На основании вышесказанного мы поставили цель: эмпирически установить наличие взаимосвязи между ценностными ориентациями личности и ценностными ориентациями их референтных лиц. Для этого нами было проведено пилотажное эмпирическое исследование. Так, мы предположили, что индивид выстраивает свою систему ценностей, сравнивая ее с субъективно воспринимаемой им системой ценностей референтной личности. В таком случае предполагается, что должна существовать прямая взаимосвязь между рангами ценностей молодых людей и рангами ценностей субъективно воспринимаемой ими системы ценностей их референтной личности. Данное предположение составило гипотезу нашего исследования.

Базой эмпирического исследования являлись ГБОУ ВПО Московский городской психолого-педагогический университет, а также ГАОУ ВПО Московский институт индустрии туризма имени Ю.А. Сенкевича. Исследованием было охвачено 2 группы студентов старших курсов. Возраст испытуемых – от 21 до 27 лет. Общий объем выборки составил 54 человека.

Методическими средствами исследования являлись: методика определения ценностных ориентаций М. Рокича, процедура выявления круга референтных лиц О.Б. Крушельницкой, метод статистической обработки данных.

Процедура исследования осуществлялась в два этапа. На первом этапе при помощи соответствующей процедуры выявлялся круг референтных лиц испытуемых,

также им было предложено заполнить бланк методики ценностных ориентации М. Рокича. На втором этапе участникам исследования предлагалось также заполнить бланк методики ценностных ориентаций, однако теперь испытуемых просили сделать это от имени их референтного лица, выявленного нами на первом этапе.

Далее данные методик были обработаны нами при помощи статистического пакета для социальных наук «IBM SPSS Statistics Version 20». Так, при помощи статистического критерия корреляции Спирмана мы получили статистически значимую (на уровне 0,01) связь между рангами ценностей студентов и рангами ценностей субъективно воспринимаемой ими системы ценностей их референтных личностей. Корреляция является прямой, коэффициент корреляции равен 0,570.

Таким образом, мы можем сделать вывод о существовании взаимосвязи между ценностными ориентациями индивида и субъективно воспринимаемыми ими ценностными ориентациями их референтных личностей, что может являться свидетельством того, что индивид выстраивает свою систему ценностей, сравнивая, соотнося ее с субъективно воспринимаемой им системой ценностей референтных личностей. В связи с этим мы можем предполагать, что отрефлексированная оптантом система ценностных ориентаций референтных лиц перенимается и впоследствии интериоризируется индивидом как инструмент восприятия окружающей действительности, а также отношения к объектам или явлениям окружающего мира, формирующим и его представление об объективной реальности.

#### *Литература*

1. *Петровский А.В. Психология в России: XX век.* М., 2000.
2. *Психологическая теория коллектива / Под ред. А.В. Петровского.* М., 1979.

### **О влиянии референтного окружения на систему ценностей подростков**

*Солдатова П.А.  
студент факультета социальной психологии  
ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия  
poalso@mail.ru*

*Научный руководитель – Крушельницкая О.Б.*

Общество оказывает на человека, формируя его личностные качества и его способы поведения в различных группах. Одни группы для личности практически не имеют значения, их мнения не рассматриваются как важные или принимаемые к сведению. Другие – напротив, могут оказывать на человека существенное воздействие, если он зависит от мнения данной конкретной группы, готов вести себя в соответствии с ее нормами и установками, даже вопреки сложившимся у него ранее убеждениям. Группы, мнение которых является для индивида значимым при выборе модели собственного поведения, называют референтными.

В настоящее время социально-психологическая проблема референтности представляется очень актуальной. Изучаются механизмы формирования и развития референтных групп, способов взаимодействия с ними индивидов, находящихся в этих группах или вне их. Исследуется, как формируются групповые нормы и ценности, какое влияние они оказывают на индивидов, входящих в референтную группу, и на людей, находящихся за ее пределами, но соотносящих себя с ней и принимающих ее ценности. Претерпевают ли эти ценности и нормы изменения в ходе развития группы и как реагируют на эти изменения участники группы. Особенно актуальным, на наш взгляд, является вопрос о том, как нормы, формируемые в референтной группе, ока-

зывают влияние на систему ценностей подростков. Рассмотрение данной темы поможет понять, каким образом формируются ценности и нормы референтных групп, а также что привлекает интерес подростков к конкретным группам.

Проблема референтной группы рассматривалась многими отечественными и зарубежными авторами. Впервые мы встречаемся с ней в трудах Г. Хаймена, который в 1942 году ввел это понятие и определил референтные группы как те, с которыми себя отождествляет человек при определении своего социального статуса [1]. Р. Мертон указывал, что референтные группы являются некой исходной точкой, определяющей, каким образом будут формироваться установки личности и ее поведение в обществе. Другой исследователь, Т. Ньюком, в результате своих исследований выдвинул предположение о том, что человек может ассоциировать себя с конкретной референтной группой, причисляя себя к ней, перенимая ее установки, ценности и нормы поведения [1]. Упоминания о референтных группах встречаются и в трудах отечественных исследователей – А.В. Петровского (фактор референтности в трехфакторной модели «значимого другого»), Е.В. Щедриной (референтность как форма субъект-объектных отношений и методика референтометрии для определения отношений референтности в малой группе) [3], М.Ю. Кондратьева (основные стадии становления авторитета педагога), О.Б. Крушельницкой (информационный подход к исследованию референтности) [2].

С целью выявления ранее не изученных аспектов влияния референтного окружения на систему ценностей современных подростков мы предприняли собственное теоретическое исследование. Его объектом стала система ценностей подростка, формирующаяся в течение жизни и поворгающаяся влиянию референтных групп и отдельных личностей, предметом – влияние референтного окружения на систему ценностей подростков.

На основании результатов исследования мы выяснили, что в зарубежной социальной психологии референтные группы рассматриваются, как правило, с точки зрения отношения к ним отдельных лиц, при этом объективные факторы социальных отношений исследователями не принимаются в расчет. В отечественной социальной психологии явление референтности изучается в связи с понятием «значимого другого», который может быть и групповым и личностным субъектом, в том числе – реальным человеком и вымышленным персонажем.

Рассматривая вопрос о ценностях, мы сделали вывод о том, что каждый человек обладает ценностями, которые, изначально являясь общечеловеческими, проходят затем через призму опыта индивида, переходят во внутренний план и становятся личностными. Групповые же ценности, если группа является референтной, могут оказывать на индивида большое влияние, изменения его представления о каких-либо смыслах и нормах поведения.

Мы также определили, что в период подросткового возраста с индивидом происходят существенные изменения, связанные не только с физическим, но и с психическим и личностным развитием. Меняется тип ведущей деятельности (с учебной на интимно-личностное общение со сверстниками), появляется потребность в самоутверждении и принятии личности подростка. С одной стороны, индивид нуждается в общении с референтной группой сверстников, которая может оказывать влияние на его ценности, с другой – он нуждается в совете родителей и других референтных для него взрослых.

Таким образом, выдвинутая нами гипотеза о том, что референтное окружение может оказывать существенное влияние на систему ценностей подростков, подтвердилась.

*Литература*

1. Андреева Г.М., Богомолова Н.Н., Петровская Л.А. Зарубежная социальная психология XX столетия: Теоретические подходы: Учеб. пособие для вузов. М., 2002.
2. Кондратьев М.Ю. Социальная психология в образовании. М., 2008.
3. Щедрина Е.В. Референтность как характеристика системы межличностных отношений // Психологическая теория коллектива / Под ред. А.В. Петровского. М., 1979. С. 111–127.

**Идентичность и субъектность в старшем подростковом возрасте:  
развитие, формирование, взаимосвязь**

*Угланова И.Л.*

*студент факультета социальной психологии  
ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия  
home\_240@mail.ru*

*Научный руководитель – Толстых Н.Н.*

Актуальность исследования.

Что происходит с подростком сегодня? С чем он встречается на пути своего развития, какие трудности преодолевает, а какие трудности заставляют останавливаться? В современном быстро меняющемся мире личность подростка развивается в условиях постоянной неопределенности внешних требований. В подобных условиях процесс построения целостного образа себя может быть затруднен, а желание изменять себя и мир – редуцировано.

В данном исследовании психологическое развитие подростка рассматривается через субъектность и идентичность личности. Под субъектностью мы понимаем «способность, обеспечивающую человеку возможность осуществлять самоуправление в социальном контексте своего бытия» [2, с. 19]. Идентичность рассматривается нами согласно концепции Э.Эрикsona как «твердо усвоенный и личностно принимаемый образ себя во всем богатстве отношений личности к окружающему миру, чувство адекватности и стабильного владения личностью собственным «Я», независимо от изменений «Я» и ситуации» [3, с. 12].

Изучение взаимосвязи формирования личной идентичности и субъектности личности в старшем подростковом возрасте является **целью** данного исследования. Нами была выдвинута **гипотеза** о существовании взаимосвязи между уровнем развития субъектности личности и достигнутым статусом идентичности.

Методики исследования. Тест-опросник «Уровень развития субъектности личности (УРСЛ)» [1]. Методика состоит из 6 шкал: шкала «активность – реактивность» [AP] характеризует инициацию активности самим субъектом; шкала «автономность – зависимость» [A3] характеризует самостоятельность, дифференцированность от социальной среды; шкала «целостность – неинтегративность» [ЦН] выявляет способность во взаимодействии повышать интегрированность, объединяться с другими, не теряя своих границ; шкала «опосредованность – непосредственность» [ОН] выявляет способность к проявлению активности с использованием психологических средств; шкала «креативность – репродуктивность» [КР]: способность к преобразованию себя и других; шкала «самоценность – малоценность» [СМ]: отношение к себе как к ценности, принятие себя. Максимальное значение по каждой шкале – 13 баллов. Максимальное общее значение – 52 балла. Чем больше баллов, тем выше уровень субъектности личности.

Методика «Незаконченные предложения» Дж. Марсия (адаптированный В.Р. Орестовой, 2001) предполагает выделение четырех статусов идентичности:

«диффузия идентичности» (не было ни кризисного периода, нет и осознанного выбора); «предрешение идентичности» (не было кризисного периода, но выбор уже совершен); «мораторий идентичности» (переживание кризиса, выбор еще не совершен); «достигнутая идентичность» (кризис пережит, выбор сделан).

Исследование проводилось с участием 41 учащихся 9, 10 и 11 классов средних общеобразовательных школ Москвы и Московской области; среди учащихся 18 девушки и 23 юноши.

Организация исследования. Сбор эмпирического материала осуществлялся в октябре-ноябре 2015 года, в групповой форме – во время урока. Данные обрабатывались отдельно для каждого респондента в соответствии с ключами к тестам. Статистический анализ проводился в программе SPSS 21.1.

Результаты исследования. Согласно методике Дж. Марсия, статусы идентичности по выборке распределились следующим образом. Статусом «диффузия идентичности» обладают 49 % подростков; статусом «предрешения идентичности» – 17 %; статусом «мораторий идентичности» – 27 %, а статусом «достигнутая идентичность» – 7 % подростков.

Использование тест-опросника УРСЛ выявило следующее. Среднее значение общего уровня субъектности равно 43 баллам. По шкале «целостность-неинтегративность» среднее значение составило 7,5 балла; по шкале «автономность-зависимость» – 7 баллов; по шкале «опосредованность-неопосредованность» – 6,7 балла; по шкале «активность-реактивность» – 6,5 балла; по шкале самоценность-малоценность – 5,8 балла.

Рассмотрим, как распределились характеристики субъектности у подростков с разными статусами идентичности (табл. № 1).

**Характеристики субъектности (по методике УРСЛ)  
у подростков с различными статусами идентичности**

Группы подростков по статусами идентичности	Общий уровень	АР	АЗ	ЦН	ОН	КР	СМ
Диффузия(49 %)	31	6	8	8	6	5	6
Предрешение (17 %)	26	5	5	5	7	5	5
Мораторий (27 %)	34	6	7	8	6	7	6
Достигнутая идентичность (7 %)	50	11	12	8	12	9	9

Использование непараметрического критерия У-Манна–Уитни позволило обнаружить, что уровень субъектности личности значимо выше у подростков с «достигнутой» идентичностью, чем у подростков с другими статусами идентичности. Различия существуют по общему уровню субъектности, по шкалам «автономность-зависимость», «опосредованность-неопосредованность» ( $p<0,05$ ); по шкалам «активность-реактивность» и «креативность-стандартность» существует тенденция к значимым различиям ( $0,05< p<0,1$ ). У подростков со статусом «предрешения» идентичности показатели субъектности по шкале «целостность-неинтегративность» значимо ниже относительно подростков с другими статусами идентичности ( $p<0,05$ ).

Полученные нами данные подтверждают выдвинутую гипотезу. Между уровнем развития субъектности личности и достигнутым статусом идентичности существует взаимосвязь.

*Литература*

1. Щукина М.А. Опросник «Уровень развития субъектности личности (УРСЛ)»: руководство по применению. Методическое пособие // Тюмень, 2005.
2. Щукина М.А. Особенности развития субъектности личности в подростковом возрасте: Дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2004.
3. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. – М., 1966.

## **К проблеме изучения самопрезентации личности в виртуальном пространстве**

*Федоров В.В.*

*магистрант факультета социальной психологии*

*ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия*

*val.vl.fed@yandex.ru*

С каждым годом увеличивающееся количество пользователей сети Интернет, а также времени, проводимого ими в социальных сетях, подталкивают психологов к изучению данной тенденции. По данным ВЦИОМ, за 2015 год уже 85 % людей, выходящих в Интернет, являются пользователями социальных сетей.

Важным феноменом виртуального общения в социальных сетях является самопрезентация – сообщение пользователем социальной сети информации о себе.

Если в реальном взаимодействии вариативность самопрезентации людей ограничена рядом факторов, например, полом, возрастом, физическими данными и т.д., то в виртуальной реальности ограничения в самопрезентации связаны только с техническими возможностями социальной сети (размещение фото, видео, текстовой и др. информации о себе). Т.е. потенциально пространство вариантов для самопрезентации в социальной сети превосходит реальное, т.к. в виртуальной реальности можно изменить, пол, возраст, социальный статус, занимаемую должность и т.д.

Самопрезентация современных пользователей социальных сетей находится в континууме возможностей: от максимальной скрытности до максимального самораскрытия. В промежутке данного континуума могут располагаться: скрытие некоторых негативных сторон личности и акцентирование внимания на положительных, частичное и полное искажение информации о себе и др.

Еще до возникновения современных компьютерных социальных сетей в виртуальном общении больше была выражена норма анонимности – скрывалось реальное имя, а вместо него использовались заменители – «nickname», не всегда отражался пол и возраст, не говоря уже о любимых увлечениях и хобби. Сейчас же, наоборот, статистическая норма стала смещаться в сторону публичности (открытости). Много стало появляться пользователей, раскрывающих личную информацию о себе. Скрытность явно стала невыгодна, т.к. скрывающий информацию о себе пользователь социальной сети вызывает подозрение у других, ему труднее стать чьим-то другом и, как следствие, он не сможет просматривать полную информацию о других пользователях.

На смену скрытности приходит необходимость в навыках самопрезентации. На первое место стало выходить искусство подачи информации о себе. Некоторые пользователи даже борются за привлечение внимания к своему профилю в социальной сети.

С точки зрения Н.А. Федоровой (2007), при анализе феномена самопрезентации личности может быть использована схема, предложенная А.Н. Леонтьевым для описания структуры деятельности человека в рамках психологической теории деятельности – «деятельность–действия–операции». В логике данной схемы самопрезентация определяется мотивом на уровне деятельности, характеризуется целью на уровне действий и включает в себя различные средства на уровне операций.

Таким образом, на наш взгляд, процесс самопрезентации в виртуальной реальности также может быть рассмотрен на трех уровнях: мотивационном уровне, уровне целей, уровне используемых средств.

*Литература*

1. Пикулева О.А. Психология самопрезентации личности: Монография.– М.: ИНФА-М, 2015.
2. Федорова Н.А. Личностные и ситуативные факторы выбора вербальных техник самопрезентации: Автореф...дисс...канд...психол...наук. – М., 2007.

**Особенности адаптации и мотивации учения  
у разностатусных пятиклассников**

*Федорова С.В.*

*студент факультета социальной психологии  
ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия  
svetosha93@yandex.ru*

*Научный руководитель – Крушинецкая О.Б.*

Актуальность данной работы обусловлена тем, что развитие ребенка в современной школе невозможно без успешной адаптации ученика к учебному процессу и выработки у него высокого уровня учебной мотивации [2]. В то же время, переход из начальной школы в ее среднее звено является для учащихся сложной задачей, требующей адаптации к новым условиям обучения. Происходит смена педагогического состава, выдвигаются новые требования к учебной деятельности, резко увеличивается количество изучаемых предметов. Столь существенные перемены могут привести к снижению у ребенка работоспособности и мотивации учения, а также повышению тревожности. Все это создает условия для возможной дезадаптации ученика в новой, непривычной для него обстановке.

С целью выявления особенностей адаптации и мотивации учения разностатусных пятиклассников мы осуществили собственное теоретико-эмпирическое исследование, в котором приняли участие ученики трех пятиклассов средней общеобразовательной школы. Общее количество испытуемых составило 83 человека, из них 41 мальчик и 42 девочки.

Основной гипотезой исследования выступило предположение о том, что адаптация к среднему звену школы и мотивация учения у пятиклассников имеют специфические особенности, связанные с тревожностью, интрагрупповым статусом ученика и его эмоциональным отношением к школе.

В ходе теоретического анализа особенностей адаптации и мотивации разностатусных учащихся мы выяснили, что пятый класс – кризисный период в школьной жизни ребенка, так как школьник переходит в среднее звено школы, переживая период адаптации, схожий с тем, который он испытывал, поступив в первый класс. Также мы выяснили, что процесс адаптации учащихся к среднему звену школы определяется многочисленными факторами, среди которых

важное значение имеют интрагрупповой статус ученика, его уровень тревожности, мотивация учения, в том числе эмоциональное отношение к школе.

Для эмпирического исследования использовались «Шкала личностной тревожности для учащихся 10–16 лет» А.М. Прихожан, социометрия Дж. Морено, «Анкета для оценки уровня школьной мотивации» Н.Г. Лускановой для учащихся 1–5 классов, «Методика изучения мотивации обучения школьников при переходе из начальных классов в средние М.И. Лукьяновой и Н.В. Калининой [1]. Статистическая обработка данных проводилась с помощью программного пакета SPSS.22.

Результаты эмпирического исследования показали, что существует связь между уровнем тревожности и внутригрупповым статусом пятиклассников: у низкостатусных и высокостатусных пятиклассников уровень тревожности более высокий, чем у среднестатусных учеников. Существует связь между уровнем школьной мотивации учащихся и статусом ученика: чем выше статус учащихся, тем больше выражена у них мотивация учебной деятельности.

Адаптация к среднему звену школы и мотивация учения у пятиклассников имеют специфические особенности, связанные с тревожностью и интрагрупповым статусом ученика. Ведущим у большинства школьников является учебный мотив. Девочки немного более тревожны, чем мальчики, однако более мотивированы к учебе.

В ходе нашего теоретико-эмпирического исследования все задачи были выполнены, цель достигнута, основная и частные гипотезы подтверждились.

На наш взгляд, полученные результаты позволяют лучше понять особенности адаптации и мотивации школьников к условиям обучения в пятом классе.

Результаты проведенного исследования имеют практическую значимость, так как могут быть использованы школьными психологами, а также родителями учеников с целью создания психолого-педагогических средств оптимизации процесса адаптации, а также повышения мотивации учебной деятельности пятиклассников при переходе в среднее звено школы.

Рассмотренную нами тему в дальнейшем можно развивать, изучая особенности мотивации и адаптации учащихся гимназий, специализированных образовательных учреждений, а также профильных классов общеобразовательной школы.

#### *Литература*

1. Гурова Е.В., Н.Ф.Шляхта, Н.Н. Седова Диагностика психического развития детей Учебно – методическое пособие к курсу «Возрастная психология». Москва, Институт молодежи, 1992.
2. Качуровская Е.Н. О возрастных особенностях учебной мотивации // Современные научно-исследовательские технологии. – 2007. – № 5 – С. 83–85.

## **Теория социального доминирования как модель изучения отношения к социальной иерархии**

*Фролова А.А.  
аспирант факультета социальной психологии  
ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия  
frol.90@list.ru*

*Научный руководитель – Хухлаев О.Е.*

Теория социального доминирования (ТСД) предлагает широкую модель социальных отношений, подчеркивающую иерархию и доминирование среди групп в зависимости от возраста, пола и других произвольных различий, например, таких

как раса или религия. Согласно этой теории, групповая иерархия – это результат дискриминации на различных уровнях, в том числе индивидуальном, групповом и институциональном. Люди отличаются степенью стремления к иерархии, доминированию и неравенству между группами. Эта степень называется ориентацией на социальное доминирование (ОСД), и с ее помощью можно измерить склонность к принятию и поддержке социальной иерархии. Ориентация на социальное доминирование обусловлена как личностными, так и социальными факторами. Социальный фактор, стоящий за ОСД – это положение в социальной иерархии.

Теория социального доминирования была основана более двух десятилетий назад и с тех пор является одним из самых универсальных и полезных конструкций в социальной психологии, используемых для понимания социально-политической идеологии, психологии предрассудков и межгруппового поведения. Ориентация на социальное доминирование определяется как степень одобрения человеком группы, основанной на доминировании, иерархии и неравенстве, и, как позже было установлено, содержит впечатляющий набор межгрупповых явлений, которые служат либо для усиления, либо для ослабления групповой иерархии. Также ОСД связывают с одобрением широкого спектра важных для группы социальных идеологий, например, таких как политический консерватизм, вера в справедливый мир, национализм, патриотизм, милитаризм, сексизм и т.д. Кроме того, ориентация на социальное доминирование связана с отношением группы к соответствующей социальной политике, такой как поддержка агрессивных войн, карательная политика в области уголовного правосудия, смертная казнь и пытки.

Применимость ОСД проявляется в ее способности предсказывать, какими будут межгрупповые отношения в новых ситуациях, так как ОСД – это обобщенная ориентация, не сводящая отдельные социализированные отношения к конкретным социальным группам. Таким образом, в дополнение к стремлению к предубеждениям по отношению к знакомым и реальным социальным группам, ОСД прогнозирует эмоциональные отклики на новую социальную политику, новые социальные категории, а также малые группы. Кроме того, ученые показали, что ОСД может предсказывать, как будут развиваться межгрупповые отношения и поведение людей в течение длительного времени. В целом, эмпирические данные, собранные во многих странах и различных межгрупповых контекстах, показали, что шкала ОСД является мощным показателем общих предрассудков, групповых социальных идеологий, общественно-политических предпочтений и выбора будущей профессии, поэтому эта конструкция занимает прочное место в социальной и политической психологии.

Первоначально ОСД трактовалась как одномерная конструкция, однако последующие фактор-аналитические и экспериментальные исследования позволили всерьез принять возможность того, что на самом деле ОСД можно разделить на два тесно взаимосвязанных содержательных элемента. Один может отражать поддержку группового доминирования (ОСД-Д), а другой оппозицию группового равенства (ОСД-Э).

Ученые представили доказательства того, что один из элементов ОСД – элемент доминирования (ОСД-Д) – представляет собой предпочтение иерархий, основанных на групповом доминировании, в которых доминирующие группы активно притесняют группы нижестоящие. ОСД-Д сильно акцентируется на групповой конкуренции и угрозах, а также лучше предсказывает поддержку агрессивного поведения, направленного на подчинение групп (например, иммигрантов) и одобрение убеждений, оправдывающих притеснения (например, «старомодный» расизм). Таким образом, ОСД-Д представляет собой активную, и даже агрессив-

ную, поддержку деспотических иерархий, в которой доминируют высокостатусные группы, контролируя прерогативы низкостатусных групп. Второй крупный элемент ОСД – ОСД-Эгалитаризм (SDO-E) – представляет оппозицию равенству между группами, которая поддерживается взаимосвязанной сетью едва заметных убеждений, призванных усиливать иерархию, и социальной политики. ОСД-Э лучше предсказывает политический консерватизм, поддержку идеологий, оправдывающих неравенство (например, протестантская трудовая этика), и оппозицию политике, позволяющей обеспечивать межгрупповое равенство (например, политика позитивных действий). Говоря кратко, ОСД-Э проявляется во влечении к идеологиям и политике, которые поддерживают неравенство, особенно к тем, у которых якобы различные цели (таких как экономическая эффективность и монархия). В отличие от ОСД-Д, типы установок и политики, усиливающих иерархии, предсказанные ОСД-Э, обычно не предполагают насилия или явной конфронтации; ОСД-Э, таким образом, имеет более тонкий характер и представляет собой поддержку дифференциального межгруппового доступа к власти и ресурсам, при котором нет необходимости в прямом доминировании и притеснении.

Таким образом, ориентация на социальное доминирование имеет тенденцию быть выше у людей, имеющих вышестоящую позицию в иерархии по сравнению с теми, кто занимает более низкие уровни. Согласно теории социального доминирования, это касается иерархий, сформированных как ситуативными факторами, так и гендерными иерархиями, которые, в свою очередь, сформированы главным образом биологическими факторами.

#### *Литература*

1. Гулевич О.А. Индивидуальные особенности членов группы как причина межгрупповых конфликтов // Психологический журнал. 2007. № 2.
2. Pratto F. Sidanius J. Stallworth L. Malle B. Social Dominance Orientation: A Personality Variable Predicting Social and Political Attitudes // Journal of Personality and Social Psychology. 1994. V. 67. № 4.

### **Психолого-педагогические характеристики межкультурного взаимодействия в образовательном пространстве средних и высших учебных заведений**

*Холявина Е.Ю.  
аспирант факультета педагогики  
КГУ им. К.Э. Циолковского, Калуга, Россия  
lena\_let\_89@mail.ru  
Научный руководитель – Маслов С.И.*

В настоящее время актуальность исследования проблем межкультурного взаимодействия обусловлена многими причинами. На первое место ученые ставят проблему стандартизации культуры, превращение ее в усредненную культуру масс. В то же самое время наблюдается возрождение интереса к своей культуре, к собственным корням, осознание своей принадлежности к определенной культуре, ее самобытности. Особенно четко эти процессы наблюдается на примере российского общества с его социокультурным разнообразием, социально-экономическими особенностями и поликультурным многообразием образовательной среды. Значимость этой темы все больше усиливается в условиях современной действительности, когда потребность людей в межнациональном общении реализуется на фоне

роста социальной напряженности и нестабильности в обществе. Межнациональные противоречия и конфликты стимулируют осознание необходимости культуры межнационального общения как проблем регулирования поведения людей в сфере межнациональных отношений, средствами не только политico-правового, но и морального, социальнo – психологического и педагогического воздействия.

Проблемами межкультурного взаимодействия занимались этносоциологи. Нами были проанализированы работы Л.М. Дробижева, И.А. Субботина, В.К. Малькова. По их мнению, под межкультурным взаимодействием понимается контакт двух или более культурных традиций, в ходе которого осуществляется обмен ценностями, опытом, знаниями. При этом участники взаимодействия, которые являются представителями различных социальных групп, оказывают существенное влияние друг на друга. Проблемами межкультурного взаимодействия занимались этнопсихологии, среди которых можно выделить Л.И. Науменко, В.Н. Павленко, Н.М. Лебедева. С психологической точки зрения, межкультурное взаимодействие представляет собой часть межгруппового взаимодействия или межгрупповых отношений. Психологи изучают, главным образом, отношения на межличностном уровне, а этносоциологи исследуют и такие виды взаимодействия как отношение к ценностям, нормам, другой культуре, готовность к адаптации и межкультурным взаимодействиям [2, с. 28].

Проблема межэтнических взаимодействий носит междисциплинарный характер и требует мобилизации усилий не только социологов, психологов, но также педагогов и этнологов.

В связи с этим перед системой образования ставятся задачи сохранения культурного наследия этнических групп, населяющих территорию нашей страны, через образовательную систему в процессе учебно-воспитательной деятельности образовательных учреждений.

В Законе «Об образовании» говорится о так называемом принципе защите, который способствует сохранению национальных культур, традиций в условиях многонационального государства [1, с. 15].

Не случайно именно система образования была выбрана в качестве платформы, на основе которой будет строиться процесс взаимодействия представителей различных культур, т.к неудачи в межэтническом взаимодействии должны рассматриваться не как наличие непреодолимых преград между культурами, а как отсутствие знаний и умений. Для этого очень важно организовать приобретение знаний об обычаях, традициях, нормах других народов, а также способствовать выработке навыков мирного налаживания межэтнических отношений.

Формированию межкультурной компетенции в условиях средних и высших учебных заведений способствуют дидактические и эмпирические методы. К дидактическим методам относятся пассивные методы, которые базируются на идеи о том, что понимание культуры основано на знании истории, традиций и обычаяев. Эмпирические методы утверждают, что максимальное количество знаний о культуре извлекается из собственного опыта. Одним из эффективных эмпирических методов, который мы используем в своей работе является тренинг.

Межкультурный тренинг ставят перед собой задачи:

- познакомить учащихся с межкультурными различиями в процессе проигрывания различных ситуаций;
- обеспечить перенос полученных знаний на реальные ситуации, что является достижимым, если студент получает необходимые сведения о характерных особенностях чужой культуры.

В межкультурном тренинге принимали участие студенты средних учебных заведений представители различных культур. Результатами серии проведенных тренингов явились:

- развитие способности осознавать и рефлексировать свою и чужую культуру,
- пополнение собственных знаний о инородной культуре с целью организации эффективного диалога и сотрудничества в рамках как делового общения, так и повседневного общения
- получение знаний о социокультурных формах взаимодействия и психологических механизмах эффективного общения
- повышение сензитивности как к своей, так и чужой культуре.

Проанализировав полученные результаты, мы пришли к выводу о том, что дальнейшую работу в рамках межкультурного тренинга необходимо строить по следующим направлениям:

- способствовать осознанию среди молодого поколения процессов, происходящих в обществе.
- способствовать осознанию межэтнических различий между представителями различных наций.
- вовлечение учащихся, студентов, преподавателей в процесс общения с представителями различных культур.

#### *Литература*

1. Закон Российской Федерации «Об образовании» // Учительская газета. 1992. № 23.
2. *Лебедева Н.М. Межкультурный диалог: Тренинг этнокультурной компетентности/Н.М. Лебедева, О.В. Лунева, Т.Г. Стефаненко, М.Ю. Мартынова.* – М.: РУДН, 2003.

### **Формирование поликультурной компетенции студентов профессиональных учебных заведений**

*Холявина М.Ю.  
аспирант факультета педагогики  
КГУ им. К.Э. Циолковского, Калуга, Россия  
kholayavina-89@mail.ru  
Научный руководитель – Маслов С.И.*

Сегодня в условиях глобализации происходит расширение поликультурных связей и отношений, которые диктуют необходимость учета поликультурной компетентности, как одного из факторов, направленных на формирование такой системы отношений, в которой воспроизводятся системно значимые характеристики разных культур, ценностные ориентации, установки, нормы, происходят их взаимопроникновение и интеграция, изменение и в самих культурах взаимодействующих этносов, которые приводят к различным результатам. [2, с. 25].

Психологам хорошо известно, что восприятие действительности человеком обусловлено культурными, социальными и личностными характеристиками. Из огромного числа факторов такого рода ученые выделяют четыре главных, которые в основном определяют наше восприятие действительности в процессе коммуникации: фактор первого впечатления, фактор превосходства, фактор привлекательности и фактор отношения к нам [3, с. 47].

В связи с этим перед профессиональным образованием встает комплекс проблем и задач, которые включают формирование профессиональной позиции специалиста

основанной на позитивном образе мира, жизнеутверждающих установках личности, толерантном мировидении и предполагающего умение вступать в профессиональное взаимодействие с представителями разных национальностей [1, с. 10].

Одним из способов, необходимых для реализации поставленной цели, является формирование в процессе профессионального становления поликультурной компетенции будущего специалиста.

Для реализации задач формирования поликультурной компетентности в процессе обучения требуется найти такие подходы, способы, методы, которые позволяют в полной мере формировать способности и качества студентов, способствующие успешной самореализации студентов в поликультурном обществе.

Анализ нормативных документов, существующей образовательной практики, результатов анкетирования, проведенных среди студентов и преподавателей индустриально-педагогического колледжа показали, что существующая профессиональная подготовка будущего специалиста недостаточно нацелена на развитие поликультурной компетентности. Итак, в ходе анкетирования выяснилось, что 58 % первокурсников не знают отличительных особенностей культур бывших республик СНГ, а также национальных особенностях жителей других стран. Поэтому возникает необходимость внедрения новых технологий работы в профессиональных учебных заведениях.

Овладение профессионально ориентированной поликультурной компетенции студентов колледжа возможно при условии наполнения содержания профессионального образования и взаимодействия специальными видами деятельности, способствующими развитию способности к самопознанию и саморазвитию.

Саморазвитие начинается с процессов осознания себя как субъекта деятельности, осознания требований взаимодействия и имеющегося потенциала, утверждения своих личностных качеств и осуществляется в актах самоутверждения, самосовершенствования и самоактуализации.

Проведенное исследование среди студентов третьих курсов колледжа показало, что в процессе овладения поликультурной компетенцией могут возникнуть проблемы этнокультурной идентичности; рост этнического самосознания; воскрешение этнических архетипов и символов; возрождение религиозных традиций, обрядов и обычаев, норм права; проявление элементов этноцентризма, этнофобии; этнокультурные конфликты, проблемы культурной адаптации мигрантов и эмигрантов [2, с. 24].

Для формирования поликультурной компетенций студентов колледжа наиболее эффективными оказались следующие приемы: контекстное наблюдение, внедрение технологий самопознания в процессе построения организационного взаимодействия (обнаружение, фиксация, анализ, оценка, принятие); овладение культурой самовоспитания (культурой выбора и постановки целей самовоспитания); использование тренинговых технологий, формирование навыков эффективного профессионального поведения в организации, метод анализа межнациональных инцидентов, решения профессионально-значимых ситуаций-кейсов; анализ профессиональной мобильности, ролевое моделирование и др.

Самый важный принцип высокоразвитой цивилизации – признание единства и священности всей жизни. Саморазвитие студентов в процессе овладения поликультурной компетенции позволяет будущему специалисту открыть в себе новую позитивную энергию, которая может быть направлена на построение гармоничных отношений в организации, которой предстоит работать.

Таким образом, практика показывает необходимость внедрения в процесс профессиональной подготовки специальных программ формирования поисковой компетенции, учитывающих профиль специальности и субъектный опыт студентов, направленных не только на получение знаний, но и преодоления барьеров, стереотипов и предвзятости в отношении представителей других культур.

*Литература*

1. Бондырева С.К. Толерантность (введение в проблему) / С.К. Бондырева, Д.В. Колесов.-М.: Изд-во Московского психолого-социального ин-та; Воронеж: изд-во НПО «МОДЭК», 2003.
2. Сепашвили Е.Н.Межкультурная коммуникация: Учебно-практическое пособие. – М., МГУТУ, 2009.
3. Сикевич З.В. Социология и психология национальных отношений. – Спб., 1999.

### **Ингруппа при исследовании гражданской идентичности в России (теоретический аспект)**

*Чистовский Д.И.  
аспирант факультета социальной психологии  
ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия  
d.chistovskij@gmail.com*

*Научный руководитель – Хухлаев О.Е.*

При изучении гражданской идентичности важно понимать, с какой ингруппой идентифицируют себя респонденты. Ее определение в данном случае зависит от того, как понимается сама гражданская идентичность. В российской и зарубежной психологии есть различие в представлении о гражданской идентичности – в сочетании национальной и государственной идентичности. Если в России эти два понятия разделены, в то в зарубежных исследованиях совпадают науке эти два понятия совпадают. Различия связаны с тем, что на Западе совпадают понятия гражданство (гражданское сообщество государства) и нация, поскольку в Европе и Америке формирование политической нации-государства было связано со становлением самоуправляющегося народа, отчего государственная и гражданская идентичности сложились как равнозначные. В России же с сильной политической властью государственная идентичность (идентификация с государством) складывается на каждом историческом этапе значительно проще, чем гражданское самосознание россиян [2, с. 13–14].

Исследования, проводимые Л.М. Дробижевой на протяжении 1990-х и в начале 2000-х годов в российских национальных республиках и областях со смешанным этническим населением, показывают изменения в гражданской (национальной) идентификации – увеличение общности как с гражданами России, так и со своим этносом [2, с. 18].

В исследованиях Е.Н. Даниловой 1998 и 2002 годов гражданская идентичность связывается с разными уровнями и формами отношений с государственными институтами и институтами гражданского общества – с такими как «граждане России», «россияне», а также с надгосударственными ингруппами «европейцы» (граждане Европы) и «все человечество» (граждане мира). Локальные идентификации в России, связанные с местными поселениями («жители одного поселения, местности»), не выявлены. По данным Е.Н. Даниловой в России идентификация с государством и этносом идет наравне с гендерными и семейными. Так, на пер-

вом месте в идентификации респондентов в России выступают такие понятия как «Гражданин России», «Мужчина / Женщина» и «Русский». Близость (соотнесение себя с «мы—групой») по этническому признаку «с людьми моей национальности» (более 70 %) представлена в ответах чаще, чем с понятием «россияне» (более 60 %) [1, с. 77–79]. Доля гражданских идентификаций в сравнении с этнокультурными у россиян выше, хотя россияне больше выражают идентичность именно с государством, и с современным российским, и с бывшим советским [1, с. 82; 3, с. 108].

#### *Литература*

1. *Данилова Е.Н. Гражданские и этнические идентификации в России и Польше / Е.Н. Данилова // Гражданские, этнические и религиозные идентичности в современной России / Отв. ред. В.С. Магун. – М.: Издательство Института социологии РАН, 2006.*
2. *Дробижева Л.М. Государственная и этническая идентичность: выбор и подвижность / Л.М. Дробижева // Гражданские, этнические и религиозные идентичности в современной России / Отв. ред. В.С. Магун. – М.: Издательство Института социологии РАН, 2006.*
3. *Черныш М.Ф. Этнические и общегражданские ценности в сознании россиян // Гражданские, этнические и религиозные идентичности в современной России / Отв. ред. В.С. Магун. – М.: Издательство Института социологии РАН, 2006.*

## **Особенности референтных отношений студентов вуза в сети Интернет**

*Шарабарин Д.В.  
аспирант факультета социальной психологии  
ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия  
denis-sh92@yandex.ru*

*Научный руководитель – Крушельницкая О.Б.*

Референтность как социально психологический феномен изучается уже более 70 лет. Наиболее полно это явление исследовано в работах Е.В. Щедриной [2], которая проанализировала мировой опыт изучения референтности, сформулировала его определение и предложила оригинальную методику выявления референтных отношений в малой группе.

Однако до сих пор недостаточно исследованным остается вопрос о том, как возникает и развивается этот тип значимых отношений, особенно применительно к современному интернет-пространству. Получаемая с помощью Интернета личностно значимая информация может оказывать существенное влияние на его пользователей в том случае, если она исходит от референтных индивидуальных и групповых источников, то есть отдельных лиц (например, блогеров) и групп (социальных сообществ). Причем влияние референтных групп может быть не только позитивным, но и негативным.

В большинстве психологических исследований проблем, связанных с виртуальным пространством, рассматриваются вопросы интернет-аддикции, участия в онлайн-играх, некоторые аспекты общения и взаимодействия в сети Интернет. В качестве одной из важнейших задач современного общества выступает обеспечение психологической безопасности ребенка в Интернете. Также доказано, что Интернет является базой для проявления именно манипуляции людьми. В то же время вопрос о влиянии на пользователей интернета референтных лиц остается малоизученным.

Как отмечает О.Б. Крущельницкая, отношения референтности складываются в результате реализации потребности развивающейся личности в присвоении культурно-исторического опыта, так как восприятие опыта в целом от социума невозможно, и для этого необходимы «ретрансляторы» в виде референтных лиц или групп [1].

Наиболее интересным, на наш взгляд, с исследовательской точки зрения, является изучение референтных отношений в сети Интернет студентов вуза, поскольку в недалеком будущем они станут основной движущей силой общества. Вопрос о том, кто наиболее референтен для них в интернете, по каким признакам определяют современные студенты тех, на кого им стоит ориентироваться, с кем сверять свои ценности и смыслы, является актуальным для современной социальной психологии.

Актуальность данной темы не вызывает сомнений, так как Интернет, в особенности среди школьников, студентов и молодежи, пользуется огромной популярностью. Участие в социальных сетях, дискуссии по разным темам, игры и другие возможности интернета создают почву для выделения референтных для студентов лиц и виртуальных сообществ.

Цель нашего исследования – выявление социально-психологических и личностных особенностей выбора студентами референтных лиц и сообществ в сети Интернет. Результаты такого исследования позволяют выявить структуру и содержание референтных отношений студентов в сети интернет, включая выбор ими референтных социальных сообществ и авторитетных лиц как источников личностно-значимой информации. По результатам исследования будут выявлены социально-психологические, личностные, гендерные, возрастные особенности референтных отношений студентов вуза в сети интернет, включая закономерности выбора ими наиболее значимых социальных сообществ и авторитетных лиц как источников личностно-значимой информации. Также будут разработаны практические рекомендации для психологов образования, преподавателей и организаторов учебного процесса в вузе в целях повышения эффективности психолого-педагогического воздействия на профессиональное и личностное развитие студентов с учетом выявленных закономерностей их ориентации на референтные источники личностно-значимой информации в сети Интернет.

#### *Литература*

1. Крущельницкая О.Б. Феномен референтности с точки зрения культурно-исторической теории Л.С. Выготского // Культурно-историческая психология. 2014. Т.10. № 3. С.30–37.
2. Щеорина Е.В. Референтность как характеристика системы межличностных отношений // Психологическая теория коллектива / Под ред. А.В. Петровского. М., 1979.

## **Социально-психологические особенности коммуникативной компетентности студентов**

**Шишилова Н.С., Бабанин П.А.**  
магистрант факультета социальной психологии  
преподаватель факультета социальной психологии  
ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия  
natusik1566@rambler.ru  
pbabanin@mail.ru

Проблема развития коммуникативных способностей занимает важное место как в теоретической, так и в практической психологии. Особую значимость она имеет для профессиональной подготовки будущих психологов. Это связано с тем,

что многие серьезные трудности в деятельности психолога возникают из-за недостаточного владения знаниями, умениями и навыками в области коммуникации.

Необходимость развития коммуникативных способностей как профессионально важного качества профессий типа «человек-человек» отчетливо осознается психологами (Аминов Н.А., Молоканов М.В., Бурговая Н.Б., Лежнина Л.В., Бодалев А.А., Черанева Е.К., Горюнова Е.М., Грибенюк Е.А., Иванова М.В., Юнда А.В.).

Анализ научной литературы позволяет говорить о том, что коммуникативная компетентность и коммуникативные способности являются одними из базовых, ключевых компетенций, которыми должен обладать психолог-выпускник любого образовательного уровня и профиля. То есть будущий специалист-психолог выступает в своей профессиональной деятельности как активный субъект общения. Он должен взаимодействовать с различными людьми, убеждать их в справедливости своих идей, отстаивать свою профессиональную позицию. Для этого ему необходимы знания основных закономерностей восприятия и понимания человека человеком, умения воспринимать другого человека как личность, умения слушать его и адекватно реагировать, способность влиять на других людей, умение разрешать конфликты, владение не только вербальными средствами общения, но и невербальными (поза, мимика, жесты) и т.д. Все эти качества и умения, составляют ту часть профессиональной компетенции и мастерства специалиста, которая может быть названа его коммуникативной компетентностью.

Коммуникативные способности формируются в процессе коммуникативной деятельности. Однако отмечается и наличие обратной связи – влияние коммуникативных способностей на характер и эффективность соответствующей деятельности субъекта. Такая взаимная детерминация во многом и обуславливает функциональную структуру коммуникативных способностей личности.

Развитие коммуникативной сферы личности является наиболее успешным в юношеском (студенческом) возрасте, когда определенные коммуникативные предпосылки уже сформированы, заложена база для полноценного развития, но в тоже время существует потенциал для их дальнейшего развития и совершенствования. Главные психические новообразования студенческого возраста: развитое осознание собственной индивидуальности; формирование конкретных жизненных планов; психическая готовность к самоопределению в профессии; установка на сознательное построение собственной жизни; активное развитие самосознания; формирование мировоззрения (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, Е.А. Климов, И.С. Кон, В.И. Слободчиков, В.А. Якунин и др.).

А.А. Бодалев, раскрывая специфические особенности профессионального становления студентов-психологов, акцентирует внимание на развитии у них тех личностных качеств, способностей и умений, которые необходимы им в профессиональной деятельности. Особое место отводится способности глубоко и точно понимать особенности внутреннего мира другого человека, умению видеть психологически важные, внутренние характеристики за их внешними проявлениями [1].

Потребность в общении, в формировании межличностных отношений, в понимании другого и себя в студенческом возрасте достаточно велика. Многие психологи отмечают, что общение тесно связано с учебной деятельностью (В.Л. Арбенина, Л.И. Карлинская, В.Т. Лисовский, П.Г. Медведев, Л.В. Меньшикова, С.И. Мещерякова, Р.М. Фатыхова и др.). С одной стороны, учебная деятельность опосредована общением по трем линиям: общение с преподавателями, общение с однокурсниками, профессиональное общение на практике. С другой стороны, общение в студенческом возрасте опосредовано учебной деятельностью. Будучи необходимым условием полноценной учебной деятельно-

сти, общение влияет на все остальные сферы деятельности студента как фактор генеза и как условие функционирования.

Особенностями студенческого возраста являются: расширение круга общения, изменения в социальном окружении, преобразования в личной жизни. В студенческом возрасте можно говорить о сформированности культуры общения: доверия, тактичности, вежливости, чуткости, отзывчивости. К концу данного этапа происходит фиксация коммуникативных свойств личности в общей коммуникативно-личностной структуре. В этот период можно говорить об относительной устойчивости коммуникативных свойств человека [2].

Приоритетной установкой современного высшего образования становится перенесение акцента с узкопредметной подготовки на формирование и развитие высокообразованной целостной личности, переход студента из объекта внешнего воздействия, «потребителя» готовых знаний к субъекту своего профессионального становления.

На сегодняшний день эффективно действующим оказывается специалист-психолог, адекватно реагирующий на новые социальные ожидания, мобильный, способный к профессиональному самосовершенствованию. Компетентностный подход, реализуемый современным высшим образованием, предполагает развитие у студентов-психологов набора ключевых компетенций, которые определяют его успешную адаптацию в обществе. Компетенции включают, помимо сугубо профессиональных знаний и умений, характеризующих квалификацию, такие качества, как инициатива, сотрудничество, способность к работе в группе, коммуникативные способности, умение учиться, логические мыслить, отбирать и использовать информацию.

На сегодняшний день существует большое разнообразие средств целенаправленного развития коммуникативных способностей студентов-психологов. В основном это тренинги, включающие применение личностно-развивающих технологий, а также коллективное активное социальное обучение, программы и спецкурсы, реализуемые в процессе вузовского обучения. Развитие коммуникативных способностей будущих психологов это динамичный процесс целенаправленного, поступательного и качественного преобразования данного феномена в процессе специально организованной вузовской учебной деятельности.

*Литература*

1. Бодалев А.А. Психология общения: Избранные психологические труды. М.: Московский психологический институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2002.
2. Фельдштейн Д.И. Психология развития личности в онтогенезе. М.: Педагогика, 1989.

**Особенности структуры религиозной идентичности  
школьников – представителей монотеистических религий<sup>1</sup>**

*Шорохова В.А.  
аспирант факультета социальной психологии  
ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия  
lupusalbus@mail.ru*

Религию и религиозность без сомнения можно назвать очень сложными и многограновыми понятиями, различные элементы которых, могут представлять

<sup>1</sup> Публикация подготовлена в рамках поддержанного РГНФ научного проекта № 15-06-10843 «Риски и ресурсы религиозной идентичности в современной России: кросс-культурный анализ».

собой целую область исследований в рамках гуманитарного знания. Однако в контексте представляемой работы хотелось более подробно остановиться именно на психологических аспектах религиозности, а именно – религиозной идентичности. А.Н. Крылов определяет религиозную идентичность как «фиксирование тождественности субъекта в смысле приобретения посредством религии собственного экзистенциального опыта при субъективном осознании своей принадлежности к тому или иному религиозному сообществу» [1, с. 223–224]. Следует отметить, что понятие религиозной идентичности активно исследовалось зарубежными психологами и одним из наиболее популярных и активно применяемых является подход к исследованию религиозности Г. Олпорта, на базе которого было выстроено множество работ, посвященных изучению религиозной идентичности. Одной из таких разработок, которое легло в основу методологической и методической базы данного исследования является модель Д. Ван Камп, которая вслед за Олпортом предложила рассматривать религиозную идентичность и ее проявления с точки зрения 2 шкал – внешняя/ внутренняя и индивидуальная/ социальная [2]. Таким образом, наше исследование было посвящено выявлению структуры религиозной идентичности школьников – представителей христианского и мусульманского вероисповедания. Исследование проводилось в регионах РФ, выбранных в зависимости от преобладающего на их территории вероисповедания:

- Смоленск, крупный административный центр Европейской территории России (православные участники);
- Грозный, столица республики Чечня (участники-мусульмане).

В целом выборка исследования представляла собой 491 учащегося общеобразовательных школ 9–10 классов, средний возраст – 15 лет.

В качестве методического инструментария мы использовали опросник, составленный на основе «Измерения индивидуальных/социальных компонентов религиозной идентичности» (Individual / Social Religious Identity Measure) Д. Ван Камп. Данная методика была переведена на русский язык и адаптирована в соответствии с российскими культурными особенностями с помощью экспертного опроса.

По результатам работы была выстроена модель, описывающая единую для двух монотеистических конфессий структуру религиозной идентичности и ее поведенческие проявления с помощью 4 параметров:

- духовная идентичность;
- идентичность по религиозной группе;
- религия как способ индивидуальных позитивных изменений;
- религия как способ социального взаимодействия;

Наиболее актуальным компонентом религиозной идентичности православной молодежи является «Духовная идентичность», связанная с непосредственными экзистенциальными религиозными переживаниями, не определяемыми церковью как социальным институтом, а также «антиконфессиональность». Следующей по значимости идет поведенческий параметр – «Религия как способ индивидуальных позитивных изменений». Наименее важна для молодежи «Религия как способ социального взаимодействия». Это характеристики идентичности, имеющие отношение к внешней религиозной ориентации по Г.Олпорту.

Что касается мусульманских школьников, то для них, напротив, наибольшее значение имеет параметр «Религия как способ социального взаимодействия». Это внешняя и социальная характеристика, отражающая восприятие (часто неосознанное) религии как средства достижения своих социальных целей, «как

источника ...общения и развлечения, статуса и самооправдания». Следующий по значимости фактор – «Духовная идентичность» – касательно мусульманской выборки, получивший название «духовно-конфессиональной», в связи с тем, что данная характеристика религиозной идентичности оказалась «институциональной», т.е. отражающей личную значимость не просто религии как «внутренней мотивации», а конкретной религии – Ислама. Наименее значимый параметр религиозной идентичности мусульманской молодежи – «Религия как способ индивидуальных позитивных изменений». Он описывает роль религии как средства внутренней саморегуляции, упорядочивающей жизнь человека и помогающей ему справляться в трудных и тревожных жизненных ситуациях.

Следует так же отметить, что в рамках каждого из факторов возможно так же выделить как мультирелигиозную, так и религиозно-специфическую структуру. При этом, мультирелигиозные утверждения едины для представленных религий.

#### *Литература*

1. Крылов А.Н. Религиозная идентичность: индивидуальное и коллективное самосознание в постиндустриальном пространстве. М., 2012.
2. Van Camp D. Religious Identity: Individual or Social? Exploring the Components and Consequences of Religious Identity: PhD. thesis. Washington, D.C.,2010.

## **Взаимосвязь самоактуализации и эмоционального выгорания у педагогов общеобразовательных школ**

**Яченкова Т.Д.**  
*выпускник факультета консультативной и клинической психологии*  
**ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия**  
tatys\_ya@mail.ru

*Научный руководитель – Корнева Е.Н.*

Профессия педагога является важной и ответственной, но в то же время со- пряжена с различными трудностями, среди которых большие нагрузки (эмоциональные, когнитивные, коммуникативные), способствующие развитию негативных последствий, отрицательно сказывающиеся на личности педагога, его подопечных и организации в целом. Одним из таких негативных последствий является формирование у педагогов синдрома эмоционального выгорания. При этом опыт показывает, что многие учителя остаются преданными своей профессии долгие годы и резистентными к формированию выгорания, что, по мнению различных авторов, может объясняться включенностью в профессию, детерминированной особенностями ценностно-смысловой сферы личности, а также характеристика-ми нравственно-духовной сферы личности (О.И. Бабич, М.В. Борисова, Л.Г. Ди-кая, И.А. Курапова, К.Л. Купер, В.Е. Орел, С. Maslach, W.B. Schaufeli, M.P. Leiter).

Анализ литературы показывает, что, несмотря на обширный диапазон ис- следований синдрома эмоционального выгорания, недостаточно изучена роль самоактуализации и ее составляющих в регуляции данного процесса. В связи с этим нами было организовано исследование взаимосвязи самоактуализации и устойчивости к эмоциональному выгоранию у педагогов общеобразователь- ных школ города Москвы.

Всего в исследовании участвовали 51 учитель в возрасте от 22 до 69 лет (средний возраст – 44 года) со стажем работы от 1 года до 45 лет (средний стаж –

21 год). Исследование проводилось с помощью следующих методик: опросник MBI (C.Maslach, S.E.Jackson) и тест CAT (E.L.Shostrom).

В результате исследования высокий уровень различных факторов выгорания показали менее четверти респондентов (21 % – истощение, 24 % – деперсонализация и 14 % – редукция личностных достижений). При этом от трети до половины опрошенных показали средний и низкий уровень выгорания в зависимости от шкал (рис.1).

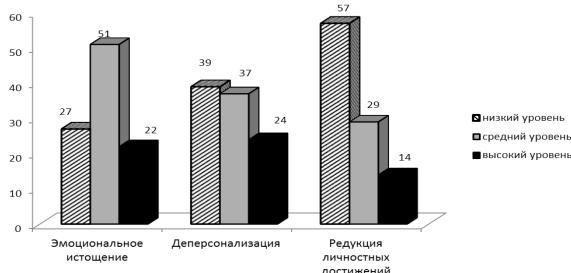


Рис.1. Соотношение уровней шкал эмоционального выгорания у педагогов (в процентах)

По итогам опросника CAT были получены следующие данные: псевдосамоактуализация диагностирована у 7 % опрошенных, низкий уровень самоактуализации – 58 %, а нормальный уровень показали 35 % респондентов.

Также в результате исследования обнаружены отрицательные корреляции стажа работы и шкалы эмоционального истощения (т.е. чем дольше работает учитель, тем ниже его истощение), и положительные корреляции между стажем и шкалами «гибкость поведения» и «поддержка» по методике самоактуализации. Интерпретируя полученные данные, мы предполагаем, что большой стаж работы позволяет учителям сформировать резистентность к выгоранию (а значит и к истощению). При этом чем больше стаж, тем больше педагог ориентируется на себя, руководствуясь собственными принципами и мотивацией (шкала «поддержка»), и в тоже время он более вариативен в своем поведении, у него больше выражена гибкость к изменяющимся ситуациям.

Были выявлены и корреляции некоторых шкал самоактуализации с возрастом педагогов. В частности, положительно коррелируют возраст и синергичность, возраст и взгляд на природу человека, и отрицательно – возраст и спонтанность. Т.е. чем старше педагог, тем больше выражена его способность к целостному восприятию людей и мира, тем лучше он понимает человеческую природу, и тем меньше он склонен выражать свои чувства в непродуманных заранее действиях.

Соотношение самоактуализации и устойчивости к профессиональному выгоранию у педагогов выявлялось с помощью корреляционного анализа (коэффициент корреляции Спирмена), в результате чего было обнаружено, что чем больше выражена творческая направленность педагога, чем глубже он понимает природу человека и чем выше его компетентность во времени, тем он меньше склонен к редукции личностных достижений. В тоже время, высокая контактность и гибкость поведения, стремление переложить свои обязанности на других могут приводить к большей недооценке себя и своих достижений.

Положительные корреляции выявлены также между показателем деперсонализации и шкалами «контактность» и «принятие агрессии» по методике CAT, а отрицательная корреляция деперсонализации выявлена со шкалой «взгляд на природу человека». Анализируя соотношение такой характеристики выгорания, как истощение, с показателями самоактуализации, можно увидеть наличие отрицательных корреляций со шкалами «взгляд на природу человека» и «ориентация во времени».

Таким образом, мы показали, что некоторые показатели самоактуализации и эмоционального выгорания у педагогов действительно взаимосвязаны, однако высокие показатели по шкалам самоактуализации не всегда свидетельствуют о низких показателях выгорания.

## Часть 3. Клиническая и специальная психология

На протяжении многих лет экологическое понимание развития личности оставалось на втором плане отечественной науки. Секция предлагает акцентировать вклад различных жизненных сред, через которые проходит человек на протяжении жизненного пути, в развитие его индивидуально-личностных особенностей. Среда понимается как единство предметно-пространственно-временных условий существования человека, определяющее его функционирование. Предлагаются к рассмотрению проблемы средовой безопасности, городской среды, баланса «дом-работа» в жизни взрослых людей, временного режима жизни. Особое предпочтение отдается исследованиям, посвященным домашней, школьной, больничной средам. Приветствуются как эмпирические, так и теоретико-методологические материалы, содержащие новые понятия или методы.

*профессор кафедры дифференциальной психологии и психофизиологии  
факультета клинической и специальной психологии  
ГБОУ ВПО МГППУ,  
д-р психол. наук С.К. Нартова-Бочавер*

Психологическая реабилитация – развивающаяся отрасль психологии, занимающаяся изучением проблем восстановления/абилитации социального и личностного статуса человека в условиях ограничения возможностей здоровья. На секции «Психологическая реабилитация в социальной сфере» будут рассмотрены проблемы психологической устойчивости детей и взрослых с физическими и интеллектуальными нарушениями, вопросы, связанные с психологическим реабилитационным потенциалом человека, находящегося в трудной жизненной ситуации, а также психологические аспекты качества жизни, связанного со здоровьем.

Планируется обсуждение следующих вопросов: включение психологической реабилитации в общий реабилитационный процесс (проблемы работы специалистов разных профилей в реабилитационной бригаде), актуальные вопросы социокультурной реабилитации, методы психологической реабилитации, организация психологической помощи в условиях реабилитационных учреждений, определение эффективности психологической реабилитации. Особое внимание предполагается уделить психологической устойчивости как компоненту личностного реабилитационного потенциала человека с ограниченными возможностями здоровья, ценностно-смысловой сфере человека в трудной жизненной ситуации, например, в условиях институционального воспитания.

*зав. кафедрой специальной психологии и реабилитологии факультета  
клинической и специальной психологии  
ГБОУ ВПО МГППУ  
канд. психол. наук Т.А.Басилова*

Секция «Психологическая диагностика и коррекция нарушений психического развития и здоровья детей и подростков в современном образовании» позволит продемонстрировать уровень подготовки и научные достижения студентов, бакалавров и магистров, обучающихся по программам психолого-педагогического направления, профилю подготовки по специальной психологии и педагогике, ориентированных на подготовку профессионалов, сопровождающих детей и подростков с ОВЗ в специальном и инклюзивном образовании. Особое внимание будет уделяться тематике по развитию самосознания у детей с ОВЗ и психолого-педагогическому сопровождению детей с множественными нарушениями.

*зав. кафедрой специальной психологии и реабилитологии факультета  
клинической и специальной психологии  
ГБОУ ВПО МГППУ  
канд. психол. наук Т.А. Басилова*

Секция «Психология дизонтогенеза» посвящена вопросам изучения, диагностики и коррекции разнообразных нарушений развития (видов дизонтогенеза) в широком возрастном диапазоне. Клиническая и специальная психология – область психологической науки и практики, связанная с изучением, диагностикой и коррекцией различных видов нарушений психического развития, существенной формой деятельности является психологическая и социальная реабилитация лиц с ограниченными возможностями здоровья. В круг этих нарушений входит нервно-психическая патология, варианты умственного недоразвития, изменения психического развития под влиянием генетических нарушений и др. Среди наиболее изучаемых заболеваний и отклонений в развитии следует указать различные формы умственной отсталости, психическую патологию (шизофрения, эпилепсия, невротические и пограничные расстройства), аутистические расстройства.

Психология дизонтогенеза – направление в клинической и специальной психологии, в рамках которого развиваются научные идеи о типологии и механизмах нарушенного развития, разрабатываются новые методы и техники диагностической и коррекционной работы с лицами, имеющими нарушения развития. Современные представления о дизонтогенезе связаны с именами И.И. Мамайчук, В.В. Лубовского, Д.Н. Исаева, В.В. Ковалева, В.В. Лебединского. Предложенная В.В. Лебединским типология дизонтогенеза составляет один из фундаментов психологии аномального развития, клинической психологии, является опорной наиболее распространенной классификацией типов дизонтогенеза в специальной психологии и дефектологии. В нее включены 6 вариантов типов дизонтогенеза, группированных в соответствии с тремя базовыми механизмами (остановка-приостановка развития, поломка и асинхрония развития). Среди приоритетных тем следует отметить темы, связанные с траекторией и особенностями развития аномальных детей и подростков, а также взрослых людей, столкнувшихся с проблемами нарушения психического здоровья в семье, в образовательной среде. К обсуждению принимаются проблемы, связанные со средствами диагностики (нозо-

логической, нейро- и патопсихологической, педагогической), вопросы адаптации/дезадаптации, коррекции детей и подростков с разными вариантами нарушенного здоровья (психического, соматического, социального), современные направления мультидисциплинарной работы по изучению и оказанию помощи лицам с ограниченными возможностями здоровья. В планах секции – обсуждение теоретических подходов, практических наработок и экспериментальных исследований, посвященных психологической квалификации разных видов дизонтогенеза. Отдельное значение имеет расширение методического инструментария для проведения диагностической, коррекционной и реабилитационной работы с людьми, имеющими проблемы с психическим здоровьем.

Значительное число исследований, выполненных в этом направлении, представляют собой экспериментально-психологические, психодиагностические, психокоррекционные и психотерапевтические работы, традиционно связанные с определенными возрастными интервалами (младенчество, детство, подростничество). Отметим, что в последние годы обсуждается вопрос о расширении временных и возрастных границ вариантов дизонтогенеза на другие возрастные периоды, вплоть до пожилого и старческого возраста при определенных вариантах нервно-психической и соматической патологии (Н.В. Зверева, И.Ф. Роцина). Как и все направления клинической и специальной психологии, психология дизонтогенеза является синтетической областью знаний, требующей сотрудничества и совместной работы специалистов разного профилия (психологи, врачи, педагоги, социальные работники).

*профессор кафедры дифференциальной психологии и психофизиологии  
факультета клинической и специальной психологии  
ГБОУ ВПО МГППУ,  
канд. психол. наук Н.В. Зверева*

## **Применение биоуправляемого релаксационного тренинга в фониатрической практике при лечении пациентов с гипертонусной дисфонией**

**Барабанов Р.Е.**

*студент факультета клинической и специальной психологии*

*ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия*

*racmich@rambler.ru*

*Научный руководитель – Фанталова Е.Б.*

В настоящее время в комплексной медико-психолого-педагогической реабилитации лиц с нарушением голоса все чаще применяются новые методы психотерапевтической работы. Одним из таких методов является релаксационный биоуправляемый тренинг, который основан на методах саморегуляции (или биоуправления). При этом метод биоуправления работает по принципу «единства», в основе которого лежит целостное функционирование как голосоречевого аппарата, так и центральной нервной системы человека в целом. Основной задачей саморегуляции является обучение пациентов с нарушением голоса навыкам самоконтроля, где биологическая обратная связь делает доступным процесс обучения психофизиологическому контролю, а применяемый прибор представляет пациенту такую информацию, которая в обычных условиях сознательно не воспринимается.

Цель исследования: изучение эффективности многократного применения релаксационного биоуправления в комплексном лечении и реабилитации пациентов с гипертонусной дисфонией.

Задачи исследования: обучение пациентов с гипертонусной дисфонией навыкам психической саморегуляции.

Материалы и методы исследования: в отделении фониатрии ФГБУ «Научно-клинический центр оториноларингологии ФМБА России» за 2015 год было обследовано 10 пациентов (7 женщин и 3 мужчин) в возрасте от 25 до 60 лет с подозрением на спастическую дисфонию. Пациентам было проведено эндоскопическое исследование гортани, акустический анализ голоса, а также все они прошли консультацию у психоневролога и психофизиологическое тестирование на программно-аппаратном комплексе «Нейрософт». По итогам сбора анамнеза и обследования было принято решение о назначении всем пациентам (n = 10) в рамках комплексного лечения (наряду с консервативной медикаментозной терапией и фонопедией) курса релаксационного биоуправления.

Таким образом, в представленную работу вошла группа взрослых (10 человек, средний возраст 40,3±3,2), проходивших амбулаторное лечение в отделении фониатрии ФГБУ «Научно-клинический центр оториноларингологии ФМБА России».

При проведении биорелаксационных тренингов были использованы релаксационные сессии «Цветы» и «Коллекционер», входящие в программно-аппаратный модуль «БОСЛАБ-РЕЛАКС». Лечение проводилось с использованием аппарата фирмы IMBC модель БИ-02М программно-аппаратного комплекса «БОСЛАБ».

Курс релаксационного биоуправления состоял в среднем из 10-ти сеансов продолжительностью в среднем 20 минут и был составлен из сессий, целью которых являлось обучение навыкам саморегуляции на основе биологической обратной связи с использованием аутогенной тренировки.

При этом главная цель работы пациента на аппарате заключалась в том, что для достижения максимальной эффективности в плане снижения мышечного

напряжения и улучшения психического состояния, пациент должен был полностью расслабиться и уметь на практике использовать новые поведенческие стратегии. Лишь при этом условии пациент мог улучшить свои физиологические показатели по сравнению с исходными данными и в дальнейшем продемонстрировать положительную голосовую динамику.

Результаты. Полученные данные свидетельствуют о том, что в результате комплексной реабилитации в 100 % случаев (n = 10) был достигнут высокий уровень психологического самоконтроля, что отразилось на понижении и нормализации мышечного тонуса. При проведении повторной видеоэндоскопии было отмечено значительное улучшение стробоскопической картины гортани в плане смыкальной и вибраторной функции голосовых складок. Акустический анализ показал, что качество голоса у пациентов объективно улучшилось, а по итогам психофизиологического тестирования была отмечена стабилизация психоэмоционального фона. Все это позволяет говорить о высокой эффективности метода релаксационного биоуправления при лечении и реабилитации пациентов со спастической дисфонией.

Выводы:

1. Биорелаксация благоприятно влияет на общее психическое состояние пациентов с гипертонусным нарушением голоса и показана людям с повышенным уровнем нервно-мышечной возбудимости.
2. Многократное пребывание в состоянии релаксации и расслабления снижает уровень мышечного и психоэмоционального напряжения пациентов и позже этот рефлекс саморегуляции закрепляется в реальной жизни и в сфере голосоведения.

### **Особенности родительского отношения к болезни ребенка (на примере расстройств аутистического спектра)**

*Богачева О.И.*

*студент Института психологии, социологии и социальных отношений*

*ГАОУ ВО МГПУ, Москва, Россия*

*oksana-syster@mail.ru*

*Научный руководитель – Иванов М.В.*

Во всем мире, в том числе и в нашей стране отмечается рост психической патологии у детей, и в первую очередь это касается увеличения расстройств аутистического спектра (PAC). При отсутствии своевременной специализированной помощи детям-аутистам (а также их родителям) у них могут возникать тяжелые задержки развития, приводящие к инвалидизации [2, 3].

Роль родителей в стабилизации течения психического заболевания, вторичной профилактике и реабилитации ребенка чрезвычайно велика. Так же немаловажную роль играет неадекватное отношение в семье к заболеванию ребенка.

Наличие психической патологии у ребенка может вызывать эмоциональное напряжение в семье, что в свою очередь деструктивно влияет на его состояние. Зачастую родители не осознают болезненного характера изменений в поведении ребенка, пытаются найти этому рациональное объяснение и не осознают необходимости обращения к специалисту. Что в свою очередь отдаляет сроки своевременной диагностики, медико-психологической помощи и, как следствие, снижает эффективность лечебно-реабилитационных мероприятий [1].

Представляет научный и практический интерес исследовать особенности родительского отношения к болезни ребенка, на примере РАС. Результаты данного исследования могут внести свой вклад в разработку психолого-педагогических программ поддержки и сопровождения семей с детьми-аутистами. Данные программы должны быть направлены на повышение приверженности лечению, соблюдению рекомендаций лечащего врача и др.

Цель исследования: изучить особенности родительского отношения к болезни ребенка, страдающего психическим расстройством (РАС), в сравнении с соматическим расстройством (сахарный диабет 1 типа).

В исследовании были использованы следующие методики:

1. методика диагностики отношения к болезни ребенка (Каган В.Е., Журавлева И.П.);
2. анкета для родителей по определению уровня осведомленности о психической болезни ребенка (авторская методика Иванова М.В.);
3. методы математической обработки данных (описательная статистика, критерий различий Манна-Уитни).

Выборка исследования.

Экспериментальную группу (ЭГ) составили 16 матерей детей, страдающих РАС (дети в возрасте 3–9 лет), находящихся на амбулаторном лечении в ГБУЗ «НПЦ ПЗДП им. Г.Е. Сухаревой ДЗМ» (клиническая база ФГБНУ НЦПЗ). Группу сравнения (ГС) составили 16 матерей детей с соматической патологией (сахарный диабет 1 типа (СД 1 типа)). Анализируемые группы детей сопоставлены по объему, возрасту и полу.

Результаты исследования.

Эмпирическое исследование показало, что родители детей, страдающие РАС более склонны к приуменьшению тяжести состояния ребенка (анозогнозия), по сравнению с родителями детей с СД 1 типа (средние показатели по шкале нозогнозии: ЭГ = – 6,2; ГС = 2,1). Это можно объяснить тем, что лечение детей с данным соматическим заболеванием связано с постоянной необходимостью измерять уровень сахара в крови и делать инъекции инсулина, что непосредственно влияет на осознание родителями болезни ребенка, в отличие от отношения родителей детей с психической патологией. Родители последних зачастую не осознают болезненного характера изменений в поведении ребенка, и расценивают его в большей степени как избалованность, своенравность и пр. Но для родителей обоих групп исследования свойственно недооценивание необходимости ограничения активности ребенка (соблюдение режима) (средние показатели по шкале контроля активности: ЭГ = – 12,9; ГС = – 14,4).

Большинством родителей детей с РАС было отмечено, что, несмотря на их осведомленность о психической болезни у них есть потребность в получении дополнительных сведений о заболевании, методах лечения и формах помощи ребенку. Так, например, многие родители испытывают трудности при обострении симптомов болезни и возникновении трудностей в поведении ребенка в процессе социализации (особенно при посещении детского дошкольного учреждения), они не знают как себя вести в подобных ситуациях (в рамках амбулаторного лечения).

Таким образом, полученные предварительные данные об особенностях родительского (материнского) отношения к болезни ребенка, на примере РАС, в дальнейшем позволят разрабатывать специальные программы поддержки семей, что может повысить эффективность лечебно-коррекционных мероприятий в целом.

*Литература*

1. Иванов М.В., Симашкова Н.В., Козловская Г.В., Тяпкова Н.А. Клинико-психологические подходы к профилактике психических расстройств раннего детского возраста // Психиатрия. – 2015. – 3 (67). – С. 22–27.
2. Копцева О.В. Психические расстройства как одна из ведущих причин детской инвалидности в Российской Федерации: Автореф. дис. ... канд. мед. наук. – М., 2009. – 25 с.
3. Расстройства аутистического спектра. Научно-практическое руководство / Под ред. Н.В. Симашковой. – М.: Авторская Академия, 2013. – 264 с.

**Направления психологической помощи  
в отделении детской реанимации**

*Буслеева А.С.  
аспирант факультета психологии образования  
ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия  
репреписка@yandex.ru*

*Научный руководитель – Венгер А.Л.*

Актуальность. Лечения в отделении реанимации является крайне психотравмирующим событием, как для ребенка, так и для его родителей [1]. Известно, что самостоятельно справиться с возникшей эмоциональной нагрузкой в данной ситуации пациенту и его близким крайне трудно, что определяет необходимость оказание своевременной психологической поддержки [2].

Цель: выявить особенности психической активности детей из отделения реанимации и определить направления психологической помощи.

Выборка. Исследование проводилось на базе ФГАУ «Научный центр здоровья детей» Минздрава России. В течение 2014 года были обследованы 11 детей с ревматическими болезнями в отделении реанимации (5 мальчиков и 6 девочек; 4 ребенка младшего школьного возраста, 7 детей – подросткового). Они пребывали в крайне тяжелом и тяжелом состоянии в связи с резким обострением основного заболевания. Все дети, включенные в исследование, находились в сознании.

Методы. Исследование началось с беседы с врачом и изучения медицинской документации для получения информации о состоянии здоровья ребенка. Тяжесть физического состояния определила невозможность использования стандартизованных методов психологического обследования. Обследование проводилось у постели больного, использовались наблюдение и свободная беседа с целью выявления особенности психической активности ребенка.

Результаты. Учитывая особенности психической активности детей были выделены 3 группы: «инактивные», «пассивные и «относительно активные».

«Инактивные» (4 ребенка) – в крайне тяжелом состоянии, с выраженной дефицитарностью проявлений психической активности и с отсутствием эмоционального отношения к происходящему вокруг.

«Пассивные» (3 ребенка) – в нестабильно тяжелом состоянии, со слабыми и нестабильными проявлениями психической активности, у которых наблюдалось появление потребности во впечатлениях и общении, а также эмоциональное отношение к окружающему.

«Относительно активные» (4 ребенка) – в стабильно тяжелом с положительной динамикой, с устойчивыми проявлениями психической активности, актуализирующимися психологическими потребностями, демонстрирующие при взаимодействии с окружающими людьми индивидуально-личностные особенности.

## Направления психологической помощи.

В силу тяжести физического состояния и особенности психического функционирования «инактивных» психологическая помощь не оказывалась, а осуществлялся систематический контроль психической активности ребенка для своевременного выявления положительных изменений.

Дети из группы «пассивные» нуждались в поддержке их потребности в общении и попыток к взаимодействию с взрослыми, в связи с чем психологическая помощь была направлена на актуализацию в сознании ребенка социального опыта, накопленного до лечения в отделении реанимации. Важными задачами психологического сопровождения являлись также эмоциональная поддержка ребенка в процессе лечения, снижение тревожности, отреагирование негативных переживаний, преодоление страхов, формирование положительно-го настроя на лечение, развитие умения понимать и выражать собственные психологические потребности.

Наличие у «относительно активных» детей проявлений возрастных и индивидуально – личностных потребностей определило направление психологической реабилитации. Ими стали восстановление доступных ребенку форм активности в процессе продуктивного взаимодействия с близким взрослым, постепенное включение ребенка в разнообразные виды деятельности, стабилизации эмоционального состояния.

## Выводы.

1. Психологическое состояние ребенка в отделении реанимации определяется тяжестью его физического состояния и не зависит от психологического возраста и личностных характеристик.
2. Чем тяжелее физическое состояние, тем меньше проявлений психической активности мы можем зафиксировать у ребенка. С улучшением состояния здоровья постепенно начинают актуализироваться психологические потребности и проявляться личностные и возрастные особенности ребенка.
3. Наблюдения показали, что физическое восстановление организма ребенка происходит медленнее, чем актуализация психологических потребностей. Невозможность реализовать возникающие психологические потребности может приводить к эмоциональным и поведенческим трудностям, что, с одной стороны, подтверждает необходимость, а с другой стороны, указывает направления психологической помощи.
4. Направления психологической помощи ребенка определяются степенью тяжести его физического состояния, уровнем психического функционирования и актуальными психологическими потребностями.

## Литература

1. Пахомова М.А. Психологическое состояние родителей детей, находящихся в отделении реанимации // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12: Психология. Социология. Педагогика. 2010. Вып. 1. С. 169 -175.
2. Пащенко Н., Логунова Ю., Германенко О. Вместе с мамой. Что делать, когда твой ребенок в реанимации? Советы родителям. М., 2015. – 52 с.

## **Особенности формирования предпосылок учебной деятельности у слабовидящих детей с различной биологической зрелостью**

**Васильева М.В.**

*студент факультета дошкольной и коррекционной педагогики и психологии  
ФГБОУ ВПО «ЧГПУ им. И.Я. Яковлева», Чебоксары, Россия*

vmarina221194@gmail.com

*Научный руководитель – Васильева Н.Н.*

В структуре психологической готовности к школе большую роль играют предпосылки учебной деятельности, к которым относят умение принять учебную задачу, слушать и запоминать поставленную задачу, умение анализировать, вычленять способ действий, умение самостоятельно выполнять задание по зрителю воспринимаемому образцу, умение контролировать свои действия, оценивать задания и результаты деятельности (Л.И. Божович, Л.А. Венгер, Г.И. Гуткина, Н.Н. Поддъяков, В.Д. Шадриков, Д.Б. Эльконин и др.). В условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования перед педагогами дошкольных организаций актуальными становятся задачи поиска приемлемых методов и приемов работы с детьми, обеспечивающих их подготовку к школьному обучению.

Исследования в области возрастной физиологии и психофизиологии [1] свидетельствуют, что в старшем дошкольном возрасте могут наблюдаться существенные расхождения между календарным и биологическим возрастом, поэтому для создания педагогически целесообразных условий, обеспечивающих поступательное развитие ребенка и его готовность к школьному обучению необходим учет биологической зрелости детей.

Цель работы состояла в изучении особенностей формирования предпосылок учебной деятельности в структуре психологической готовности к школе у слабовидящих детей в зависимости от их биологической зрелости.

Исследование проводилось на базе МБДОУ «Детский сад № 137 компенсирующего вида» г. Чебоксары. В работе приняли участие 20 детей 6–7 лет, имеющие нарушения зрения. Анализ медицинской документации показал, что у 60 % испытуемых отмечалась гиперметропия высокой и средней степени, у 13 % – миопия слабой и средней степени, 27 % испытуемых имели субатрофию зрительных нервов.

Для выявления сформированности предпосылок учебной деятельности в структуре психологической готовности к школе у детей были использованы методика «Узор» (Л.И. Цеханская) и задание на копирование фигуры Тейлора (А.В. Семенович) [2]. Методика «Узор» была направлена на изучение сформированности умения детей сознательно подчинять свои действия правилу и внимательно слушать говорящего. В задании на копирование оценивали сформированность структурно-топологических, координатных и метрических представлений, стратегию копирования, возможность усвоения программы и контроля за протеканием собственной деятельности.

Биологическую зрелость оценивали по комплексу показателей: зубной возраст, коэффициент соматической зрелости, результаты выполнения филиппинского теста [3]. Индивидуальные данные ребенка сравнивались со стандартами для соответствующего календарного возраста, что позволяло сделать вывод о замедленном, соответствующем или ускоренном темпе развития.

Оценка биологической зрелости показала, что 20 % детей имели ускоренный темп развития, 73 % – соответствующее календарному возрасту биологическое созревание и 7 % – замедленное биологическое созревание.

Анализ сформированности предпосылок учебной деятельности в каждой из выделенных групп испытуемых по уровню их биологической зрелости позволяет констатировать наличие зависимости исследуемых показателей от биологического возраста детей. Испытуемые, имеющие ускоренный темп биологического созревания продемонстрировали самые высокие результаты. Так, процент правильно выполненных заданий в этой группе составил 95,8 %. В группе детей с соответствующим биологическим созреванием успешность выполнения предлагаемых заданий составила 62,5 %; в группе с замедленным биологическим созреванием – 50 %.

При сопоставлении результатов выполнения диагностических заданий с характером зрительных нарушений мы выявили, что дети, имеющие заболевания нейро-зрительного аппарата, но соответствующий календарному возрасту уровень биологической зрелости, имели самые низкие показатели сформированности предпосылок учебной деятельности.

Полученные результаты свидетельствуют о необходимости учета уровня биологической зрелости детей при организации психолого-педагогических мероприятий, направленных на подготовку детей с нарушениями зрения к обучению в школе.

#### *Литература*

1. Безруких М.М. Трудности обучения в начальной школе. Причины, диагностика, комплексная помощь. М., 2009.
2. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. М., 2002.
3. Феоктистова С.В., Васильева Н.Н. Диагностика адаптации младших школьников к обучению в школе. М., 2014.

### **Особенности зрительно-моторной координации у слабовидящих детей старшего дошкольного возраста**

*Васильева Н.Л.  
студент факультета дошкольной и коррекционной педагогики и психологии  
ФГБОУ ВПО ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, Чебоксары, Россия  
natvas\_94@mail.ru*

*Научный руководитель – Васильева Н.Н.*

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования одним из целевых ориентиров дошкольного образования является развитие зрительно-моторной координации и мелкой моторики рук ребенка [3]. Если у ребенка имеется какая-либо дисфункция, то этот процесс замедляется, особенно это касается детей с нарушениями зрения [2].

Как известно, зрительно-моторная координация – это согласованные действия рук и глаз. С помощью системы «глаз-рука» ребенок изучает окружающую действительность, пополняя свой «багаж» знаний. Нарушение зрения у ребенка оказывает отрицательное влияние на развитие механизмов зрительно-моторной координации, вызывая нарушения координации и точности движений, а впоследствии – трудности овладения письмом в период школьного обучения [2].

Изучению механизмов зрительного восприятия и зрительно-моторной координации у детей в условиях нормативного и дефицитарного развития посвящены работы Безруких М.М., Богуславской З.М., Григорьевой Л.П., Земцо-

вой М.И., Ивановой Н.Н., Моргайлик Л.И., Морозовой Л.В., Плаксиной Л.И., Поддъяковым Н.Н., Фарбер Д.А., Феоктистовой В.А., и др.

Целью нашего исследования явилось изучение особенностей зрительно-моторной координации у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.

Работа проводилась на базе МБДОУ «Детский сад № 137 компенсирующего вида» города Чебоксары Чувашской Республики. В эксперименте приняли участие 20 слабовидящих детей 5–6 летнего возраста. Анализ медицинской документации показал, что дети имели монолатеральное сходящееся косоглазие, ретинопатию недоношенных, миопию средней и высокой степени. Для реализации поставленных задач нами были использованы следующие методики: «Домик» Гуткиной Н.И., «Дорожки» Касицыной М.А. и Гештальт–тест Бендер Л. Данные методики позволяют определить уровень развития зрительно-моторной координации детей и степень сформированности руки к овладению письмом [1].

Анализ полученных данных показывает, что дети с нарушениями зрения имеют специфические особенности развития зрительно-моторной координации. Так, при выполнении диагностического задания «Домик», дети продемонстрировали следующие результаты: очень высокого уровня не обнаружилось, высокий уровень показали 10 % дошкольников, средний и низкий уровни соответственно 20 % и 30 % испытуемых. Наибольшее количество детей продемонстрировало очень низкий уровень (40 %). При выполнении данной методики у детей отмечались сложности ориентации на листе; сильный нажим карандашом; изображения увеличенных деталей по сравнению с образцом; трудности рисования штриховок (прямых и спиралеобразных), а иногда дети отказывались срисовывать тот или иной элемент рисунка вследствие его сложности. Темп выполнения у значительного количества детей был медленным.

Результаты оценки развития точности движения и степени подготовленности руки к овладению письмом имеют следующую картину: 60 % детей оказалось на среднем уровне, на высоком и низком уровнях количественные показатели были одинаковы – по 20 %. У значительного количества детей при выполнении этого задания линии были неровными, дрожащими, прерывистыми с очень сильным нажимом карандашом, а также наблюдались частые выходы за пределы дорожки. У детей, выполнивших задание в соответствии с высоким уровнем, работы выполнены достаточно аккуратно, линии были ровными и менее дрожащими.

При выполнении Гештальт–теста мы получили следующие количественные показатели: на высоком и уровне выше среднего детей не оказалось, на среднем уровне – 30 %, на уровне ниже среднего – 20 %, а на низком – наибольшее число воспитанников – 50 %. Характеризуя особенности выполнения данного диагностического задания можно отметить следующее: многие дети при копировании фигур не учитывали их расположения на листе и саму фигуру; имелись сложности рисования кружков и волнистой кривой (рисовали овал или не рисовали); многие дети рисовали по памяти, игнорируя образец, вследствие этого у них наблюдались серьезные ошибки срисовывания.

Проведенное исследование показало, что в целом, дети при выполнении всех предъявленных диагностических заданий приняли их и старались выполнить аккуратно и точно. Вместе с тем, особенности формирования механизмов зрительно-моторной координации у детей в условиях зрительной депривации отражаются на недостаточном формировании навыков прослеживания глазами за действиями руки; сложности ориентации на листе и отображения пропорций копируемых объектов. Также отмечается неумение пользоваться карандашом

(регулирование силы нажатия) и недостаточно сформированы навыки проведения разнообразных линий и копирования фигур.

Полученные результаты указывают на необходимость проведения коррекционной психологического-педагогической работы, направленной на развитие механизмов зрительного восприятия и формирования у слабовидящих детей системы «глаз-рука».

#### *Литература*

1. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. СПб., 2004.
2. Плаксина Л.И. Развитие зрительного восприятия у детей с нарушением зрения в процессе предметного рисования. М., 1991.
3. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 N 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (Зарегистрирован в Минюсте России 14.11.2013 N 30384). URL: <https://www.consultant.ru>

## **К проблеме понятия и структуры катастрофического сознания в психологии**

*Галстян А.А.*

*студент факультета дистанционного обучения  
ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия*

*Anna\_glist@inbox.ru*

*Научный руководитель – Одинцова М.А.*

Изучение катастрофического сознания является глубочайшей проблемой, привлекающей пристальное внимание ученых. Особенно актуален данный вопрос с точки зрения ряда существующих в современном мире проблем. А именно кардинальных социально-экономических преобразований (Тарабринна М.Е., 2011), развития экстремизма и терроризма (Гельбер В.А., 2011; Стальмаков В.А., 2011), тенденции развития поликультурной среды (Бриль М.С., 2013), развития медийного пространства (Гуляев С.Б., 2009; Токарев А.А., 2012), что, безусловно, таит в себе опасность утраты ценностных ориентиров и норм. И, конечно, это «плодородная почва» для аномии – объективной неспособности людей устанавливать новые нормы взамен старых, те нормы, которые эффективно регулировали бы общественное поведение россиян [2], что, безусловно, говорит о нарастании ощущения катастрофизма среди населения, который является необходимой компонентой катастрофического сознания.

Исследованием катастрофического сознания на протяжении многих лет занимались культурологи, философы, социологи, такие как О.В. Кузнецов, Положенцева Е.В., А.Ю. Епифанова и многие другие. Так, Е.В. Положенцева выделила следующие типы катастрофического сознания, зависящие от характера деятельности субъекта: ощущение беспомощности перед неуправляемыми силами природы и понимание того, что деятельность людей может привести к катастрофическим последствиям. Катастрофическое сознание может существовать как состояние психики, так и как компонент особой картины мира с центрированием на неизбежности бедствия в будущем. Структура же катастрофического сознания амбивалентна. Центральным образующим звеном может выступать как катастрофический пессимизм, так и идеологический оптимизм, которые, в итоге, оказывают одинаковое влияние на формирование стойкого катастрофического сознания. Субъектом катастрофического сознания может выступать не только индивид, основывающийся только на эмоционально-чувственном восприятии действительности, но и индивид,

основывающийся на рационалистической логике, которая позволяет реально оценивать существующую катастрофическую социокультурную ситуацию [3].

Катастрофическое сознание как феномен обозначилось в психологии сравнительно недавно. На наш взгляд это связано с истоками катастрофического сознания, скрытого в истории, философии, влияния культурологического, нравственного аспектов формирования данного феномена, а также в связи с мас-состью и социальной значимостью. Сегодня же катастрофическое сознание все больше обретает внутренний детерминизм, а именно отношение субъекта к будущему, его чувственно-эмоциональный фон, обуславливающий восприятие мира и ожидания. Так, известный психолог Л.В.Куликов выделил два вида катастрофического сознания: индивидуальное, присущее определенному субъекту и массовое (общественное) [1]. Важным открытием, на наш взгляд, является степень осознанности катастрофы, то есть приближающаяся катастрофа неизбежно должна быть реальной, она также может не в полной мере быть осознанной; и сочетания осознанности и неосознанности могут приводить к различным состояниям. Состояние же здесь понимается не только как психическое явление, оно имеет многокомпонентный состав: наиболее часто состояние содержит отдельные черты разных состояний; многоуровневая временная структура; зависимость от предшествующих состояний; психическое состояние есть совокупность доминирующих (фоновых) и актуальных (ситуативных) состояний; важнейшими детерминантами состояния являются настрой и настроение (при этом принято дифференцировать актуальное и доминирующее).

Итак, какие же характеристики сознания (как массового, так и индивидуального) и настроения, могут повысить вероятность страха? Это имеет большое значение, так как именно наличие постоянного страха является началом формирования катастрофического сознания. Перечислим данные характеристики: пониженная психологическая устойчивость; катастрофизм как черта мироощущения; демобилизованность; унылое настроение, характеризующееся пониженным тонусом; дистимические чувства, такие как усталость, печаль, разочарование, безразличие; доминирующее депрессивное или субдепрессивное состояние; страх, тревога, гнев – как преобладающие эмоции в актуальном состоянии.

Необходимо обозначить, что в структуре катастрофического сознания важное место отводится чувству общности, а именно сплоченности или разъединенности социальной общности; мировосприятию, в котором жизненная ситуация обладает высокой степенью неопределенности, а мир предстает как враждебная, опасная и непредсказуемая действительность; глобальным рискам современного мира. Таким как межгосударственные, межконфессиональные и межэтнические разногласия; смена антропоцентрической цивилизации на техноцентрическую; возрастание доминирующего психического состояния – напряжения, обусловленного ускорением ритма жизни; усиление чувства страха, обусловленное отсутствием обогащения культуры и ослаблении гармоничных отношений между людьми [1]; наличию у личности потенциальных нравственных сил.

Помимо многокомпонентности, катастрофическое сознание обладает такой характеристикой как многоуровневость, при этом все уровни, согласно М.А. Одинцовой, взаимосвязаны:

1. Ментальный уровень – вероятностное прогнозирование, что означает предвосхищение будущих событий и переживаний, основывающихся на прошлом опыте человека и специфике актуальной ситуации.

2. Эмоционально-чувственный – страхи, тревоги, негативное восприятие картины мира, которые «задерживаются» в сознании, искажают личность, приводя к апатии, безнадежности, что чаще всего становится предпосылками разрушительного поведения, агрессии.
3. Над-уровень – влияние на личность массового сознания, которое является внешней детерминантой индивидуального катастрофического сознания, культурно-исторического окружения и информации, получаемой из СМИ. [2]

Таким образом, можно сделать вывод о том, что катастрофическое сознание – многокомпонентный и многоуровневый феномен, который может быть как индивидуальным, так и массовым. Катастрофическое сознание формируется в сложные, рубежные времена, которые наступают в связи с политико-социаль-но-экономическими переменами. Также серьезную роль в его формировании играют личностные характеристики и эмоциональное состояние личности, которая, может иметь как отрицательную направленность (и тогда, на фоне сниженного энергетического потенциала порождается враждебность в отношениях с другими), так и положительную (в этом случае субъект может самостоятельно регулировать и дифференцировать ситуации, требующие мобилизации потенциальных сил и выхода из сложившейся неблагоприятной ситуации).

#### *Литература*

1. Кулаков Л.В. Катастрофизм в массовом сознании как детерминанта состояния страха. Автореф. дис... док. психол. наук. С.-Пб., 2015.
2. Однцовова М.А. Психология жизнестойкости. М., 2015.
3. Положенцева Е.В. Культурные ориентиры катастрофического сознания: дис... канд. филос. наук. Ростов н/Д., 2003.

## **Домашняя среда как ресурс позитивного функционирования подростков<sup>1</sup>**

*Дмитриева Н.С., Резниченко С.И.*

*факультет клинической и специальной психологии  
аспирант факультета клинической и специальной психологии  
ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия*

*dmitrievatata@gmail.com  
sofya\_292@list.ru*

*Научный руководитель – Нартова-Бочавер С.К.*

Современные исследователи все чаще обращаются к изучению мира повседневности человека как микрокосму человеческой жизни, при этом очевидное пространство повседневной жизни, основная жизненная среда – дом человека – остается крайне малоизученной областью. Вместе с тем жилище представляет собой мощный ресурс поддержки позитивного функционирования его обитателя, во многом определяя качество его бытия [2]. До сих пор в большинстве психологических исследований домашняя среда представлялась как пространство внутрисемейного взаимодействия, при этом пространственно-предметные характеристики опускались; другие авторы ограничивались перечислением физических характеристик жилища без упоминания смысловой, психологической составляющей. Нас же интересует домашняя среда как единство физических, социальных и смысловых характеристик, определяющих качество человеческого бытия и уровень психоло-

<sup>1</sup> Работа подготовлена при поддержке Российского научного фонда, проект № 14–18–02163.

гического благополучия обитателей. Ключевым понятием для нашего исследования является дружественность домашней среды, понимаемая нами как мера соответствия пространственно-предметных характеристик личностным особенностям и предпочтениям человека [1]. Таким образом, возможна типология жизненной среды по уровню ее дружественности обитателю – выделяются угрожающая, безопасная, дружественная и психотерапевтическая среды [2]. Формирование последней особенно интересно в рамках клинической психологии, обеспечивая функции реабилитации и абилитации в домашней среде.

Кроме того, дом может подходить человеку, демонстрируя высокий уровень дружественности, или же может быть источником негативных переживаний и стресса, разрушая психологическое благополучие обитателей [3]. На наш взгляд, необходимо иметь возможность диагностики домашней среды с точки зрения ее дружественности, для чего нами были разработаны два авторских опросника «Функциональность домашней среды» (ФДС) и «Личностная релевантность домашней среды» (ЛРДС). Также, представлялось интересным изучить модели дружественной домашней среды на примере российских подростков. Исследование проходило в несколько этапов и включало в себя актуализацию конструктов ( $N=186$ ,  $M=13.9$  лет,  $Me=14.5$ ,  $SD=4.9$ ), первичную апробацию ( $N=87$ ,  $M=20.0$  лет,  $Me=15$ ,  $SD=7.5$ ) с целью уточнения содержания пунктов, факторный анализ для определения структуры опросников ( $N=231$ ,  $M=20.5$  лет,  $Me=16.6$ ,  $SD=10.1$ ), и, наконец, содержательный этап, посвященный изучению модели домашней среды (образа реального и идеального дома) и вкладу этой модели в переживание благополучия и аутентичности подростками из разных социально-экономических контекстов ( $N=124$ ,  $M=14.6$  лет,  $Me=15.2$ ,  $SD=1.1$ ). В последнем этапе исследования приняли участие 34 ученика гимназии, 31 ученик общеобразовательной школы, 30 воспитанников детских домов и 29 сельских школьников.

Опросник ФДС отражает желаемый функционал домашней среды (идеальный образ дома) и содержит 55 конструктов-пунктов, ассоциируемых с возможностями жилища на основе проанализированных ранее потребностей респондентов (примеры утверждения опросника – «Мой дом должен представлять жизненную философию», «Мой дом должен дать возможность смотреть фильмы»). Структура опросника включает четыре субшкалы: Прагматичность, Развитие, Стабильность, Защищенность (см. подробнее [2]). Второй опросник, ЛРДС, призван отражать личностное отношение респондентов к представленным в их доме средовыми возможностями (реальный образ дома), содержит 54 конструкта-потребности, для каждого из которых авторами сформулировано по 2 утверждения (всего 108 пунктов). Пример утверждений опросника ЛРДС: «Дома мне не удается почитать, потому что постоянно кто-то или что-то мешает». Структура опросника включает семь субшкал: Управление домашней средой; Ресурсность; Самопрезентация; Эргономичность; Отчужденность; Пластиичность; Историчность.

Для изучения вклада уровня дружественности среды в позитивное функционирование подростков нами были использованы Шкала психологического благополучия (ШПБ) Варвик-Эдинбург (Р. Теннант и др.) и Шкала Аутентичности (А. Вуд и др.).

Результаты исследования убедительно показывают, что уровень дружественности домашней среды и позитивного функционирования подростков положительно взаимосвязаны, причем мера ресурсности зависит от социального-экономического контекста жизни, а также от пола подростков. При этом, образ реального дома более значим, чем образ идеального дома. Ресурсные для переживания благополучия характеристики реальной домашней среды: Пластиичность,

Эргономичность, Ресурсность, Управление домашней средой, Самопрезентация, отсутствие ощущения Отчужденности дома. Для гимназистов домашняя среда представляет собой наиболее сильный в сравнении с другими группами ресурс поддержки (предикторы позитивного функционирования – Пластиичность, Стабильность, Самопрезентация), для сельских школьников – анти-ресурс (анти-предикторы: Пластиичность и Ресурсность), городские школьники и воспитанники детского дома не используют домашнюю среду как ресурс, однако чувствительны к признакам недружественности этой среды (анти-предиктор – Отчужденность дома). Для девочек домашняя среда представляет собой более значимый ресурс, чем для мальчиков, кроме того, у мальчиков переживание благополучия обусловлено Ресурсностью дома, у девочек – Пластиичностью.

Таким образом, полученные нами результаты говорят о высокой актуальности изучения домашней среды, особенно в контексте поддержания душевного благополучия человека и развития аутентичности личности. Данные о специфике моделей домашней среды в различных группах подростков открывают новые ресурсы в решении таких проблем как несформированность навыка самостоятельной жизни в отдельном пространстве у сирот и слабая привязанность к дому у сельских подростков. Весьма значительны прикладные возможности исследования в аспекте разработки рекомендаций по созданию жизненных сред, обладающих высокой дружественностью по отношению к своим обитателям.

#### *Литература*

1. Дмитриева, Н.С. Домашняя среда и психологическое благополучие подростков [Текст] / Н.С. Дмитриева // Вестник Университета (Государственный университет управления). – 2014. – № 17. – С. 292–299.
2. Нартова-Бочавер С.К., Дмитриева Н.С., Резниченко С.И., Кузнецова В.Б., Брагинец Е.И. Метод оценки дружественности жилища: опросник «Функциональность домашней среды» [Текст] // Психологический журнал. – 2015. – Том 36. – № 4. – С. 71–83.
3. Nartova-Bochaver S., Dmitrieva N., Reznichenko S., Bochaver A. How do home environments contribute to the mental health: Case of Russian adolescents [Text] // Proceedings, InPact 2015 International psychological applications conference and trends, Slovenia, Ljubljana, 2–4 May, 2015. – P. 374–379.

## **Дифференциальная диагностика познавательной сферы детей с интеллектуальными нарушениями**

**Дышленко Ю.С.**

*студент факультета клинической и специальной психологии  
ГБОУ ВПО МГППУ, Россия, Москва*

*yuliya.dyshlenko@yandex.ru*

*Научный руководитель – Лыкова Н.С.*

Проблема дифференциальной диагностики интеллектуальных нарушений является очень актуальной. Ее сложность состоит в том, что, в дошкольном возрасте достаточно трудно разграничить задержку психического развития церебрально-органического генеза и легких форм интеллектуальной недостаточности различной этиологии, однако все же можно отметить качественные различия в развитии познавательной сферы детей данной категории.

Задержка психического развития церебрально-органического генеза выражается в неполноценности функции обобщения, а также в недостаточном умении контролировать свои действия, руководствоваться в своей деятельности конечной целью и вообще ее планировать.

При олигофрении клиническая картина имеет два основных отличительных признака: тотальность недоразвития всех психических функций и иерархичность их недостаточности в виде недостаточного развития высших форм познавательных процессов – способности к абстрагированию.

Необходимо так же сказать о проблеме инклюзивного образования, которое в нашей стране сейчас только начинает развиваться. В одной группе интегрированного детского сада находятся дети с совершенно разными по своей структуре диагнозами. Для продуктивной работы в инклюзивной группе необходимо выстраивать различные схемы взаимодействия разных специалистов и организации совместной деятельности всех детей, учитывая разнообразие индивидуальных особенностей дошкольников. Индивидуальный образовательный маршрут предполагает постепенное включение таких детей в коллектив сверстников с помощью взрослого, что требует от педагога новых психологических установок на формирование у детей с нарушениями, умения взаимодействовать в едином детском коллективе. Дети с особыми образовательными потребностями могут реализовать свой потенциал лишь при условии адекватно организованного процесса воспитания и обучения, удовлетворения их общих с нормально развивающимися детьми и особых образовательных потребностей (Н.Н.Малафеев, О.И. Кукушкина. Е.Л Гончарова, О.С.Никольская).

Цель работы – изучение проблемы дифференциальной диагностики познавательной сферы дошкольников с интеллектуальными нарушениями.

В исследовании принимали участие дети от 5 до 7 лет с интеллектуальными нарушениями. Всего 11 детей: 4 ребенка с диагнозом синдромом Дауна, 3 ребенка с ЗПР, 4 ребенка с диагнозом умственная отсталость.

В исследовании использовались следующие методики:

1. Методика «Выбор картинок» (для выявления интересов, предпочтаемых видов деятельности – игровая, трудовая, учебная).
2. Методика «Опосредованное запоминание» (для исследования памяти и способности к опосредованию)
3. Методика «Исключение предметов» (для исследования мышления)
4. Методика «Установление закономерностей» (для исследования мышления и уровня развития речи)

По результатам анализа результатов диагностики и наблюдения за детьми мы попытались дать общую характеристику детей, принявших участие в исследовании.

Для умственно отсталых детей дошкольного возраста была характерна недостаточность всех уровней мыслительной деятельности. При решении самых простых наглядно-действенных задач у них возникают трудности. Обобщение и объединение предметов по определенному признаку – одна из самых сложных задач для этих детей. При выполнении заданий такого рода они берут во внимание незначительные и случайные признаки. Говоря о мышлении умственно отсталых детей, нужно обращать внимание на стереотипность и ригидность этого процесса. Кроме того некоторые из них не понимают смысл задания и не могут справиться с ними даже с помощью взрослого.

Основные нарушения интеллектуального развития детей с ЗПР проявляются в недостаточности их восприятия. Восприятие у них поверхностное, они не замечают существенные характеристики вещей и предметов, при этом специфика восприятия при ЗПР проявляется в его ограниченности, фрагментарности и константности. При этом дети с ЗПР более восприимчивы к помощи взрослого.

Детям с синдромом Дауна присущ низкий объем и слабая концентрация внимания. Этим детям легче визуально следить за объектом, нежели совершать с ним манипулятивные действия. Из-за нарушения внимания они могут хорошо различать формы и цвета лишь при последовательном предъявлении. На когнитивном уровне дети не умеют анализировать материал, поэтому воспринимают предмет поверхностно и глобально, и заметен яркий контраст между восприятием простого и более сложного материала.

Дети с задержкой психического развития даже более младшего возраста оказываются более успешными в решении задач при помощи взрослого.

Большинству дошкольников с умственной отсталостью недоступно понимание и выполнение заданий даже с помощью взрослого.

Дети с синдромом Дауна успешно выполняют задания на простом материале, но оказываются несостоительными при выполнении более сложных заданий даже с помощью взрослого.

Можно сделать вывод, что восприимчивость к помощи взрослого может служить одним из критериев дифференциальной диагностики интеллектуальных нарушений у детей дошкольного возраста.

#### *Литература*

1. Белопольская Н.Л. Методики исследования познавательных процессов у детей 4–6 лет – М.: Когито – центр, 2008
2. Давыдова С.И. Выполнение умственно отсталыми дошкольниками заданий по подражанию, образцу и речевые инструкции. // Дефектология. – 1973. – № 2.
3. Стребелева Е.А. Ранняя диагностика умственной отсталости. // Дефектология. – 1994. – № 4. – С. 53–59.
4. Фадина Г.В. Диагностика и коррекция задержки психического развития детей старшего дошкольного возраста: Учебно-методическое пособие / Г.В. Фадина – Балашов: «Николаев», 2004.

### **Особенности пищевого поведения и личностных черт спортсменок и балерин**

*Зязина Н.А., Махова Е.В.*

*студент факультета клинической и специальной психологии*

*сотрудник факультета клинической и специальной психологии*

*ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия*

*fifty-dreadlocks@yandex.ru*

*emakhova108@mail.ru*

*Научные руководители – Николаева Н.О., Бочавер К.А.*

Нарушения пищевого поведения (НПП) – актуальная проблема, касающаяся мужчин и женщин разных возрастов, но, преимущественно, девушки подросткового возраста. Профессиональный спорт, танцы, балет являются теми сферами деятельности, в широком значении – жизненными средами, которые диктуют определенные требования к телесной и физической форме, что, в свою очередь, связано с дисциплиной питания. В литературе [1] профессии, связанные с ограничительными стратегиями пищевого поведения, относятся к группе риска возникновения НПП. Кроме этого, специфическими аспектами жизни профессиональных спортсменов и балерин являются большие физические нагрузки, необходимость преодолевать физическую боль и чувство физического и психологического дискомфорта и, возможно, ограниченный круг общения.

Целью данного исследования было изучение особенностей пищевого поведения в группах спортсменок игровых командных видов спорта и балерин, а также выявление структуры психологических факторов, ассоциирующихся с НПП, в указанных двух группах.

Исследовались 34 девушки 11–15 лет с целью выявления риска НПП. Из них – 15 спортсменок, 9 девушек, профессионально занимающихся танцами (из них 7 балерин), и 10 школьниц, не занимающихся регулярно ни спортом, ни танцами (контрольная группа). Использовались опросники: ЕАТ-26 (направлен на исследование установок пищевого поведения) [2] и EDI-2 (направлен на исследование рисков НПП и ассоциирующихся с ними личностных особенностей) [3]. Сравнение групп по средним значениям всех исследуемых параметров проводилось U-критерием Манна-Уитни.

Полученные результаты подтвердили значимые различия по риску НПП между группами балерин и спортсменок и контрольной группой, но, если для балерин риск НПП был выражен по характеристикам «соблюдение диет», «оральный контроль» и «риск НПП» (сумма баллов по опроснику ЕАТ-26), то для спортсменок риск НПП оказался выражен по шкале «Булимия» теста EDI-2. Аналогичные значимые различия были получены и между группами балерин и спортсменок: у балерин выявлен более высокий уровень ограничительного пищевого поведения, а у спортсменок – более выраженные булинические тенденции пищевого поведения (рис. 1).

Анализ результатов групп по отношению к своему телу дал следующие результаты. В целом, группы спортсменок и балерин значимо отличаются от контрольной группы более высоким уровнем «аскетизма». В группе спортсменок, и в группе балерин значимо больше выражено «стремление к худобе», чем у контрольной группы. Но для спортсменок, по сравнению с контрольной группой, оказался значимо более высоким и показатель «неудовлетворенность своим телом» (рис. 1).

Анализ результатов по особенностям самоотношения и межличностного взаимодействия выявил значимые различия группы спортсменок от контрольной группы. В группе спортсменок выявлены более высокие значения по таким особенностям как «отчужденность по отношению к своему «Я», «затруднения в межличностных взаимодействиях и чувство опасности», «отчужденность в отношениях с другими». Показатель «отчужденность в отношениях с другими» также оказался значимо выше в группе спортсменок, чем в группе балерин. Такие результаты для представителей командных видов спорта, возможно, связаны с формированием «коллективного «Я», что приводит к трудностям межличностного взаимодействия за пределами спортивной команды и низкому уровню самопознания и самоидентичности. Последнее подтверждается и значимо более высокими в группе спортсменок, по сравнению с контрольной группой, показателями «плохое понимание своих чувств» и «страх перед взрослением» (рис. 1).

#### Выводы

1. Получены значимые различия по риску нарушений пищевого поведения в группах балерин и спортсменок, по сравнению с контрольной группой. При этом для группы балерин характерно повышение риска НПП по ограничительному, а для группы спортсменок – по булиническому типу установок пищевого поведения.
2. Получены значимые различия по стремлению к худобе и аскетизму между группами балерин и спортсменок, с одной стороны, и контрольной группой, – с другой. Группа спортсменок, кроме того, отличается и значимо более

высоким уровнем неудовлетворенности своим телом, по сравнению с контрольной группой.

3. Выявлены трудности межличностных взаимодействий, самопонимания, а также страх взросления как отличительные черты группы спортсменок.

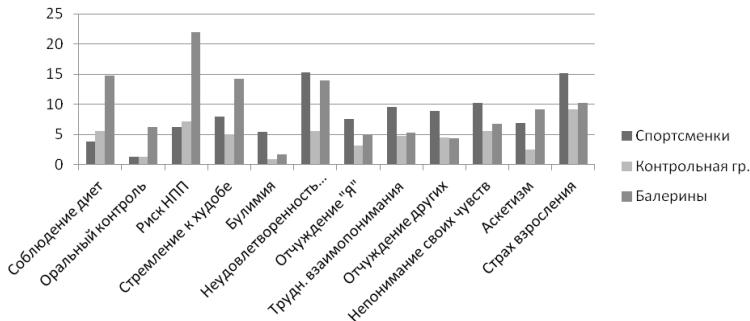


Рис. 1. Диаграмма распределения средних значений двенадцати психологических и поведенческих параметров в трех группах девушек: в группе профессиональных спортсменок командных игровых видов спорта, в группе профессиональных балерин и в контрольной группе девушек, не занимающихся регулярно спортом или танцами.

#### Литература

1. Коркина М.В., Цивилько М.А., Маршлов В.В. Нервная анорексия. Москва, 1986.
2. Garner D.M., Olmsted M.P., Bohr Y., Garfinkel P.E. The eating attitudes test: Psychometric features and clinical correlates // Psychological medicine. 1982. № 12.
3. Garner D.M., Olmsted M.P., Polivy J. Development and validation of a multidimensional eating disorder inventory for anorexia nervosa and bulimia // International journal of eating disorders. 1983. № 2.

### Профилактика трудностей школьного обучения через мультидисциплинарное исследование готовности к школе детей старшего дошкольного возраста

Канторова Е.В.

аспирант факультета клинической и специальной психологии  
ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия

elivanova@mail.ru

Научный руководитель – Горбачевская Н.Л.

Проблема трудностей школьного обучения находилась в центре внимания педагогов и психологов с момента появления общественных учебных заведений. Однако, ее решение неизменно меняется в зависимости от новых тенденций в системе образования, которые, в свою очередь, отражают изменения, происходящие в обществе.

В исследованиях отечественных и зарубежных педагогов, психологов и нейропсихологов трудности школьного обучения исследовались в различных аспектах. С точки зрения нейропсихологии трудности школьного обучения вызывают парциальным отклонением при формировании высших психических функций. В исследовании психологов акцентировалось внимание на необходимости не только давать детям знания, но и развивать их самостоятельность, познавательную активность, мотивацию к обучению. Во многих направлениях исследований

причин и путей преодоления трудностей обучения в школе признается эффективность профилактического подхода при решении данной проблемы.

Анализ имеющегося современного опыта выявления причин и путей преодоления школьных трудностей [1 с.93] показал, что система диагностики школьной готовности, используемая в образовательных организациях, не соответствует требованиям ФГОС ДО по следующим параметрам:

1. В структуре исследования школьной готовности акцент неизменно делается на актуальный уровень знаний, не учитываются способности к организации своей деятельности – умение принимать, сохранять цели и следовать им, планировать свою деятельность, осуществлять самоконтроль.
2. Преобладает репродуктивный подход и знаниевая парадигма, не в полной мере учитываются индивидуальные особенности развития ребенка.

Результаты представляемого исследования содержат программу мультидисциплинарной диагностики готовности к школе старших дошкольников в условиях образовательного комплекса с целью профилактики трудностей школьного обучения.

Причины возникновения школьных трудностей в данном исследовании рассматривались в рамках комплексного и системного подходов, которые предполагает исследование уровня развития интеллектуальной, волевой, личностной, социальной и мотивационной групп причин возникновения трудностей школьного обучения.

В соответствии с этим содержательная характеристика готовности к школьному обучению предполагала рассмотрение данного феномена через совокупность определяемых критериев, то есть через структуру. Выделение структурных компонентов и критериев готовности к школе, явилось основной разработки и обоснования программы.

Предлагаемый в исследовании подход к построению модели педагогической диагностики уровня сформированности готовности к школьному обучению предполагает введение двух уровней критериев определения школьной готовности. Первый уровень дает характеристику какого-либо критерия школьной готовности (например, произвольность). Структура таких критериев соответствует используемой в настоящее время классификации видов школьной готовности и одновременно способствует выявлению одной из возможных причин возникновения школьных трудностей. Критерии второго уровня представляют собой детализацию критерия первого в той степени, которая возможна и необходима для определения готовности к школе с целью получения информации о возможных причинах трудностей школьного обучения. Именно на критерии второго уровня подбираются методики определения.

Использование двух уровней критериев дает возможность реализации направления вариативности дошкольного образования, рекомендации вариативных программ начального образования. Предполагается через построение модели психологической диагностики в соответствии с ФГОС ДО [2] обеспечить на уровне групповой работы преемственность между дошкольным отделением и начальной школой, а на уровне индивидуальной работы создать условия для эффективной профилактики трудностей школьного обучения.

Практическая апробация представленной модели осуществлялась на базе дошкольного отделения № 2 образовательного холдинга ГБОУ СОШ № 587 ЗАО г. Москвы в 2014–2015 и 2015–2016 учебных годах.

Анализ результатов исследования включал выявление приоритетных направлений развивающей работы с целью профилактики трудностей школьного

обучения на основе анализа взаимосвязи успешности по отдельным критериям с суммарным показателем, включающим все исследуемые критерии педагогической диагностики, сравнительный анализ структуры критерии представленной программы диагностики по сравнению с усредненной структурой используемой в дошкольных организациях Департамента образования г. Москвы, выявленной в результате исследования сайтов образовательных организаций [1].

Представленная в исследовании программа диагностики готовности к школьному обучению детей старшего дошкольного возраста учитывает значимость всех компонентов школьной готовности и может быть адаптирована к группе детей с учетом ее особенностей (например, логопедическая группа) при сохранении перечня видов и критерии готовности к школе.

Основой теоретической модели программы мультидисциплинарного исследования готовности к школе старших дошкольников с целью профилактики трудностей школьного обучения является с одной стороны выделение критерий способности к учебной деятельности, а с другой стороны – выявление возможных причин возникновения трудностей школьного обучения.

Междисциплинарный подход позволит сократить временные затраты и увеличить эффективность работы, что особенно актуально в условиях массового обучения.

Междисциплинарный подход возможно реализовать в построении комплексной программы исследования с разделением способности к школьному обучению на интеллектуальный, личностный, социальный, волевой и физический компоненты. Соответственно изучение каждого компонента и их совокупности позволит выявить причину и наметить пути профилактики трудностей в школьном при последующем обучении в начальной школе.

#### *Литература*

1. Канторова, Е.В. Мониторинг психологической готовности детей старшего дошкольного возраста к школьному обучению в условиях // Е.В. Канторова // «Евразийский Союз Ученых». Ежемесячный научный журнал. М., 2014. – № 8.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: письма и приказы Минобрнауки М., ТЦ «Сфера», 2015.

## **Особенности переживания одиночества людьми с разным уровнем жизнестойкости**

**Кириллова Ю.Ю.**  
студент факультета дистанционного образования  
ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия  
kiriilovayuu@fdomgppu.ru  
Научный руководитель – Одинцова М.А.

До настоящего времени единого подхода к понятию одиночества не сложилось, различные авторы трактуют его по-разному. Различные философские и психологические теории на протяжении истории развития человечества пытались найти ответ на вопрос о том, что представляет собой одиночество, что входит в это понятие. В результате сформировались различные теории, концепции, взгляды. А. Хараш рассматривает одиночество как естественное состояние человека, это не индивидуальное явление, а объективный факт существования индивида [2]. У. Садлер дает определение одиночества как «переживания, вызывающего острое комплексное чувство, выраженное в определенной форме самосознания и представляющее раскол сети отношений человека и связей внутреннего мира лично-

сти» [1]. Утрата значимых связей приводит к переживанию чувства одиночества. Зачастую одиночество как ощущение проявляется в форме потребности входить в определенную социальную группу, быть в контакте с кем-либо. Одиночество – это комплексное чувство, которое может быть причиной крушения надежд, чувства пустоты, бесприютности [1]. Г. Зилбург, Ф. Фромм-Рейхман, Г. Саливан характеризуют одиночество как отрицательное, неприятное и непреодолимое состояние. По их мнению, причинами одиночества являются враждебность, мания величества, нарциссизм, инфантильное чувство своего всемогущества.

Учитывая сказанное, мы разделяем точку зрения ряда авторов, которые трактуют одиночество как переживание, которое вызывает острое чувство, выражает определенную форму самосознания, и показывает раскол реальной основной сети отношений и связей личности с миром, выражаящийся в осознании субъектом самого себя как покинутого, забытого, оторванного, обделенного, ненужного.

Исследователи феномена одиночества обосновали идею о том, что причиной его возникновения является неудовлетворенность социальных и духовных потребностей (потребность в уважении, в признании и высокой оценке, в самовыражении и самореализации), а также утрата ценностей и смысла жизни.

Переживание одиночества людьми с разным уровнем жизнестойкости имеют свои особенности. Проведенное нами исследование позволило подтвердить данный факт. Сбор информации проводился в течение ноября 2014 г. – февраля 2015 года в Москве и Чебоксарах. В исследовании приняли участие как мужчины так и женщины молодого возраста до 30 лет (N=30), из них 15 ограниченными возможностями здоровья и 15 – не имеющих серьезных проблем со здоровьем. Представителям обеих групп был представлен одинаковый набор психологических методик: «Дифференциальный опросник переживания одиночества (ДОПО-3)» в адаптации Д.А.Леонтьева и Е.Н. Осина (2010 г.) [3]; «Тест жизнестойкости» в адаптации Д.А. Леонтьева и Е.И. Рассказовой [2].

С помощью кластерного анализа методом k-средних нами были выделены три группы лиц с разным уровнем жизнестойкости: низким, средним и высоким. В группах молодых людей с низким и средним уровнем жизнестойкости есть значимые различия в переживании одиночества по шкалам: «общее одиночество», «самоощущение одиночества», «отчуждение», со средней и высокой жизнестойкостью по шкалам: «общее одиночество», «изоляция», «самоощущение одиночества», «радость уединения», с низкой и высокой жизнестойкостью по шкалам: «общий уровень одиночества», «изоляция», «самоощущение одиночества», «отчуждение».

Молодые люди с низким уровнем жизнестойкости более одиноки: они испытывают ощущение нехватки близкого, эмоционально-насыщенного общения с другими людьми, они ощущают себя изолированными, испытывают ощущение нехватки значимых связей и отношений с людьми, переживают дискомфорт от одиночества, более отчуждены.

Данные исследования подтверждают, что негативное переживание одиночества, а именно отчуждение и изоляция в большей степени выражено у молодых людей с низким уровнем жизнестойкости.

Далее нами выявлены особенности переживания одиночества в группах молодых людей с ограниченными возможностями здоровья и здоровых. Значимые различия зафиксированы в переживаниях одиночества по шкалам «позитивное одиночество» и «ресурс уединения». Испытуемые с ограниченными возможностями здоровья оказались более способными находить ресурс в уединении, использовать его для собственного развития, они комфортно себя чувствуют наедине с самим собой.

### *Выводы*

1. На сегодняшний день не существует единой трактовки понятия одиночества, на протяжении существования человечества разные авторы дают различное определение этому понятию. Но все они считают, что причинами одиночества являются: враждебность, мания величия, неудовлетворенность социальных и духовных потребностях.
2. Переживание одиночества людьми с разным уровнем жизнестойкости имеют свои особенности. Данный факт подтвердило проведенное нами исследование, проведенное на 30 испытуемых с использованием двух методик: «ДОПО» и «Теста Жизнестойкости».
3. Было выявлено, что условно здоровые молодые люди с низким уровнем жизнестойкости более одиноки, они испытывают отчуждение и изоляцию.
4. Что же касается сравнения групп людей с ОВЗ и условно здоровых, то тут оказалось, что испытуемые с ОВЗ легче переживают одиночество и даже способны использовать его для своего развития.

### *Литература*

1. Лабиринты одиночества: Пер. с англ. / Сост., общ. ред. и предисл. Н.Е. Покровского. М.: Прогресс, 1989. 624 с.
2. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости: методическое руководство. – М.: Смысл, 2006.
3. Осин Е.Н., Леонтьев Д.А. Дифференциальный опросник переживания одиночества: структура и свойства // Психология. Журнал Высшей школы экономики, 2013. Т. 10. № 1. С. 55–81

## **Способы совладания у лиц с нарушениями опорно-двигательного аппарата**

**Ковалева Е.Л.**  
*студент факультета дистанционного обучения*  
**ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия**  
decabr1712@mail.ru

*Научный руководитель – Одинцова М.А.*

В мире неуклонно увеличивается число людей, имеющих инвалидность. Это во многом связано с успехами медицины. Стали доступны операции высокой степени сложности, в частности при травмах опорно-двигательного аппарата, позвоночника. Российская Федерация с 1992 г. приступила к поэтапному выполнению рекомендаций ВОЗ по изменению критерии живорождения, определению перинатального периода с 22-й недели беременности и государственной регистрации рождений детей с массой тела при рождении от 500 г. Среди детей, родившихся раньше срока, количество малышей, больных ДЦП, за последние 30 лет остается стабильно высоким. Вырастают люди, имеющие нарушения опорно-двигательного аппарата. Медицинские и социальные аспекты этого вопроса широко освещаются в публикациях и специальной литературе. Социальные и психологические аспекты связаны неразрывно. Личность, ее способы совладания с такой сложной проблемой, как ограничения в здоровье, должны находиться в фокусе внимания.

Под преодолением (англ. «coping») понимается индивидуальный способ взаимодействия с ситуацией в соответствии с ее собственной логикой, значимостью в жизни человека и его психологическими возможностями [2]. Термин

«coping» впервые был применен Л. Мерфи (1962) и понимался как стремление человека решить возникшую проблему. Основные положения концепции копинг-процессов разрабатывались Р. Лазарусом и были опубликованы им в книге «Психологический стресс и копинг-процессы» (1966). Также в зарубежной психологии данную проблему изучали Е. Хэйм, Бернардо, А. Биллинг, Р. Моос, Д. Зирилла, С. Вортман, Н. Хаан и др.

В современной отечественной психологии также ведутся исследования, направленные на выявление личностных копинг-ресурсов (Л.И. Анцыферова, Л.Г. Дикая, В.И. Суслова, Н.А. Сирота, М.А. Одинцова, Р.К. Назыров, В.М. Ялтонский, С.К. Нартова-Бочавер, А.А. Бородина и др.). С когнитивной сферой взаимосвязаны такие стратегии, как отвлечение и проблемный анализ, с эмоциональной – эмоциональная разрядка, пассивное сотрудничество, оптимизм, сохранение самообладания, с поведенческой – отвлечение, активное избегание, альтруизм, конструктивная активность, поиск поддержки.

В целом, несмотря на многочисленные серьезные исследования, до сих пор имеются трудности в объяснении совладающего поведения. Открытым остается вопрос об эффективности копинга. Отмечается, что совладание – это процесс, в котором на различных его этапах человеком используются разные стратегии, иногда даже происходит их совмещение, однако все же универсальных стратегий не существует. Стратегии преодоления людей с инвалидностью на данный момент не до конца изучены.

Нами были проанализированы стратегии преодоления людей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), имеющих инвалидность по причине нарушения опорно-двигательного аппарата. Эмпирической основой исследования послужил опрос 34 лиц с ограничениями опорно-двигательного аппарата, проходящих курс реабилитации в «Специализированном спинальном санатории им. академика Н.Н. Бурденко» Автономной Республики Крым; в реабилитационно-восстановительном центре «Преодоление» (г. Москва), а также опрос студентов Факультета дистанционного обучения МГППУ, имеющих инвалидность по причине нарушений опорно-двигательного аппарата.

В исследовании были использованы: опросник «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций» SACS С. Хобфолла в адаптации Н.Е. Водопьяновой и Е.С. Старченковой [1]; опросник «Тип ролевой виктимности» М.А. Одинцовой, Н.П. Радчиковой [3]. Для обработки эмпирических данных использовались критерий Краскела-Уоллеса для проверки равенства медиан выборок, t-критерий Стьюдента для проверки равенства средних значений выборок, метод k-средних для выделения групп с разным уровнем ролевой виктимности.

Испытуемые нами были разделены для удобства дальнейшего анализа на 2 группы: лица, имеющие врожденную травму или приобретшие нарушение в перинатальном периоде (1-я группа) и лица, приобретшие ограничения в движении в возрасте, начиная с 17 лет (2-я группа). Значимых различий в стратегиях преодоления людьми с перинатальными, врожденными и приобретенными во взрослом возрасте нарушениями опорно-двигательного аппарата обнаружено не было. Затем мы разделили испытуемых на группы с разным уровнем ролевой виктимности: виктимные, невиктимные и средневиктимные.

У лиц с нарушениями опорно-двигательного аппарата с разным уровнем виктимности имеются различия по пяти стратегиям: поиск социальной поддержки ( $p=0,017$ ), осторожные действия ( $p=0,05$ ), импульсивные действия (0,032), избегание (0,031) и асоциальные действия (0,054). Причем испытуемые, склонные к

наличию рентных установок, чаще используют неконструктивные стратегии психологического преодоления, такие как избегание, асоциальные действия, осторожные и импульсивные действия. Наши наблюдения показали, что чем раньше человек с нарушениями опорно-двигательного аппарата и его окружение осознают необходимость тренировок, занятий спортом, танцами, творческих занятий, тем легче пройдет процесс совладания со сложной ситуацией.

В современном обществе работа с людьми с ограниченными возможностями, спортивная в том числе, развивается очень высокими темпами. В дальнейшем мы рассчитываем продолжить исследования, провести корреляционный анализ между вовлеченностью людей с нарушениями опорно-двигательного аппарата в спортивные и творческие занятия и используемыми ими стратегиями преодоления. Полученные нами данные могут быть использованы для профилактики и коррекции виктимного поведения людей с инвалидностью.

#### *Литература*

1. Водопьянова Н.Е. Психодиагностика стресса. СПб., 2009.
2. Нартова-Бочавер С.К. «Copingbehavior» в системе понятий психологии личности // Психологический журнал. 1997. Т. 18. № 5. С. 20–51.
3. Одинцова М.А., Радчикова Н.П. Разработка и стандартизация опросника «Тип ролевой виктимности»// Известия ПГПУ им. Белинского В.Г. 2012. № 28. С. 1303–1310.

### **Особенности прогностической деятельности детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения в зависимости от профиля латеральной организации мозга**

**Китаева В.С.**

*студент факультета дошкольной и коррекционной педагогики и психологии  
ФГБОУ ВПО «ЧГПУ им. И.Я. Яковлева», Чебоксары, Россия  
vika\_k96@mail.ru*

*Научный руководитель – Васильева Н.Н.*

В настоящее время перед психологами и педагогами образовательных организаций стоят задачи разработки природо- и культурообразованных программ психологической и педагогической поддержки познавательного и социально-личностного развития детей. По мнению исследователей, учет психофизиологических особенностей обеспечит создание комфортной развивающей образовательной среды для ребенка.

Важной психофизиологической характеристикой человека является профиль латеральной организации мозга. Как известно, структурные и функциональные различия между левым и правым полушариями головного мозга обусловливают специфику обработки информации, протекания познавательных процессов, особенности эмоциональной сферы (М.М. Безруких, Н.Н. Брагина, Т.А. Доброхотова, Е.И. Николаева, А.В. Семенович). Любая познавательная деятельность включает в себя в различной степени прогноз того, что может произойти, и подготовку субъекта к будущим событиям [3].

Цель нашей работы состояла в изучении особенностей прогностической деятельности у слабовидящих детей старшего дошкольного возраста в зависимости от профиля функциональной асимметрии мозга.

Работа выполнялась на базе МБДОУ «Детский сад № 137 компенсирующего вида» г. Чебоксары. В исследовании приняли участие 20 детей 5–6 лет,

имеющие нарушения зрения. Анализ медицинской документации показал, что у 80 % детей имелись нарушения рефракции (миопия и гиперметропия средней и высокой степени, гиперметропический астигматизм), 20 % испытуемых имели монолатеральное либо альтернирующее сходящееся косоглазие в сочетании с гиперметропией, у 20 % – состояние после исправления косоглазия.

Для оценки прогностической деятельности была использована модифицированная методика Л.И. Переслени [1, 3]. В качестве стимульного материала вместо букв были использованы геометрические фигуры (круг и квадрат). Оценка процессов прогнозирования осуществлялась на основе показателей, характеризующих ориентированно-мотивационный, операционно-технический и регуляционно-оценочный компоненты. Для определения профиля латеральной организации мозга использовались моторные и сенсорные (по слуху и зрению) пробы: «переплетение пальцев рук», «поза Наполеона», «открывание баночки», «доставание предмета из коробочки», «ножницы», «карандаши», «поднятие лежащего предмета», «открывание-закрывание молнии» (для определения асимметрии по руке); «калейдоскоп», «экран с отверстием» (оценка ведущего глаза); «тиканье часов» (исследование предпочтения уха). При этом было выделено три основных категорий профилей латерализации: правосторонний, левосторонний и смешанный [2].

Анализируя профили латеральной организации мозга в исследуемой группе детей можно отметить, что 50 % испытуемых имели правосторонний профиль функциональной асимметрии полушиарий головного мозга; 20 % – левосторонний; 30 % – смешанный.

Характеризуя ориентированно-мотивационный компонент в подгруппах детей с различным профилем латерализации, мы пришли к выводу, что между детьми с правосторонним и левосторонним профилем отсутствуют различия в таких показателях как отношение к принятию задачи, динамика эмоционального состояния и степени эмоциональной насыщенности, выраженность этих показателей была максимальной. В подгруппе детей со смешанным профилем данные показатели были снижены.

Анализ показателей операционно-технического компонента прогностической деятельности свидетельствует о наличии между подгруппами различий в степени самостоятельности и способности к самоконтролю, эти показатели были выше у детей с левосторонним профилем. При этом гибкость переключения и относительная быстрота усвоения принципа чередования фигур была выше в подгруппе детей со смешанным профилем.

Большинство показателей регуляционно-оценочного компонента (осознание своей деятельности, количество ошибок отвлечения и выявления порядка, оценка результата, сосредоточенность и поглощенность деятельностью) были выше в подгруппе детей с левосторонним профилем.

Полученные результаты дополняют характеристику познавательного развития детей с нарушениями зрения и могут быть учтены при организации психолого-педагогического сопровождения их развития.

#### *Литература*

1. Васильева Н.Н. Возрастные преобразования процессов прогнозирования у детей в возрасте от 5 до 7 лет // European Social Science Journal. 2014. № 7–3 (46).
2. Зельдович Я.И. Особенности распределения латеральных фенотипов у детей 6–7 лет // Физиология человека. 2007. Том 33. № 6.
3. Переслени Л.И. Психодиагностический комплекс методик для определения уровня развития познавательной деятельности: дошкольный и младший школьный возраст. М., 2006.

## **Формирование образа тела у подростков с двигательными нарушениями**

**Клычкова О.М.**

*студент факультета клинической и специальной психологии*

*ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия*

*oksana.m.klychkova@gmail.com*

*Научный руководитель – Мешкова Т.А.*

Одной из важных переменных «Я-концепции» является образ тела – комплекс переживаний, представлений, оценок телесной внешности и телесных функций человека.

Изучение процесса формирования образа тела в условиях дизонтогенеза позволяет расширить представления о развитии детей и подростков с особыми образовательными потребностями и – в первую очередь – их взаимодействии (и взаимовлиянии), с социокультурной средой.

Целью нашего исследования стало изучение формирования образа тела у подростков с двигательными нарушениями.

В исследовании приняли участие 12 подростков (10 юношей и 2 девушки) с двигательными нарушениями в возрасте от 12 до 15 лет, обучающиеся в специализированном коррекционном интернате, а также 12 подростков, не имеющих двигательные нарушения (данная группа была сформирована методом попарного подбора). Инструментарием послужили: методика «Шкала ранжирования фигур» (Stunkard), модифицированная методика исследования самооценки Дембо-Рубинштейн, авторская методика исследования удовлетворенности собственным телом.

Методика «Шкала ранжирования фигур» включала себя изображение девяти типов фигуры (мужской и женский варианты), среди которых необходимо выбрать одно изображение, наиболее похожее на собственную фигуру, и одно – более всего подходящее под собственное представление об «идеальном теле».

Модифицированная методика исследования самооценки Дембо-Рубинштейн включала 8 шкал («ум», «способность к творчеству», «внешность», «уверенность в себе», «популярность среди сверстников», «здоровье», «счастье», «интересная личность»).

Методика исследования удовлетворенности собственным телом включала предъявление испытуемым схематических изображений лица и всей фигуры (вид спереди и сзади), разбитых на сегменты (например: голова, шея, грудь, живот, левое плечо, правое плечо, или: волосы, лоб, нос, рот, губы – и т.д.). Каждый сегмент предлагалось оценить по привычной для российского школьника 5-балльной шкале, где 5 – полностью удовлетворен, 1 – полностью не удовлетворен; балл необходимо поставить прямо в области оцениваемого сегмента.

Обнаружены следующие статистически значимые различия: подростки с двигательными нарушениями продемонстрировали более высокую самооценку по шкале «Счастье», нежели их сверстники без двигательных нарушений (соотношение средних баллов – 94,6 к 72,3; уровень значимости различий по критерию Манна-Уитни – 0,04). Для них также был характерен более низкий уровень притязаний по шкале «Уверенность в себе»: 68,5 к 88,8 соответственно, уровень значимости различий по критерию Манна Уитни – 0,05. Кроме того, подростки с двигательными нарушениями выше оценили собственное лицо в целом и его отдельные участки (нос, губы, щеки), а также голову и шею (см. Таблица 1). Различия в оценке прочих сегментов

тела оказались не значимы. Также не получено значимых различий в методике ранжирования фигур (выбор реальной и идеальной фигуры).

**Таблица 1**  
**Достоверные различия между подростками с двигательными нарушениями и без таковых в оценках различных сегментов собственного тела**

	Подростки с двигательными нарушениями	Подростки без двигательных нарушений	р-уровень (критерий Манна-Уитни)
<b>Голова (спереди)</b>	4,92	4,17	0,005
<b>Голова (сзади)</b>	4,92	4,25	0,01
<b>Шея (спереди)</b>	4,92	4,25	0,01
<b>Шея (сзади)</b>	4,832	4,25	0,03
<b>Лицо (суммарная оценка)</b>	51,08	46,08	0,005
<b>Нос</b>	4,75	3,75	0,005
<b>Губы</b>	4,83	4,00	0,02
<b>Левая щека</b>	4,58	3,92	0,02
<b>Правая щека</b>	4,58	3,92	0,02

Полученные данные позволяют предположить, что особые (в первую очередь – образовательные) условия могут выполнять роль своеобразного социального «щита», ограждающего подростков с двигательными нарушениями, их самооценку, их образ телесного «Я» от завышенных общественных требований. Даже большую удовлетворенность зоной лица с этой точки зрения можно рассматривать как самооценку вообще: принимая во внимание социокультурный аспект конструкта «Образ тела» нельзя не вспомнить о существовании в различных культурах метафорических «личностных» значений, связанных с лицом («сохранить лицо», «упасть в грязь лицом», «быть двуличным» – и т.д.).

Разумеется, это предположение стоит считать лишь ориентировочным; для того, чтобы его развить – или опровергнуть, необходимо продолжить эмпирические исследования, расширив и инструментарий, и группы испытуемых.

### **Особенности памяти дошкольников с интеллектуальными нарушениями**

*Левина А.А.*

*студент факультета клинической и специальной психологии*

*ГБОУ ВПО МГППУ, Россия, Москва*

*hlorka@list.ru*

*Научный руководитель – Лыкова Н.С.*

Проблема памяти у детей с интеллектуальными нарушениями является актуальной в связи с тем, что ее недоразвитие в дошкольном возрасте в дальнейшем может привести к школьной неуспеваемости. В связи с этим необходимо проводить качественную раннюю диагностику уровня развития высших психических функций детей с интеллектуальными нарушениями (часть из которых составляют дети с ЗПР) для оказания им правильной коррекционной помощи.

При поступлении в школу резко увеличивается объем сведений, которые необходимо ежедневно усваивать ребенку. Запоминание информации механическим способом с каждым годом обучения становится все менее эффективным. Уже у старших дошкольников необходимо формировать рациональные приемы запоминания информации, которые позволили бы добиваться стойкого мнемического эффекта и в старших классах школы.

Неравномерность развития высших психических функций, свойственная норме, в еще большей степени выражена у детей, имеющих интеллектуальные нарушения. Исследования показывают, что наряду с эмоционально-волевой и личностной незрелостью у таких детей отмечается и несформированность отдельных высших психических функций.

Одним из наиболее актуальных направлений научного изучения интеллектуальных нарушений является проблема развития памяти, играющей ключевую роль в познавательной деятельности человека и, соответственно, в его обучении.

В настоящее время отмечается тенденция к индивидуализации школьного образования с учетом специфики и уровня развития психических функций ребенка. И в этом случае диагностика особенностей развития психических функций позволит подобрать наиболее эффективные педагогические приемы для каждого ребенка.

В нашем исследовании мы изучали особенности памяти детей 5–6 летнего возраста с задержкой психического развития и умственной отсталостью в легкой степени. Для исследования памяти нами были использованы следующие методики: запоминание «10 слов», запоминание изображений «10 предметов», а также «Опосредованное запоминание» по А.Н. Леонтьеву.

При выполнении методики «10 слов» у 40 % исследуемых показатели воспроизведенных слов при первом предъявлении соответствовали норме. Такой показатель может свидетельствовать о постепенном овладении в дошкольном возрасте производными формами запоминания и воспроизведения. У 50 % обследованных детей отмечались результаты близкие к норме, что составляло воспроизведение 3–4 слов. Испытуемых, результаты которых превышают норму, не оказалось. С увеличением числа повторных предъявлений (от первого до пятого) количество правильно воспроизведенных ребенком слов увеличивалось практически у всех обследуемых. Только несколько детей при пятом предъявлении воспроизводили меньше слов, чем при первых предъявлениях, что можно объяснить неустойчивостью внимания, появлением состояния утомления либо ошибочным пониманием инструкции. Некоторые дети не справились с заданием из-за личностных особенностей, они не хотели слушать третье и последующие предъявления.

Полное воспроизведение всех предъявленных слов наблюдается только у 20 % испытуемых. У 30 % число воспроизведенных слов при пятом предъявлении соответствует норме.

Анализ результатов показывает, что с увеличением количества предъявлений увеличивается число верно воспроизведенных слов у большинства детей. Это может свидетельствовать о результивности многократных повторений для запоминания.

Попытка проверить отсроченное запоминание 10 слов было оценено нами как некорректное, поскольку оно требует перерыва не менее 30–60 минут после пятого предъявления. В связи с наличием нарушений развития и возрастом детей, они были способны к воспроизведению запоминаемого материала после перерыва в 20 минут. При этом дети показали очень невысокие результаты.

Проведение методики «10 предметов» показало, что уровень зрительного восприятия у детей с интеллектуальными нарушениями, а именно с умственной отсталостью и задержкой психического развития, соответствует показателям нормативного развития. 90 % детей справились с этим заданием, 10 % показали результаты приближенные к нормативным для данного возраста.

Выполнение методики «опосредованное запоминание» показало, что благодаря использованию стимульного материала, дети воспроизвели правильно более 60 % предъявленных слов. При этом полного воспроизведения всех предъявленных слов не наблюдалось. Некоторые дети не справились с заданием, поскольку не поняли инструкцию и имели высокий уровень утомляемости и нарушения внимания. Дети с задержкой психического развития справились с заданием опосредованного запоминания значительно лучше, чем дети с умственной отсталостью. Это было связано с лучшим пониманием инструкции детьми с ЗПР и их большей способностью к опосредованию.

Результаты нашего исследования показали, что развитие зрительной памяти большинства детей 5–6 лет с задержкой психического развития и легкой умственной отсталостью соответствует возрастным нормам условно нормативных детей. Это может быть связано с возрастными особенностями развития памяти и в данном промежутке времени не иметь отличительных особенностей.

Исходя из полученных данных, нами были сделаны следующие выводы.

В дошкольном возрасте происходит постепенное овладение произвольными формами воспроизведения и запоминания, о чем свидетельствуют результаты выполнения методики «10 слов». Одной из таких форм являются многократные предъявления дошкольнику незнакомой ранее информации, т.е. происходит процесс заучивания.

Сравнительный анализ результатов исследования непроизвольного и опосредованного запоминания позволил нам сделать вывод о том, что опосредованное запоминание является более эффективным в сравнении с механическим запоминанием однократно предъявляемого незнакомого материала.

#### *Литература*

1. Белопольская Н.Л. Методики исследования познавательных процессов у детей 4–6 лет – М.: Когито – центр, 2008
2. Леонтьев А.Н. Развитие высших форм запоминания // Хрестоматия по общей психологии: Психология памяти. – М., 1979.
3. Марцинковская Т.Д. Диагностика психического развития детей. Пособие по практической психологии. – М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 1997.

### **Особенности морально-нравственных представлений у детей с умственной отсталостью, воспитывающихся в разных социальных условиях**

*Лыкова Н.С.*

*магистр факультета клинической и специальной психологии*

*ГБОУ ВПО МГППУ, Россия, Москва*

*likovans@gmail.com*

*Научный руководитель – Щербакова Н.С.*

В течение длительного времени при работе с детьми с интеллектуальной недостаточностью специалисты уделяли особое внимание развитию их познавательной сферы, в то время как проблема становления личности таких детей до сих пор изучена недостаточно как в теоретическом, так и в практическом плане.

Одной из важнейших задач обучения и воспитания детей с интеллектуальной недостаточностью является их успешная социализация в обществе, что предполагает формирование у них готовности к самостоятельной жизни на основе соотнесения своих желаний и возможностей с требованиями, предъявляемыми к ним со стороны окружающих и общества. Задача формирования такой способности требует обращения к вопросам развития личности умственно отсталых детей, в частности, их морально-нравственного развития.

Целью данной работы является изучение особенностей морально-нравственных представлений детей с умственной отсталостью.

Диагностика особенностей морально-нравственных представлений и развития морально-нравственной сферы проводилась с использованием методов беседы и эксперимента. В исследовании использовалась методика Е.А. Винниковой и Е.С. Слепович для диагностики морально-нравственного развития детей с задержкой психического развития.

Всего в исследовании приняли участие 76 детей в возрасте от 7–10 лет (28 младших школьников с умственной отсталостью в легкой степени, воспитывающиеся в интернате и 27 младшие школьники с умственной отсталостью в легкой степени, воспитывающиеся в семье; в контрольную группу вошли 21 учащийся общеобразовательной школы, также воспитывающиеся в семье).

В результате бесед был выявлен низкий уровень развития представлений о нравственных нормах у младших школьников с умственной отсталостью, воспитывающихся дома и в институциональных условиях. Умственно отсталые дети из обеих экспериментальных групп понимали ограниченное количество морально-нравственных норм, их суждения отличались конкретностью. Так, например, на вопрос, кто такой добрый человек и, почему надо делать добрые поступки, дети отвечали: «добрый человек, это тот, который хорошо себя ведет», «хорошо учится», «всем помогает», «не дерется», «не обзывается» и пр. В ответах дети были не многословны, они ограничивались примером 2–3 житейских поступков.

Вести себя нравственно, по мнению умственно отсталых детей, надо потому, что тебя «хвалят», «не ругают», «дают сладости», «зарабатываешь бонусы, на которые можно купить какие-нибудь вещи» (дети, воспитывающиеся в интернате, получали бонусы за хорошее поведение). Умственно отсталые дети в большей степени руководствовались собственной выгодой, совершая «хорошие» поступки «если я не буду делать добрые дела, то мне на день рождения ничего не подарят, только торт».

Очень часто в ответах детей с умственной отсталостью присутствовали шаблонные фразы: «с другими надо делиться», «как ты поступаешь с другим, так и он с тобой», «чужое брать нельзя», дети быстро и монотонно перечисляют: «не бить», «не ругаться», «не обзываться». У некоторых детей присутствуют «двойные стандарты» в отношении морально-нравственного поведения. Например, если уступить место старшему, то смотря кому («если он совсем старый, то да, а если не очень, то можно не уступать»; «если у мальчика богатые родители, то можно не отдавать, они ему купят мороженое»).

Безнравственными, по мнению умственно отсталых детей являются поступки, когда другой «дерется», «обзывается», «ругается матом». Такие поступки нельзя совершать потому, что «это плохо», «накажут». От небольшого количества детей можно было услышать более глубокие умозаключения: «в следующий раз больше никто тебе не будет верить».

Дети-сироты чаще, чем дети, воспитывающиеся в домашних условиях, говорят о том, что за плохие поступки могут «отправить в колонию», «посадить в тюрьму».

Умственно отсталые дети, воспитывающиеся в семье, чаще искали поддержку со стороны экспериментатора, ожидали его похвалы или оценки. Дети – сироты в меньшей степени ориентированы на взрослого.

Нормативно развивающиеся дети демонстрировали более глубокое понимание сути морально-нравственного поведения. Они обращались к личным качествам человека и чаще оперировали понятиями доброты, честности, дружбы. Давали адекватную морально-нравственную оценку собственным поступкам, активно описывали свои чувства и переживания, связанные с морально-нравственными аспектами. Условно нормативно развивающиеся дети видели более масштабные последствия безнравственного поведения («Если все будут делать добрые поступки, помогать друг другу, говорить правду, во всем мире будет дружба, у всех будет хорошее настроение, а если все будут злые, может случиться война»). Нормативные дети часто задумывались о чувствах, которые могут испытывать люди, в отношении которых совершен безнравственный поступок («Мальчик плачет. Ему плохо. Его могут отругать. Если мальчик, который нашел деньги добрый, он ему отдаст»).

Существуют различия в объяснении причин морально-нравственного поведения. Умственно отсталые и нормативные дети, воспитывающиеся в семье, в большие степени боятся наказания и лишения чего-либо (игрушек, планшета) со стороны старших учителей, родителей и старших товарищей. Существенное количество детей, воспитывающихся в интернате, говорят о том, что морально-безнравственное поведение может привести к тому, что их заберут в колонию или посадят в тюрьму. Этим они объясняют то, почему не стоит совершать те или иные плохие поступки.

Результаты наблюдения за детьми показали, что умственно отсталые дети чаще нормативных ориентируются на реакцию взрослого. Особенно это характерно для детей из семьи. Они заглядывают в глаза, смущаются, ждут эмоционального отклика (положительного или отрицательного) со стороны взрослого. От того, как поставлен вопрос, как предъявлен материал, зависит направленность их ответов. Поэтому при диагностике морально-нравственной сферы важно выстраивать беседу и подбирать проблемные ситуации, препятствующие стереотипному или социально одобряемому поведению ребенка. Нормативно развивающиеся дети, воспитывающиеся в семье, более независимы и уверены в своих суждениях. Они руководствуются имеющимися у них представлениями о морально-нравственных нормах и собственной оценкой ситуации.

Полученные результаты могут послужить основанием для разработки программ психокоррекционной работы по развитию личности детей с интеллектуальной недостаточностью, формирования морально-нравственных представлений, ценностей и морально-нравственной регуляции поведения.

#### *Литература*

1. Щербакова А.М., Лыкова Н.С. Экспериментальный подход к изучению морально-нравственной сферы детей с умственной отсталостью // Психологическая наука и образование, № 5 – М.: 2011.

## **Половозрастная идентификация у детей с интеллектуальными нарушениями**

**Любимова Я.А.**

*студент факультета клинической и специальной психологии*

*ГБОУ ВПО МГППУ, Россия, Москва*

*lyubimovayanina@gmail.com*

*Научный руководитель – Лыкова Н.С.*

Проблема половозрастной идентификации детей с интеллектуальными нарушениями мало изучена в отечественной психологии.

Цель исследования – выявление особенностей половозрастной идентификации у детей подросткового возраста с интеллектуальной недостаточностью.

В исследовании приняли участие 12 мальчиков и 12 девочек в возрасте от 12–14 лет с диагнозом умственной отсталости в легкой степени.

В исследовании использовались такие методики, как:

1. Половозрастная идентификация (Белопольская Н.Л)
2. Наблюдение за поведением ребенка (Н.Е. Татаринцева) с целью выявить особенности полоролевого поведения мальчиков и девочек в различных видах детской деятельности.

Анализ полученных результатов показал, что мальчики успешнее справились с задачей на половую идентификацию, чем девочки. 11 из 12 подростков соотнесли себя с изображением, соответствующим их полу и возрасту, что составляет 91 % от всей выборки мужского пола. В данном исследовании девочки были менее успешны, 9 из 12 адекватно оценили себя, что составляет 75 % от всей выборки женского пола. Девочки чаще, чем мальчики испытывали затруднения и демонстрировали качественно различные позиции в ответах на задания по половозрастной идентификации. Три девочки испытывали существенные трудности в выполнении задания вплоть до отказа его выполнения. Они не могли сопоставить себя с каким-либо образом, выбрать привлекательный или непривлекательный образ. В одном случае ученица сослалась на плохое самочувствие («я кашляю и у меня голова болит, а ты меня заставляешь думать»). Одна из девочек отказалась принимать участие, объяснив, что она уже знает, как выполнять это задание и поэтому не хочет. Третья испытуемая давала неоднозначные и нечеткие ответы. Возможно, это было связано с личным отношением, нежеланием помочь и сделать специально хуже, т.к незадолго до проведения методики экспериментатором было сделано замечание по поводу ее поведения на перемене.

Что касается построения возрастной последовательности, то только 16 % подростков справились с этим заданием. Мальчики и девочки 11–14 лет достаточно успешно могли идентифицировать себя с определенным возрастом и полом, но испытывали трудности в представлении жизненного пути человека.

В качестве привлекательного образа подростки чаще выбирали образ более младшего возраста.

При использовании методики «Наблюдение за поведением ребенка» (Н.Е. Татаринцева) стоит отметить, что в большинстве случаев, девочки и мальчики вели себя в обществе в соответствии со своим полом и возрастом. Тем не менее, одна из девочек при обследовании методикой «Половозрастная идентификация» выбрала в качестве привлекательного образа «Я» – юношу, на вопрос о том, почему она сделала такой выбор, девочка с уверенностью отве-

тила – «мальчиком быть круче». В ходе беседы выяснилось, что у нее имеется старший брат, который построил успешную карьеру и неплохо зарабатывает, в силу этого может позволить приобретать себе и близким хорошие вещи и одежду, регулярно дарит сестре подарки. Все вышесказанное объясняет выбор этой девочки. При наблюдении за ней на уроках и во внеурочной деятельности было замечено, что она стремится быть наравне с мальчиками из класса.

Таким образом, в ходе исследования нам удалось проанализировать особенности формирования половозрастной идентификации у подростков с легкими формами умственной отсталости в возрасте от 12 до 14 лет. В большинстве случаев у них не было ошибок в половой самоидентификации, но они предпочитали идентифицировать себя с более младшим возрастом. Все они не смогли справиться с построением последовательности, отражющей возрастные изменения человека.

*Литература*

1. Белопольская Н.Л. Половозрастная идентификация. Методика исследования детского само-сознания. М.: Когито-Центр, 2009.
2. Белопольская Н.Л., Иванова С.Р., Свистунова Е.В., Шафирова Е.М. Самосознание проблемных подростков. М.: Изд-во ИП РАН, 2007.

## **Новый метод экологической психологии «Люди и растения»**

*Мухортова Е.А.*

*магистрант факультета психологии образования  
ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия*

*Научный руководитель – Нартова-Бочавер С.К.*

Исследование психологических аспектов взаимодействия человека и мира растений в настоящее время необъятная и практически неизученная область знания экологической психологии. Растительный мир – значительная составляющая человеческой жизнедеятельности и культуры. Растения окружают человека на протяжении всей жизни, являясь источником как материальной так и духовной пищи. Прекрасные растения воспеты в стих и песнях, мифах и легендах. Существует целая культура эстетического наслаждения, любования растениями – бонсай, аранжировка букетов, пейзажный дизайн и многое другое. Живая природа как источник самоподдержки современных горожан пока еще не может считаться исчерпывающе изученной.

Важным в этой связи является вопрос создания новых методов изучения отношения к миру растений.

На первом этапе создания опросника «Люди и растения» была поставлена задача выделить значимые категории отражающие роль мира растений в жизни человека. В нашем исследовании участвовало 46 студентов-психологов,  $M_{\text{возраст}} = 19,1$  лет, (40 девушки и 6 юношей) которым было предложено написать в свободной форме эссе «Растения в моей жизни». Для обработки данных применяли контент-анализ с привлечением двух экспертов. Нами были выделены следующие основные категории:

1. Эмоциональное отношение. 2. Эстетическая функция. 3. Рекреационная функция. 4. Прагматическое практическое применение. 5. Растения как символы. 6. Идеализирование. 7. Источник вдохновения или арт-объект. 8. Внимание и забота.

Затем, на втором этапе был создана первоначальная версия опросника «Люди и растения». Она состояла из 40 вопросов и десяти шкал «Эмоциональное отношение», «Эстетическое отношение», «Рекреационная функция, отв.», «Прагматическое отношение», «Растения как символы», «Растения как

ценность», «Источник вдохновения», «Уход и забота», «Познавательное отношение» и «Деятельность».

На следующем этапе было проведено экспериментальное исследование. Исследуемая выборка состояла из студентов психологов и составляла 298 респондентов (26.2 % мужского пола, 73.8 % -женского)  $M = 21.5$ ,  $SD = 9.2$ . Это дало возможность провести статистический анализ. Структуру опросника «Люди и растения» изучали при помощи эксплораторного факторного анализа матрицы корреляций ответов на отдельные вопросы по методу главных компонент с вращением Varimax с применением статистического пакета SPSS 22, а также при помощи конфирматорного факторного анализа с применением статистического пакета AMOS22.

На основе результатов эксплораторного факторного анализа получено, что некоторые вопросы опросника обладают слабыми факторными нагрузками или грузятся сразу в несколько факторов, в результате чего они были удалены из дальнейшего анализа. В итоге была построена пятифакторная модель опросника «Люди и растения», опросник состоит из 32 вопросов. Нами представлены рабочие названия шкал:

Шкала 1 «Радость» содержит 11 пунктов и отражает удовлетворение и радость от общения с растениями, продуктивность взаимодействия с ними. Вопросы описывают испытываемое удовольствие от выращивания разнообразных растений, гордость за результат и ответственность по отношению к растениям.

Шкала 2 «Эстетика» включает 8 пунктов, отражающих способность любоваться растениями, раскрывающих отношение к растениям как празднику, как к тому, что украшает саму жизнь.

Шкала 3 «Взаимодействие» (с растениями) включает 4 пункта, отражающих практику повседневного взаимодействия с растениями, активность субъекта, направленность на познание растительного мира, осведомленность и информированность.

Шкала 4 «Связь с природой» включает 6 пунктов, описывающих проявляющееся во взаимодействии с растениями волю к жизни вообще, ощущение цикличности естественных событий.

Шкала 5 «Забота» (о растениях) включает 3 пункта, отражающих необходимость заботиться о растениях как части экосистемы.

В заключение можно сказать, что опросник «Люди и растения» в дальнейшем может использоваться как средство диагностики и мониторинга отношения человека к миру растений.

#### *Литература*

1. Мухортова Е.А, Нартова-Бочавер С.К. Растительный мир как предмет экологического сознания и ресурс стихийной психотерапии современных россиян. // Гуманитарные и естественнонаучные факторы решения экологических проблем и устойчивого развития. Материалы двенадцатой международной научно-практической конференции. Новомосковск, 2015. С. 5–8.
2. Нартова-Бочавер С.К. Развитие жизненного пространства ребенка в онтогенезе // Стратегия дошкольного образования в 21 веке: проблемы и перспективы Научно-практическая конференция, посвященная 80-летию со дня основания факультета дошкольной педагогики и психологии МПГУ (1921–2001гг.). М., 2001. С. 280.
3. Нартова-Бочавер С.К. Единство субъекта и бытия как основа естественной психотерапии // Субъектный подход в психологии / Отв. редакторы: Журавлев А.Л., Знаков В.В., Рябикова З.И., Сергиенко Е.А.. М., 2009. С. 482–497.

# Специфика мотивации на прохождение реабилитации у лиц с приобретенной инвалидностью

Новикова Е.М.

студент факультета клинической и специальной психологии  
ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия

mercilessangel@mail.ru

Научный руководитель – Романовский Н.В.

**Ключевые слова:** *психологическая реабилитация, мотивация на реабилитацию, приобретенная инвалидность.*

Известно, что изучив, поняв процесс мотивации человека, можно повысить успешность реабилитации, помочь качественно улучшить его жизнь.

Мотивированное поведение является результатом действия двух факторов: личностного (мотивационные диспозиции личности – потребности, мотивы, установки, ценности), и ситуационного (внешние, окружающие, человека условия).

Мотивация способствует повышению умственной и физической работоспособности. Она зависит от прошлого опыта, обучения, социальных, характерологических и культурных факторов. Уровень мотивации определяется выбором цели, успехом и неуспехом, а так же уровнем притязаний. Нужно учитывать отношение между интенсивностью мотивации и реальными возможностями человека в конкретной ситуации.

Тема мотивации интересна нам в связи с тем, что все больше людей проходящие реабилитацию отказываются от активной позиции и принимают мероприятия как должное. Представление о психологической реабилитации зачастую просто отсутствуют, пациенты высказывают мнение о том, что психолог должен что-то сказать или сделать, для улучшения их состояния или же просто проводит тесты для удовлетворения собственного любопытства. Проходя реабилитацию в специализированных учреждениях, такие пациенты делают больший акцент на физическое здоровье, игнорируя внутренний (душевный) дисбаланс.

Для изучения специфики мотивации у лиц с приобретенной инвалидностью мы провели исследование на группе из 28 испытуемых в возрасте от 21 до 71 года с приобретенной инвалидностью, проходящие реабилитацию на базе реабилитационного центра Преодоление (Г. Москва). В группе были две подгруппы по 14 человек в каждой. Первую подгруппу составили люди, впервые поступившие в РЦ Преодоление и не проходившие никогда психологической реабилитации, вторую те, кто повторно поступают на реабилитацию и имели опыт психологической работы.

Группы были обследованы следующими методиками:

- Тест Жизнестойкость (сокращенный вариант) под модификацией Осина и Рассказовой
- Тест смысложизненные ориентации (методика СЖО), Д.А. Леонтьев.
- Шкала депрессии Бека
- «Опросник базисных убеждений» М.А. Падун, А.В. Котельникова
- Опросник Способы совладающего поведения Р. Лазаруса. (Копинг тест Лазаруса)
- Методика «Определение уровня тревожности» Ч. Д. Спилберг, Ю.Л.Ханин

Результаты исследования позволили сделать предположение, что:

Мотивация на восстановительное лечение у лиц с приобретенной инвалидностью не проходивших психологическую реабилитацию зависит от множества факторов, которые, как правило, ее снижают. Их копинг-стратегии из-за связей

с другими компонентами личности являются недостаточно эффективными для борьбы со стрессовой ситуацией, они зачастую носят импульсивный характер, или же приводят к полному игнорированию имеющейся проблемы.

Показатель высокой самооценки так же имеет негативный аспект, в связи с ней пациенты отрицают необходимость собственной активности в реабилитационных мероприятиях.

Еще одной особенностью таких людей отмечается подверженность своим эмоциям, которые охватывают большой пласт их жизни.

Все эти факторы не только негативно влияют на мотивацию, снижая ее, но и становятся преградой для формирования в дальнейшем устойчивой мотивации на реабилитацию.

В свою очередь мотивация на восстановительное лечение у лиц с приобретенной инвалидностью получавших ранее психологическую поддержку значительно выше. Влияние негативных эмоций не охватывает весь спектр их действий. Для снижения эмоционального дискомфорта им может быть достаточно разделение ответственности за свою жизнь и происходящие с окружающими или обстоятельствами. Их копинг-стратегии имеют более адаптивный характер.

Так же, они менее зависимы от внешних факторов, больше рассчитывают на себя и свои знания. Они стремятся к улучшению своего состояния, и их мотивация носит более стойкий характер.

Проанализировав данные, мы видим, что психологическое воздействие благоприятно влияет на все сферы жизни пациентов с приобретенной инвалидностью.

### **Применение теста базовых языковых и учебных навыков (Assessment of Basic Language and Learning Skills Revisited, ABLLS-R) в диагностике уровня развития детей с РАС**

*Овсянникова Т.М.*

*аспирант факультета клинической и специальной психологии*

*ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия*

*sp.psychology@gmail.com*

*Научный руководитель – Басилова Т.А.*

«Классический» аутизм, или аутистическое расстройство, относится к категориям так называемых первазивных расстройств развития (ПРР). Другие ПРР включают синдром Аспергера и первазивное расстройство развития неуточченное (НПРР). Современные представления о расстройствах аутистического спектра подразумевают выраженные различия в индивидуальных потребностях учащихся с аутизмом, относительно услуг специального (коррекционного) образования. При составлении программ обучения детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) специалисты сталкиваются с некоторыми трудностями. Одни дети с РАС требуют большого объема коррекционной помощи – постоянного присутствия помощника в классе, индивидуальных занятий с коррекционными педагогами, логопедами-дефектологами и другими специалистами. Другие учащиеся с РАС, неплохо успевают по всем учебным предметам и не нуждаются в специальном организованном сопровождении. Определить уровень развития детей с РАС и составить эффективную индивидуальную программу развития возможно с применением теста языковых и учебных навыков (Assessment of Basic Language and Learning Skills Revisited, ABLLS-R, обновленное издание).

ABLLS-R был разработан в парадигме прикладного анализа поведения и основан на данных исследований, проведенных в рамках этого подхода. Теоретическим основанием для разработки теста стала книга Б.Ф. Скиннера «Вербальное поведение», а также исследования, основанные на данной работе, в частности, на предложенной Скиннером классификации различных видов коммуникативного поведения. Тестирование позволяет определить уровень развития основных речевых, языковых и учебных навыков ребенка и может помочь в составлении его индивидуальной программы развития (ИПР).

Тест охватывает 544 навыка, что позволяет определить очень подробный профиль ребенка перед формулированием его индивидуальной программы развития. Основное внимание в тесте уделяется базовым учебным навыкам, определяющим способность ребенка к дальнейшему обучению. Большинство шкал ABLLS-R не требуют владения устной речью и не предусматривают вербальных ответов. Тест предоставляет иерархическую структуру языковых и учебных навыков, что позволяет выделить в отдельных крупных навыках компоненты, формирование которых является базой для дальнейшего развития данной сферы у ребенка.

На базе ЦПМССДиП МГППУ тест ABLLS-R применялся в экспериментальном проекте подготовки к школе для детей с аутизмом и выраженными нарушениями речи с использованием методик прикладного анализа поведения. В рамках проектов в 2012–2014 годов проводилось первичное и повторное (в конце года) тестирование детей с помощью этого теста, а в течение года с детьми проводили индивидуальные и групповые занятия в соответствии с их индивидуальной программой, составленной на основе результатов тестирования. В конце года результаты работы с помощью теста ABLLS-R были представлены в виде визуальной схемы, которая позволила быстро и наглядно оценить уровень развития навыков ребенка, а также его прогресс, продемонстрированный во время повторного тестирования.

#### *Литература*

1. *Partington, James, PhD, BCBA (May 2006). The Assessment of Basic Language and Learning Skills (Revised).*
2. *B.F. Skinner. Verbal Behavior (1957).*
3. *Teaching Language to Children With Autism or Other Developmental Disabilities (Sundberg&Partington, 1998).*
4. *Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (1987). Applied Behavior Analysis. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc.*

### **Сложный дефект: проблемы терминологии**

*Переверзева Е.Е.*

*студент факультета клинической и специальной психологии  
ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия*

*pereverzeva.kate96@gmail.com*

*Научный руководитель – Басилова Т.А.*

В последние десятилетия отечественные ученые большое внимание уделяют теме множественных нарушений развития. Такие нарушения часто называют сложными по структуре дефектами, а также комплексными, комбинированными или сочетанными. В работах отечественных авторов мы находим ряд противоречий в трактовке данных понятий. Целью нашего исследования является выяснение причин появления данных противоречий и определение понятия «сложный дефект».

Л.С. Выготский ввел понятие сложной структуры любого дефекта как сочетания первичного биологического дефекта и его социально-психологических последствий. Достаточно давно является общепринятым понятие «сложный дефект» как сочетание двух и более первичных дефектов, в одинаковой степени определяющих структуру аномального развития. Впоследствии М.Г. Блюмина (1989), ссылаясь на исследования М.С. Певзнер по классификации олигофрении (1972), отделила понятия «сложный дефект» и «осложненный дефект» у детей. Сложным дефектом она считала «только такие аномалии развития, при которых имеются два или более первичных дефекта и каждый существует в этом комплексе и характерными для него вторичными расстройствами». К осложненному дефекту она относила случаи, когда один и тот же патогенный агент вызывает одновременное поражение нескольких функций внутри ЦНС. Среди таких осложненных дефектов нельзя выделить первичный дефект, так как все они являются следствием одного и того же поражения. Центральное место в таких случаях занимает наиболее выраженный дефект, который определяют как основной, все же остальные рассматриваются как симптомы, осложняющие основную аномалию развития.

Самым изученным нарушением, которое, как правило, относили к сложным дефектам, является слепоглухота. Истинная слепоглухота, по определению И.А. Соколянского, представляет собой только поражения зрительного и слухового анализаторов на периферическом уровне, без грубых нарушений центральных отделов мозга. Мы придерживаемся логики М.Г.Блюминой и Т.А. Басиловой, которые обращают внимание на уровень поражения и считают поражения центральной нервной системы на центральном уровне осложненными дефектами, а на периферическом – сложными. Определение уровня поражения у детей с множественными нарушениями с помощью нейропсихологических методов и будет задачей наших дальнейших исследований.

#### *Литература*

1. *Басилова Т.А.* Неосложненное, осложненное и сложное нарушение развития у детей. В сб. Специальная педагогика и специальная психология: современные проблемы теории, истории, методологии. Мат.межд. теоретико-методологического семинара.Часть3. М.: ГОУ ВПО МГППУ,2009.С.19–22.
2. *Блюмина М.Г.* Распространенность, этиология и некоторые особенности клинических проявлений сложных дефектов // Дефектология. 1989. № 3. С. 3–10.
3. *Соколянский И.А.* Обучение слепоглухонемых детей // Дефектология. 1989. № 2. С. 75–84.

### **Психолого-педагогическая коррекция нарушений поведения у детей**

*Позднышева Р.Ф.*

*магистрант факультета клинической и специальной психологии  
ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия*  
ri925@mail.ru

*Научный руководитель – Басилова Т.А.*

На современном этапе развития педагогики и психологии остается актуальной проблема психолого-педагогической коррекции нарушений поведения у детей. Особенную остроту она приобретает в рамках инклюзивного образования в России.

Наше исследование опирается на работу таких психологов и педагогов, как: Шевченко Ю.С., Завадин Н.Н., Лютова Е.К., Монина Г.Б., Лобина С.А., Гудман Р. и др.

Несмотря на теоретическую проработанность данной темы в современной науке существует ряд проблем коррекции нарушений поведения в рамках школы. Анализ литературных источников позволил выявить некоторые из них: 1) отсутствие единства мнений на определение понятия нарушения поведения и общепринятой систематики, а также комплексного анализа проблем нарушений поведения у детей, 2) проблема сбора анамнестических данных и обеспечения единства диагностики и коррекции нарушений поведения у детей, 3) недостаточность и сложность этиологии и патогенеза того или иного нарушения поведения, 4) отсутствие надежных методов для выявления предпосылок появления трудностей поведения у детей и др.

В настоящее время существует большое количество разнообразных методов терапии детей с нарушенным поведением: психодинамическая, бихевиоральная, когнитивная, когнитивно-бихевиоральная, клиент-центрированная, мототерапия, медикаментозная, комбинированная терапии. На их основе разрабатываются различные способы работы с детьми: использование комплекса ИПЭР, сенсорной комнаты, предметно-практической деятельности, работа по методике Яна Ван Дайка или реализация с октября 1995 года профилактической модели ранней социализации «Зеленая дверца» Ф.Дольто и др.. Перечисленные методы, по словам их авторов, призваны гармонизировать влияние на эмоционально-волевую сферу ребенка с нарушенным поведением, стимулировать развитие его когнитивной, сенсорно-перцептивной сфер, укрепить произвольное внимание и память, повысить мотивацию к речевой коммуникации с окружающими, способствовать коррекции поведения и, прежде всего, социализации ребенка. Выбор того или иного метода зависит от особенностей детей: это нормативные дети с нарушенным поведением или дети с ОВЗ с сохранным или нарушенным интеллектуальным развитием [1].

Обобщив данный опыт, и, проанализировав результаты диагностических проб детей, проведенных в рамках общеобразовательной школы г. Москвы и центра «Детская личность», нашим профессиональным интересом стала апробация авторской коррекционной программы, основной целью которой является нормализация психического развития детей с нарушенным поведением. Коррекционная программа включает следующие методы работы: различные направления арт-терапии, игротерапию, сказкотерапию; применение ИКТ-технологий. Работа базируется на рекомендованных упражнениях для коррекции поведения детей под авторством Лютовой-Робертс Е., Мониной Г., Фоппель К., Свистуновой Е., Чистяковой М., Вачкова И., Овчаровой Р. и включает авторскую разработку интерактивных упражнений в программе «Первого». Программа предлагается для детей 7–9 лет с нормативным интеллектом. Временные рамки коррекционной работы определены 16-ю неделями, хотя работу следует продолжать до получения значимого результата. Занятия должны проводиться 2 раза в неделю по 45 минут. Форма проведения: индивидуальная и групповая. Структура занятий: 1) упражнение на коммуникацию(авт. Фоппель К., Монина Г., Лютова-Робертс Е.; игротерапия), 2) задания на развитие познавательной и эмоционально-волевой сфер (авт. Свистунова Е., Чистякова М. Вачков И.; арт-терапия, применение ИКТ-технологий). 3) «точечные» упражнения (авт. Р.Овчарова; танцевально-двигательная терапия: элементы индийского танца; нейропсихологические упражнения).

Данные занятия, по нашему мнению, позволят развивать познавательную сферу детей, коммуникацию, координацию и контроль, снимут эмоциональное напряжение, позволят решить ряд задач по нормализации нарушенного поведения детей.

На данном этапе программа по коррекции поведения внедрена в общеобразовательную школу г. Москвы, в параллель 2 классов и успешно проходит апробацию, о чем свидетельствуют результаты наблюдений за поведением детей из экспериментальной и контрольной групп на уроках и во внеурочной деятельности со стороны психологов и педагогов учебного учреждения.

*Литература*

1. Белопольская Н.Л. Проблемы психологической диагностики и коррекции нарушений поведения у детей.//Коррекция и профилактика нарушений поведения у детей с ограниченными возможностями здоровья. Материалы 1 Всеросс.конф. (17–18 октября 2011).-М.:МГППУ, 2011.

## **Коррекция последствий жестокого обращения у детей-сирот дошкольного возраста методами М.Монтессори**

*Пригожина М.Е.  
студент факультета юридической психологии  
ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия  
prigojina.m@yandex.ru*

*Научный руководитель – Гаямова С.Ю.*

Последнее время увеличилось количество социальных сирот, родители которых ограничены в родительских правах или лишены их. Наиболее распространенной причиной нахождения ребенка в системе специализированных учреждений является жестокое обращение с ними в семье. Помимо отставания в физическом, речевом и общем развитии, социальные сироты, пережившие ту или иную форму насилия и жестокости, находящиеся в специализированных учреждениях сталкиваются с недостаточной информированностью представителей об окружающей жизни, однообразием в повседневной жизни, у многих из них наблюдается феномен госпитализма [1, 3]. Находясь каждый день в закрытом учреждении, такие дети не получают достаточных знаний о жизни за его пределами, а количество детей в учреждении не всегда позволяет осуществлять индивидуальную работу с ними, что позволило бы повысить эффективность коррекции тех или иных состояний, с которыми дети поступают в учреждения.

Наше государство уделяет большое внимание вопросу профилактики последствий жестокого обращения с детьми [2, 3]. Несмотря на это, в течение последних лет в Москве сохраняется большое количество детей помещенных в специализированные учреждения на основании акта об изъятии ребенка, находящегося в социально-опасном положении. По результатам первичных комплексных обследований практически все эти дети подверглись той или иной форме жестокого обращения, начиная с пренебрежения нуждами ребенка, заканчивая более серьезными видами жестокого обращения, такими как физическое или сексуальное насилие. Одной из целей нашего исследования является разработка методических рекомендаций по профилактике последствий жестокого обращения среди детей младшего дошкольного возраста в условиях специализированных учреждений.

В 2013 году, при поддержке отдела детства Департамента здравоохранения города Москвы и немецких специалистов в области работы по системе Монтессори, был запущен проект по внедрению Монтессори-педагогики в качестве образовательной программы специализированных учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Для апробации данного проекта было выбрано 5 учреждений.

В исследовании приняли участие 200 детей младшего дошкольного возраста, 50 % которых находились в учреждениях, реализующих Монтессори-педагогику, а 50 % – в учреждениях стандартного типа. Первичная комплексная диагностика позволила говорить о том, что у детей, поступающих в учреждения наблюдается [1]:

- отставание в физическом/моторном развитии, развитии познавательных способностей, развитии социальных навыков и навыков межличностного общения, эмоциональном развитии;
- замедленная реакция, апатия, отсутствие любопытства, сниженный интерес к окружающему миру;
- отсутствие игры или игра, без какого бы то ни было энтузиазма;
- самоповреждающее поведение, стереотипные действия, нахождение в тревожно-мнительном состоянии в ряде случаев.

Наблюдения за детьми в течение года, позволили отметить положительную динамику в развитии у всех детей. Однако, у детей из экспериментальной группы показатели были в два раза выше, чем у контрольной. Так, например, дети, находящиеся в группах, реализующих Монтессори-педагогику, имели намного больше навыков самообслуживания, приемлемого социального поведения, у них появился интерес к познавательной деятельности, они стали более усидчивы, могли заниматься самостоятельно, доводить свою работу до конца.

Проведенный нами статистический анализ жизнеустройства этих детей показал, что 93 % детей из экспериментальной группы были устроены в семьи, в контрольной группе процент таких детей был ниже – 71 %. 15,5 % детей из контрольной группы были возвращены в учреждения повторно, в то время как после воспитания в экспериментальной группе подобных возвращений не было.

Наиболее важным результатом данного исследования мы считаем то, что дети с которыми проводили занятия по методам Монтессори не возвращались в специализированные учреждения повторно, при устройстве их как в новую семью, так и при возврате в кровную. Благодаря этим данным, можно полагать, что воспитание и развитие детей в Монтессори-среде, может являться профилактикой последствий жестокого обращения в семье.

Мы не можем пока делать однозначные выводы о том, что полученные результаты были исключительно заслугой реализации в детских учреждениях только Монтессори-педагогики, поскольку с этими детьми в учреждениях работали педагоги-психологи, воспитатели, логопеды и дефектологи, а с семьями детей работали специалисты школ приемных родителей, службы сопровождения и социального патроната. Однако, мы можем констатировать, что дети развиваются более гармонично и становятся более самостоятельными находясь в Монтессори-среде, что, в свою очередь, положительно сказывается на их жизнеустройстве как при возвращении в кровную семью, так и в новой приемной семье, исключая риски вторичного попадания в систему специализированных учреждений.

#### *Литература*

1. Мухмедрахимов Р.Ж., Пальмов О.И., Никифорова Н.В., Гроарк К.Я., Мак-Колл Р.Б. Изменение социального окружения в домах ребенка: программа раннего вмешательства // Дефектология, 2003. № 4. С. 44–53.
2. О положении детей в Российской Федерации: Ежегодный государственный доклад. М., 2015.
3. Цымбал Е.И., Сафонова Т.Я. Жестокое обращение с детьми: сущность, причины, социально-правовая защита. М., 1993.

## Подходы к изучению феномена самоподдержки

Пронина С.А.

аспирант факультета клинической и специальной психологии

ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия

spronina13@gmail.com

Научный руководитель – Вачков И.В.

Развитие личности неразрывно связано как с процессом взаимодействия с другими людьми, так и с формированием собственной внутренней позиции. Поэтому успешность и зрелость личности определяется способностью творчески взаимодействовать со средой и способностью к саморегуляции, т.е. способностью опираться как на внешние условия, так и на собственные ресурсы.

На современном этапе социального развития (ситуация небезопасной внешней социально-экономической обстановки в мире, информационный стресс, размытость ценностных представлений) особую значимость приобретает внутриличностный феномен самоподдержки, который обеспечивает устойчивость личности в ситуациях неопределенности и кризисных переживаний, при совершении жизненных выборов.

До сих пор самостоятельных исследований по данной теме не было представлено, в связи с этим в профессиональном сообществе психологов и психотерапевтов складывается интуитивное понимание данного феномена. Поэтому для возможности изучения феномена самоподдержки первоначально необходимо путем анализа имеющейся зарубежной и отечественной литературы определить основные подходы к изучению феномена самоподдержки и сформулировать рабочего определения данного понятия.

Английский эквивалент русского слова «самоподдержка» – «selfsupport» имеет следующие значения: 1) «Having the resources to be able to survive without outside assistance» (наличие ресурсов для выживания без внешней поддержки); 2) «The supporting or maintaining of oneself or itself without reliance on outside aid» (способность поддерживать себя без обращения к внешним ресурсам); 3) «Independent support of oneself or itself» (независимая поддержка человеком или существом самого себя).

Семантический анализ представленных определений свидетельствует о том, что английский термин «самоподдержка» соответствует русскому «самодостаточность» и подразумевает необходимость только внутренних ресурсов – что, на наш взгляд, представляет собой узкое, одностороннее понимание данного феномена.

В то же время толковые словари русского языка В.И. Даля, С.Ю. Ожегова, Д.Н. Ушакова и большая советская энциклопедия вообще не предлагают собственного понимания термина «самоподдержки».

### 1. Представления о феномене самоподдержки личности в философии.

Как самостоятельный предмет исследования феномен самоподдержки не встречается в философских трудах. Трактовка данного понятия происходит в соотношении с такими категориями как: *самодостаточность* (немецкая классическая философия Г.В. Гегеля, А. Шопенгауэра, Ф. Ницше); *диалектика индивидуального и социального* (марксизм, философско-психологическая концепция С.Л. Рубинштейна); концепция «здесь-бытие» или «бытие-в-мире» экзистенциального немецкого философа М. Хайдеггера.

### 2. Представления о феномене самоподдержки личности в зарубежной психологии и психотерапии

Ни в психоаналитической терапии (где определяющее значение придается бессознательным процессам), ни в рационально-эмотивной психотерапии (где

в фокусе внимания не личностные особенности, а поведенческие симптомы) феномену самоподдержки личности не находится места.

Широкое понимание данного феномена представлено в работах экзистенциальных и гештальт-терапевтов, рассматривающих самоподдержку исключительно в тесной взаимосвязи с внешними условиями.

Феномен самоподдержки в гештальт-терапии. Ф. Перлз утверждал, что признаком здоровья и зрелости является умение обойтись без поддержки окружения и достаточно одной только самоподдержки. Что по сути самоподдержку превращает в самодостаточность. В отличие от него основатель французской школы гештальта Ж.-М. Робин полагает, что «здоровый и зрелый индивид – это тот, который способен гибко, адекватно и творчески воспринять поддержку как извне, так и из своих собственных ресурсов».

Методологической основой современного понимания гештальт-терапевтами феномена «самоподдержки» является теория парадоксальных изменений А. Бейссера, основным положением которой является следующая идея: *«Изменение происходит тогда, когда человек становится тем, кто он есть на самом деле, а не тогда, когда он пытается стать тем, кем он не является».*

Поэтому самоподдержка для гештальт-терапевтов – это идентификация со всем тем, что я есть (а не с тем, чем или кем я никогда не являлся), т.е. конгруэнтность самому себе. Если у человека присутствуют ресурсы самоподдержки, то он способен идентифицироваться со всей своей чувственной и потребностной сферой, включая желания (в том числе противоречивые) и осознаваемые дефициты. Исходя из этого, можно сказать, что самоподдержка – это и есть процесс опознавания / осознавания / идентификации внутреннего состояния на данный момент.

Феномен самоподдержки в экзистенциально-гуманистической терапии. В работах экзистенциально-гуманистических психологов и психотерапевтов (Маслоу, Роджерс, Франкл, Мэй, Бинсвангер) феномен самоподдержки рассматривается сквозь призму самоактуализации личности. Человек от природы хорош и способен к самосовершенствованию.

### 3. Феномен самоподдержки в отечественной психологии

К.В. Павлов, опираясь на теорию парадоксальных изменений и взгляды Ж.-М. Робин, определяет самоподдержку не только, как «самостоятельную способность Организма развиваться, творчески приспосабливаясь (адаптируясь) к непрерывно изменяющимся условиям окружающей среды, но также способность самостоятельного осознанного удовлетворения осознанно выбранных потребностей в осознанной последовательности».

Феномен самоподдержки находит прямое отражение в психологических исследованиях последних лет, выполненных в русле ресурсного подхода (Бодров В.А., Кожевникова Е.Ю., Мудзыбаев К.).

Опираясь на понимание самоподдержки в экзистенциальной и гештальт-терапии, а также на ресурсный подход отечественных исследований, мы можем сформулировать рабочее определение феномена «самоподдержки».

Феномен самоподдержки может быть представлен как интегральная характеристика личности, необходимым условием которой является:

- а) тесная взаимосвязь внутренних условий личности с внешними условиями;
- б) наличие и взаимосвязь всех видов личных ресурсов индивида: психологических (внутренний локус-контроля, рефлексия), личностных (жизнестойкость, мотивация, самооценка), профессиональных (индивидуальный стиль деятельности), материальных (доступ к информационным ресурсам, медицинской и другим видам помощи).

### *Литература*

1. *Бейссер А.* Парадоксальная теория изменений // Журнал практического психолога (специальный выпуск: Восточно-Европейский Гештальт Институт). – 2003. – N.3.
2. *Павлов К.В.* О границах применения парадоксальной теории изменения Арнольда Бейссера в практике реконструкции качества жизни. URL: [http://www.medem.ru/clinical\\_departments\\_and\\_centres/o\\_granitsakh\\_primenimosti\\_teorii\\_beyssera.html](http://www.medem.ru/clinical_departments_and_centres/o_granitsakh_primenimosti_teorii_beyssera.html).

## **Дружественность домашней среды в представлении различных поколений: взгляд дизайнеров**

*Пустозерова Д.А.  
студент факультета социальных наук  
НИУ ВШЭ, Москва, Россия  
6212942@list.ru*

*Научный руководитель – Нартова-Бочавер С.К.*

Домашняя среда, сопровождающая человека на протяжении всей его жизни, выполняет множество жизненно важных функций, обеспечивающих стабильность жизни и в то же время стимулирующих людей к развитию. Ресурсная функция дома в психологии среды описывается такой его категорией, как дружественность, в самом общем виде означающая количество возможностей, которые предоставляет дом, и меру их доступности [2].

Однако не секрет, что члены одной и той же семьи могут представлять дружественность дома совершенно по-разному [1]. Особенno велики различия в образе дома между представителями разных поколений, в частности, подростками и их родителями. Дизайнеры и архитекторы, интуитивно принимающие «усредненное» компромиссное решение, лишены психологических инструментов изучения образа дома у его будущих обитателей. Заполнение этого пробела в междисциплинарном исследовании домашней среды и обусловило актуальность нашего мини-исследования.

Цель исследования: исследовать представления будущих дизайнеров о дружественности домашней среды у различных поколений обитателей дома.

Объект исследования – домашняя среда.

Предмет исследования: представления дизайнеров о дружественности домашней среды.

Гипотеза исследования: представления дизайнеров о дружественности домашней среды обусловлены возрастом будущих обитателей дома.

Выборку составили студенты 3–4 курсов художественного института, обучающихся по направлению «Дизайн среды», которые выступали в роли экспертов относительно ожиданий и пожеланий к будущему дому, которые присутствуют в поколении среднего возраста и в поколении детей-подростков. Общее число испытуемых составило 19 человек. Исследование проходило в два этапа с перерывом в две недели.

Применялось три опросника. Опросник Функциональность домашней среды (ФДС) отражает объективно существующие возможности, которые представляет домашняя среда обитателям; они образуют следующие качества: Прагматичность, Развитие, Стабильность, Защищенность. Опросник Релевантность домашней среды (РДС) (степень ее соответствия потребностям обитателей) включает следующие характеристики: Управление, Ресурсность, Самопрезен-

тация, Эргономичность, Отчужденность, Пластичность, Историчность. Опросник Привязанности к дому включает 14 прямых вопросов и описывается одной шкалой, которая отражает общий уровень привязанности человека к его дому. Также участники исследования выполняли творческое задание: выполнить эскиз личного пространства подростка/взрослого.

И этап – участники заполняют опросники и выполняют творческое задание от лица подростка.

II этап – участники заполняют опросники и выполняют творческое задание от лица родителя.

Результаты. Сравнение средних показателей полученных шкальных значений при помощи критерия U Манна-Уитни показало, что, по мнению дизайнеров, родители и дети не отличаются по уровню привязанности к дому, равно как и по ожидаемым возможностям (affordances), которые необходимы членам семьи, принадлежащим к разным поколениям. Однако есть различия по аспектам Релевантности, причем эти показатели выше в образе дома, приписываемом дизайнераами старшим членам семьи (Рисунок 1). Так, значимо выше общий уровень Релевантности ( $U=104, p=0,03$ ), Самопрезентации ( $U=113, p=0,05$ ), Историчности ( $U=100, p=0,02$ ) есть тенденция к различиям по Управлению домашней средой ( $U=116, p=0,06$ ).

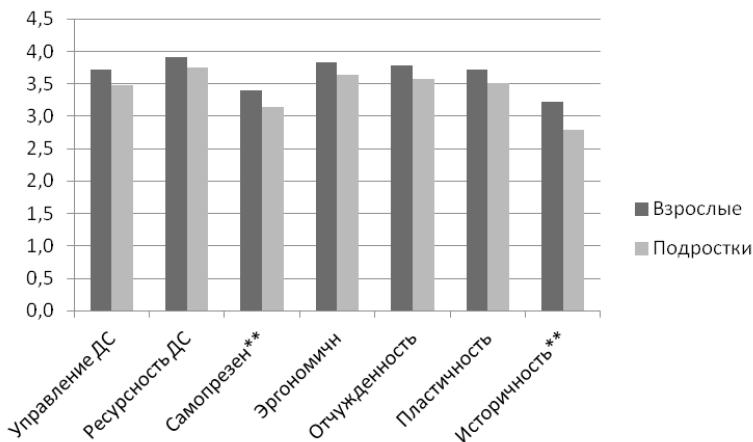


Рис. 1. Присыпываемые взрослым и подросткам желаемые качества дома.  
Значимость различий: \* – тенденция, \*\*- $p<0,05$

Можно констатировать, что гипотеза исследования частично подтвердилась. Прикладные аспекты проведенного исследования состоят в очевидной необходимости привлекать к проектированию домашней среды всех членов семьи, а также принимать во внимание, что неосознаваемые установки дизайнеров состоят в предпочтении интересов взрослых (возможно, как заказчиков проекта).

#### Литература

1. Бочавер А.А. Представления о доме как элемент персонального опыта // Психол. журн. 2015. Том 36. № 4. С. 5–15.
2. Нартова-Бочавер С.К., Дмитриева Н.С., Резниченко С.И., Кузнецова В.Б., Брагинец Е.И. Метод оценки дружественности жилища: опросник «Функциональность домашней среды» // Психол. журн. 2015. Т. 36. № 4. С. 71–83.

## Уровень социализации детей с расстройствами аутистического спектра (PAC)

Руднева Е.В.  
аспирант факультета психологии образования  
ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия  
Len4a90@mail.ru  
Научный руководитель – Хаустов А.В.

Особенности социализации детей с PAC связанны с нарушениями формирования их социальных навыков. Практика показывает, что социальные навыки таких детей практически не формируются естественным путем, что обуславливает необходимость в специальном целенаправленном обучении.

Для разработки программы психолого-педагогической коррекции было проведено исследование, позволившее выявить специфические особенности формирования социальных навыков у детей с PAC.

Исследование проводилось на базе Центра психолого-медицинско-социального сопровождения детей и подростков ГБОУ ВПО МГППУ. В ходе исследования были опрошены родители или близкие родственники 117 детей с PAC.

Уровень социализации детей с PAC оценивался с использованием Шкалы адаптивного поведения Вайнленд, которая представляет собой полуструктурированное интервью. Данная методика включает шкалы, оценивающие развитие ребенка в сферах коммуникации, социализации, быта и моторного развития. Отдельно выделена шкала «дезадаптивное поведение» для оценки уровня дезадаптации ребенка.

Для исследования уровня социализации детей с PAC использовалась шкала «Социализация», которая включает в себя оценку таких социальных навыков, как:

- межличностное взаимодействие;
- игра, времяпрепровождение;
- сотрудничество.

Количественный анализ полученных данных позволил выявить уровень социализации у детей с PAC (Рис.):

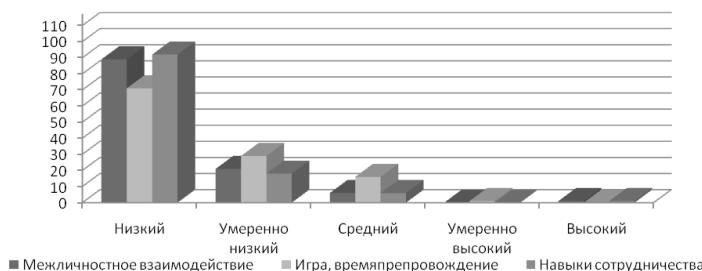


Рис. 1. Уровень социализации детей с PAC по трем субшкалам

Результаты проведенного исследования показали, что у большинства детей с PAC отмечается низкий и умеренно низкий уровень социализации.

Уровень социализации детей с PAC зависит от сформированности социальных навыков. Нарушения социальных навыков проявляются в межличностном взаимодействии, игре и сотрудничестве.

Данные исследования позволили предположить взаимосвязь уровня социализации детей со следующими факторами:

1. *Снижением мотивации к взаимодействию, совместной игре и сотрудничеству.* Исследования показывают, что снижение мотивации детей с РАС происходит в связи с нарушениями аффективной сферы и трудностями переработки сенсорной информации. Вследствие этого формируются защитные механизмы, препятствующие социальным контактам детей с РАС [2, 1].
2. *Когнитивными нарушениями, обуславливающими специфику обработки социальной информации.* Специфические нарушения выражаются в «социальной слепоте», т.е. отсутствие способностей к интерпретации различных социальных ситуаций. Это проявляется в непонимании детьми с РАС общепринятых правил поведения [3, 4, 5].

Практически у всех детей с РАС с низким уровнем социализации наблюдается как снижение мотивации к взаимодействию, так и непонимание социальной информации.

Выявленные нарушения социальных навыков отражают необходимость в разработке программы, направленной на повышение уровня социализации детей с РАС.

#### *Литература*

1. *Богдашина О.* Сенсорно-перцептивные проблемы при аутизме / Под ред. Е.А. Череневой. Красноярск: Изд-во «Международный институт аутизма КГПУ им. В.П. Астафьевы», 2014. 200 с.
2. *Никольская О.С.* Аффективная сфера человека. Взгляд сквозь призму детского аутизма. М.: Центр лечебной педагогики, 2000. 362 с.
3. *Хаустов А.В., Солдатенкова Е.Н.* Сравнительный анализ уровня адаптации и дезадаптации у детей с расстройствами аутистического спектра, обучающихся по различным образовательным программам // Развитие языковых и творческих способностей в дошкольном детстве. Материалы международной научно-практической конференции, посвященной 85-тилетию Ф.А. Сохина (г. Москва, 19–20 февраля 2013 г.). / Под ред. О.С. Ушаковой, В.И. Яшиной. М.: 2013. С. 245–250.
4. *Baron-Cohen S., Leslie A., Frith U.* Does the autistic child have the «theory of mind» // Cognition. 1985, Vol. 21, № 1. P. 37–46.
5. *Frith U.* Cognitive development and cognitive deficit // Scandinavian Journal of Psychology. 1998, Vol. 39, № 3. P. 191–195.

### **Связь алекситимии и социальной поддержки с типом отношения к болезни при соматических заболеваниях (на примере пневмонии)**

**Самсонова Е.С.**

*студент факультета консультативной и клинической психологии  
ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия*

*lenok.samsonova@mail.ru*

*Научный руководитель – Ефремова Е.С.*

Жизнь современного человека полна социальных и психологических факторов, которые в свою очередь служат предпосылками для возникновения и развития различных заболеваний. Современные исследования нервно-психических и психосоматических расстройств часто подразумевают за собой сложную многофакторную модель [Сидоров П.И., Соловьев А.Г., Новикова И.А., 2006; Карвасарский Б.Д., Простомолотов В.Ф., 1988; Незнанов Н.Г., Карвасарский Б.Д., 2008; Бодров А.В., 2006, 2008; Вассерман Л.И., Трифонова Е.А., Фе-

дорова В.Л., 2008; В.И. Симоненков, 2008 и др.]. Концепции психосоматических патологий становятся шире, поэтому более уместным будет рассматривать в целом соматические заболевания в контексте биopsихосоциального подхода. Важно отметить, что внимание многих исследователей сейчас обращено не на симптомы отдельной болезни, а на пациента, представляющего собой целостную личность. Интерес этого проекта исследования состоит в том, что проведена модификации опросника субъектной позиции к лечению [Зарецкий Ю.В., «Субъектная позиция к обучению»]. Разработка этого нового инструментария для исследования, а так же TAS-20, адаптированный в 2010 году в Московском НИИ Психиатрии, представляют большой научный интерес для более подробного изучения группы больных, страдающих от пневмонии.

Медицина сейчас располагает прекрасными диагностическими методами и мощным арсеналом антибиотиков, но, несмотря на это, смертность при пневмонии достигает 1–9 %. Пневмонии отведено четвертое место среди причин смерти после сердечно-сосудистых, онкологических заболеваний, травм и отравлений. Большую значимость представляет изучение внутренней картины болезни [Лурия Р.А., 1977; Ташлыков В.А., 1984; Вассерман Л.И., 2008 и др.], так как оно дает возможность увидеть весь 3-х сложный процесс самопознания, самооценки и прогнозов пациента. Интерес к внутренней картине болезни так значим потому, что можно понять какие способы преодоления болезни человек может использовать в сложных ситуациях [Чижова А.И., 2011]. На формирование внутренней картины болезни большое влияние оказывает социальный статус личности. Долгое время социальные факторы рассматривались в контексте заболеваний исключительно как патогенные, но в современных исследованиях стала освещаться их «буферная роль» [Бауманн У., Перре М., 2006]. Так, например, защитную функцию – роль фактора-протектора – играет феномен социальной поддержки. [Dohrenwend, 1974; Cassel, 1976; Brown, Harris, 1986; Брайт, Джонс, 2003]. А негативным фактором, влияющим на развитие заболевания является алекситимия [Старшенбаум, 2005; Ересько, Исурина, Кайдановская, Карвасарский, Карпова и др., 2005; Кристал, 2006; Иванова, Горобец, 2008; Довженко, 2008; Белялова, Собенникова, Долгих, 2012].

Таким образом, наиболее подробного рассмотрения в рамках проекта данного исследования требуют такие вопросы, как уровень алекситимии, уровень воспринимаемой социальной поддержки, тип отношения к болезни и субъектная позиция по отношению к лечению. Все из перечисленных факторов имеют большое влияние на ход и течение заболевания, а так же отношение к процессу терапии у больных. В ходе проекта по разработке блока диагностического материала для исследования принимают участие 40 женщин. Проект исследования ориентируется на клиническую (20 человек) и популяционную выборку (20 человек). Возраст женщин, принимающих участие в исследовании от 50 до 83 лет. Клиническая группа представлена больными с диагнозом пневмония, пребывающими в больнице на момент проведения исследования.

В исследовании используются следующие методики: ТОБОЛ [Л.И. Вассерман, А.Я. Вукс, Б.В. Иовлев, Э.Б. Карпова]

- Опросник субъектной позиции по отношению к болезни [модификация опросника субъектная позиция по отношению к обучению, Зарецкий Ю.В.]
- SCL 90 Клиническая шкала самоотчета [Дерогатис]
- Торонтская алекситимическая шкала TAS 20 [Е.Г. Старостина, Г.Д. Тэйлор, Л.К. Квилти, А.Е. Бобров, Е.Н. Мошняга, Н.В. Пузырева, М.А. Боброва, М.Г. Ивашкина, М.Н. Кривчикова, Е.П. Шаврикова, Р. М.Бэгби]

- Опросник социальной поддержки [G. Sommer, T. Fydrich, в адаптации А.Б. Холмогоровой с сотруд.]

Предполагается, что мы увидим разницу между популяционной и клинической группой, то есть у пациентов с пневманией уровень алекситимии будет выше, чем у «здоровых». Так же ожидается, что высокий уровень алекситимии связан с низким уровнем воспринимаемой социальной поддержки. Важным в ходе данного исследования нам представляется установить связь уровня алекситимии с типом отношения к болезни. В связи с тем, что высокий уровень алекситимии является патогенным фактором влияющим на течение заболевания, можно предположить повышение этого фактора у пациентов со 2 и 3 блоками типов отношения к болезни (*тревожный, ипохондрический, неврастенический, меланхолический, апатический сенситивный, эгоцентрический, дисфорический и паранойяльный типы отношения к болезни*), что характеризуется наличием психической дезадаптации. Соответственно можно ожидать, что низкий уровень социальной поддержки будет более характерен для типов отношения к болезни 2 и 3 блока (*тревожный, ипохондрический, неврастенический, меланхолический, апатический, сенситивный, эгоцентрический, дисфорический и паранойяльный типы отношения*). В ходе разработки блока диагностического материала для исследования была проведена модификация опросника субъектной позиции по отношению к лечению. На данный момент существует предположение, что у пациентов с типом отношения болезни 1 блока (*гармоничный, эргопатический и аноногнозический типы*), где отсутствует или выражена крайне слабо психическая дезадаптация, будет более выражена субъектная позиция по отношению к лечению, чем у пациентов со 2 и 3 блоком. Существует необходимость проведения исследования, с целью разработки методов эффективного психологического сопровождения и помощи пациентам с диагнозом пневмания.

#### *Литература*

1. Психологическая диагностика отношения к болезни. Пособие для врачей. СПб НИПНИ им. Бехтерева, Санкт-Петербург, 2005 г.
2. Холмогорова А.Б., Гаранян Н.Г., Петрова Г.А. Социальная поддержка как предмет научного изучения и ее нарушения у больных с расстройствами аффективного спектра // Социальная и клиническая психиатрия. 2003. № 2. С. 15–23.
3. Bartz R. Beyond the biopsychosocial model. New approaches to doctor-patient interactions // The Journal of family practice. 1999.

## **Ценностно-смысловые ориентации и временная перспектива у подростков с девиантным поведением**

*Синицына Ю.В.  
студент факультета естественных наук,  
медицинского и психологического образования  
ФГБОУ ВПО «ПсковГУ», Псков, Россия  
Lovelessme@mail.ru*

*Научный руководитель – Митицина Е.А.*

Неутешительная статистика, свидетельствующая о ежегодном росте подростковой преступности, склонности несовершеннолетних к употреблению психоактивных веществ и другим видам отклоняющегося поведения, вызывает обеспокоенность правоохранительных органов, педагогов и широкой общественности и побуждает к поиску средств психологической профилактики и коррекции девиаций поведения среди подростков.

Несмотря на то, что изучение ценностных ориентаций и смысловых образований девиантных подростков находится в центре внимания многочисленных теоретических и прикладных исследований, данная проблема не утрачивает своей актуальности. Как известно, подростковый возраст выступает «сензитивным» периодом в формировании ценностно-смысловой сферы, т.к. именно сейчас личность в силу процессов эманципации осуществляют постепенный переход от ценностных принципов, транслируемых значимыми взрослыми, к самостоятельной системе ценностей, которая зачастую складывается под влиянием референтных групп сверстников. Именно некритичное усвоение ценностей малых девиантных, в частности криминальных групп, по мнению Ю.А. Клейбера [2], являются психологической основой отклоняющегося поведения подростков.

Не вызывает сомнения тот факт, что ценности выступают в качестве внутреннего регулятора социального поведения, однако до сих пор вопрос о функционировании механизмов ценностной регуляции сталкивается с методологическими затруднениями. Многие исследователи сходятся во мнении, что наиболее реальным из таких механизмов является воплощение ценностно-смысловых категорий личности при построении ее жизненного плана, оформлении временной перспективы [1,3,4]. Поскольку жизненный план возникает, в результате обобщения наиболее значимых целей, имеющих ценностно-смысловую основу, в нем можно увидеть потенциал личности, уровень ее социальной и личностной зрелости. В связи с этим в своем исследовании мы предприняли попытку рассмотреть особенности ценностно-смысловой сферы и временной перспективы подростков с девиантным поведением.

С целью изучения структуры ценностных ориентаций нами применялись методики «Диагностика реальной структуры ценностных ориентаций личности» С.С. Бубновой и «Диагностика мотивационной структуры личности» В.Э. Мильмана. Смысложизненные ориентации описывались с помощью одноименной методики Д.А. Леонтьева. Характеристика временной перспективы осуществлялась с использованием модификации методики Ж. Нюттена, опубликованной в работе И.В. Дубровиной [3], которая позволяет определить как содержательную сторону жизненных целей, так и их отнесенность во времени – от настоящего момента до завершения жизненного пути.

В данном исследовании принимали участие подростки г. Пскова с девиантным поведением в возрасте 12–16 лет. Подростки были распределены нами на две подгруппы. В первую вошли учащиеся специализированного учебного центра для трудных подростков; отклонениями в их поведении является употребление спиртных напитков и табака, враждебность к учителям и родителям, трудновоспитуемость и школьная неуспеваемость. Вторую составили подростки, поведение которых характеризуется более тяжелыми проступками и вследствие этого стоящие на учете в комиссии по делам несовершеннолетних, в том числе ранее судимые. Для них характерно злоупотребление алкоголем, наркотическими и токсическими веществами, побеги из дома. Вследствие этого, поведение большинства таких подростков можно назвать делинквентным. В контрольную группу были включены учащиеся общеобразовательной школы без девиаций поведения того же пола и возраста.

В ходе исследования проводилось сравнение ценностных и смысловых образований, а также параметров временной перспективы у испытуемых с девиантным и нормативным поведением.

Выяснилось, что девиантным подросткам собственная жизнь представляется как менее насыщенная, целенаправленная и управляемая. Выдвигая цели, данные испы-

туемые чаще не соотносят их с конкретными временными интервалами. В их образе будущего больше событий, относящихся к неограниченному периоду времени, тогда как у их сверстников с нормативным поведением жизненные цели более четко про-сматриваются в ближайшей и отдаленной перспективе, вплоть до периода зрелости.

Далее нами было проведено сравнение особенностей ценностно-смысовой сферы и временной перспективы в группе девиантов по гендеру – среди юношей и девушек, а также среди подростков, проявляющих и не проявляющих делинквентное поведение.

Итак, девушки с девиантным поведением имеют более дифференцированную временную перспективу, т.е. обладают более развитой рефлексией. Они склонны задумываться о трансцендентальных ценностях, но в меньшей степени ценят активность в сфере жизнеобеспечения, творческих и социальных достижений, заменяя их приятным времяпрепровождением. Напротив, юноши с девиантным поведением давали большее количество случайных ответов, т.е. демонстрировали склонность к защитному поведению.

У девиантных подростков жизненное целеполагание носит конкретный характер и сводится к стремлению обеспечить себя и своих близких материальными ресурсами через получение профессии. Подростки из общеобразовательной школы, стремясь к обеспечению себя материальными средствами, хотели бы рассчитывать преимущественно на себя, осознают долгосрочность достижения материальных целей и не придают особого значения отдыху и приятному времяпрепровождению.

Таким образом, выявленные особенности характеристик ценностно-смысовой сферы и временной перспективы позволяют сделать заключение о том, что у подростков с девиантным поведением значимые ценности в меньшей степени интегрированы в образ будущего и более слабо соотносятся с конкретными способами их воплощения в ближайшей и отдаленной перспективе.

#### *Литература*

1. Головаха Е.П. Жизненная перспектива и ценностные ориентации личности // Психология личности в трудах отечественных психологов. СПб.: Питер, 2009.
2. Клейберг Ю.А. Социальная психология девиантного поведения. М.-Ульяновск, 2005.
3. Формирование личности в переходный период: от подросткового к юношескому возрасту / Под ред. И.В.Дубровиной. М.: Педагогика, 1991.
4. Ядов В.А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности // Методологические проблемы социальной психологии. М.: Наука. 1975. С. 89–105.

## **Особенности восприятия студентами с истероидной акцентуацией характера сильных и слабых сторон общения в реальности и в Интернет-пространстве**

*Скрыльникова Н.И.*

*магистрант факультета психологии образования  
ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия  
n.skrylnikova@gmail.com*

*Научный руководитель – Кузнецова О.В.*

Общение – деятельность, направленная на установление между людьми взаимного психического контакта посредством передачи вербальной и невербальной информации друг другу с целью реализации коммуникативных потребностей в достижении

взаимопонимания и сопереживания, получении поддержки, организации совместной деятельности и сотрудничества. В настоящее время развитие информационных и телекоммуникационных технологий достигло такого уровня, что общение в виртуальном пространстве Интернета стало доступно практически каждому человеку.

*Цель исследования* – изучить особенности восприятия сильных и слабых сторон общения в реальности и в Интернет-пространстве студентами с истероидной акцентуацией характера. *Объект исследования* – представления девушек и юношей о положительных и отрицательных особенностях личного и виртуального общения. *Предмет исследования* – особенности восприятия сильных и слабых сторон общения в реальности и в Интернете, а также связанных с ними рисков, у студентов (18–23 лет) с истероидной акцентуацией характера и без акцентуаций характера.

В рамках проведенного исследования было собрано 118 диагностических комплектов, в их состав наряду с тестом личностных акцентуаций (модификация В.П.Дворценко [1]) входила авторская анкета [2], позволяющая собрать информацию о специфике поведения респондентов в Интернете, их представлениях о сильных и слабых сторонах, возможностях и угрозах различных способов коммуникации.

Среди студентов, ответивших на вопросы исследования, было выделено две группы по 14 человек в каждой, в первую из которых вошли лица, не имеющие акцентуаций характера, во вторую – с доминирующим типом истероидной акцентуации.

Ответы, полученные от респондентов, были проанализированы с помощью контент-анализа. Так как выделенные группы по размеру не очень большие, в процессе контент-анализа было решено объединить между собой ответы на два вопроса о сильных сторонах и возможностях общения в реальности и в Интернете, а также ответы на вопросы о слабых сторонах и угрозах. В итоге каждый вид общения был описан с помощью двух матриц, анализ распределения мнений по категориям которых, и будет представлен ниже. Приблизительно в равных пропорциях девушками и юношами как из группы без акцентуаций характера, так и из группы с истероидной акцентуацией были отмечены такие сильные стороны личного общения как визуальный контакт, большая эмоциональность, меньше возможностей для обмана, совместное времяпрепровождение и взаимопомощь, а также ряд других. Однако смысловая категория, в которую входили позиции, представляющие тактильный контакт (обниматься, целоваться, трогать, прикасаться и т.д.) у лиц с истероидной акцентуацией значимо отличалась частотой упоминания. «*Можно утешить или ободрить объятиями*». Проверка с помощью критерия однородности Хи-квадрат гипотезы о том, что нет различий между распределением мнений респондентов из группы с истероидной акцентуацией и респондентов из группы без акцентуаций о выделении значимости тактильного контакта как сильной стороны личного общения (переменная кодировалась как да-нет, максимально возможное количество да или нет – 28). Данную гипотезу можно отвергнуть с вероятностью ошибки  $p=0,032$ .

Среди слабых сторон общения в реальности статистически значимых отличий между двумя группами не обнаружено. И в той и в другой группе респонденты отмечают ограниченность временем и расстоянием, трудности, связанные с личными свойствами людей, такими как застенчивость и стеснительность, а также проблематичность ухода от конфликтных ситуаций и вероятность агрессивных проявлений эмоциональности. «*Люди не такие смелые в реале, в отличие от Интернет-общения*», «*если выскажешь мнение, которое не нравится окружающим, можно получить по голове*».

Выделяя сильные стороны общения в виртуальном пространстве, респонденты пишут о возможности общения на расстоянии в любое время, в удобном месте; о быстром поиске и передаче информации; о возможностях быстро познакомиться с неограниченным количеством лиц со схожими интересами, а также вступать в общение людям, у которых есть какие-либо физические недостатки или такие особенности, как скромность и стеснительность. Помимо этого девушки и юноши отмечают наличие времени на обдумывание ответов и возможности грамотно сформулировать мысли, а в случае необходимости просто выйти из сети, не отвечая на «неудобный» вопрос. *«В Интернете можно быть собой и не быть осужденной за это, если кто-то тебя раздражает, просто закрой диалог с ним и все»*. В этом секторе значимых статистических отличий между двумя рассматриваемыми нами группами также не обнаружено.

Анализируя статистику распределения мнений о слабых сторонах общения в Интернете, были обнаружены следующие различия: респонденты из группы с выделенной истероидной акцентуацией характера чаще отмечают отсутствие в виртуальной среде возможности видеть и ощущать «живые эмоции», в связи с этим возрастает угроза обмана и недостоверности понимания собеседника. *«Не видишь собеседника. Не знаешь, врет он или нет, возможно, он является вообще не тем, кем представился»*. Гипотеза о том, что нет различий между распределением мнений по данному вопросу у двух анализируемых нами групп респондентов, отвергается с вероятностью ошибки  $p=0,014$ . При этом респонденты из группы, в которую вошли девушки и юноши без выявленных акцентуаций характера, чаще указывают на вероятность формирования Интернет-зависимости («потере контакта с внешним миром», забывание о реальности и т.д.). *«Те, кто не удовлетворен своей реальной жизнью, уходят с головой в Интернет, сводя свои контакты с окружающими к минимуму, становясь еще более закрытыми и одинокими»*. Гипотеза о том, что нет различий между распределением мнений по данному вопросу у двух анализируемых нами групп респондентов, отвергается с вероятностью ошибки  $p=0,016$ .

По результатам проведенного анализа можно сделать выводы о том, что наличие у лиц юношеского возраста истероидной акцентуации характера влияет на особенности их восприятия сильных и слабых сторон общения в реальности и в Интернете. По сравнению с респондентами без акцентуаций характера, им свойственно придавать большее значение тактильному контакту, доступному при личном общении и указывать на недостаточность визуального контакта и «живых эмоций» в виртуальном пространстве. Выявление представлений студентов высших учебных заведений о сильных и слабых сторонах коммуникативного процесса в реальности и в Интернете позволит эффективнее выстраивать стратегии применения онлайн-технологий в образовательном процессе, с учетом характерологических особенностей обучающихся.

#### *Литература*

1. Дворценко В.П. Тест личностных акцентуаций. Модифицированный вариант методики ПДО.-3-е изд.- СПб.: Речь, 2008- 96 с.
2. Скрыльникова Н.И. К вопросу диагностики особенностей поведения молодых взрослых в социальных сетях интернета// Горизонты зрелости. Сборник тезисов. – М.: ГБОУ ВПО МГППУ, 2015. – С.103–107.

## **Апробация оригинальной методики «Поло-возрастно-временных предпочтений» на делинквентных подростках**

*Старовойтова А.В.*

*магистрант факультета клинической и специальной психологии*

*ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия*

*anastasiya\_staro@mail.ru*

*Научный руководитель – Белопольская Н.Л.*

В психологической диагностике, как известно, часто применяется изучение человеческих предпочтений. Это, например, всем известные тесты Люшера (цветовые предпочтения), Сонди (портретные предпочтения), «Половозрастная идентификация для подростков и взрослых» Н.Л. Белопольской.

В дипломной работе Е. Корноуховой в 2014 году (рук. Н.Л. Белопольская) была предпринята попытка создания методики портретных предпочтений для современных подростков. На основе некоторых ее данных нами была разработана новая методика «Поло-возрастно-временных предпочтений» для изучения самосознания девиантных и делинквентных подростков.

Общая гипотеза нашего исследования состояла в том, что формирование самоотношения и самовосприятия подростков с нарушением поведения имеют качественное отличие от норматива и нуждаются в психологической коррекции на ранних этапах. Частная гипотеза состояла в предположении, что исследование предпочтительных образов делинквентных подростков поможет понять особенности становления их самосознания.

Методика состоит из набора 18 карточек, на которых изображены люди мужского и женского пола разного возраста, принадлежащие к образам исторического прошлого, настоящего времени и фантазийного будущего. Испытуемому предъявляется весь набор карточек, из которых он должен выбрать три образа людей, которые нравятся ему более других. Также испытуемого просят показать образы, которые ему совсем не нравятся. Испытуемого просят устно обосновать выбор каждой карточки.

Мы провели анализ выборов нормативными и делинквентными подростками как самых привлекательных, так и самых непривлекательных образов по двум характеристикам: возраст и время. Методика «Поло-возрастно-временных предпочтений» позволяет оценить привлекательный и непривлекательный для подростка пол и возраст, а также положительное или отрицательное отношение к настоящему времени, прошлому и будущему.

В результате исследования были обнаружены как общие для обеих групп выборы, так и существенные различия. Наиболее привлекательными образами для обеих групп были образы современных взрослых людей мужского и женского пола. Многие нормативные подростки в качестве наиболее привлекательного образа выбрали образ ребенка настоящего времени. Свой выбор испытуемые объясняют своей любовью к детям, симпатией к ребенку, изображеному на предъявленной картинке. Делинквентные подростки наиболее привлекательным образом, также как и нормативные, считают образ взрослого человека настоящего времени. В женском современном образе подростков привлекли красота, фигура, одежда. Мужской современный образ соответствовал представлениям подростков о престижности, стиле, успешности, одежде, солидности. Важной отличительной чертой предпочтительных выборов делинквентных подростков оказался редкий выбор карточек с изображением детей (рисунок № 1).

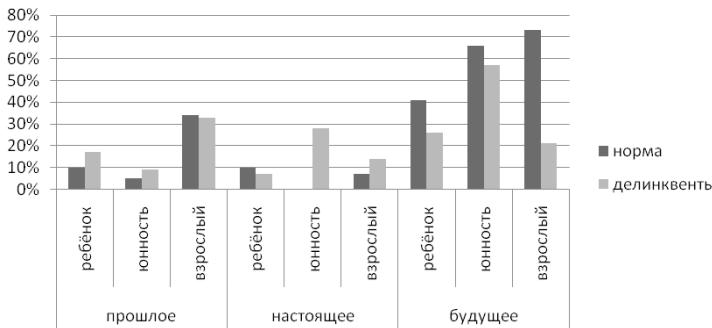


Рис. 1. «Показатели выборов образов людей, которые нравятся»

Исследование непривлекательных образов показало, что наибольшую антипатию у подростков обеих групп вызвали образы будущего, которые отличались своеобразием одежды и макияжем. На рис. № 2 показаны выборы непривлекательных образов. Выборы мужского образа объясняются выраженнойностью (по мнению подростков) нетрадиционной сексуальной ориентации, а женского образа – некрасивой одеждой, своеобразием макияжа, экстравагантностью (рисунок № 2).

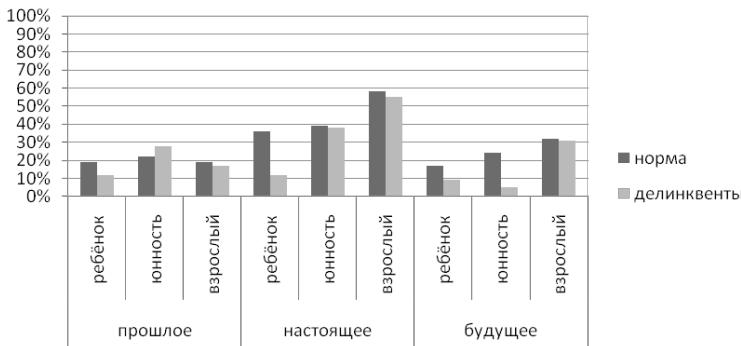


Рис. 2. «Показатели выборов образов людей, которые не нравятся»

Исследование выявило как общие предпочтения в выборах человеческих образов для нормативных и делинквентных подростков, так и характерные различия. Предварительные выводы состоят в том, что всем подросткам понравились образы современной юности и взрослости, а экстравагантные образы у многих вызвали антипатию. Важным отличием делинквентных подростков является то, что им редко нравятся образы детей, и они не дают позитивных комментариев к детским образам.

#### Литература

1. Тест Сонди. Методика восьми влечений. Метод портретных выборов (МПВ), модификация Собчик. Опросник – судьбоанализ.
2. Тест Люшера и цветовой тест отношений., 2004.
3. Методика «Половозрастная идентификация для подростков и взрослых» (ПВИ-ПВ) Н.Л. Белопольской, 2011.

## Суверенность психологического пространства у младших и старших подростков

Телегина С.Я.

аспирант факультета социальной психологии  
ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия

Ignas-fatui@rambler.ru

Научный руководитель – Нартова-Бочавер С.К.

В данное время силу набирает новый сформировавшийся взгляд к исследованию человеческого бытия – с точки зрения субъективно-средового подхода рассмотрения личности, где важным атрибутом исследования выступает суверенность психологического пространства.

С.К. Нартова-Бочавер трактует психологическое пространство личности как комплекс существенных физических, социальных и психологических явлений, который переживается личностью как тождественный ей самой [1]. В подростковом же возрасте эти комплексы начинают существенно изменяться. За счет приобретения новых знаний подросток должен упорядочить их и встроить в свою систему, что ведет к перестройке внутреннего пространства.

В нашем исследовании мы рассматривали динамику профиля суверенности психологического пространства от младшего к старшему подростковому возрасту, для того, чтобы определить наиболее значимые и ключевые темы в развитии подростка. Подобное исследование может помочь в психологическом-педагогической и консультативной практике, чтобы выявить наиболее проблематичные зоны и слабые места каждого из возрастов, а также понять особенности развития личности в норме и его психологического пространства на протяжении подросткового возраста, который считается одним из самых сложных и ключевых промежутков развития индивида, а также обеспечения профилактики отклонений.

Исследование проводилось на младших подростках 12–13 лет и старших подростках 16–17 лет. Нами было опрошено всего 114 испытуемых, из которых 23 девочки 12–13 лет, 22 девушки 16–17 лет, 33 мальчика 12–13 лет и 36 юношей 16–17 лет [3].

Подросткам давался тест на суверенность психологического пространства С.К. Нартовой-Бочавер, состоящий из 80 вопросов [2]. На тест подросткам отводилось 20–30 минут. Каждый подросток в бланке ответа писал свой пол и возраст, опрос был анонимным и добровольным. Также подросткам предлагалось нарисовать их психологическое пространство, к заданию предлагалась инструкция: «Нарисуйте, пожалуйста, Ваше внутреннее психологическое пространство – это Ваши ценности, то, что Вы любите, что Вам нравится и что является для Вас важным».

После процедуры рисунка подросткам был задан ряд дополнительных вопросов, касающихся того, что они изобразили на рисунке.

Исходя из проведенного нами исследования можно вынести два положения:

1. Есть статистически значимые отличия на основе гендерного различия, который будет влиять на становление психологического пространства и его особенностей, таких как выделение определенных компонентов психологического пространства и показателей общего уровня суверенности.
2. Профиль суверенности психологического пространства будет различаться по наполненности и значимости определенных тем, характерных для того или иного возраста.

При обработке данных получились следующие результаты:

Младшие подростки: у девочек (17 % – депривация; 79 % – умеренная суверенность; 4 % - гиперкомпенсация); у мальчиков (3 % -депривация; 64 % – умеренная суверенность; 33 % – гиперкомпенсация)

Старшие подростки: у девушек (36 % – депривация; 64 % – умеренная суверенность; 0 % -гиперкомпенсация); у юношей (14 % – депривация; 70 % – умеренная суверенность; 16 % – гиперкомпенсация)

Проанализировав полученные данные, полученные в результате исследования были сделаны следующие выводы:

- Для младших подростков важной темой является наличие социальных связей, в то время, как для старших более значимы мировоззренческим ценности. Также, в рисунках старшие подростки больше придавали значения своим ценностным взглядам, изображая на рисунке чувства, символику любимых групп или организаций, любимые увлечения, в то время как младшие подростки изображали внешнее окружение – семью и друзей.
- Для девочек старшего подросткового возраста характерно заниженное значение общей суверенности психологического пространства. Статистически выявлены отличия по индексу общей суверенности и по всем шкалам (кроме суверенности ценностей) с юношами ( $p=0,01$ ). Половой диморфизм у младших подростков выявлен только по шкале территории ( $p=0,05$ ).
- Было обнаружено, что суверенность социальных связей у старших подростков имеет заниженное значение в сравнении со всеми другими показателями. У старших подростков занижена суверенность тела по отношению к младшим ( $p=0,05$ ).
- У мальчиков младшего подросткового возраста была выявлена склонность к гиперкомпенсации, в рисунках наблюдалось уделение большего внимания наличию и состоянию границ, они выглядели на рисунках очень жесткими и ярко выделенными, отделяя между собой разные социальные группы. На рисунках старших подростков границам уделялось меньше внимания, они носили большие регулирующую функцию (стены с дверями, калитки, окна) или не были нарисованы.

Из результатов нашего исследования видно, что уровень суверенности психологического пространства претерпевает серьезные изменения на пути от младшего подросткового возраста к старшему. И что на развитие суверенности психологического пространства в значительной степени влияют гендерные особенности и среда, в которой человек воспитывается. Различные способы воспитания мальчиков и девочек и отношение к ним по определенным моделям со стороны социума могут оказывать свое влияние на дальнейшее развития суверенности человека.

#### *Литература*

1. Нартова-Бочавер С.К. Развитие жизненного пространства ребенка в онтогенезе // Стратегия дошкольного образования в XXI веке: проблемы и перспективы. М., 2001. С. 280.
2. Нартова-Бочавер С.К. Новая версия опросника «Суверенность психологического пространства – 2010» // Психологический журнал. 2014. 35. № 3. С. 105–119.
3. Телегина С.Я. Особенности суверенности психологического пространства в разных культурах // Психология – наука будущего: Материалы VI Международной конференции молодых ученых «Психология – наука будущего». 19–20 ноября 2015 года, Москва / Под ред. А.Л. Журавлева, Е.А. Сергиенко. М., Изд-во «Институт психологии РАН», 2015. С. 456–459.

# **Использование анализа процесса рисования в психологической диагностике развития детей младшего возраста**

*Хрупова А.А*

*магистрант факультета клинической и специальной психологии*

*ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия*

*cum-cum@yandex.ru*

*Научный руководитель – Белопольская Н.Л.*

Рисование является одним из любимых видов деятельности детей дошкольного и младшего школьного возраста. Внутри этой деятельности развиваются как высшие психические функции, так и личность ребенка. В связи с этим рисование может быть использовано как в диагностической практике, так и в коррекционной работе в разнообразных ее аспектах (3).

*Актуальность* данного исследования обусловлена тем, что процесс рисования представляет собой целостную, свойственную детскому возрасту деятельность, в которой системно проявляются интеллектуальные и эмоционально-личностные особенности каждого конкретного ребенка.

Детское рисование может рассматриваться и в контексте свободной процедуры, и в виде совместной с взрослым деятельности. Если анализ детских рисунков традиционно был направлен в основном на изучение личности ребенка, то исследование процесса рисования может дать более целостную картину. Изучение рисунков детей с интеллектуальной недостаточностью, в том числе детей с задержкой психического развития представляется *актуальной темой* исследования, так как позволяет получать диагностическую информацию, как об уровне интеллектуального развития ребенка, так и о его эмоционально-личностной сфере (1).

Анализ детского рисунка часто позволяет выявить скрытые детские проблемы и переживания. Изучение детских рисунков к настоящему времени прочно вошло в психологическую диагностическую практику наряду с другими исследовательскими процедурами. Известно. Что с помощью изучения детского рисунка можно получить важную диагностическую информацию о детских страхах, переживаниях и мечтах (2).

*Цель нашего исследования* состояла в изучении особенностей процесса рисования у детей с интеллектуальной недостаточностью дошкольного и младшего школьного возраста.

*Гипотезой исследования* стало предположение о том, что изучение процесса рисования в совместной деятельности ребенка и взрослого может дать ценную диагностическую информацию, как об уровне интеллектуального развития ребенка, так и о его эмоционально-личностных особенностях.

*Задачами нашей работы* стало создание и апробация методики исследования процесса рисования ребенком в различно организованной деятельности. Мы решили провести сравнительное исследование процесса рисования, а также законченных рисунков детей с интеллектуальной недостаточностью и детей с нормативным развитием из благополучной среды.

Были использованы следующие методики: 1. Свободный рисунок. Применялся как проективная методика. 2. Заполнение контурного рисунка «Петушок». 3. Анализ знания и использования в процессе рисования различных цветных карандашей и фломастеров.

Анализ полученных результатов показал, что использование анализа процесса рисования в психологической диагностике развития детей младшего школьно-

го возраста позволяет получать диагностическую информацию как об уровне интеллектуального развития ребенка, так и о его эмоционально-личностной сфере.

Не только законченные рисунки детей с интеллектуальной недостаточностью, но и сам процесс рисования у детей с интеллектуальной недостаточностью отличается пассивностью. Примитивностью и отсутствием воображения.

В то же время, анализ процесса рисования детей с интеллектуальной недостаточностью показал, что деятельность рисования как совместная деятельность со взрослым, у детей с задержкой психического развития практически не отличается от аналогично организованной деятельности детей с нормативным развитием. Однако процесс рисования умственно отсталого ребенка даже в совместной с психологом деятельности имеет принципиальные различия.

#### **Заключение.**

Использование анализа процесса рисования в психологической диагностике развития детей дошкольного и младшего школьного возраста может приобрести важное значение при разработке стандартизированной диагностической методики. Такая методика будет давать информацию о разных сторонах развития психики ребенка. Кроме того, рисование как целостная организованная деятельность может с успехом применяться в психологической коррекции как привлекательная деятельность для детей с интеллектуальной недостаточностью в отличие от математики, письма и чтения, где такие дети малоуспешны.

#### **Литература**

1. Белопольская Н.Л ; Психологическая диагностика личности детей с задержкой психического развития; Изд-во Когнито-центр,2009.
2. Дилое, Д. Детский рисунок. Диагностика и интерпретация. Психологический практикум: тесты / Д. Дилое. – М.: Апрель пресс, ЭКСМО, 2012.
3. Лубовский В.И., Т.В. Розанова, Л. И. Солнцева и др.; Специальная психология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. В.И. Лубовского. – 2-е изд., испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2005.

## **Универсальный дизайн как направление социальной интеграции людей с ОВЗ**

**Шайманова Е.Н.**

*студент факультета клинической и специальной психологии*

*ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия*

*shaymanovae@gmail.com*

*Научный руководитель – Нартова-Бочавер С.К.*

В рамках развития психологии среды уже не встает вопрос о влиянии предметно-пространственного компонента на социальную жизнь [1, 2].

Тем не менее, как результат реализации государственной программы Российской Федерации «Доступная среда», сегодня наблюдаем создание среды, которая не только не способствует интеграции инвалидов в общество, но создает дополнительные социальные барьеры. Например, новые пандусы нарушают целостность визуальной среды, усложняют доступ к пространству всем участникам. Насколько внедрения таких решений повышает толерантность к людям с ОВЗ? Эти же пандусы зачастую выходят в неадаптированное для колясочников пространство, что происходит даже при соблюдении всех нормативных требований. То есть реализуются решения, которые с точки зрения нормативов вписываются в создание «доступной среды», по факту же усиливают барьерную среду, в том числе и в социальной сфере.

В мировой практике используется термин «универсальный дизайн», в России пока существует путаница в терминологии, в некоторых случаях говорят об универсальном дизайне как о части доступной среды, что в корне не верно [3].

Характерно для России – универсальный дизайн рассматривается с точки зрения соблюдения нормативов доступности, что противоречит глубинному смыслу «универсального дизайна» как методологии. Возвращаясь к приведенному выше примеру с пандусом, одна из причин появления таких проектировочных решений – к разработке не привлекаются архитектор/дизайнер. Как только универсальная среда сводится к выполнению нормативов, необходимость в целостном решении отпадает.

Другой вопрос, насколько архитекторы/дизайнеры готовы проектировать универсальную среду. Мы попросили студентов кафедры «Промышленного дизайна» МГТУ имени Баумана рассказать о своем опыте взаимодействия с инвалидами. На основании полученных социограмм можно выделить две группы студентов: первые явно дистанцируются от людей с ОВЗ (Рис.1), вторые воспринимают как равных (Рис. 2). Первая группа, большая половина студентов, не имела опыта общения с людьми с ОВЗ. Во второй группе оказались студенты, которые имели либо опыт проектирования средств технической реабилитации (до этого личного опыта взаимодействия с инвалидами у них не было), либо опыт общения с людьми с ОВЗ.

Для того чтобы создавать универсальную среду, проектировщики должны учитывать потребности всех участников, это возможно только в случае знакомства с особенностями различных нозологий.

Проведенное тестирование не дает полной картины, но создание курса «универсального дизайна», в объеме которого будет даваться опыт проектирования для людей с ОВЗ, в рамках подготовки дизайнеров можно считать актуальной задачей в области подготовки специалистов 21 века. Наличие таких специалистов позволит создавать целостную универсальную среду, а значит способствовать социальной интеграции инвалидов.

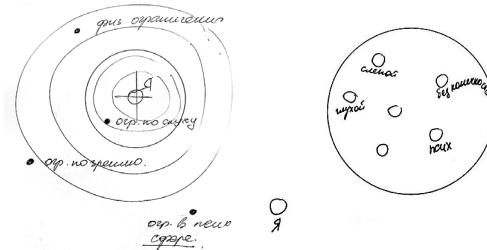


Рис. 1. Графическое изображение дистанцирования от людей с ОВЗ

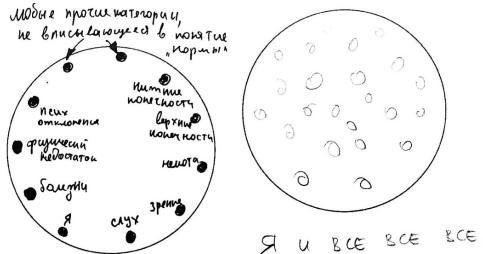


Рис. 2. Графическое изображение интеграции с людьми с ОВЗ

#### *Литература*

1. Абрамова Ю.Г. Психология среды: истоки и направления // Вопр. психол. 1995. № 2. С. 130–137.
2. Нартова-Бочавер С.К. Физическая школьная среда как предиктор здоровьес и благополучия субъектов образовательного процесса (обзор зарубежных исследований) [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. 2012. № 1. URL: <http://psyjournals.ru/psyclin/2012/n1/49968.shtml> (дата обращения: 10.02.2016).
3. Universal Design... What It Is and What It Isn't. URL: [http://trace.wisc.edu/docs/whats\\_ud/whats\\_ud.htm](http://trace.wisc.edu/docs/whats_ud/whats_ud.htm).

### **Особенности речевой деятельности при шизофрении у мальчиков и девочек подросткового возраста**

**Шведовский Е.Ф.**

*аспирант ФГБНУ Научный центр психического здоровья, Москва, Россия*

shved47@gmail.com

*Научный руководитель – Зверева Н.В.*

Выявление нарушений и особенностей речи у больных с эндогенной психической патологией является актуальной проблемой исследований в области медицинской (клинической) психологии и клинической психиатрии. Нарушения речи находятся в фокусе внимания специалистов как в связи с нарушениями мышления, так и другими проявлениями когнитивных дефицитов или темповых характеристик психической деятельности, нарушений общения.

В настоящее время, интерес к динамике речевых нарушений при шизофрении представлен во всем многообразии: от своеобразия «речемыслительной деятельности» к речевой бессвязности и шизофазии при длительном течении заболевания (Микрутумов Б.Е., 1999, Голенков А.В., 2008). Для медицинской психологии важны связи речевых особенностей и нарушений мышления при шизофрении (В.П. Критская, Т.К. Мелешко, 1991, 2014), кроме того, большое значение имеет динамический аспект.

В детском возрасте, шизофрения может протекать со стертой, незавершенной и полиморфной симптоматикой или даже почти бессимптомно на ранних этапах, закономерно поставить в таком случае вопрос о том, когда ставить диагноз заболевания. Существуют данные о том, что большой процент детей, имеющие диагноз шизофрении, соответствуют диагностическим критериям другого заболевания, что задает нам вектор проблематики коморбидных расстройств и дифференциальной диагностики (Asarnow et al, 2004). Поскольку в детском возрасте психика находится в стадии интенсивного развития, то воздействие такой вредности как эндогенное психическое заболевание приводит к сочетанию нарушения развития и дефицитарности вследствие болезни (Башина В.М., 1989, Иовчук Н.М., 2006 и др.). Определенный интерес представляет сопоставление выраженности нарушений речи (ее своеобразия) в связи с полом заболевших детей и подростков. Отечественные психологические исследования подобной направленности малочисленны (Власенкова И.Н., Зверева Н.В., Шведовский Е.Ф., 2015).

Целью данного исследования являлось экспериментально-психологическое исследование особенностей речи подростков при шизофрении мужского и женского пола.

Выборку исследования составили 32 пациента 7го отделения ФГБНУ НЦПЗ и 14 отделения НПЦ ПЗДиП г. Москвы (ранее ГДПБ № 6) (средний возраст – 14,7) с

диагнозами шизофрении (F20.x), шизотипическое расстройство (F21.x). Из анамнеза известно, что в группе F20.x речевое развитие шло преимущественно в нормативные сроки, у части пациентов с некоторым запаздыванием формирования фразовой речи, в группе F21.x речевое развитие было в основном своевременным, без задержек, в ряде случаев фразовая речь была очень ранней. Большинство детей учились в классах общеобразовательной школы, некоторые на индивидуальном обучении, 1 подросток – инвалид детства. Синдромально в группе F20.x чаще встречались бредовые и бредоподобные расстройства, а в группе F21.x аффективные расстройства, в обеих подгруппах имелось разнообразие наблюдавшихся психопатологических синдромов.

#### Результаты исследования

Было произведено внутригрупповое исследование клинической выборки мужского и женского пола по параметрам патопсихологических методик: «Слоговая методика» (Критская В.П., 1966), «Конструирование объектов» (Алейникова С.М., 1984). Математическая обработка проводилась с использованием статистического пакета SPSS 17.0 (критерий U Манна-Уитни для двух независимых выборок).

В «Слоговой методике» по параметру коэффициента стандартности показано незначимое различие по выборкам мальчиков и девочек ( $U=67,5$ ;  $p<0,05$ ), средние значения: 0,55 – мальчики, 0,60 – девочки. Так же различие незначимо по параметру продуктивности ( $U=100,5$ ;  $p=0,693$  при  $p<0,05$ ), средние значения: мальчики – 47,9, девочки – 47,8. По методике «Конструирование объектов» были получены следующие результаты. Параметр коэффициент стандартности показал незначимые различия ( $U = 107,5$ ;  $p<0,05$ ), средние значения: мальчики – 0,48; девочки – 0,46. По параметру продуктивности так же было показано незначимое различие между выборками ( $U=89$  при  $p<0,05$ ). Средние значения: мальчики – 6,18; девочки – 6,40.

По результатам исследования показано в целом незначимое различие между мужской и женской клинической выборкой. Полученные результаты могут говорить об однородности речевых нарушений при данном типе патологии, не имеющей зависимости от пола пациента. Так же, необходимо упомянуть о малом размере выборки, что могло сказаться на результате исследования.

В дальнейшем планируется увеличение количества выборки испытуемых клинической и нормативной групп, а так же возможное включение субклинической выборки пациентов с расстройствами аутистического спектра.

#### Литература

1. Власенкова И.Н., Зверева Н.В. Вербальные ассоциации на обонятельной основе у детей 8–11 лет в норме и при шизофрении // Вопросы психического здоровья детей и подростков. 2014. Т. 14. № 1. С. 68–71.
2. Зверева Н.В., Коваль-Зайцев А.А., Хромов А.И. Патопсихологические методики оценки когнитивного развития детей и подростков при эндогенной психической патологии (зрительное восприятие и мышление): метод. рекомендации. М.: ООО «Издательство МБА», 2014.
3. Шведовский Е.Ф., Зверева Н.В. Исследования речевых нарушений при шизофрении. История и современное состояние проблемы // Психологическая наука и образование. 2015. Том 20. № 2. С. 78–92. doi:10.17759/pse.2015200209
4. Шведовский Е.Ф. Апробация методического комплекса для исследования речевой деятельности у подростков при шизофрении [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. 2014. Том 3. № 4. URL: <http://psyjournals.ru/psyclin/2014/n4/Shvedovskiy.shtml> (дата обращения: 20.02.2016).

## **Трудности обучения у детей с нарушениями пространственных представлений**

**Шмелева А.П.**

*студент Психологического-социального факультета  
ГБОУ ВПО РНИМУ им. Н.И. Пирогова, Москва, Россия*

shmeleva.anastasiya.2012@mail.ru

*Научный руководитель – Фролова С.В.*

В последнее время перед специалистами, работающими в сфере образования, психологии, медицины остро встал вопрос роста количества детей с проблемами развития психики, что влечет за собой возрастание процента детей, имеющих трудности усвоения программы общеобразовательной школы. Негативные изменения экологической, социально-экономической ситуации в стране ухудшают соматическое и психологическое здоровье детей. В условиях интенсификации обучения рост количества детей, не справляющихся со школьной программой, значительно увеличивается.

Количество детей с нарушениями развития зрительно-пространственного гноэза в дошкольных и школьных образовательных учреждениях в настоящее время постоянно растет. Пространственные функции играют важную роль в школьном обучении. Недостаточное их развитие является одной из распространенных причин неуспешности ребенка в школе. Можно отметить недостаточную изученность зрительно-пространственных функций у детей младшего школьного возраста. Одной из основных причин школьной неуспеваемости является парциальное отставание в развитии психических функций. Ограничения при обучении таких детей, трудности их социализации на разных этапах онтогенеза придают особую важность комплексным исследованиям, посвященным изучению механизмов формирования отклонений в развитии, в том числе перинатального генеза.

Остро стоит вопрос роста количества детей, испытывающих значительные трудности в усвоении учебного материала общеобразовательной школы, число которых достигает 40–50 % от обычной средней популяции детей младшего школьного возраста.

Целью нашего исследования стало изучение нарушений зрительно-пространственного гноэза у детей с синдромом минимальных мозговых дисфункций (ММД).

В основу исследования легло предположение, что у детей с разным типом ММД будут наблюдать разные особенности нарушения зрительно-пространственного гноэза.

В нашем исследовании приняли участие 78 учащихся 8–9 лет ГБОУ Школа № 2097, из которых 30 девочек и 48 мальчиков, проживающих в г. Москва. Из них у 41 ребенка (11 девочек и 30 мальчиков) был поставлен диагноз ММД.

Для проверки нашего предположения мы использовали следующие методы: тест Тулуз-Пьера, тесты Рея-Тэйлора и Рея-Остерица, методика на понимание логико-грамматических конструкций, методика «копирование трехмерного объекта», проба на «рецепторную координацию рук». Полученные результаты были обработаны с использованием стандартных методов математической статистики, включенных в статистический пакет SPSS 21.0.

Полученные результаты по тесту Тулуз-Пьера позволили выделить группу детей с ММД, которая в дальнейшем была распределена по типам ММД,

описанным Л.А. Ясюковой: реактивный (32,5 %), астеничный (25 %), субнормальный (22,5 %), активный (7,5 %) и ригидный (12,5 %). Анализ результатов показал, что при копировании фигуры Рея-Тэйлора правой рукой у реактивного и ригидного типа преобладает дедуктивная стратегия, а у субнормального и активного типа – хаотичная ( $U_{\text{ши}}=0,011$ , при  $U_{\text{кр}} 0,05$ ). При копировании трехмерного объекта у всех типов ММД отмечается дедуктивная стратегия. При копировании фигуры Рея-Остеррица левой рукой у активного и астеничного типа наблюдается хаотичная стратегия, а у субнормального – пофрагментарная ( $p=0,013$ ). Также при копировании правой рукой у реактивного и ригидного типа отмечается 90° развертка вправо, у активного и ригидного типа наблюдаются ошибки по типу «зеркального переворачивания» ( $p=0,0002$ ). При копировании фигур левой рукой у активного и ригидного типа отмечается 90° развертка влево. Расфокусировка фрагментов эталонного образа при копировании правой рукой отмечается у ригидного, активного, астеничного и реактивного типа. А при копировании левой рукой данный тип ошибок характерен для активного, субнормального и реактивного типа. Для всех типов ММД характерны ошибки по типу «дизметрий» – 100 % и ошибки по типу «трудностей передачи трехмерности объекта на плоскости» ( $p=0,04$ ). Анализ результатов по методике на понимание логико-грамматических конструкций показал, что у реактивного типа большие трудности вызывают пассивные конструкции в прямом порядке, а у астеничного типа – активные конструкции в обратном порядке ( $p=0,003$ ).

Дальнейший анализ результатов по методике на реципрокную координацию рук показал, что у реактивного типа отмечается поражение передних отделов мозолистого тела, что отражается в нарушении кинетической мелодии, программирования и трудности усвоения программы. А у ригидного типа только нарушение кинетической мелодии ( $p=0,007$ ).

Таким образом, при субнормальном, активном и астеничном типах нарушены межполушарные взаимоотношения, проявляющиеся в пофрагментарной и хаотичной стратегиях копирования. При реактивном, ригидном и активном типах отмечается функциональный или суборганический дизонтогенез межполушарных взаимоотношений на уровне стволовых образований мозга, что проявляется в 90° развертке вправо, 90° развертке влево при копировании и зеркальном переворачивании. Слабой стороной реактивного типа является понимание пассивных конструкций в прямом порядке, а ригидного – понимание активных конструкций в обратном порядке. Так же при реактивном и ригидном типе ММД отмечается поражение передних отделов мозолистого тела, что отражается в нарушении кинетической мелодии, программирования и трудностях усвоения программы.

#### *Литература*

1. Ясюкова Л.А. Оптимизация обучения и развития детей с минимальными мозговыми дисфункциями. СПб: ИМАТОН, 1997.
2. Семенович А.В., Умрихин С.О. Пространственные представления при отклоняющемся развитии. М., 1998.

## **Развитие процесса осмысления своего социального окружения детьми с комплексными нарушениями**

**Шыхыева П.И.**

*студент факультета специальной педагогики*

*ГБОУ ВПО СГПИ, Ставрополь, Россия*

*vagif3107@mail.ru*

*Научный руководитель – Кабушко А.Ю.*

В содержательной части Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования для детей с ОВЗ и Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования для детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в сфере формирования компонента жизненных компетенций выделены основные направления и предъявляемые к ним требования [1].

Важно отметить, что формирование жизненных компетенций именно социальной направленности происходит по одному из направлений «Осмысление своего социального окружения, принятых ценностей и социальных ролей». Данное направление можно определить, как способность ориентироваться в повседневных жизненных ситуациях, решать возникающие социальные и бытовые задачи посредством уже приобретенных знаний, умений и навыков, а также жизненного и учебного опыта [3].

Показателями сформированности жизненных компетенций по направлению «Осмысление своего социального окружения, принятых ценностей и социальных ролей» выступают: знание правил поведения в различных ситуациях взаимодействия с людьми разного социального статуса; понимание социальных ритуалов; умение выражать чувства и применять различные формы выражения чувств; понимание допустимых границ социальных контактов; способность проявлять инициативу, устанавливать и ограничивать контакт; умение быть благодарным за проявление внимания и оказание помощи, не быть назойливым в своих просьбах [2].

Проведенный теоретический анализ литературы по проблеме исследования выявил необходимость экспериментального изучения процесса осмысления своего социального окружения как компонента формирования жизненной компетенции детей с комплексными нарушениями.

Экспериментальное исследование проводилось на базе ГКС(К)ОУ III вида «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа интернат № 36 г. Ставрополя. В эксперименте приняло участие 5 детей младшего школьного возраста с нарушениями слуха и интеллекта.

Критериями исследования процесса осмысления своего социального окружения младшими школьниками с комплексными нарушениями, выделенными в результате анализа теоретического материала по заданной проблеме, послужили:

1. Знания о правилах поведения в разных социальных ситуациях и с людьми разного социального статуса.
2. Умение корректно выразить свои чувства.
3. Умение применять формы выражения своих чувств соответственно ситуации социального контакта.

Для диагностики сформированности уровня осмысления своего социального окружения у детей были подобраны следующие методики:

1. Методика 1. «Сюжетные картинки» (Р.Р. Калинина).

2. Методика 2. «Изучение эмоциональных состояний людей, изображенных на картинке» (Г.А. Урунтаева, Ю.А.Афонькина).
3. Методика 3. Изучение способов выражения чувств (Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина).

Для оценки уровня развития осмыслиения своего социального окружения у младших школьников с нарушениями слуха и интеллекта нами была разработана индивидуальная карта наблюдений к следующим критериям:

1. Понимание необходимых ребенку социальных ритуалов.
2. Понимание возможностей и допустимых границ социальных контактов.
3. Умение проявлять инициативу, корректно устанавливать и ограничивать контакт. Умение не быть назойливым в своих просьбах и требованиях.

Результаты констатирующего эксперимента показали, что у трех респондентов преобладает низкий уровень эмоционального отношения к нравственным нормам. Средний уровень был выявлен у двух участников эксперимента. Высокий уровень не обнаружен.

По результатам исследования понимания и осознания детьми с нарушением слуха и интеллекта эмоционального состояния других людей и своего собственно-го по первой серии картинок было выявлено, что у трех участников эксперимента преобладает средний уровень понимания эмоционального состояния людей. Низкий уровень был выявлен у двух респондентов. Высокий уровень не обнаружен.

По второй серии картинок у трех респондентов также преобладает низкий уровень понимания эмоционального состояния людей. Средний уровень был выявлен у двух испытуемых. Высокий уровень не обнаружен.

Аналогичные результаты были получены при определении уровня выражения своих чувств у детей с нарушениями слуха и интеллекта.

Исследование уровня осмыслиения своего социального окружения, проводилось с помощью индивидуальной карты наблюдений. Анализ полученных результатов показал, что у трех респондентов преобладает низкий уровень осмыслиения своего социального окружения. Средний уровень был выявлен у двух участников эксперимента. Высокий уровень не обнаружен.

Полученные нами низкие результаты сформированности осмыслиения своего социального окружения у глухих умственно отсталых детей показали необходимость организации специальной работы по формированию данного компонента жизненной компетенции, что должно обеспечить развитие отношений ребенка с окружающим социальным миром.

При разработке содержания компонента жизненной компетенции принципиальным является создание соответствующих условий, призванных стимулировать, а не подавлять дальнейшее развитие ребенка с комплексными нарушениями в развитии.

#### *Литература*

1. Беляева О.Л. Проблемы формирования компонента жизненной компетенции у школьников с нарушением слуха и интеллекта. – М., 2015.
2. Малофеев Н.Н., Гончарова Е.Л., Никольская О.С., Кукушкина О.И. Специальный федеральный государственный стандарт общего образования детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения концепции // Дефектология. – № 1. – 2009. – С.5–19.
3. Смолонская А.Н. Научно-методические условия эффективности формирования жизненных компетенций у детей // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. – 2015. – № 1. С.25–28.

## Часть 4.

### Консультативная и клиническая психология

Консультативная и клиническая психология – два тесно связанных между собой направления современной психологической науки, которые являются необходимой базой для работы психологов-консультантов – профессионалов, способных оказывать психологическую помощь людям в разных сферах общественной жизни – образовании, медицине, бизнесе и других. На конференции в рамках данного направления обсуждаются широкий спектр проблем, связанных с психическим здоровьем и психологическим благополучием на разных этапах развития, а также методами и техниками консультативной и клинико-психологической работы.

В рамках работы секции «Психологические факторы эмоциональной дезадаптации детей, подростков и учащейся молодежи» будут представлены исследования студентов, магистрантов и аспирантов, посвященные изучению научно-методических основ клинико-психологического сопровождения образовательного процесса, профилактики социальной и эмоциональной дезадаптации школьников и студентов.

В рамках работы круглого стола «Актуальные проблемы консультативной психологии» будут представлены современные направления исследований методологии и теории консультативно-психологической помощи детям, семьям и другим участникам образовательного процесса

*Декан факультета консультативной и клинической психологии  
ГБОУ ВПО МГППУ,  
д-р психол. наук, профессор, А.Б.Холмогорова*

## Тип привязанности и способность к распознаванию психического состояния другого<sup>1</sup>

Авакян Т.В.  
аспирант факультета консультативной и клинической психологии  
ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия  
tamariko90@mail.ru  
Научный руководитель – Воликова С.В.

Изучение социального познания одно из актуальных и достаточно новых направлений в психологии. Выделяют несколько больших направлений – восприятие и распознавание эмоций, восприятие и понимание социальных ситуаций, атрибутивный стиль, ментализация [1]. У детей-сирот выявляются нарушения социального познания, которые могут быть связаны с их последующими проблемами во взрослой жизни. Опираясь на идеи Л.С. Выготского о происхождении высших психических функций, А.Б. Холмогорова предполагает, что надежная привязанность «является натуральной функцией социального познания и основой для развития его высших форм» [1; 2, с. 20]. Таким образом, в качестве одного из возможных факторов, влияющих на специфическое развитие или недоразвитие социального интеллекта у детей-сирот, могут выступать нарушения привязанности.

### *Организация и методы исследования*

В рамках исследования, направленного на изучение различных компонентов социального познания у детей-сирот, нами изучается процесс ментализации у подростков с разным типом привязанности. Выборка состояла из 102 человек (67 мальчиков, 35 девочек), представляющих 2 разные социальные группы. Основная – воспитанники детского дома (51 человек) и контрольная группа – подростки, проживающие в кровных семьях (51 человек). Возраст испытуемых от 10 до 17 лет (средний возраст 14 лет).

Методический комплекс: *Для исследования привязанности*: «Тест привязанности» (П. Шэйве, С. Хэзен), состоящий из 3 утверждений. Испытуемый выбирает то утверждение, которое лучше всего описывает чувства, возникающие у него при общении с друзьями. В основе теста лежит классификация привязанностей, предложенная М. Эйнсворт. *Для изучения способности к ментализации*: Тест «Чтение психического состояния по глазам» (The Reading the Mind In the Eyes (Child Version))» (С. Барон-Коэн), версия для подростков. Методика состоит из набора изображений с фотографиями глаз мужчины или женщины и варианты ответов со словами, обозначающими различные эмоциональные состояния. Испытуемому необходимо выбрать из предложенных слов то, которое описывает, что чувствует изображенный на картинке человек.

### *Результаты и их обсуждение*

На первом этапе исследования определялись различия в способности к ментализации в зависимости от типа привязанности. Для этого имеющаяся выборка была разделена нами на 2 группы: подростки с надежным (N=71) и ненадежным типом привязанности (N=62).

<sup>1</sup> Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (проект № 14-18-03461) на базе ФГБУ «ФМИЦПН им. В.П.Сербского» Минздрава России.

**Таблица 1****Результаты сравнения групп подростков с надежным и ненадежным типами привязанности (Тест привязанности)**

Шкалы	Надежный тип (N=71); M (SD)	Ненадежный тип (N=62); M (SD)	Уровень значимости <i>p</i> (критерий Манна-Уитни)
Тест «Чтение психического состояния по глазам»	11,9(2)	10,9 (3)	,055t

*t* – уровень тенденции

Сравнение групп выявило достоверные различия в способности распознавания эмоций на уровне тенденции. Подростки с надежной привязанностью успешней определяли эмоциональные состояния по глазам, в отличие от своих сверстников с ненадежным типом привязанности.

В дальнейшем мы сравнили между собой группу подростков с надежным типом привязанности (N=71) с группой испытуемых с избегающим типом привязанности (N=31).

**Таблица 2****Результаты сравнения групп подростков с надежным и избегающим типами привязанности (Тест привязанности)**

Шкалы	Надежный тип (N=71); M (SD)	Ненадежный тип (N=31); M (SD)	Уровень значимости <i>p</i> (критерий Манна-Уитни)
Тест «Чтение психического состояния по глазам»	11,9(2)	10,7 (3,1)	,039*

\* –  $p < 0,05$ ;

Подростки с избегающим типом привязанности делали больше ошибок при распознавании эмоций. Достоверных различий между надежным и амбивалентным типом привязанности обнаружено не было. Подросткам с избегающим типом привязанности труднее выстраивать отношения с окружающими людьми, они чаще отказываются от контакта и близкого общения. Вероятно, более бедный опыт близкого и тесного взаимодействия затрудняет процесс понимания чувств и намерений других людей. Подростки с амбивалентным типом привязанности, как правило, мотивированы на общение, но испытывают много тревоги и опасений, находясь в контакте. Им часто кажется, что собеседник может отвергнуть их, прервать взаимодействие. Это позволяет предположить, что такие подростки в большей степени фокусируют свое внимание на эмоциональных реакциях другого человека, хотя не всегда могут верно их трактовать.

На втором этапе исследования мы выделили группы, исходя из социального статуса: дети-сироты и подростки из семей.

Дети-сироты с надежным типом привязанности успешнее справляются с заданием, чем дети-сироты с избегающим типом привязанности.

Результаты показывают, что тип привязанности вносит определенный вклад в развитие социального познания. Подростки с избегающим типом привязанности испытывают больше трудностей в процессе ментализации, менее успешны в распознавании эмоций других людей. Интересно было бы сопоставить данные результаты с мотивационной направленностью подростков из разных групп и испытуемым уровнем социальной тревожности.

Таблица 3

**Результаты сравнения групп детей-сирот с надежным и избегающим типами привязанности (Тест привязанности)**

Шкалы	Надежный тип (N=71); M (SD)	Ненадежный тип (N=62); M (SD)	Уровень значимости <i>p</i> (критерий Манна-Уитни)
<b>Тест «Чтение психического состояния по глазам»</b>	11,6(2,2)	9,9 (2,9)	<b>,030*</b>

\* –  $p < 0,05$ ;

*Литература*

1. *Выготский Л.С.* История развития высших психических функций. Собр. Соч.: в 6 т. Т. 3. – М.: Педагогика, 1983. 368 с.
2. *Холмогорова А.Б.* Природа нарушений социального познания при психической патологии: как примирить «био» и «социо»? // Консультативная психология и психотерапия. 2014. № 4. – С. 8–30.

**Исследование регрессивных явлений у детей с расстройствами аутистического спектра в условиях игровой деятельности**

*Банникова И.М.  
аспирант факультета консультативной и клинической психологии  
ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия  
imbannikova@gmail.com*

*Научный руководитель – Туревская Р.А.*

Изучение регрессивных явлений для расстройств аутистического спектра (PAC) имеет особую важность, т.к. позволяет приблизиться к пониманию некоторых ключевых механизмов и возможно операционализировать «проникающий» характер этого нарушения развития. Существуют клинические исследования, которые рассматривают регрессивные явления как ключевой патогенетический механизм, обуславливающий первазивное нарушение развития при PAC [1]. И, зарубежные исследователи отмечают, что поведенческая регрессия является основной аномалией развития при PAC [2].

Данное исследование посвящено изучению регрессивных явлений на модели игрового поведения, которые определяются как снижение смысловой и произвольной организации игрового поведения. Для реализации поставленных задач исследования была создана унифицированная игровая методика, моделирующая специфические условия и факторы, которые предположительно могут вызывать регрессивное поведение у детей с PAC. В качестве методики исследования была разработана процедура анализа динамики и строения сюжетной игровой деятельности, которая имела несколько этапов с определенными задачами и содержанием, а также включала в себя качественный анализ коммуникативных и смысловых функций в игре и систему помощи детям со стороны психолога по восстановлению игры, представленные в протоколе исследования.

Этапы сюжетной игры:

1. «Введение в игру» – задачи: а) формирование игрового пространства; б) ознакомление с игрушками и их выбор + имена; содержание (конструирование домика, в котором будут жить персонажи);

2. «Разыгрывание сюжета» – задачи: а) моделирование игровых действий по сюжету; б) взаимодействие в игре; содержание (актуализация переживаний, связанных с бытовыми повседневными ситуациями (прием пищи, гигиена, прогулка, сюжет «огород» и т.д.). Эти ситуации являются понятными аутичным детям, с ними они сталкиваются каждый день);
3. «Введение «опасности»» – задачи: а) актуализация переживаний при взаимодействии с опасностью (персонажем волк); б) формирование (через обучение) совладающего поведения; в) актуализация (формирование) сопереживания с угрожающим персонажем; содержание (Важно, что опасность вводится дозировано. Угрожающий персонаж в динамике (образ «волка») имел сложное строение. Наряду с угрожающими характеристиками (волк, зубы, голоден), он имел признаки (несчастный, одинокий), которые, стимулировали сочувствие, сопререживание);
4. «Завершающий этап» – задачи: а) снижение интенсивности переживаний; б) разыгрывание игровых действий, включая опасный персонаж («чаепитие», «телефизор»); содержание (примирение с волком и приглашение его в дом).

Игра длилась 40–45 минут. На каждом из этапов оказывалась помощь со стороны психолога по созданию моделирующих диалогов. Задачи психолога на разных этапах носят коррекционно-развивающий характер: моделирование диалогов, использование приемов помощи при регрессии.

В исследовании участвовали дети-дошкольники 5–7 лет. Была обследована группа детей с РАС в количестве 18 человек (4 девочки, 14 мальчиков), в эту группу входили высокофункциональные аутисты. Отбор детей осуществлялся с помощью анализа историй болезни, в соответствие с которыми детям были доступны речь и сюжетная игра. Умственное развитие соответствовало пограничным показателям от 80 и выше. Контрольная группа в количестве 18 человек (5 девочек, 13 мальчиков).

Анализ регрессивных явлений показал, что проявления регрессивного поведения разнообразны, в одних случаях происходит полное разрушение игровой деятельности, в других ее упрощение, то есть ребенок продолжает играть, но на более низком уровне. Например, во время диалога с игровым персонажем, начинает перебирать игрушки, выкладывать их в ряд, трясти их или расставлять игрушки по местам, что не соответствует игровой ситуации, иными словами, вместо сюжетной игры, мы наблюдаем манипулятивную игру, которая соответствует более низкой стадии развития. Для описания и анализа регрессии были выделены следующие структурные компоненты и единицы анализа сюжетной игры: место (пространственная организация игры), удерживание в сюжете, игровые действия, характер эмоционального поведения и переживаний, снижение уровня эго-функционирования, коммуникация (со взрослым в процессе игры и ролевое взаимодействие в игре). По результатам проведенного исследования регрессивные эпизоды могли затрагивать один или несколько перечисленных выше структурных компонентов.

В результате данного исследования оказалось, что регрессии в поведении в условиях игровой деятельности наблюдаются только у детей с РАС (5–7 лет), в норме они не встречаются. У детей с РАС количество регрессий за одну игровую сессию может варьировать в интервале 1–10. Также регрессия в игровом поведении у детей с РАС характеризуется необратимостью, и для возвращения к игровой деятельности требуется помочь взрослого. Результаты исследования позволяют сформировать систему восстанавливающей игру психологической помощи, которая включает следующие компоненты: вербальная информация, пространственная организация ребенка, тактильный контакт, глазной контакт, организация игровых действий.

На основе результатов данного исследования можно выделить несколько факторов уязвимости аутичных детей:

1. Смена деятельности. Начиная какую-либо деятельность, в нашем случае – игру, аутичный ребенок с трудом адаптируется к любому изменению, в данном случае – к включению в игровую ситуацию.
2. Изменение функционального состояния – быстрое пресыщение, истощение. Анализ результатов показывает неуклонное повышение регрессий от начала к концу игровой деятельности, так в первые 15 минут 44 % аутичных детей обнаруживало регрессии, в следующие 15 минут – 72 %, в последние 15 минут – 94 %.
3. Чувствительность к эмоциональной нагрузке (трудности организации социальных взаимодействий в игре, требующих учет другого, интенсивность переживаний в ситуации «опасности»). Повышение эмоциональной нагрузки в игровой деятельности (в данной игре это введение «опасности») провоцировало появление регрессии у 94,4 % аутичных детей, что позволяет заключить существование связи между интенсивностью переживаний и регрессией.

Данные, полученные в ходе анализа регрессий, можно использовать в целях профилактики для предупреждения социальных последствий, обусловленных уязвимостью ребенка с РАС. Понимание причин и психологических механизмов регрессий является ключевым моментом для разработки стратегий и определения мишеней коррекционной помощи высокофункциональным детям-аутистам в плане укрепления «защитных систем» психики и повышения устойчивости эмоционально-смысовых процессов.

#### *Литература*

1. Симашкова Н.В. Атичный аутизм в детском возрасте: Автoref. дисс. .... докт. мед. наук. М., 2006. 44 с.
2. Thomas M.S., Knowland V.C., Karmiloff-Smith A. Mechanisms of developmental regression in autism and the broader phenotype: a neural network modeling approach// Psychological review. 2011. Vol. 118 (4). P. 637–654. doi: 10.1037/a0025234

## **Связь речевого перфекционизма и заикания у подростков**

**Горикова Е.Н.**  
*студент факультета консультативной и клинической психологии*  
**ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия**  
mne\_katy@mail.ru

*Научный руководитель – Воликова С.В.*

В различных источниках указывается, что заиканием страдают около 2 % детей и до 1,5 % взрослых. При оценке выраженности заикания, помимо силы и частоты нарушения плавности и темпа речи, учитывают также степень вторичной невротизации, логоневроза и эмоциональных нарушений. Тревожность является одной из ведущих личностных черт заикающихся. Как известно из исследований, одним из личностных факторов тревожности (при расстройствах аффективного спектра) является перфекционизм (Юдеева, 2007). По наблюдению за людьми, страдающими заиканием, можно выделить у них перфекционистские убеждения по поводу своей речи (ее плавности, стройности, грамотности и др.) и проявления социальной тревожности. Перфекционизм и социальная тревожность тесно связаны между собой (Никитина, Холмогорова, 2011).

Феномен речевого перфекционизма и социальной тревожности при заикании не изучены в нашей стране. Единичные работы по исследованию социальной тре-

вожности при заикании проводились только за рубежом. Практический опыт свидетельствует, что эти особенности могут быть связаны с заиканием, с отношением к заиканию, оказывать существенное влияние на процесс коррекции заикания. Обзор зарубежных исследований по теме свидетельствует о повышенном уровне перфекционизма, в частности, повышенной озабоченности своей речью. От 18 % до 44 % (по разным данным) людей с заиканием обнаруживают симптомы социальной фобии (Iverach, Rapee, 2014). Риск развития социальной фобии у заикающихся превышен в 16 раз по сравнению с нормой. Особенно выражен страх перед негативной оценкой их речи окружающими (Iverach, Rapee, 2014).

В данном исследовании участвовали 35 подростков в возрасте от 13 до 17 лет (18 человек, страдающих заиканием и 17 человек без речевых нарушений). Сравниваемые группы сопоставимы по полу и возрасту. У подростков выявлялись: уровень эмоционального неблагополучия (тревожности, депрессивности, социальной тревожности), уровень детского перфекционизма и речевого перфекционизма, выраженность заикания. Применялся следующий методический комплекс: опросник детской депрессии (М. Ковак), шкала личностной тревожности (А.М.Прихожан), шкала социального избегания и дистресса (Watson, Friend), краткая шкала страха негативной оценки (Watson, Friend), детско-подростковая шкала перфекционизма (G.L.Flett), шкала детского перфекционизма (Холмогорова А.Б., Воликова С.В), оригинальный опросник речевого перфекционизма, оригинальный опросник оценки заикания.

Полученные результаты показали, что у подростков с заиканием значимо выше уровень депрессивности ( $p=0,072^*$ ). Например, 22 % заикающихся отмечают у себя выраженные симптомы депрессии при отсутствии таких в группе нормы. Так, чем выше субъективно оцениваемый уровень заикания, тем выше показатели депрессии.

Также отмечаются различия по параметрам школьной и межличностной тревожности: показатели этих видов тревожности также выше у заикающихся ( $p=0,041^*$ ,  $p=0,011^*$ ). У 22 % заикающихся отмечается высокий уровень тревоги против 6 % из группы нормы.

Показатели социальной тревожности у двух групп диаметрально противоположные. Так, примерно 2/3 нормально говорящих не обнаруживают у себя признаков социальной тревожности, зато 2/3 заикающихся обнаруживают у себя признаки социальной тревожности, сопоставимые с клиническими проявлениями социофобии ( $p=0,001^{**}$ ). Исходя из результатов корреляционного анализа, имеет смысл говорить о высокой коморбидности уровня социальной тревожности и выраженности заикания.

Статистически значимых различий между заикающимися и нормально говорящими по структуре и выраженности общего перфекционизма нет. Однако выявляется значимая прямая связь ( $p=0,615^{**}$ ) детского перфекционизма с выраженностю заикания. Речевой перфекционизм у заикающихся превышает среднее значение группы нормы в два раза ( $p=0,000^{**}$ ). Чем он выше, тем сильнее выражено заикание. Речевой перфекционизм значимо связан с уровнем депрессии ( $p=0,711^{**}$ ), тревожности ( $p=0,536^*$ ) и социальной тревожности ( $p=0,859^{**}$ ). Также выделяется и положительная связь между детским перфекционизмом и социальной тревожностью (показатели страха негативной оценки и социального избегания) ( $p=0,498^*$ ), что согласуется с данными других исследований в области изучения перфекционизма и социальной тревоги.

Таким образом, можно сделать следующие выводы. Уровень эмоционального неблагополучия подростков с заиканием выше по сравнению с контрольной группой. Выраженность заикания, речевой перфекционизм, социальная тревожность,

эмоциональное неблагополучие значимо взаимосвязаны, поэтому данные психологоческие факторы являются мишенями психотерапии подростков с занятием.

#### *Литература*

1. *Iverach L., Rapee R.* Social anxiety disorder and stuttering: Current status and future directions // *Journal of Fluency Disorders*, 2014. – № 40. – p. 69–82
2. *Никитина И.В., Холмогорова А.Б.* Социальная тревожность: содержание понятия и основные направления изучения. Часть 2 // Социальная и клиническая психиатрия, 2011. – т.21, № 1. – с. 60–67.
3. *Юдеева Т.Ю.* Перфекционизм как личностный фактор депрессивных и тревожных расстройств. Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М.: 2007. – 25с.

### **Развитие осознанности как стратегия совладания с психическим и поведенческим избеганием**

*Елизарова Е.М.*  
студент факультета консультативной и клинической психологии  
ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия  
katrin77elis@mail.ru

Научный руководитель – Пуговкина О.Д.

В последние десятилетия темп жизни человека постоянно ускоряется, требуя от него мобилизации ресурсов, внимания и сил для того, чтобы все успеть сделать точно в срок. На фоне перегрузок и высокого ежедневного стресса все большее распространение получают явления избегания (как дисфункциональной стратегии совладания со стрессом) и прокрастинации (откладывание дел «на потом»), вследствие чего даже простые дела оставляются на следующий раз, не выполняя запланированное. С данной формой пассивного поведения сталкиваются разные люди, вне зависимости от пола, возраста и уровня образования (Иванов П.А., Гаранян Н.Г., 2010).

В научной литературе избегание характеризуется как одна из самых распространенных, хотя и непродуктивных форм совладания. Ряд клинических исследований показывает, что пациенты, используя данную стратегию, склонны беречь себя от различных неприятных мыслей, переживаний, что приводит к росту тревоги, снижению саморегуляции и способности адаптироваться к стрессу (Либина А.В., 2008).

Можно предполагать, что одним из факторов выбора данной неконструктивной стратегии совладания выступает снижение осознанности, которое проявляется в том, что решение «не делать», «не думать», «отложить» человек принимает по привычке, автоматически, не задумываясь об отдаленных последствиях поведения, привычно переоценивая дискомфорт, связанный с началом дела. Развитие осознанности, напротив, предполагает фокусировку на собственных ощущениях и мыслях в настоящий момент и безоценочное объективное восприятие (Пуговкина О.Д., Шильникова З.Н., 2014).

Концепция осознанности является одним из динамично развивающихся направлений. Ряд исследований показывает, что применение метода осознанного присутствия имеет положительную эффективность и продуктивность в решении разных повседневных задач, требующих сосредоточения и настойчивости. Показано, что частое использование данного метода приводит к улучшению когнитивного функционирования, что является профилактикой от различного спектра патологических состояний. Существуют данные о связи осознанности с более высоким уровнем удовлетворенности жизнью, жизнестойкостью, психологическим благополучием, оптимизмом (Пуговкина О.Д., Шильникова З.Н., 2014).

Для проверки выдвинутой гипотезы будет проведено корреляционное и интервенционное исследование.

*Литература*

1. Иванов П.А., Гаранян Н.Г. Апробация опросника копинг-стратегий (COPE) // Психологическая наука и образование. – 2010. – № 1.
2. Либина А.В. Совладающий интеллект: человек в сложной жизненной ситуации // Психологическое образование. Издательство Эксмо, Москва, 2008.
3. Пуговкина О.Д., Шильникова З.Н. Концепция mindfulness (осознанность): неспецифический фактор психологического благополучия // Современная зарубежная психология – 2014. – № 2.

**Коммуникативный аспект мышления  
и эмоциональное благополучие у подростков,  
обучающихся по программе физико-математического профиля**

*Залесская А.М.*

*студент факультета консультативной и клинической психологии*

*ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия*

*zalannet@yandex.ru*

*Научный руководитель – Пуговкина О.Д.*

История отношений с людьми, качество социальной поддержки и способность человека осознавать свои чувства и чувства других людей способствуют или препятствует формированию эмоциональной дезадаптации.

В свете последних событий: участившихся случаев жестокого, неадекватного поведения подростков-старшеклассников, не справляющихся со стрессом и нагрузками и не имеющих возможности поделиться проблемами с окружающими – наше исследование может стать особенно актуальным.

Многие авторы подчеркивают, что подростки очень активны в общении и в «поиске друг друга». По мнению Д.Б.Эльконина, такое общение для них – это особая деятельность, предметом которой является другой человек, а содержанием – построение взаимоотношений и действований в них. Познание другого человека и самого себя происходит внутри этой деятельности, при этом так же развиваются средства такого познания.

А.Б.Холмогоровой была выявлена зависимость особенностей рефлексивной регуляции от характера изменений аффективно-потребностной сферы (Холмогорова, 1983). Рефлексивность обеспечивает связь подростка с социальной средой и является решающим условием в формировании социального интеллекта. Она проявляется, в осознании человеком того, как он воспринимается другими, как «деятельность самопознания внутреннего строения духовного мира, предельных оснований бытия и мышления, человеческой культуры в целом».

Большинство подростков, страдающих депрессией испытывают внешнее неблагополучие, связанное с социальной ситуацией, школьной успеваемостью, условиями жизни.

С уверенностью можно говорить о том, что дети из образовательных учреждений с повышенной нагрузкой составляют группу риска по возникновению расстройств аффективного спектра (Холмогорова А.Б., 2006).

В социально-педагогической литературе подчеркивается, что достижение успеха в жизни во многом обеспечивается наличием развитой социальной компетентности у молодежи, способностью взаимодействовать и гармонизировать свои отношения с окружающими людьми, принимать адекватные сложившейся ситуации решения.

Коммуникативную компетентность можно рассматривать как один из факторов эмоционального благополучия личности. Развитие социальной компетентности в детстве и подросточестве является одним из способов активизации внутренних резервов человека, участвующих в сохранении и укреплении его психического здоровья.

К факторам, негативно влияющим на формирование социальной компетентности относятся неблагоприятный психологический климат в семье, конфликты и напряженность в общении, низкий образовательный уровень родителей, не-развитая социальная сеть семьи.

Подростковый период всегда рассматривался психологами как особенно напряженный и стрессогенный этап развития. Развитие мышления в подростковом возрасте имеет решающее значение для всех изменений, происходящих в психологии индивида на этом возрастном этапе: по мнению Л.С. Выготского, овладение понятийно-логическим мышлением способствует преобразованию как интеллектуальных, так и других психических функций и процессов.

Эмпирическое исследование проводилось на выборке учащихся девятого и десятого классов ГБОУ СОШ № 197 г. Москва (38 человек) и МБОУ Лицей № 165 имени 65-летия ГАЗ г. Нижнего Новгорода (19 человек) в возрасте от 14 до 17 лет.

Для решения поставленных задач был выбран методический комплекс из 5 методик:

- Для исследования коммуникативного аспекта мышления – Модифицированная методика определение понятий А.Б. Холмогоровой;
- Для исследования формального интеллекта – прогрессивные матрицы Равена;
- Исследование социальной компетентности у подростков – Тест коммуникативных умений Л.Михельсона в переводе и адаптации Ю.З. Гильбуха;
- Для исследования эмоциональной дезадаптации – Опросник детской депрессии М. Ковак (CDI, 1992) и Шкала личностной тревожности А.М. Прихожан для учащихся 13–16 лет (1983).

Результаты проведенного нами исследования позволяют говорить о том, что достаточно большой процент обследованных старшеклассников отмечает у себя те или иные признаки выраженного эмоционального неблагополучия. Так, 12 % испытуемых обнаружили явные признаки сниженного настроения, чувство социальной изолированности, школьные проблемы. У 88 % испытуемых выявлен повышенный уровень тревожности (из них у 18 % уровень тревоги очень высокий).

Одна из задач нашего исследования заключалась в выявлении взаимосвязи между качеством способностей в сфере социального познания и выраженностью симптомов эмоциональной дезадаптации.

В полученных нами данных обнаружено, что подростки с низким уровнем коммуникативной компетентности проявили меньше симптомов эмоционального неблагополучия. Мы объясняем это тем, что низкий уровень коммуникативной компетентности может быть связан со сниженной способностью к рефлексии и самоотчету. Е.А. Сергиенко указывает на трудности в понимании своего внутреннего психического индивидами с недостаточно развитой моделью психического (Сергиенко, 2009).

Проведенное нами эмпирическое исследование взаимосвязи различных аспектов мышления – коммуникативного и формального, а также коммуникативной компетентности в старшем подростковом возрасте и их роли в возникновении эмоциональной дезадаптации позволяет сделать следующие выводы:

**А.** Выявлена связь между выраженностью симптомов эмоциональной дезадаптации и качеством способностей в сфере социального познания.

Подростки с низким уровнем коммуникативной компетентности проявляют меньше симптомов эмоционального неблагополучия, по сравнению с подростками с более высоким уровнем коммуникативной компетентности.

Подростки с высоким и ниже среднего уровнем формального интеллекта демонстрируют наименьшую выраженность симптомов эмоциональной дезадаптации. В группах со средним и выше среднего уровнем интеллекта симптомы эмоциональной дезадаптации выражены сильнее.

Это противоречит идею оптимума интеллекта, согласно которой по мере возрастания тревожности, интеллектуальная продуктивность повышается, а затем, после достижения оптимума тревожности – интеллектуальная продуктивность начинает снижаться.

**Б.** В проведенном исследовании обнаружена обратная корреляционная связь между уровнем формального интеллекта и коммуникативной направленностью мышления.

Это частично противоречит предложенной нами гипотезе 2, что качество способностей в сфере социального познания (коммуникативной направленности мышления и коммуникативной (социальной) компетентности) не зависит от уровня развития формального интеллекта.

Мы объяснили это противоречие тем, что для успешного прохождения используемой методики необходим не только высокий уровень коммуникативной компетентности, но и высокий уровень сформированности понятийного мышления. Возможно, что специфическая направленность учеников физико-математического профиля оказала влияние на то, что формальный интеллект развит в большей степени, а смысловой содержательный аспект – в меньшей.

#### *Литература*

1. Сергиенко Е.А. Модель психического и теория Ж.Пиаже [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2009. N 1(3). URL: <http://psystudy.ru>.
2. Холмогорова А.Б. Нарушения рефлексивной регуляции познавательной деятельности при шизофрении: дис. ... канд. психол. наук. – М.: МГУ. – 1983. – 213 с.
3. Холмогорова А.Б. Теоретические и эмпирические основания интегративной психотерапии расстройств аффективного спектра [Электронный ресурс] // – 2006. – URL: <http://psystudy.ru>.

## **Способность к эмпатии и социальная тревожность в студенческой популяции<sup>1</sup>**

**Клименкова Е.Н.**  
*аспирант факультета консультативной и клинической психологии  
ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия*  
klimenkovaliza@gmail.com

*Научный руководитель – Холмогорова А.Б.*

**Актуальность.** В последние годы существенно возрос научный интерес к проблеме социального познания и его нарушений. Все большее внимание уделяется не только когнитивным компонентам социального интеллекта, но и способности к эмпатии. Активно изучается связь компонентов социального интеллекта и социальной тревожности, которая особенно широко распространена в студен-

<sup>1</sup> Исследование выполнено за счет гранта Российского Научного Фонда (проект № 14-18-03461) на базе ФГБУ «ФМИЦПН имени В.П. Сербского» Минздрава России.

ческой популяции, а также связь общения в интернете и социальной тревожности у молодежи [1; 3]. Несмотря на многочисленные исследования последних лет, эти связи еще недостаточно изучены, также затруднена систематизация и интерпретация полученных данных. Исследование 2013 года показало, что 40 % опрошенных студентов вузов испытывают высокий уровень социального избегания и дистресса, а еще 35 % отмечают у себя среднюю выраженность симптомов социальной тревоги. Это же исследование показало, что 50 % студентов испытывают высокий уровень страха негативной социальной оценки [1].

**Цель данного исследования** – установить связь разных компонентов эмпатии и социальной тревожности у студентов.

**Обследованная группа.** Данное исследование носит пилотажных характер, было обследовано 7 юношей и 26 девушек в возрасте от 18 до 21 года комплексом из трех методик.

**Теоретическая основа.** В современных теоретических моделях эмпатия рассматривается как феномен, имеющий многофакторную структуру. Так, М. Дэвис предложил модель эмпатии, включающую четыре фактора, которые нашли отражение в шкалах разработанного им опросника «Межличностный Индекс Реактивности» (Interpersonal Reactivity Index, IRI). Факторная структура опросника получила подтверждение при его валидизации в русскоязычной выборке и шкалы получили следующие обозначения: 1) «децентрации» (оценивает способность встать на позицию другого); 2) «фантазии» (описывает стремление к присоединению к чувствам и действиям вымышленных героев книг, фильмов и т.д.); 3) «эмпатической заботы» (оценивает способность сочувствовать и желание помочь другим людям); 4) «эмпатического дистресса» (измеряет направленные на себя чувства тревоги и дискомфорта, возникающие в напряженном межличностном взаимодействии и при наблюдении за переживаниями других людей, оказавшихся в трудной ситуации) [2].

**Методики исследования.** Способность к эмпатии в данном исследовании оценивалась с помощью опросника «Межличностный Индекс Реактивности». Уровень социальной тревожности оценивался с помощью двух методик: 1) Шкала социального избегания и дистресса (Social Avoidance and Distress Scale, сокращенно – «SADS», разработанная D. Watson, R. Friend), в которой помимо суммарного балла учитываются показатели двух субшкал (социального избегания и дистресса); 2) Шкала страха негативной оценки (Fear of Negative Evaluation, разработанной D. Watson, R. Friend).

**Результаты исследования:** низким уровнем страха негативной социальной оценки характеризуется 15,15 % опрошенных, средним – 33,33 %, высоким – 51,52 %, в целом такие данные сопоставимы с полученными ранее [1]. По степени выраженности социального дистресса и избегания опрошенные распределились так: 60,61 % – низкий уровень, 24,24 % – средний, 15,15 % – высокий.

Корреляционный анализ связи компонентов эмпатии и социальной тревожности выявил целый ряд связей. Так, получена прямая связь показателей методики «Страх негативной социальной оценки» со шкалами «фантазия» (ро Спирмена 0,468, N=33, знач. 0,06) и «забота» (ро Спирмена 0,398, N=33, знач. 0,22). Возможная интерпретация первой корреляционной связи заключается в высокой озабоченности социально тревожных людей впечатлением, которое они производят, подвергаясь мнимым или реальным оценкам со стороны окружающих. Их склонность присоединяется к переживаниям персонажей фильмов и книг может быть связана с привычкой много фантазировать о чувствах, мыслях

других людей, свойственной людям с повышенной социальной тревожностью. Из-за постоянного процесса «мониторинга» внешних и поведенческих проявлений других людей, они более внимательны и чаще обращают внимание на сигналы неблагополучия у других. Вторая корреляция говорит о том, что студенты, испытывающие интенсивных страх негативных социальных оценок, проявляют большее сочувствие и сопереживание, желание помочь людям, оказавшимся в трудной ситуации. Этот факт может быть тесно связан с высоким уровнем социальной желательности людей, страдающих повышенной социальной тревожностью, поэтому они могут преувеличивать свою заботу о других в самоотчете.

Еще один предварительный результат свидетельствует о тесной связи социального дистресса и компонентов эмпатии ( $N=33$ ). Как и следовало ожидать, была получена прямая связь социального дистресса и эмпатического дистресса (ро Спирмена 0,541,  $N=33$ , знач. 0,22), т.е. дистресс в социальных контактах естественным образом связан с чувством тревоги и дискомфорта, возникающих в напряженном межличностном взаимодействии. Высокий уровень дистресса при наблюдении за переживаниями других людей в трудной ситуации можно объяснить тем, что у студентов с высоким уровнем социальной тревожности не сформированы механизмы эмоциональной саморегуляции, поэтому они легко «заражаются» негативными чувствами других. Большую трудность для интерпретации представляет выявленная обратная связь социального дистресса и способности к децентрации (ро Спирмена 0,398,  $N=33$ , знач. 0,22). Она свидетельствует о сниженней способности к ментализации или когнитивной эмпатии (построению гипотез относительно чувств и мыслей других людей) у студентов с высокой социальной тревожностью. Возможно, им бывает особенно трудно «отключиться» от своих переживаний и встать на позицию другого. Социальное избегание также положительно связано с эмпатическим дистрессом и отрицательно – со способностью к децентрации (ро Спирмена – 0,346,  $N=33$ , знач. 0,10). Т.е. люди, испытывающие сильное напряжение в социальных контактах и стремящиеся их избегать, испытывают значительные трудности при необходимости взглянуть на ситуацию глазами другого человека, это может быть связано с тем, что они полностью сконцентрированы на себе и своих переживаниях, охвачены фантазиями о том, какое впечатление производят.

Методы, использованные в данном исследовании, основываются на самоотчете, что может искажать результаты в связи с тем, что социально тревожные люди обладают высоким уровня социальной желательности. Важно также отметить, что обследованная выборка немногочисленна, исследование носит пилотажный характер и все полученные связи нуждаются в дальнейшем уточнении и прояснении их психологического смысла.

#### *Литература*

1. Горчакова В.А., Ланда Л.А., Матыцына В.А., Краснова В.В., Клименко-ва Е.Н., Холмогорова А.Б. Психологическая дезадаптация у студентов системы среднего и высшего профессионального образования: сравнительный анализ // Психологическая наука и образование. 2013. № 4. С.5–15.
2. Карягина Т.Д., Будаговская Н.А., Дубровская С.В. Адаптация многофакторного опросника эмпатии М. Дэвиса // Консультативная психология и психотерапия. 2013. № 1. С. 202–227.
3. Холмогорова А.Б., Авакян Т.В., Клименкова Е.Н., Малюкова Д.А. Общение в интернете и социальная тревожность у подростков из разных социальных групп // Консультативная психология и психотерапия. 2015. Том 23. № 4. С. 102–129. doi:10.17759/crp.2015230407

## **Влияние уровня тревожности на коммуникативные навыки у лиц с ОВЗ и условно здоровых**

*Легкова А.Э.*

*студент факультета дистанционного образования*

*ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия*

*legkova.nastasya@mail.ru*

*Научный руководитель – Айсмонтас Б.Б.*

В настоящее время изучению состояния тревоги посвящено большое количество работ. Для достаточно полного их анализа принципиальное значение имеет уточнение некоторых теоретических и методологических положений. Как показано многими исследователями, прежде всего, важно четкое концептуальное различие понятий тревоги как состояния и тревожности как черты, свойства личности.

Проблема психологических особенностей коммуникативных навыков у лиц с ограниченными возможностями здоровья все приобретает актуальность в связи с улучшением условий жизни лиц с ограниченными возможностями, улучшение условий работы и занятости в целом. Для улучшения эффективности взаимодействия лиц с ограниченными возможностями здоровья и социума – родителями, педагогами, сотрудниками.

Теоретическая значимость изучения данной темы состоит в том, чтобы выявить и систематизировать различные подходы в изучении и последующими разработками «инструментов» по улучшению качества жизни и психологического здоровья лиц с высоким уровнем тревожности и низкими коммуникативными навыками у лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Практическая значимость состоит в дальнейшем использовании полученных во время исследований данных и оказании помощи в улучшении психологического здоровья.

Цель такого исследования, это изучение соотношения коммуникативных навыков и тревожности у лиц с ограниченными возможностями здоровья и условно здоровыми и задачи нужно ставить следующие:

1. Изучить и проанализировать научно-психологическую литературу на данную тему;
2. Выделить и изучить особенности коммуникативных навыков у лиц с ограниченными возможностями здоровья;
3. Выявить степень тревожности и коммуникативных возможностей у лиц с ОВЗ и условно здоровых;
4. Определить взаимосвязь между коммуникативными способностями и тревожности;
5. Проанализировать и обобщить результаты эмпирических исследований;
6. Подобрать практический и психологический материал для модели программы коррекции коммуникативных особенностей и тревожности личности.

Можно предположить, что уровень коммуникативных способностей зависит от свойств личности, в том числе и тревожности, следствие чего у лиц с ограниченными возможностями здоровья качественно изменяются коммуникативные способности, что влияет на социальный навык общения.

Коммуникативные навыки зависят от определенных свойств личности, в том числе и тревожности. Лица с ограниченными возможностями здоровья преодолевают не только физические, но и психологические, что накладывает свой отпечаток на свойства личности[2]. В то время как у лиц без ограниченных воз-

можностей здоровья уровень тревожности находится на умеренном уровне, что позволяет с долей критичности корректировать свое поведение, у лиц с ограниченными возможностями порой нет способностей или возможностей адекватно воспринимать ситуации, которые могут в последствие привести к стрессу.

Диапазон различий в развитии лиц с ограниченными возможностями здоровья, также велик, как от условно нормально развивающихся, и испытывающих временные, и относительно легко устранимые трудности, до лиц с необратимыми и тяжелыми поражениями центральной нервной системы.

Все еще присутствует проблема в оптимизации адекватной подачи информации для улучшения качества жизни у лиц с ограниченными возможностями здоровья, также есть проблема и вследствие неоднородности состава группы, диапазон различий в требуемом уровне и содержании школьного образования тоже должен быть максимально широким, соответствующим возможностям и потребностям всех лиц с ОВЗ.

Человек с высокой степенью тревожности, обладает склонностью оценивать события, предметы и явления, объективно не опасные, как угрозу, что в дальнейшем вызывает у него тревожные переживания. Такие люди боятся затруднений, испытывают неуверенность в коллективе. Некоторые отечественные авторы указывают на отличия нормальной тревожности от патологической [1]. В норме тревожные состояния способствуют развитию личности, положительным изменениям и новым впечатлениям, а также обретению личной значимости в жизни. В то время как патологическая тревожность, напротив, представляет собой неадекватный ответ на определенный стимул, чрезмерный по своей интенсивности или длительности. Такая тревожность мешает нормальному развитию личности, поскольку подобное состояние блокирует нормальное протекание познавательных психических процессов.

Таким образом, уровень психического развития человека имеющего ограничения состояния здоровья, зависит не только от времени возникновения, характера и даже степени выраженности первичного (биологического по своей природе) нарушения развития, но и от качества предшествующего обучения и воспитания.

В подростковом возрасте общение выдвигается на первое место, оно играет важную роль в формировании личности. Отсутствие навыков общения заставляет лиц становиться угрюмым, недовольным собой. Такие подростки, вырастая, становятся все более замкнутыми, и лица с ограниченными возможностями здоровья не исключение.

Негативные отношения отрицательно влияют на общее развитие с умственной отсталостью, его дисциплинированность. Следствием неправильных взаимоотношений могут быть искаженные взаимоотношения в социуме, приводящие к дальнейшему развитию отрицательных черт личности человека с какимилибо отклонениями в здоровье.

Не успешность в общении с сотрудниками, родителями, педагогами часто приводит к состоянию эмоциональной нестабильностью, особенно у лиц с ограниченными возможностями. Именно сферой межличностных отношений обусловлено возрастание у них тревожности.

Тревожность, закрепившись, становится достаточно устойчивым образованием, что в корне влияет на отношение с окружающими. Чтобы этого не случилось, перед нами встает принципиально новая задача – расширять репертуар навыков позитивного общения и улучшение качества жизни. От общения все в большей мере зависит успешность в профессиональной деятельности, и наконец, личное счастье каждого.

*Литература*

1. *Панин Л.Е, Соколов В.П.* Психосоматические взаимоотношения при хроническом эмоциональном напряжении. – Новосибирск: Наука, 1981. – 176 с.
2. *Погорелова Е.И.* Тревога как фактор развития личности: На примере преодоления экстремальных ситуаций: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Ставрополь: Сев.-Кавказ. государственный техн. университет, 2002. –19 с.

**Коммуникативная компетентность как поведенческий аспект социального познания у старших подростков<sup>1</sup>**

*Малюкова Д.А.  
аспирант факультета консультативной и клинической психологии  
ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия*

DM514@yandex.ru

*Научный руководитель – Пуговкина О.Д.*

**Введение.** Сегодня социальное познание – это самостоятельная исследовательская парадигма, в рамках которой были разработаны разные модели, описывающие различные его аспекты. С опорой на каждую из этих моделей ведутся многочисленные исследования, и массив эмпирических данных продолжает увеличиваться. Исходя из базовых идей каждой из моделей социального познания, разрабатываются и методы его исследования [1].

Исследование социального познания сопряжено с рядом методических и методологических трудностей, одна из которых – разработка адекватных, валидных инструментов, которые позволяли бы оценивать различные аспекты социального познания. Существует потребность в создании таких методов, которые были бы достаточно чувствительными для того, чтобы не только разграничивать особенности социального познания в группе «нормы» и «психической патологии», но и улавливать индивидуальные различия в общей популяции. Сложность этой задачи во многом обусловлена неполной изученностью вклада различных когнитивных процессов, языка, вербальных и невербальных способностей, а также общего интеллекта в социальное познание. Без этого не всегда возможно ответить на вопрос, что именно оценивают тесты социального познания. Кроме того, при исследовании социального познания не всегда возможно использовать тесты, основанные на самоотчете [3]. Чаще используются тесты, построенные по типу задач: сюда можно отнести методики, в которых от испытуемого требуется понимание обмана, беспактности, намеков, шуток, метафор, иронии, распознавание эмоций по лицу (сюда относится и «Тест глаз») и т.д. [2].

Социальное познание тесно связано с реальным функционированием человека в мире других людей, с его социальными и коммуникативными навыками. С точки зрения комплексной модели социального интеллекта, предложенной А.Б. Холмогоровой и О.В. Рычковой, коммуникативная компетентность человека является выражением поведенческого уровня способности к социальному познанию [1]. В настоящем исследовании она также рассматривается как внешний, доступный эмпирической оценке с помощью теста, состоящего из коммуникативных задач, имеющих правильное и неправильное решение, критерий валидности «Теста глаз».

**Дизайн исследования.** В исследовании приняли участие подростки, в 2016

<sup>1</sup> Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (проект № 14-18-03461) на базе ФГБУ «ФМИЦПН им. В.П.Сербского» Минздрава России

г. поступившие в московский колледж после 9 класса и обучающиеся на первом курсе на ИТ-специальностях и направлении «Техника и искусство фотографии», всего 34 человека, из них 23 – юноши, 11 – девушки.

Для оценки коммуникативной компетентности был использован «Тест коммуникативных умений Л. Михельсона», перевод и адаптация Ю.З. Гильбуха. Тест состоит из описания 27 коммуникативных ситуаций, в каждой из которых возможны разные формы поведения. Из них испытуемому предлагается выбрать тот вариант, который, по его мнению, наиболее типичен для него в таких случаях (но не тот, который, как ему кажется, следует выбрать, потому что он «правильный»). Описывается три типа реагирования: компетентный, партнерский коммуникативный стиль; зависимый коммуникативный стиль; агрессивный коммуникативный стиль. В настоящем исследовании экспериментальным выражением коммуникативной компетентности подростка служил показатель, отражающий число данных им компетентных ответов.

**Способность к социальному познанию**, к ментализации исследовалась с помощью теста «Понимание психического состояния по глазам», RMET – «Reading the mind in the eyes». Тест представляет собой набор карточек с фотографиями глаз мужчин и женщин разного возраста. На каждой карточке дается четыре варианта описания их психического состояния, из которых испытуемому требуется выбрать то, которое, по его мнению, наилучшим образом описывает, что человек на картинке думает или чувствует.

**Результаты исследования.** Было сформировано две группы испытуемых, критерием включения в которые служил процент компетентных ответов, данных ими при выполнении «Теста коммуникативных умений Л. Михельсона»: в первую вошли студенты, давшие более половины компетентных ответов (18 человек), во вторую – студенты, давшие менее половины компетентных ответов (16 человек). Сравнивалась успешность выполнения «Теста глаз» (экспериментальное выражение – количество правильных ответов) в двух указанных группах.

Было установлено, что между группами студентов, давших более и менее половины компетентных ответов в «Тесте коммуникативных умений Михельсона», существует значимая разница по количеству правильных ответов в «Тесте глаз» ( $p=0,003$ ): испытуемые, у которых преобладали компетентные ответы, лучше распознавали психические состояния по глазам.

Настоящее исследование проводилось в контексте проблемы эмоциональной дезадаптации в старшем подростковом возрасте. Несмотря на уже имеющиеся данные о связи нарушений способности к социальному познанию и социально-психологической дезадаптации [2], значимых различий в группах испытуемых с разной степенью выраженности эмоциональной дезадаптации в виде симптомов депрессии и тревоги получено не было.

Таким образом, способность к пониманию психических состояний других людей (оцененная с помощью «Теста глаз») оказалась связана с большей коммуникативной компетентностью. Можно утверждать, что на поведенческом уровне именно адаптивное поведение в социальных ситуациях служит выражением достаточно развитой способности к социальному познанию. Можно также предполагать, что благодаря ментализации оказывается возможной коррекция коммуникативной стратегии в зависимости от ситуации, в которой происходит общение, и от того, кто в нее включен, например, что чувствует, о чем думает и что намерен сделать наш собеседник.

*Литература*

1. *Пуговкина О.Д., Малюкова Д.А.* Модели исследования социального познания как основа планирования программ психологической помощи подросткам с интерперсональными дисфункциями // Консультативная психология и психотерапия. 2014. Том 22. № 4. С. 168–181.
2. *Холмогорова А.Б., Пуговкина О.Д., Воликова С.В.* Социальное познание и его нарушения в процессе онтогенеза: модели и методы исследования // Вопросы психологии. 2015. № 5. С.125–136.
3. *Wakabayashi A., Katsumata A.* The Motion Picture Mind-Reading Test Measuring Individual Differences of Social Cognitive Ability in a Young Adult Population in Japan. Journal of Individual Differences. Vol. 32(2), P. 55–64. 2011.

**Характер привязанности к матери и отцу и представления об отношениях с ними у подростков**

*Павлова А.И.  
аспирант факультета консультативной и клинической психологии  
ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия  
pavlova-alena@inbox.ru*

*Научный руководитель – Филиппова Е.В.*

Актуальность исследований привязанности связана с изменениями, происходящими в современном обществе – сменой преобладающего типа семьи (с расширенной на нуклеарную), распределения ролей в семье (в основном на эгалитарный тип) и гендерных ролей.[1] В связи с этим меняются отношения родителей и ребенка, их содержание, количество времени, проведенного вместе, что влияет на качество привязанности. Какими дети видят своих родителей, отношения с ними при различных типах привязанности? Этот вопрос особенно важен в критический, подростковый период – период переосмысливания отношений с родителями и начала собственных романтических отношений, на которые также влияет тип привязанности.[2]

Цель проведенного исследования – выявить связь между типами привязанности подростка к матери и к отцу и тем, как подростки видят свои отношения с ними. Были выдвинуты две гипотезы: «Существует связь между типом привязанности к родителям и представлениями об отношениях с ними в старшем подростковом возрасте» и «Существуют различия в характере связи типа привязанности и представлений об отношениях к отцу и к матери у подростков». Для проверки гипотез использовались методики: «Взаимодействие родителя с ребенком» И.М. Марковской, «Опросник ASQ» J.A. Feeney, P. Noller (перевод Уланова М.А.), «Опросник на определение привязанности для старших подростков» М.В. Яремчук и «Маскулинность и Фемининность» в адаптации Бессоновой Т.А., Дворянчикова Н.В. Рассматривались типы привязанности, выделенные М.Эйнсворт – надежный, избегающий и тревожный.[3]. В исследовании приняли участие 56 подростков 14–18 лет (26 юношей и 30 девушек). Для обработки данных была использована программа SPSS 18.0, статистическая значимость различий определялась с помощью критериев Манна-Уитни и Краскела-Уоллиса, при корреляционном анализе применялся критерий Спирмена.

Данные исследования показали, что:

1. Существует связь между типом привязанности к отцу и к матери и представлениями об отношениях с ними в старшем подростковом возрасте. Установлены

новлена связь надежного типа привязанности с показателем эмоциональной близости в отношениях старших подростков как с матерью, так и с отцом.

2. Существуют статистически значимые различия между группами подростков с надежной и избегающей привязанностью в их представлениях об отношениях с отцом и с матерью. У подростков с надежной привязанностью к отцу выше показатели по шкалам принятия, эмоциональной близости, контроля, удовлетворенности отношениями (отношения с отцом). У подростков с надежной привязанностью к матери выше показатели по шкале эмоциональной близости с матерью.

И юноши, и девушки с надежным типом привязанности воспринимают отношения с матерью эмоционально близкими. И юноши и девушки с надежным типом привязанности воспринимают отношения с отцом эмоционально близкими, принимающими, сотрудничающими, с высоким уровнем воспитательной конфронтации. Они удовлетворены этими отношениями.

И юноши и девушки с избегающим типом привязанности воспринимают отношения с отцом дистанtnыми, отвергающими, с низким уровнем сотрудничества. Они не удовлетворены отношениями с ним.

3. Юноши и девушки с тревожным типом привязанности воспринимают отношения с отцом эмоционально близкими, считают, что отцы очень тревожатся за них. Они не удовлетворены этими отношениями.

Полученные данные позволяют предположить, что тревожный тип привязанности занимает промежуточное положение между надежным и избегающим. Надежный и избегающий типы практически противоположны по показателям эмоциональной близости, принятия, сотрудничества, удовлетворенности отношениями. Отношения с родителями при тревожном типе привязанности воспринимаются близкими и принимающими, но, в то же время, подростки не удовлетворены ими. Неудовлетворенность может быть связана с амбивалентностью и ненадежностью этих отношений.

Данные также позволяют заключить, что у юношей наблюдается связь типа привязанности и представлений об отношениях как с отцами, так и с матерями, в то же время у девушек выявлена связь типа привязанности и представлений об отношениях, в основном, с отцом. При этом привязанность к отцу больше связана со взаимодействием с ним, с деятельностным аспектом отношений (например, с уровнем сотрудничества).

#### *Литература*

1. Кон И.С. Ребенок и общество : учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по психологическим и педагогическим специальностям / И.С. Кон. – Москва : Академия, 2003. – 336 с. – (Высшее профессиональное образование. Психология)
2. Яремчук М.В. Особенности привязанности в детско-родительских отношениях и отношениях любви у старших подростков / М.В. Яремчук // Психологическая наука и образование / В.В. Рубцов, А.А. Марголис, В.А. Гуружапов. – 2005. – № 3 2005. – 86–95 с.
3. Ainsworth M.D., Blehar M.C., Waters E., Wall S. Patterns of attachment: a psychological study of the strange situation. / M.D. Ainsworth, M.C. Blehar, E. Waters, S. Wall // N.Y., 1978.

## Семейные факторы в развитии нервной анорексии в подростковом возрасте

Павлова Е.В.

студент факультета психологии

ФГБОУ ВПО СПбГУ, Санкт-Петербург, Россия

Научный руководитель – Добряков И.В.

**Резюме.** В данной статье описывается современный подход к диагностике нервной анорексии у подростков. Обобщены данные наблюдений за прохождением лечения девочек-подростков с отказом от еды, в возрасте от 11 до 18 лет, продолжительность каждого наблюдения зависела от срока госпитализации, в среднем – несколько недель.

Под нервной анорексией согласно DSM-IV понимается отказ человека поддерживать собственный минимальный вес в соответствии с возрастом и ростом. Это обусловлено желанием быть стройнее, которое не пропадает по мере потери веса. Серьезные последствия такого состояния не принимаются пациентом во внимание, и восприятие им своего тела часто не соответствует реальности.

Случаи анорексии подразделяются на те, при которых только голодают, и те, при которых вызывают рвоту, применяют слабительные средства. Но такое импульсивное поведение во втором случае наблюдается у людей, обнаруживающих наряду с анорексией также булимистическое поведение или другие соматические проблемы.

Критериями диагноза согласно DSM-IV служат:

- отказ поддерживать нормальный для своего возраста и роста вес (человек в весе не прибавляет, несмотря на то, что его тело растет. Это приводит к тому, что масса его тела составляет меньше 85 процентов от ожидаемого);
- человек очень боится прибавить в весе или пополнеть, несмотря на то, что он достаточно худой;
- переживания по поводу веса или формы тела, влияние этих факторов на уверенность в себе;
- аменорея у девушек (пропадает по меньшей мере каждая третья менструация) [3].

В отечественной психиатрии под нервной анорексией принято понимать заболевание, выражющееся в сознательном ограничении в еде с целью похудания, в возникающих вторичных соматоэндокринных расстройствах и нарастающем физическом истощении. Нервная (психическая) анорексия свойственна главным образом девочкам-подросткам и молодым девушкам, хотя иногда может встречаться и улиц мужского пола пубертатного или юношеского возраста. Выражается в чрезвычайно упорном стремлении к похуданию путем целенаправленного, длительного самоограничения в еде, иногда сопровождаемого интенсивными физическими упражнениями или приемом больших доз слабительного. При невозможности выдержать длительное голодание больные прибегают к такому методу, как вызывание искусственной рвоты после каждого приема пищи [1].

Диагностические критерии, приведенные в МКБ-10, в описании клинической картины расстройства во многом совпадают, но добавляются различные действия, направленные на снижение влечения (прием препаратов, снижающих аппетит; чрезмерная физическая нагрузка).

Таким образом, отмечается, что нервная анорексия – расстройство влечения к еде.

Обозначим, что нервная анорексия, как правило, возникает в подростковом возрасте.

Напомним, что в период подросткового возраста перед развивающейся личностью стоит ряд задач:

- достижение некоторой автономии и независимости от родителей;
- формирование идентичности, создание целостного Я, гармонично сочетающего различные элементы развития [2].

На период отрочества принято смотреть как на «бурю и натиск» развития. Попробуем проиллюстрировать этот разрыв отношений между поколениями в семьях, где воспитываются девочки-подростки, страдающие нервной анорексией.

На основе анализа анамнеза их жизни было выявлено следующие:

- до момента развития заболевания многие пациентки страдали от лишнего веса (ожирения). Сами они описывают этот период, как «мама пичкала меня», «закармливалась» и т.п.
- в процессе лечения, когда наступает ремиссия, более старшие из них боятся возвращаться домой. Однако они возвращаются в клинику либо с рецидивом, либо с булимией.

Таким образом, данные поведенческие аномалии можно объяснить как «попытку» достижения психологической автономии, сепарации от матери.

Попробуем проиллюстрировать данную проблему клиническим примером: на отделение поступила девушка в возрасте 17 лет (рост 170 см, вес 39; индекс массы тела: 13, 5 – выраженный дефицит массы тела). Случай интересен тем, что пациентка имеет сестру-близнеццу, страдающую той же проблемой.

Одна из сестер описывает семейную ситуацию, как «слипание», где все члены семьи, изображенные в «Семейной социограмме» наслаждаются друг на друга, что говорит нам о недифференцированности «Я» у членов семьи, наличие симбиотических связей, как между сестрами, так и матерью. Отца нет, он умер, когда девочкам было 5 лет.

При анализе семейных взаимоотношений матери было выявлено, что используется повторяющаяся гиперпротекция с расширением родительских чувств и присутствует воспитательная неуверенность.

Мать так же описывает семейную ситуацию, как «слипание», но кружки уже не только наслаждаются один на другой (Я и моя мама), но и находятся друг в друге (мама и две дочери), что говорит о недифференцированности «Я» прежде всего у матери.

Тем не менее, на момент госпитализации одной из дочерей в стационар, семья приобретает конструктивный характер. Однако, ответственный член семьи (в данном случае, мать) отчуждается.

Так же принято считать, что девочки-подростки заболевают нервной анорексией по причине того, что подвержены влиянию СМИ, которые пропагандируют идеалы красоты. Мы склонны считать, что подобную подверженность могут переживать девушки с анорексическим синдромом при истерическом неврозе. Пациентки, которые страдают истинной нервной анорексией, не включают в свой **образ Я**, в образ своего тела **символы женственности**, что свидетельствует о **нарушении идентификации** с матерью.

Подводя итог, можно сделать вывод, что уход в болезнь можно рассматривать как способ преодоления кризиса подросткового возраста в семьях с определенными психологическими особенностями родителей. Таким образом, девочкам-подросткам, страдающим нервной анорексией, в первую очередь показана семейная психотерапия.

*Литература*

1. Гоготадзе И.Н., Кожуховская Т.Ю., Рукоятина Е.А. Нарушения менструальной функции при нарушениях пищевого поведения (нервная анорексия). Учебно-методическое пособие. СПбГПМУ, 2015 г.
2. Крайг Г., Психология развития / Грейс Крайг, Дон Бокум; [пер. с англ., А. Маслов и др.] науч. ред. пер. к.психол.н., доц. Т.В. Прохоренко. – 9-е изд. – Санкт-Петербург [и др.]: Питер, 2010;
3. Психиатрия детского и подросткового возраста: [Руководство/ Бъярни Аргимссон, врач и др.]; Под ред. Кристофера Гиллберга и Ларса Хеллгрена. Под общ. ред. акад. РАМН П.И. Сидорова. – М: Гэттар-Мед, 2004.

**Взаимосвязь школьной тревожности у учащихся начальной школы и отношения к переходу в среднюю школу**

*Паршинцева А.А.  
студент факультета юридической психологии  
ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия  
Parshinceva-anna@mail.ru*

*Научный руководитель – Бусарова О.Р.*

Недостаточная изученность взаимосвязи школьной тревожности и отношения к переходу в среднюю школу подтолкнула нас рассмотреть данную тему. В настоящее время резко увеличилось число тревожных детей, для которых характерно повышенное беспокойство, эмоциональная неустойчивость, неуверенность в себе, ожидание неудачи и т.п. Переход с одной ступени образования на другую – это сложнейший период в жизни, на котором закладывается дальнейшее развитие ребенка. Одной из преград в период перехода из начальной школы в среднюю может выступать школьная дезадаптация [1]. Как правило, трудности и нарушения процесса адаптации к новой образовательной среде вызваны высокой степенью проявления тревожности. Состояние тревоги возникает не только в экстремальных, но и в привычных ситуациях, предъявляющих более высокие требования к ребенку. Важно то, что тревожность не только дезорганизует учебную деятельность, но и качественно влияет на личностные структуры. Если в различных ситуациях постоянно не реализуются важнейшие потребности ребенка, например такие как независимость, принятие, самостоятельность, то состояние тревожности становится устойчивым, что приводит к накоплению отрицательного эмоционального опыта [2].

Мы считаем, что данная тема актуальна в наше время, поэтому мы решили уделить ей должное внимание. Так как переход в среднее звено оказывается для детей субъективно трудным, необходимо сформулировать ряд рекомендаций для учителей и родителей, которые способствовали бы снижению тревожности и полноценному личностному развитию. В этом и заключается практическая значимость нашей работы.

Целью нашего исследования стало изучение взаимосвязи школьной тревожности у учащихся начальной школы и отношения к переходу в среднюю школу. Объект исследования – школьная тревожность младших школьников, предмет – взаимосвязь школьной тревожности и отношения к переходу в среднее звено. В качестве гипотезы мы выдвинули предположение о том, что существует взаимосвязь между школьной тревожностью у учащихся начальной школы и их отношением к переходу в среднюю школу.

Исследование проводилось на базе муниципального бюджетного учреждения Крюковской средней общеобразовательной школе Чеховского района

Московской области. Выборку составили дети 10–11 лет, учащиеся четвертых классов: 19 девочек и 14 мальчиков. Для изучения взаимосвязи школьной тревожности и отношения к переходу в среднюю школу участникам исследования предлагался опросник Филлипса, с помощью которого мы выявили уровень школьной тревожности. А также такие проективные методики как рисунок «Я в 5 классе» и «Незаконченные предложения» (модификация) для оценки отношения младших школьников к переходу в среднюю школу.

Полученные данные подвергались статистической обработке. Результаты опросника Филлипса и методики «Незаконченные предложения» показали значимую корреляцию: коэффициент ранговой корреляции Спирмена равен – 0,32 ( $p < 0,05$ ). Следовательно, существует взаимосвязь уровня школьной тревожности и отношения к переходу в пятый класс. Так как взаимосвязь обратная, можно сделать вывод о том, что чем выше уровень тревожности, тем более отрицательное отношение к переходу в среднюю школу.

Проективный рисунок «Я в 5 классе» оценивала группа их трех экспертов по критерию положительное/отрицательное отношение к переходу в пятый класс. Результаты опросника Филлипса коррелируют со средним арифметическим по экспертным оценкам на уровне тенденции (0,27,  $p < 0,1$ ).

Далее проводился корреляционный анализ результатов отдельных шкал опросника Филлипса с результатами методик «Я в 5 классе» и «Незаконченные предложения». Полученные результаты представлены в таблицах № 1 и 2.

Таблица 1

**Корреляция по шкалам опросника Филлипса  
с результатами методики «Незаконченные предложения»**

о.Филлипса	Шк. 1	Шк. 2	Шк. 3	Шк. 4	Шк. 5	Шк. 6	Шк. 7	Шк. 8
<b>Незаконченные предложения</b>	-0,40*	0,30*	-0,14	-0,18	-0,18	-0,37*	-0,37*	-0,12

\* $p < 0,05$ .

Таблица 2

**Корреляция по шкалам опросника Филлипса  
с результатами рисунка «Я в 5 классе»**

о.Филлипса	Шк. 1	Шк. 2	Шк. 3	Шк. 4	Шк. 5	Шк. 6	Шк. 7	Шк. 8
<b>Рисунок</b>	-0,22	0,06	0,25	-0,47**	0,12	0,19	-0,23	0,00

\*\* $p < 0,01$ .

Из представленных выше таблиц видно, что существует связь методики «Незаконченные предложения» с такими шкалами опросника Филлипса, как «Общая тревожность в школе», «Переживание социального стресса», «Страх не соответствовать ожиданиям окружающих» и «Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу». В случае проективной методики «Я в 5 классе» прослеживается корреляция со шкалой «Страх самовыражения».

Полученные результаты свидетельствуют о том, что гипотеза подтвердилась: существует взаимосвязь школьной тревожности у учащихся начальной школы и отношения к переходу в среднее звено, а именно, если у учащихся наблюдается повышенный или высокий уровень школьной тревожности, то у них прослеживается более негативное отношение к переходу в пятый класс. Мы считаем, что опираясь на полученные нами данные необходимо разработать специальные профилактические и коррекционно – развивающие программы,

которые способствовали бы снижению школьной тревожности у детей младшего возраста при переходе в среднюю школу.

*Литература*

1. *Микляева, А. В., Румянцева, П.В.* Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция. – СПб., 2004.
2. *Приходжан, А.М.* Тревожность у детей и подростков: Психологическая природа и возрастная динамика. – Москва – Воронеж, 2000.

**Эмпирическая валидизация методики ориентации  
на социальные сравнения Айова – Нидерланды  
Ф. Гиббонса и А. Буунка (INCOM, 1999)**

*Пушкина Е.С.*

*студент факультета клинической и консультативной психологии  
ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия*

*liza.pushkina@mail.ru*

*Научный руководитель – Гаранян Н.Г.*

Социальные сравнения – один из важнейших аспектов социального познания и жизни человека в целом. Этот процесс предполагает сопоставления себя с другими людьми по различным характеристикам: внешности, суждениям, способностям и т.д. Теория социальных сравнений на данный момент интенсивно развивается и претерпевает множество изменений. Повышенный интерес к этой проблематике в современном мире связан с изменением общественных и культурных условий жизни. Самым ярким примером этих изменений является бурное развитие социальных сетей и сети Интернет в целом. Благодаря этому, огромное количество персональной информации оказывается в открытом доступе для широкой общественности, что предоставляет богатый материал для социальных сравнений разного рода (Гаранян, Щукин, 2014).

Многие зарубежные исследователи указывают на то, что феномен частых социальных сравнений тесно связан с переживанием широкого спектра негативных эмоций, что может приводить к существенной дезадаптации, развитию аффективных и поведенческих расстройств. Эти соображения определяют важность диагностики ориентации на социальные сравнения.

Данное исследование направлено на проверку валидности и надежности методики ориентации на социальные сравнения Айова – Нидерланды Ф. Гиббонса и А. Буунка (INCOM, 1999) на большой выборке российских студентов. В исследовании приняли участие 582 испытуемых студентов 1–6 курсов вузов (г. Москвы, Санкт Петербурга, Ярославля, Архангельска, Северодвинска, Твери, Уфы, Самары, Саратова, Севастополя) в возрасте от 17 до 24 лет (средний возраст – 20,8 лет). Основная часть испытуемых находилась в возрасте от 18 до 20 лет. Девушки среди испытуемых составили 54,2 % опрошенных, юноши – 45,8 %.

Статистическая обработка данных проводилась по следующим пунктам:

1. Анализ отдельных пунктов шкалы (всего – 11 пунктов). По каждому пункту были вычислены частота выбора каждого из ответов (от 1 до 5), среднее и стандартное отклонение, построены гистограммы распределения. Установлено, что все ответы демонстрируют высокую частоту ответов по всем пунктам шкалы, что свидетельствует о незначительных трудностях в понимании пунктов и отыскания ответов на них в ходе прохождения методики

испытуемыми. Согласно гистограммам распределения, ответы по пунктам, отражающим стремление испытуемых студентов к сравнению своих достижений и мнений с аналогичными параметрами других людей, стремятся к более высоким показателям (смещение графиков вправо), может объясняться включенностью испытуемых в учебную деятельность. Показатели ответов по пунктам, отражающим восприятие себя как склонных к частым социальным сравнениям, напротив, оказываются смещеными влево (к более низким баллам), что можно рассмотреть как индикатор эмоционального и личностного благополучия испытуемых;

2. Определение факторной структуры опросника (посредством эксплораторного факторного анализа методом главных компонент с вращением факторных структур по методу VARIMAX). В результате такой обработки данных оказалось возможным выделить 2 фактора (объясняющих 70,6 % дисперсии ответов), а именно: сравнение способностей, достижений и результатов деятельности (пункты шкалы 1,3,4,6,7,10,11), а также сравнение мнений (2,5,8,9 пункты шкалы). Такое факторное решение совпадает с представлениями авторов оригинальной Шкалы ориентации на социальные сравнения о двухкомпонентном составе конструкта «ориентация на социальное сравнение»;
3. Проверка внутренней консистентности опросника (с помощью коэффициента корреляции  $r$  – Spearman, коэффициентов  $\alpha$ -Cronbach и Guttman Split-half). Наличие положительных корреляционных связей пунктов шкалы между собой, а также с общим показателем по шкале в совокупности с высокими показателями по критериям  $\alpha$ -Cronbach и Guttman Split-half позволяет говорить о приемлемой надежности как отдельных факторов шкалы ориентации на социальные сравнения, так и опросника в целом;
4. Оценка конструктной валидности опросника, которая производилась посредством гендерных и возрастных сравнений (критерии  $t$ -Student и U-Mann-Whitney). Установлено, что показатели «Ориентации на сравнение способностей», а также общий показатель шкалы INCOM у юношей оказываются значимо более высокими, чем у девушек. По фактору «Ориентация на сравнение мнений» гендерные различия не выявлены. Анализ также показал, что фактор возраста не влияет на рассматриваемые характеристики. Полученные данные дают подтверждение конструктной валидности методики INCOM;
5. Оценка влияния социальной желательности на ответы испытуемых (через вычисление корреляции показателей по Шкале социальной желательности Кроуна-Марлоу и по Шкале ориентации она социальные сравнения). Значимых корреляционных связей в этой области выявлено не было, что свидетельствует о низком влиянии социальной желательности на ответы испытуемых;
6. Проверка внешней валидности опросника (через выявление корреляционных связей с симптомами эмоционального неблагополучия). Были выявлены значимые корреляционные связи между показателями ориентации на социальные сравнения и симптомами депрессии, тревоги, беспокойства, ревности, зависти, а также общим повседневным стрессом в студенческой жизни. Значимые связи выявляются также с параметрами перфекционизма. Такие связи показателей Шкалы ориентации на социальные сравнения с результатами валидизированных методик, измеряющих теоретически близкие конструкты, подтверждают валидность методики INCOM;
7. Проверка тест-ретестовой надежности методики INCOM. В данной части исследования принимали участие 25 студентов московских вузов (12 юношей и 13 де-

вушек), средний возраст – 20 лет, интервал между двумя замерами – 4 недели. Для статистического анализа полученных данных применялись критерий T-Wilcoxon и коэффициент корреляции r-Spearman. Результаты показывают отсутствие различий между выделенными факторами опросника и общим результатом по шкале при первом и повторном измерении. Помимо этого, между показателями первого и повторного тестирования зафиксированы сильные положительные статистически достоверные связи. Проведенная статистическая обработка результатов показывает, что измеряемый шкалой признак является стабильным во времени, а сама методика имеет высокую тест-ретестовую надежность.

*Литература*

1. Гаранян Н.Г., Щукин Д.А. Частые социальные сравнения как фактор эмоциональной дезадаптации студентов // Консультативная психология и психотерапия. 2014. № 4.

## **Социальная тревожность и личностные убеждения у лиц с гомосексуальными предпочтениями**

*Рой А.П.*

*студент факультета консультативной и клинической психологии  
ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия  
anita010101@yandex.ru*

*Научный руководитель – Холмогорова А.Б.*

**Актуальность:** Последние исследования выявили, что показатели социальной тревожности среди лиц с гомосексуальными предпочтениями (ГП) выше, чем показатели, у той же по остальным параметрам, выборки с гетеросексуальными предпочтениями. Согласно устоявшимся взглядам на данную проблему, тригером манифестиации социальной тревожности зачастую выступает неприятие человека обществом. По опросам же репрезентативной национальной выборки центром Левада за 2013 год, 80 % россиян, так или иначе, негативно относятся к лицам с ГП. Это позволило нам выдвинуть гипотезу, что лица с ГП в Российской популяции так же испытывают повышенную социальную тревожность.

Одним из факторов развития социальной тревожности у данного контингента, исследователи выделяют опыт агрессии по отношению к ним со стороны лиц с гетеросексуальными предпочтениями, данный феномен получил название «опыт гомонасилия». [1] Последние срезовые исследования в разных странах мира, выявили неутешительные тенденции: 55 % опрошенных лиц с ГП подвергались словесным оскорблением в обществе, 28 % испытывали физическую агрессию.

Отмечается, что важным фактором социальной тревожности у лиц с ГП являются личностные установки. Зарубежные исследователи склонны считать, что из-за многолетней стигматизации, виктимизации и знаний о существующем гомонасилии лица с ГП предвосхищают, более того, ожидают негативного отношения со стороны всех лиц с гетеросексуальными предпочтениями. [1] Для лиц с ГП, характерным, по этой причине, является повышенная настороженность и бдительность в отношении общества. [1] Мы предположили, что выраженность социальной тревожности может зависеть от опыта гомонасилия с одной стороны и личностных установок, с другой. Опираясь на современную классификацию личностных расстройств, Бек и Фриман выделили 9 основных блоков личностных установок, на которые мы и опирались в исследовании. [2]

**Основная гипотеза исследования:** существует связь между типом личностных установок, опытом гомонасилия и уровнем социальной тревожности и/или страхом негативной оценки окружающими.

**Обследованная выборка:** Для проведения исследования была набрана выборка из 40 человек, из них 20 мужчин и 20 женщин, в возрасте от 18 до 25. На данный момент все респонденты характеризуют себя, как имеющих преимущественно гомосексуальные предпочтения. Среди них 17 человек, согласно анкете, подвергались опыту гомонасилия, 23 не связывают опыт насилия с ориентацией (агрессор о ней не знал).

**Методы:**

1. Направленные на исследование социальной тревожности: шкала социального избегания и дистресса (Social Avoidance and Distress Scale) и шкала страха негативной оценки (Fear of Negative Evaluation).
2. Для исследования личностных установок (ЛИ), использовался опросник ЛИ А.Бека (Personal Beliefs Questionnaire, PBQ, A. Beck, J. Beck).
3. Для исследования опыта гомонасилия использовалась специально созданная анкета гомонасилия, созданная на базе анкеты школьного буллинга А.Б. Холмогоровой и С.В. Воликовой. В данной анкете, в первую очередь, фиксировалась интенсивность испытываемого самим человеком гомонасилия и интенсивность подобного насилия, наблюдавшегося в среде, а так же факт того, знал ли агрессор о предпочтениях респондентов.

**Полученные результаты:**

1. 70 % выборки (28 человек), испытывают «средний» и «высокий» уровень социальной тревожности (7–13 и от 14 баллов соответственно, по методике SADS). Значимые корреляции социальной тревожности были получены с блоками убеждений, характерными для зависимого и нарциссического расстройства личности.
2. Существует прямая связь между собственным опытом гомонасилия и таким параметром социальной тревожности, как социальное избегание. Подобный результат выявлен только в выборке, где насилие было связано с гомосексуальными предпочтениями респондента.
3. Выявлена прямая связь между наличием собственного опыта гомонасилия и личностными установками, характерными для лиц с зависимым расстройством.
4. Выявлена прямая связь между страхом негативной оценки и установками, характерными для лиц, с зависимым расстройством.
5. Существует обратная связь между таким параметром социальной тревожности, как социальное избегание и установками, характерными для лиц с нарциссическим расстройством.

Таким образом, выдвинутая гипотеза частично подтвердилась, хоть и не было найдено множественных связей между переменными, они, тем не менее, есть.

**Выводы:**

1. Общая гипотеза была частично подтверждена, существуют связи между опытом гомонасилия, социальной тревожностью и личностными установками.
2. Для лиц с ГП характерен повышенный уровень социальной тревожности.
3. У такого параметра социальной тревожности, как социальное избегание, выявлена обратная связь с установками, характерными для личностей с нарциссическим расстройством.
4. Пережитый опыт гомонасилия имеет прямую связь с установками, характерными для лиц с зависимым расстройством и с таким параметром социальной тревожности, как социальное избегание.

5. Страх негативной оценки имеет прямую связь с установками, характерными для лиц, с зависимым расстройством.
6. Полученные результаты в целом не являются однозначными и не оставляющими вопросов, требуется дальнейшее исследование данной области, особенно на большей выборке.

*Литература*

1. *Herek, G.M. Sexual stigma and sexual prejudice in the United States: A conceptual framework // Contemporary perspectives on lesbian, gay & bisexual identities: The 54th Nebraska Symposium on Motivation / Ed. D.A. Hope. New York, 2009. – P. 65–111.*
2. *Бек А., Фримен А. Когнитивная психотерапия расстройств личности. Практикум по психотерапии. Питер., 2002.*

## **Личностные особенности и стратегии совладания у студентов с ОВЗ в период средней взрослости**

*Селезнева А.С.*

*студент факультета дистанционного обучения*

*ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия*

*esipenko-a-s@yandex.ru*

*Научный руководитель – Гурова Е.В.*

В настоящее время большую научную и практическую значимость имеет проблема тревожности – как в аспекте конкретных путей совладания с различными стрессогенными и трудными ситуациями, так и с точки зрения личностных предпосылок повышенной тревожности. При этом личностная тревожность в период зрелого возраста несколько обойдена вниманием исследователей по сравнению с иными возрастными группами. То же касается и исследований в области стратегий совладания, которые также в основном проводятся на выборках, входящих в юношеско-молодежную возрастную группу. (На наш взгляд, это связано в определенной мере с тем, что исследование с участием взрослых сложнее провести с организационной точки зрения.) Фактически, взрослые несколько «выпадают» из поля зрения психологов-исследователей и практиков. При этом для данной возрастной категории проблема тревожности и эффективности совладания со стрессом имеет достаточно высокую значимость.

Нами было проведено исследование личностных диспозиций в сопоставлении с уровнем тревожности, а также с предпочтением определенных стратегий совладания. Выборку составили студенты ФДО МГППУ (N = 42) в возрасте 25–40 лет (период средней взрослости по Д. Бромлей). В исследовании были применены следующие психодиагностические методики: опросник «Шкала тревоги Спилбергера-Ханина»; опросник «Индикатор копинг-стратегий» Дж. Амирхана; пятифакторный опросник личностных диспозиций («Большая пятерка»; в адаптации А.Б. Хромова)

Нами проверялись следующие гипотезы:

1. Существуют значимые различия в уровне выраженности личностных диспозиций и уровне тревожности у лиц с ОВЗ и условно-здоровых.
2. Существуют различия в предпочтении стратегий совладающего поведения у лиц с разным уровнем тревожности и выраженности личностных диспозиций.

В выборке были выделены две группы респондентов с различным статусом здоровья (имеющие ОВЗ и условно-здоровые). При их сравнении по критерию Манна-Уитни не было выявлено статистически значимых различий в выраженности

личностных диспозиций (по всем пяти факторам), а также в уровне личностной тревожности. Это перекликается с выводами других исследователей о том, что, несмотря на существование особого круга острых социально-психологических проблем, связанных с качеством жизни лиц с ОВЗ, их личностные (в т.ч. эмоциональные) особенности практически не отличаются от таковых у лиц условно-здоровых. [1]

Несмотря на физическую и психическую депривацию, которую может так или иначе испытывать человек, имеющий ограничения в области здоровья, – внутренний мир человека, благодаря своей относительной автономности [2], может служить полноценным ресурсом для компенсации ограничений. Таким образом, на уровне «мира внутренней жизни человека» и личностных черт, проявляемых субъектом во взаимодействии с миром, статус здоровья существенно теряет свою значимость.

При этом наши результаты могут быть отчасти объяснены и тем, что респонденты с ОВЗ данной выборки, будучи студентами факультета дистанционного обучения МГППУ, имеют широкие возможности для профессиональной адаптации и участия в общественной жизни.

Также нами были получены результаты, отражающие уровень тревожности и предпочтение копинг-стратегий у лиц с разной выраженностью личностных диспозиций. При сравнении лиц с различными уровнями выраженности каждой диспозиции (использовался критерий Краскалла-Уоллиса, т. к. шкала методики предполагает выделение трех уровней) были выявлены следующие различия по факторам.

«Экстраверсия/интроверсия»: выраженные экстраверты демонстрируют более низкий уровень тревожности, нежели выраженные интроверты ( $p<0,05$ ); это можно объяснить тем, что последние более склонны к рефлексии, к оценке своего опыта, чувств и состояний, глубже переживают потрясения.

«Самоконтроль/импульсивность»: лица с более высоким уровнем самоконтроля предпочитают стратегию разрешения (активный, проблемно-ориентированный копинг,  $p<0,01$ ); лица с выраженной импульсивностью более склонны использовать стратегию избегания (иначе говоря, эмоционально-ориентированный копинг,  $p<0,05$ ).

«Эмоциональная устойчивость/неустойчивость»: более высоким значениям неустойчивости вполне ожидаемо соответствует и более высокий уровень тревожности ( $p<0,001$ ); также эмоционально неустойчивые респонденты демонстрируют предпочтение стратегии избегания ( $p<0,05$ ).

«Экспрессивность/практичность»: лица с высоким уровнем экспрессивности склонны применять стратегию избегания (эмоционально-ориентированный копинг,  $p<0,01$ ) – возможно, в силу того, что данный вид совладающего поведения в большей мере, чем другие, задействует артистичность, сензитивность, мечтательность, которые являются аспектами данной личностной диспозиции.

Таким образом, в проведенном исследовании мы выявили личностные предпосылки некоторых особенностей эмоционального и поведенческого ответа лиц зрелого возраста на различные вызовы жизни. Эти данные могут в дальнейшем послужить опорой для выработки практических рекомендаций при работе с проблемами тревожности и совладания со стрессом у взрослых.

При этом нами не было выявлено различий в выраженности личностных черт между группами респондентов с разным статусом здоровья, что может быть объяснено не только особенностями выборки, но и тем, что мир человеческих эмоций и личностных проявлений относительно автономен по отношению к внешним условиям жизни, хотя и связан с ними.

*Литература*

1. Комолов О.Е. Особенности проявления тревожности у студентов с ОВЗ // Болезнь и здоровый образ жизни: Электронный сборник материалов III Московской международной научно-практической конференции / Под ред. Д.Н. Чернова и Г.А. Адашинской. – М.: РНИМУ им. Н.И. Пирогова. 2014.
2. Шадриков Д.В. Мир внутренней жизни человека // М., 2010

## **Профилактика суицидального поведения подростков как актуальная психолого-педагогическая проблема**

*Селезнева В.С.  
студент института педагогики,  
психологии и социальной работы  
МГТУ им. Г.И.Носова, Магнитогорск, Россия  
seleznev35@mail.ru*

*Научный руководитель – Мусийчук М.В.*

Проблеме профилактики суицидального поведения среди подростков отводится особое место: Россия возглавляет список стран суицида среди подростков. Данную проблему изучали А.Е. Личко, Н.В. Конончук, В.К. Мягер, В.А. Тихоненко.

Рассмотрим понятие суицида (самоубийства). С точки зрения психологии самоубийство – это форма агрессии, направленной человеком на самого себя (автоагрессии). Основными причинами суицида являются различные формы проявления внутреннего конфликта.

Кроме того, одной из причин суицида рассматривается аттитюд. Это ситуации, при которых через средства массовой информации происходят подражания: при совершении одного суицида в одном месте происходит «эпидемия» в различных частях страны. Необходимо отметить, что все лица совершившие суицид имеет примерно одинаковый возраст. Раскрывает понятие аттитюда А.В. Сечко, автор статьи «Аттитюды в подростковых суицидах», описывает ряд случаев суицида:

«7 февраля 2012 г.- две девушки 15-ти лет, бросились с крыши 15-этажного дома в подмосковной Лобне.

9 февраля на юге Москвы после ссоры с родителями из окна своей квартиры на 14 этаже выбросился 15-летний подросток.

11 февраля на востоке Москвы произошло третье в этой череде самоубийство, 15-летняя Диана выпрыгнула из окна высотки » [1].

Подобные случаи целой цепочки самоубийств имеет исторические precedents. Книга «Страдание юного Вертера» опубликованная Гете в 1997 году, содержала в себе сюжет о юноше, убившем себя из-за невозможности быть с женщиной, в которую он был влюблен, породила целый ряд самоубийств людей, державших в руках книгу и умертвивших себя тем же способом, что и главный герой.

Важным показателем в выявлении степени суицидального риска является наблюдение за проявлениями симптомов депрессии. К таким симптомам у подростков относятся:

- Апатия.
- Чувство усталости.
- Рассеянность внимания.
- Агрессивное поведение.
- Соматические проявления.
- Повышенная эмоциональность.

- Плаксивость.
- Замкнутость.
- Злоупотребление алкоголем или наркотическими веществами.
- Прогулы учебного заведения и плохая успеваемость.

Для выявления степени риска и серьезности намерений по совершению самоубийства целесообразно использовать метод экспресс – диагностики. Оценка степени риска определяется по трем критериям: место, время и способ совершения самоубийства. При продуманности и совпадении между собой трех критериях выявляется тяжелая степень риска совершения суицида. При несовпадении одного или двух критерии риск значительно снижается, тем не менее, не свидетельствуя о благополучном состоянии подростка, – мысли о суициде уже являются тревожным знаком, на который следует обратить особое внимание.

При реализации профилактики необходимо учитывать индивидуальные особенности подростка. Первые шаги при выявлении суицидального риска – это установление доверительных отношений. Разговоры о суицидальных мыслях помогают людям, попавшим в данную ситуацию, выговориться и найти выход из нее, это в своих трудах подчеркивал Х.М. Бертолоте [2]. Суицидальные подростки испытывают чувство двойственности, в отношении того, хотят ли они принять помочь или хотят ее отвергнуть. Поэтому для достижения результата диалог формируется мягкий и настойчивый, проявляется максимальное терпение и сочувствие.

Вместе с тем к мерам профилактики относятся: возможность реализации подростка в образовательном учреждении, устойчивая социально-экономическая среда, профилактика здорового образа жизни, исключение домашнего насилия.

В частности существуют специальные программы для школ, целью которых являются поднятие самооценки учащихся, развитие у подростков коммуникативных навыков, а также навыков поведения в кризисных ситуациях.

Результативным способом в поддержании психического здоровья является юмор. Автор статьи «Профилактика суицидального поведения на основе изменения модально-оценочной направленности средствами черного юмора» М.В. Мусийчук подчеркивает, что «юмор способствует оптимизации эмоционального состояния личности, посредством эмоционального отстранения, при котором усиливается объективность восприятия» [3]. Таким образом, автор утверждает, что юмор способен изменить модально – оценочную направленность личности по отношению к определенному роду ситуаций.

В заключении необходимо отметить важность данной проблемы в учреждениях образовательного типа. Существует необходимость в просвещении, как молодежи, так и общества об актуальной и социально значимой проблеме суицида среди юношеского возраста и мерах ее профилактики.

#### *Литература*

1. Сечко А.В. Аттитюды в подростковых суицидах. Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки». -2013.-№ 1.-М.: Издательство МГОУ. С 69–75. 0,528 пл. Тираж 300 экз.
2. Предотвращение самоубийств. Справочное пособие для консультантов [Текст] / Под ред. Х.М. Бертолоте / Всемирная организация здравоохранения. – Женева, 2006. – 31 с.
3. Мусийчук М.В. Профилактика суицидального поведения на основе изменения модально-оценочной направленности средствами черного юмора // Тюменский медицинский журнал. Материалы III научно-практической конференции с международным участием: «Суицидальное поведение: современный взгляд». – 2013. – № 3. – 55–61 с.

## Особенности эмоциональной сферы у студентов с ОВЗ

Семериков В.А.

студент факультета дистанционного обучения

ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия

semerikovva@fdomgppu.ru

Научный руководитель – Гурова Е.В.

Актуальность исследования эмоциональной сферы у студентов с ОВЗ заключается в том, что тема об особенностях эмоциональной сферы у студентов с инвалидностью не в полной мере освещена в психологической науке, а, точнее сказать, этому уделялось непозволительно мало внимания. В своих трудах психологи недостаточно касались подобной проблемы.

Но, как мы знаем, с развитием информационных технологий достаточно много людей с инвалидностью стали поступать в вузы и тема особенностей эмоциональной сферы у студентов с инвалидностью становится все более популярной в нашем обществе.

В ходе нашего исследования мы проверяли гипотезу о наличии различий в некоторых эмоциональных состояниях у студентов с ОВЗ и условно здоровых: Для проведения исследования использовались следующие методы:

- тестирование с использованием комплекса эмпирических методик: «Шкала депрессии» А.Т. Бека, «Шкала тревоги» Ч.Д. Спилбергера;
- методы обработки эмпирических данных: описательная статистика, U-кри-терий Манна-Уитни.

Характеристика выборки: объем выборки составил 42 человека. В исследовании приняли участие студенты различных вузов в возрасте от 17 до 25 лет, из которых несколько человек с постоянным местом работы. Испытуемые были разделены на 2 группы: условно здоровые (21 человек) и люди с ОВЗ (21 человек).

В таблице 1 представлены результаты исследования уровней тревожности и депрессии у студентов с ОВЗ и условно здоровых.

Таблица 1

Сравнительная характеристика выраженности тревожности и депрессии у студентов с ОВЗ и условно здоровых

	Среднее значение			Стандартное отклонение			Асимптотическая значимость различий
	Вся выборка	Условно здоровые	Студенты с ОВЗ	Вся выборка	Условно здоровые	Студенты с ОВЗ	
Личностная тревожность	42,43	42,14	42,71	9,13	8,07	10,28	0,890
Ситуативная тревожность	44,55	43,67	45,43	8,89	7,59	10,01	0,435
Депрессия	7,88	7,05	8,71	6,8	6,53	7,11	0,357

В целом полученные результаты свидетельствуют о том, что: у студентов с ОВЗ:

- личностная тревожность имеет тенденцию к большему уровню развития, чем у студентов условно здоровых.

2. ситуативная тревожность имеет тенденцию к большему уровню развития, чем у студентов условно здоровых.
3. депрессия имеет тенденцию к большему уровню развития, чем у студентов условно здоровых.

Однако асимптотические значимости показали, что все эти различия по уровням тревожности и депрессии между студентами с ОВЗ и условно здоровыми носят случайный характер, т.е. значимых различий в степени проявления тревожности и депрессии между студентами с ОВЗ и условно здоровыми студентами выявлено не было.

Такие результаты исследования особенностей депрессии и тревожности можно объяснить следующими причинами:

- Студенты с ОВЗ с целью повышения своей самооценки или социальной желательности давали заведомо ложные результаты, расходящиеся с реальным положением дел.
- Анализ уровней тревожности и депрессии не дает полного основания утверждать, что различий в эмоциональной сфере студентов с ОВЗ и условно здоровых не существует.
- Узкая область проведенного исследования, т.к. мы не делали сравнения по гендерному показателю, по социальному статусу: женатые – холостые, работающие – безработные, с родителями – сироты; а также по другим критериям, которые могли бы так или иначе расширить область нашего исследования.

Все эти предполагаемые причины дают нам дальнейшую перспективу для более глубокого исследования особенностей эмоциональной сферы студентов с ОВЗ, расширив соответственно выборку и батарею методик.

#### *Литература*

1. *Воеводина Е.В., Горина Е.Е. Социальный портрет людей с ограниченными возможностями здоровья в студенческой среде как фактор социальной адаптации к условиям вуза // Вестник Томского государственного университета. 2013. № 373. С.60–65.*
2. *Крухмалев А.Е. Особенности социальной адаптации студентов с ограниченными возможностями здоровья // Социологические исследования / Под ред. А.Е. Крухмалева, Е.В. Воеводина. 2012. № 12. С. 72–79.*
3. *Лазуренко Е.А. Анализ предпосылок формирования эмоциональной сферы и проявлений эмоционального потенциала личности студента в процессе профессиональной подготовки // Пер.с англ. / Yong scientist. 2014. № 5(08) may. с. 127*

### **Семейных контекст расстройств пищевого поведения**

*Соколова А.С.*

*студент факультета консультативной и клинической психологии*

*ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия*

*anastasiia-sokolova-1992@mail.ru*

*Научный руководитель – Воликова С.В.*

Расстройства пищевого поведения становятся очень распространенными в подростковой среде. Пик заболеваемости расстройствами пищевого поведения приходится на 12–20 лет. Чаще всего расстройства пищевого поведения встречается у девушек. Они изнуряют себя жесткими диетами, физическими упражнениями, приемом препаратов для похудения, отказываются полностью от еды,

доводя себя до полного истощения. В основе возникновения расстройств пищевого поведения, как правило, лежат психологические, социальные и культурные факторы, среди которых отмечаются: низкая самооценка, несоответствие стандартам современной красоты, нарушение семейных коммуникаций.

Роль семьи в формировании личности и развитии психических и поведенческих расстройств не оспаривается ни одной психологической школой. Любое нарушение в семейной сфере может привести к дисгармоничному развитию ребенка. Исследования показывают, что семьи больных нервной анорексией чаще всего характеризуются наличием высокого уровня родительского контроля при низком уровне эмоциональной поддержки, ориентацией на высокие достижения и успех, наличием критики в адрес ребенка, доминирующую роль в семье, как правило, занимает мать. В то время как структура семейных отношений больных нервной булимией характеризуется наличием высокой конфликтности, слабой эмоциональной связью между членами семьи, высоким уровнем стресса и малоуспешным решением проблемных ситуаций при высоком ожидании социального успеха. Также существует ряд общих характеристик семейств больных расстройствами пищевого поведения, например, особое отношение к приему пищи, обилие критики, направленной на вес и внешность ребенка, наличие расстройства пищевого поведения у родителей, наличие дисфункциональных семейных установок. В нашей стране семейные факторы расстройств пищевого поведения мало изучены.

Цель исследования – выявить нарушения семейного функционирования в семьях подростков с нарушениями пищевого поведения.

Основную группу составили 8 пациенток Научно-практического центра психического здоровья детей и подростков имени Г.Е. Сухаревой (НПЦ ПЗДП ДЗМ) в возрасте от 14 до 17 лет с диагнозами F 50.0 Нервная анорексия (5), F 50.1 Атипичная нервная анорексия (1) и F 50.2 Нервная булиния (1). На момент проведения исследования двое пациенток находились на начальном этапе лечения, четверо – в середине курса медикаментозного лечения и одна – перед выпиской. Контрольную группу составили 10 учащихся подмосковной школы в возрасте от 14 до 15 лет.

Методы исследования:

1. Опросник Семейных эмоциональных коммуникаций (СЭК) (А.Б. Холмогорова, С.В. Воликова), направленный на выявление особенностей эмоциональных коммуникаций в семье.
2. Опросник Подростки и родителях (ПОР), позволяющий выявить представление подростков о родительских установках, поведении и методах воспитания.

Также были использованы шкалы, выявляющие нарушения пищевого поведения.

Результаты. В семьях больных нервной анорексией отмечается больше семейных дисфункций, чем в контрольной группе. Особенно дисфункциональны отношения между матерями и дочерьми с анорексией. Матери подростков, больных расстройствами пищевого поведения, склонны к индуцированию тревоги ( $p=0,000^*$ ). Также матери чаще, чем в контрольной группе, транслируют детям перфекционистские семейные установки ( $p=0,005^*$ ). Среди отцов подростков, больных расстройствами пищевого поведения, по сравнению с группой нормы, наблюдается тенденция к индуцированию тревоги ( $p=0,042^*$ ).

Таким образом, можно предполагать, что подростки с анорексией воспитываются в семьях с нарушениями семейной коммуникации в виде индуцирования тревоги. Кроме этого наблюдается нарушение семейной идеологии в виде нали-

чия перфекционистских установок. Также по предварительным исследованиям можно говорить о том, что наблюдается больше нарушений во взаимоотношениях пациентов именно с матерями.

## Критерии доверия в межличностных отношениях у людей с разным уровнем социального интеллекта

Тардова В.М.

студент факультета консультативной и клинической психологии

ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия

nikveronik1995@rambler.ru

Научный руководитель – Мазаева Е.С.

Феномену доверия в психологической науке в настоящее время уделяется существенное внимание. Это связано с тем, что доверие проявляется в самых разнообразных сферах жизни людей.

Значительная роль в формировании доверительных отношений отводится аспектам рационального восприятия мира, таким как интеллектуальные способности индивида, его мотивация, жизненный опыт, цели. Проведенные в Америке и Великобритании исследования подтвердили положительную связь феномена доверия и общего интеллекта [3]. Однако учитывая то, что доверие является феноменом межличностного взаимодействия, наиболее тесно связанным к ним, по-видимому, является социальный интеллект (СИ). Суть этого явления заключается в способности индивида эффективно, или адекватно, реагировать в контексте разноплановых ситуаций, опираясь на имеющиеся знания о социуме. Рассмотрение доверия в межличностном контексте позволяет предположить связь с социальным интеллектом, который, согласно определению Дж. Гилфорда, состоит из следующих компонентов: познание элементов поведения, классов поведения, отношений поведения, систем поведения, преобразований поведения, результатов поведения [2]. Поскольку доверие или недоверие по отношению к разным объектам формируется под влиянием впечатления от самого объекта, целесообразным представляется изучение критерии, влияющие на доверительные отношения у людей с разным типом социального интеллекта.

Социальный интеллект как влияния на доверие изучен в малой степени. В связи с этим нами было проведено исследование, связанное с выявлением представлений о критериях доверия в межличностных отношениях у людей с разным уровнем социального интеллекта.

Выдвигаемая гипотеза: существуют различия между субъективными критериями доверительного отношения у людей с разным уровнем социального интеллекта.

Для проведения исследования была набрана выборка из 51 человека (29 женщин и 22 мужчины) в возрасте от 19 до 25 лет. Средний возраст данной выборки – 21 год. Среди респондентов были 22 студента психологических вузов, 16 студентов технических вузов (в т. ч. колледжей), 6 человек обучающихся медицинском вузе, 6 студентов гуманитарных направлений.

В исследовании применялась методика «Социальный интеллект» Дж. Гилфорда. Она позволяет выявить у человека один из пяти уровней СИ: низкий, ниже среднего, средний, выше среднего, высокий [2]. Первый и последний уровни встречаются не часто, поэтому в ходе исследования было сформировано три группы: 1 группа – уровень СИ выше среднего; 2 группа – средний уровень СИ; 3 группа

– уровень СИ ниже среднего. Для выявления представлений о критериях доверия и недоверия применялся «Опросник для изучения критериидов доверия и недоверия личности другим людям» Купрейченко А.Б. и Табхаровой С.П. [1]. В этой методике испытуемым предлагалось оценить по пятибалльной шкале влияние разных качеств другого человека на формирование доверия или недоверия к нему. Роль различных критерииов отмечалась в отношении 3 категорий людей: близкого, знакомого и незнакомого. Ответы всех испытуемых были соотнесены с группами СИ, а затем мы проанализировали их значимость для формирования доверия и недоверия.

По результатам исследования важным критерием формирования недоверия к близкому и знакомому человеку для всех групп СИ являются «лживость» и «ненадежность». Люди с СИ ниже среднего наделяют высокой значимостью критерии «конкурирующий со мной», «конфликтующий с окружающими». Мы предположили, что эта группа испытывает сильную тревожность в непредсказуемых социальных ситуациях; конкуренция же является фактором угрожающим и вызывающим недоверие как ответную отрицательную реакцию. Высокую статистическую значимость для возникновения недоверия в отношении незнакомого человека имею такие критерии как «скрытность», «агрессивность», «конфликтность».

В отношении близкого человека для всех групп были получены высокие показатели по критериям «надежность», «искренность», «открытость» при формировании доверия. Для групп с СИ выше среднего и средним в отношении близкого и знакомого человека весомым является критерий «любимый». По отношению к незнакомому человеку все группы СИ выделяют как существенные критерии «вежливость» и «образованность». Так же, во всех группах мы увидели асимметрию по статистическим оценкам критерииов доверия и недоверия по отношению к другим людям. Таким образом, гипотеза исследования подтверждалась частично: существенных различий по критериям доверия в группах с разным уровнем СИ выявлено не было.

Выводы:

1. Наиболее значимые критерии доверия в группах с СИ средним и выше среднего идентичны между собой в отношении к близкому и знакомому – «надежный», «любимый», «искренний», «открытый».
2. Наиболее значимые критерии доверия в группе с СИ ниже среднего одинаковы в отношении близкого и знакомого – «открытый», «сильный», «активный», «веселый» «имеющий другие интересы»
3. Наиболее весомыми критериями доверия в отношении незнакомого человека для всех групп СИ являются «вежливость» и «образованность».
4. Значимыми критериями недоверия в отношении близкого и знакомого человека являются «лживость» и «ненадежность» независимо от уровня СИ.
5. Критерии «конкурирующий со мной» и «конфликтующий с окружающими» являются важными для формирования недоверия в группе лиц с СИ ниже среднего.
6. Критериями создания недоверия в отношении незнакомого человека для всех уровней СИ являются «скрытность», «агрессивность», «конфликтность».
7. Наименее весомые критерии доверия и недоверия по отношению к другим людям независимо от уровня СИ асимметричны по своему значению.

#### *Литература*

1. Купрейченко А.Б., Табхаровой С.П. «Критерии доверия и недоверия личности другим людям». Психологический журнал, № 2, Том 028, 2007, С. 55–67.
2. Люсин Д.В., Ушаков Д.В. (ред.) Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. – 176 с.

3. *Noah Carl, Francesco C. Billari -Generalized Trust and Intelligence in the United States-Plos One-March 11, 2014*

## **Перфекционизм и пищевые нарушения у подростков**

**Урбанович М.Ю.**

*студент факультета консультативной и клинической психологии*

*ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия*

*margoritka-1993@mail.ru*

*Научный руководитель – Воликова С.В.*

Современное общество через СМИ пропагандирует ориентацию на внешний успех, конкурентное поведение, стремление к популярности. Телевидение, социальные сети, печатные издания транслируют образ модной и успешной молодежи, так как он пользуется большим спросом и успешно продается. Такие современные тенденции пагубно влияют на неокрепшее подростковое сознание, формируют завышенные и нереалистичные стандарты красоты, и установку на патологическую неудовлетворенность собой и своей внешностью. Так, от нервной анорексии страдают от 0,3 до 1 % подростков, от нервной булимии – 1–3 %. Примечательно, что уровень смертности от нервной анорексии самый высокий для психических расстройств, а именно 20 %.

Из-за этого актуальным и своевременным оказывается изучение перфекционизма, направленного на внешность и стремление соответствовать жестким стандартам современной красоты и моды. Среди отечественных психологов данный «подвид» перфекционизма исследовался А.Б. Холмогоровой и П.М. Тархановой, и получил название «физический перфекционизм». В зарубежных и отечественных (Холмогорова, Тарханова, 2013) исследованиях данного феномена было показано, что он является одной из самых распространенных форм перфекционизма среди молодежи. При этом «физический перфекционизм» обнаруживает тесную связь с эмоциональной дезадаптацией, неудовлетворенностью своим телом, нарушениями пищевого поведения и желанием обратиться к услугам пластического хирурга, нежели другие формы перфекционизма (Bastiani A., Rao R., Weltzyn T., Kaye W., 1995; Cain et al, 2008; Haase, 2013; Srivastava, 2009; Yang, & Stoeber, 2012; Холмогорова, Тарханова, 2013).

Таким образом, наиболее подробного рассмотрения требуют вопросы изучения личностных факторов, а именно уровня общего перфекционизма и так называемого физического перфекционизма, влияющих на формирования у подростков чрезмерно завышенных стандартов красоты и нереалистичных параметров тела, что является потенциальным риском развития нарушений пищевого поведения.

Было обследовано 26 подростков. Исследование проводилось на клинической (12 человек) и популяционной выборке (14 человек). Средний возраст испытуемых – 15 лет.

Клиническая группа представлена больными со следующими диагнозами: 10 человек – F 50.0 Нервная анорексия; 1 человек – F50.1 Атипичная нервная анорексия; 1 человек – F50.2 Нервная булимия.

Для исследования были использованы следующие методики:

- Опросник детского перфекционизма (Флэтт)
- Опросник физического перфекционизма (Холмогорова, Дадеко, 2010)
- Опросник детского перфекционизма (Холмогорова, Воликова, 2008)

- Шкала пищевого поведения (EDI)
- Опросник образа собственного тела (Скугаревский, Сивуха)  
Исходя из полученных результатов, можно сделать вывод, что существуют различия между клинической и популяционной группами по показателям тревожности ( $p=0,008$ ) и перфекционизму, а именно по его специальному «подвиду» – физическому ( $p=0,039$ ).

Однако, крайне примечательно, что популяционная группа, то есть дети без психиатрических диагнозов, в целом, дает более тяжелую картину в опросниках, направленных на пищевое поведение, восприятие образа собственного тела и перфекционизм. Предположительно, это связано с тем, что клиническая выборка демонстрируют фасадность и дают социально желательные ответы с целью быстрее выписаться из психиатрической больницы. Также, можно предполагать низкую откровенность и плохое опознавание своих чувств и реального состояния у больных с расстройствами пищевого поведения. Помимо этого клиническая группа характеризуются более высокими показателями самооценочной тревожности ( $p=0,008$ ), чем условно здоровые дети. Также больные показывают более выраженные показатели по физическому перфекционизму на уровне тенденции ( $p=0,039$ ). Для подтверждения данной гипотезы необходимо расширить выборку.

Представленный материал может быть полезен для понимания личностных особенностей больных пищевыми расстройствами. Полученные данные свидетельствуют о том, что больные отличаются высокой степенью фасадности и социальной желательности, отрицанием собственных проблем, более высоким уровнем физического перфекционизма, высокими показателями самооценочной тревожности. Такие особенности важно учитывать в медицинских и реабилитационных учреждениях, а также при психотерапевтической работе с данной группой пациентов. Данные могут быть полезны при разработке новых опросников, психологического сопровождения больных и их семей, ранней диагностики развития нарушений пищевого поведения, выделении группы «риска».

#### *Литература*

1. Тарханова П.М. Физический перфекционизм как фактор эмоциональной дезадаптации у современной молодежи [Текст]: автореф. дис.: канд. психол. наук / г. Москва/ – 2013
2. Стандарты внешности и культура: роль физического перфекционизма и его последствия для здоровья подростков и молодежи / А.Б. Холмогорова, П.М. Тарханова // Вопросы психологии / – 2014. – № 2. – С. 52–64.
3. Bastian A., Rao R., Weltzyn T., Kaye W. Perfectionism in anorexia nervosa // International J-l of Eating Disorders. 1995. V. 17. № 3. P. 147–152.

## Часть 5. Юридическая психология

Секция «Молодежь и актуальные проблемы юридической психологии» даст возможность студентам и аспирантам представить научные исследования и разработки по широкому кругу вопросов юридической психологии, касающихся молодых людей, в том числе детей и подростков. Будут рассмотрены проблемы социализации, профилактики девиантного поведения, социальной и психологической реабилитации несовершеннолетних правонарушителей, а также детей, пострадавших от насилия. В круг тематики секции включаются юридически значимые способности детей и подростков, проблемы семьи в сложной жизненной ситуации. Приветствуются как теоретические, так и эмпирические, экспериментальные исследования.

Секция «Клиническая психология в правовом контексте»

Будут представлены доклады студентов, магистров, аспирантов, освещающие следующие проблемы клинической психологии в контексте уголовного и гражданского права:

Разработка концептуальных моделей диагностики для решения задач судебной психологической и комплексной судебной психолого-психиатрической экспертизы, принудительного лечения лиц с психическими расстройствами.

Юридическое значение психологического обследования ребенка и семьи при судебных спорах о воспитании и месте жительства ребенка.

Психологические исследования в судебной сексологии.

Психологические проблемы агрессии и виктимного поведения.

Гуманитарная комплексная экспертиза управленческих решений. Консультирование организаций по психологическим проблемам, связанным с управлением человеческими ресурсами, организацией рабочих процессов, поведением потребителей продуктов (услуг).

Проблемы диагностики и психологической коррекции лиц с отклоняющимся поведением.

Решение практических задач, связанных с использованием специальных психологических знаний в оперативно-розыскной, следственной деятельности, в судопроизводстве в уголовном и гражданском процессах.

*декан факультета юридической психологии  
канд. психол. наук, профессор Н.В. Дворянчиков*

## Оценка качества свидетельских показаний (история вопроса)

Афанасьева А.Г.  
аспирант факультета юридической психологии  
ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия

Annafanasyeva1@gmail.com

Научный руководитель – Дозорцева Е.Г.

Вопрос оценки качества свидетельских показаний является сегодня чрезвычайно актуальным для юридической психологии. Однако изучение данной темы началось задолго до появления современных научных исследований. Проблема оценки качества свидетельских показаний, вопрос об их истинности или ложности активно изучаются в юридической психологии с начала 20 века. Однако, несмотря на огромное количество работ в этой сфере, по-прежнему существуют разногласия и противоречия в исследованиях, касающиеся оценки достоверности свидетельских показаний как детей, так и взрослых. В связи с этим нам представляется необходимым изучение механизмов формирования свидетельских показаний с целью создания качественного метода их оценки, а также для разработки системы психологически безопасного допроса несовершеннолетних. Именно поэтому мы считаем важным глубокое изучение данной проблематики, что невозможно без рассмотрения истории данного вопроса.

Особого внимания заслуживают проведенные в конце 19 – начале 20 века исследования известных ученых, имена которых неразрывно связаны с юридической психологией. Один из них – австрийский психолог Г. Гросс, автор «Криминальной психологии» (1892), значительная часть которой посвящена психологическим основам судебной деятельности, психологии допроса свидетелей и обвиняемых. В своей книге Г. Гросс впервые ввел термин «судебная психология», рассматривая ее как прикладную отрасль общей психологии. Автор определял судебную психологию как совокупность психологических знаний, которые могут пригодиться криминалисту. Ученый был собран значительный материал наблюдений в разных областях судебской деятельности. В структуре судебной психологии он выделял субъективную психологию, под которой понимал психическую деятельность судьи, и объективную -психическую деятельность тех участников процесса, которые обеспечивают судье материал для его окончательных выводов и суждений, необходимых для вынесения приговора. К объективной психологии он относил и психологию свидетелей и обвиняемого.

Изучение вопроса о свидетельских показаниях также невозможно без рассмотрения первых экспериментально – психологических исследований немецкого психолога В. Штерна, выявившего высокий процент ошибок в показаниях лиц, стремящихся правдиво рассказать о тех или иных событиях – феномен, названный автором «обман воспоминания». Ученый утверждал, что свидетельские показания принципиально недостоверны, порочны, поскольку «забывание есть правило, а воспоминание – исключение». В его опытах ошибки в свидетельских показаниях, данных непосредственно после предъявления испытуемым «экспериментального впечатления», составляли 5 %, а при допросе, который был произведен позже – 30 %. Штерн объяснял это тем, что при связном рассказе свидетель передает лишь то, что твердо запомнил. Когда же он отвечает на вопросы, то вынужден сознательно или бессознательно восполнять пробелы в своих воспоминаниях, поэтому легче и чаще впадает в невольные ошибки

К началу 20 века интерес к теме свидетельских показаний увеличился, началось создание соответствующих лабораторий, специальных журналов. В Лейпциге в 1903–1906 гг. Г. Гросс издавал «Доклады по психологии свидетельских показаний». Особое внимание психологов (К. Мелитан, Г. Мюнстерберг, Г. Штейнкерт) привлекли проблемы ложных свидетельских показаний. В 1920-е годы изучение этих вопросов получило свое дальнейшее развитие и в России в работах А.Р. Лурии, который в 1928г. изобрел сопряженно-моторную методику – соединил ассоциативный метод с одновременной фиксацией ряда физиологических показателей. Он считал, что исследуя таким образом аффективные следы, можно действительно объективно определять отношение человека к тем или иным фактам уголовного дела, его причастность к совершенному преступлению, а в конечном счете – достоверность показаний. В дальнейшем эта методика была положена в основу работы детектора лжи.

В основе современных методов изучения свидетельских показаний лежат работы немецкого судебного психолога У. Ундоича (1954), относящиеся к середине 20 века. Он впервые провел исследование, посвященное показаниям несовершеннолетней девочки, предположительно перенесшей сексуальное насилие. Основанием его исследования послужила «гипотеза Ундоича»: свидетельские показания, основанные на реально пережитом опыте, качественно и по содержанию отличаются от сфабрикованных или основанных на заблуждении. Постановление Верховного Суда ФРГ предписало в дальнейшем проведение подобных исследований в спорных судебных случаях.

В 1980-х гг. количество психологов, участвовавших в оценке надежности свидетельских показаний, существенно увеличилось. В ряде европейских стран, прежде всего Германии, Швеции, Великобритании, велись активные разработки критериев оценки достоверности информации, полученной в ходе интервьюирования предполагаемых жертв сексуального насилия (Undeutsch U., 1967, 1982; Trankell A., 1971; Arntzen F., 1983 и др.). В 1989 г. М. Steller и G. Köhnken провели систематизацию имевшихся к тому времени признаков дифференциации истинных и ложных показаний, и сформировали список из 19 «признаков реальности». Данный метод – «Statement Validity Assessment» (SVA) стал одним из центральных для изучения в последующие годы. Некоторые исследователи (Raskin D.C., Esplin P.W., 1991; Honts C.R., 1994) считали, что информация, полученная в результате анализа с помощью методики SVA, является надежной и ее можно использовать в суде. Другие (Wells G.L., Loftus E.F., 1991; Boychuk T., 1991; Ruby C.L., Brigham J.C., 1997; Lamb M.E., 1997) относились к результатам проведения SVA с осторожностью.

В настоящее время дискуссия о надежности и достоверности свидетельских показаний продолжается, ведь практическая потребность в подобном анализе показаний существует и сегодня, и как никогда требует особого рассмотрения в связи с участвующимся проведением некачественных судебно-психологических экспертиз, в основе которых лежит неправильное использование методов определения истинности или ложности информации.

#### *Литература*

1. Гросс, Г. Руководство к расследованию преступлений /Юридическая психология. Хрестоматия. // В.В. Романов, Е.В. Романова. – М., Юрист, 2000. – С.282.
2. Лурия, А.Р. Экспериментальная психология в судебно-следственном деле / А.Р. Лурия. – Сов. Право, 1927. № 2 (26). С. 84–100.
3. Undeutsch, U. Statement reality analysis / U. Undeutsch // In A. Trankell (Ed.), Reconstructing the past: The role of psychologists in criminal trials (pp. 27–56). Deventer, the Netherlands: Kluwer, 1982.

## **Возможности воздействия при коррекции расстройств поведения у лиц с аномальным сексуальным влечением**

**Бабина С.В.**

*студент факультета юридической психологии*

*ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия*

*svt.babina@gmail.com*

*Научный руководитель – Дворянчиков Н.В.*

Необходимость изучения возможностей психологического воздействия при коррекции расстройств сексуального предпочтения обусловлена наличием социальной опасности, которую лица с данными нарушениями представляют.

Основная задача состоит в решении следующих вопросов: какой метод терапии наиболее эффективен и что входит в компетентность психолога при лечении расстройств поведения у лиц с аномальным сексуальным влечением.

Преимущественно применяется три метода терапии: психофармакологическое лечение, когнитивно-бихевиоральная терапия, психотерапия.

Известно, что «агрессивные» парафилии и парафилии, вызванные органическим поражением головного мозга имеют высокую вероятность возникновения рецидивов [2]. Важно устраниить данный риск, во-первых, для уменьшения количества жертв сексуальных преступлений, во-вторых, для дальнейшей благополучной социальной адаптации пациента с нарушением влечения. В выводах статьи Бабиной С.В. и Дворянчикова Н.В. «Возможности психокоррекционных лечебных мероприятий в отношении лиц с аномальным сексуальным предпочтением» обозначено, что психотерапевтическое воздействие «является наиболее оптимальным для профилактики рецидивов» [1].

Для подтверждения эффективности применения в целях коррекции аномального сексуального поведения психотерапии и психокоррекции необходимо провести анализ результатов воздействия. Для этого следует прибегнуть к рассмотрению случая, представленного в качестве иллюстрации использования стратегий психотерапии Ткаченко А.А., Введенским Г.Е., Дворянчиковым Н.В. в руководстве по судебной сексологии.

Согласно заключению сексолога у больного гомосексуальная педофилия с садистическими тенденциями [3]. Органические неврологические симптомы были выделены невропатологом.

Главной целью психотерапии и психокоррекции при лечении расстройств сексуального предпочтения является такое замещение парафильного поведения, при котором была бы обеспечена эмоциональная саморегуляция пациента [3]. Оценивать эффективность терапии возможно путем сопоставления полученных сведений в ходе психологических исследований и ожидаемых при благоприятном течении лечебных мероприятий результатов.

Для подготовки пациента к первой стадии психокоррекции (разрушение паттерна аномального сексуального поведения) терапевт подробно расспрашивает в ходе беседы о действиях и переживаниях, сопровождающих реализацию аномального сексуального поведения. Важно выяснить психическое состояние на каждом этапе совершения поведенческого акта, природу действующих стимулов.

Можно заключить, что данный этап пройден успешно, когда у испытуемого возникает критическое отношение к своему парафильному поведению.

Критерием успешного прохождения второго этапа терапии (купирование аффективных нарушений) является снижение либидо, уменьшение количества патологических сексуальных фантазий, улучшение аффективного состояния

В результате прохождения третьего этапа лечения (психокоррекция расстройств половой идентичности) у пациента исчезли проблемы в контакте с противоположным полом, в представлении Я возникло преобладание маскулинных черт, снизилась деперснифицированность восприятия образа «жинщины», произошла смена референтной группы.

В обследовании, проведенном после прохождения пациентом четвертого этапа терапии, отмечается снижение агрессивно-садистической составляющей его либидо и стремления занимать доминирующую позицию, меняется восприятие пола, сексуальные предпочтения и содержание сексуальных фантазий, что свидетельствует о благоприятном прохождении психотерапии.

Исходя из вышеизложенного, можно заключить, что психотерапевтическое вмешательство наиболее целесообразно для коррекции «агрессивных» парафилий, содействие психологов и психотерапевтов является необходимым при лечении расстройств сексуального влечения. Стоит отметить, что грамотное проведение психоdiagностики позволяет наблюдать динамику изменений, происходящих в ходе терапии, и делать выводы об эффективности вмешательства.

#### *Литература*

1. Бабина С.В., Дворянчиков Н.В. «Возможности психокоррекционных лечебных мероприятий в отношении лиц с аномальным сексуальным предпочтением» // Психология и право. 2015. Том 5. № 2.
2. Дерягин Г.Б. Криминальная сексология: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Юриспруденция». – М.: ЮНИТИ-ДАНА: Закон и право, 2011.
3. Ткаченко А.А., Введенский Г.Е., Дворянчиков Н.В. Судебная сексология: Руководство для врачей. – М.: Бином, 2015.

### **К вопросу о способности нести уголовную ответственность и индивидуализации наказания (психологический аспект)**

*Васильченко А.С., Проничева М.М.  
преподаватель кафедры Клинической и судебной психологии,  
психолог учебно-производственной лаборатории  
факультета юридической психологии  
ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия  
vasilchenko.alesya@gmail.com,  
maripronic@yandex.ru*

Формирование ответственности прямо связано с предоставлением личности свободы и самостоятельности в принятии решений относительно самого себя. Развитие саморегуляции является неотъемлемой частью формирования зрелой личности, способной нести ответственность, в т. ч. уголовную, и способствует формированию правосознания.

В психологии под ответственностью понимается осуществляемый в различных формах контроль над деятельностью субъекта с точки зрения выполнения им принятых норм и правил (сознательное соблюдение). Существенный момент ответственности – учет возможностей, условий выполнения индивидом этой необходимости, т.е. своего общественного долга, обязанностей. В связи с этим проблема ответственности тесно связана с проблемой саморегуляции деятельности.

В нашей работе мы опираемся на методологию судебной экспертизы, позволяющую раскрыть структуру саморегуляции деятельности, а также поставить вопрос о способности нести уголовную ответственность и индивидуализации наказания (Кудрявцев И.А., Ситковская О.Д.). Способность нести уголовную ответственность в рамках судебно-психологической экспертизы правонарушителей тесно связана с проблемой осознания своих действий и способностью руководить ими. В психологическом плане понятия «осознание» и «способность руководить» могут быть интерпретированы как возможность сознательно и произвольно регулировать свою деятельность. Опираясь на модель саморегуляции, процесс осознания можно представить как состоящий из смыслового восприятия ситуации и целеполагания (целеполагание – это этап принятия решения, включающий в себя прогнозирование, оценку и выбор конечного варианта целей и средств достижения, опирающийся на образ потребностного будущего, складывающегося из понимания ситуации и системы мотивов и смыслов). Руководство соответствует целедостижению (этот этап исполнения решения, включающий в себя планирование действий, их контроль и коррекцию, на основе прогноза определяется конкретный план достижения цели, далее следует выполнение действий в соответствии с планом).

В психологическом плане мера ответственности определяется субъективными возможностями выполнения личностью должного. Она представляет собой системное качество регуляции поведения, отражающее уровень (степень) интегрированности и слаженности функционирования основных звеньев, входящих в психологическую структуру действия. На уровне действия осуществляются сознательность и произвольность регуляции поведения, сознательный и произвольный контроль. Центральным пунктом и личностной квинтэссенцией такого контроля является нравственный выбор. Именно возможность выбора, т.е. сознательного предпочтения определенной линии поведения, является главной предпосылкой ответственности.

В связи с этим проблема ответственности охватывает следующие аспекты регуляции поведения: принципиальную возможность (состоятельность) субъекта действия выполнять предписанные ему требования; меру понимания и истолкования этих требований; границы его деятельности способностей при достижении требуемого результата (цели действий); уровень (меру) осознания им последствий тех действий, на которые оказывают влияние внешние обстоятельства, способность предвидеть и управлять этими последствиями. Переход от трактовки ответственности как только внешнего контроля к трактовке ее как формы самоконтроля, как определенного качества и состояния личности позволяет, с одной стороны, рассмотреть ответственность как средство внешней регуляции социальной деятельности личности, которая выполняет должное вопреки своему желанию. С другой, ответственность отражает отношение к должностному самому субъекту, его предрасположенность, готовность осуществлять должное. Ответственность здесь служит средством внутренней регуляции (саморегуляции) деятельности личностью, которая выполняет должностное по своему усмотрению, сознательно и добровольно.

При рассмотрении психологических основ индивидуализации ответственности и наказания речь идет о мере ответственности определяемой с позиций принципа справедливости (ст. 6 УК РФ). По мнению О.Д. Ситковской, это реализуется в оценке личности виновного, мотивов и целей действия, смягчающих и отягчающих обстоятельств, в значительной мере связанных со свойствами личности и мотивами. Следует согласиться с автором о необходимости учитывать те свойства, состояния личности виновного, которые проявились в ме-

ханизме преступного поведения или значимы для индивидуализации наказания, т.е. являются уголовно релевантными (Ситковская О.Д.).

К таким личностным свойствам О.Д. Ситковская относит качества, влияющие, во-первых, на предумышленность и ситуационность действия, во-вторых, на способность виновного к произвольному регулированию своего поведения в момент действия, в-третьих, на создание психологически оптимальных условий исправления.

Таким образом, с позиции системного понимания психологических механизмов виновной ответственности рассмотрение общей структурно-функциональной организации основных звеньев саморегуляции поведения является необходимым и при оценке признаков, названных в перечнях обстоятельств, смягчающих или отягчающих ответственность. В их число закон включает не только внутренние детерминанты противоправного поведения, но и некоторые ситуационные факторы и фактические обстоятельства. Речь идет о стечении тяжелых жизненных обстоятельств, о совершении преступления под влиянием угроз, принуждения либо зависимости как обстоятельствах, смягчающих ответственность. Или о совершении преступления в отношении ребенка, старика или лица, находящегося в беспомощном состоянии; совершении преступления организованной группой и др. как обстоятельств, отягчающих ответственность. По мнению О.Д. Ситковской, законодатель связывает значение такого рода обстоятельств «с осознанием деятелем их наличия и отражением в меру осознания в мотиве, целеполагании, выборе средств, непосредственном управлении поведенческими актами, образующими преступление (а в некоторых случаях – и в посткриминальном поведении)». Как следует из сказанного, учет правом указанных обстоятельств подразумевает оценку основных звеньев организации и регуляции (саморегуляции) противоправного поведения, объективирующих, раскрывающих меру способности субъекта действия к осознанно волевому поведению.

### **Психологические и клинико-социальные предикторы повторных общественно опасных действий и факторы, сдерживающие риск криминального рецидива у лиц с органическим психическим расстройством**

*Дубинский А.А.*

*аспирант факультета юридической психологии  
ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия*

*aleksandr-dubinskij@yandex.ru*

*Научный руководитель – Булыгина В.Г.*

Превенция совершений повторных общественно опасных действий (ООД) лицами с психическими расстройствами является приоритетной задачей, как судебной психиатрии, так и судебной и клинической психологии. Из общего количества ООД, совершенных за 2013 г. лицами с психическими расстройствами, признанных невменяемыми, около 30 % составляли повторные деликты [3]. Данный показатель остается стабильным на протяжении последнего десятилетия. Согласно данным статистической отчетности за 2013 г. из общего числа лиц, прошедших судебно-психиатрическую экспертизу у 17,3 % было диагностировано органическое психическое расстройство (ОПР), из них было признано невменяемыми – 8,9 % [3]. При этом, процент криминального рецидива у лиц с ОПР составил около 25 %, и большинство ООД совершалось лицами в течение первого года после отмены при-

нудительного лечения (ПЛ) [3]. Вышеуказанное свидетельствует о необходимости усовершенствования принудительных мер медицинского характера, с изучением и выделением факторов общественной опасности больных с ОПР.

Целью исследования являлось выделение предикторов совершения повторных ОД и факторов, сдерживающих риск криминального рецидива у лиц с ОПР. Было проведено изучение клинико-психопатологических, криминологических и социально-психологических факторов общественной опасности у 20 больных мужского пола и 22 пациенток, совершивших повторные ОД, страдающих ОПР. Группу сравнения составили 22 пациента мужского пола и 20 женского, страдающих шизофренией. Все лица находились на стационарном принудительном лечении (ПЛ). Методический комплекс состоял из формализованной карты обследования, включающей 253 пунктов, в которую входили социально-демографические, клинико-криминологические, социально-психологические, патопсихологические переменные. В качестве источника сведений о пациентах использовались: истории болезни и амбулаторные карты больных. Кроме того проводилось экспериментально патопсихологическое исследование, а также использовалась следующая батарея методик: «Стиль саморегуляции поведения», опросник самоконтроля, проективная методика изучения социальной апперцепции [2], опросник А. Басса и М. Пери. В завершении была проведена комплексная оценка защитных факторов [1] и факторов риска насилия (Historical Clinical Risk-20 (HCR-20)) [4].

При проверке значимости различий количественных показателей факторов риска криминального рецидива у пациенток с ОПР и шизофренией было выявлено, что лиц с ОПР значимо отличает более низкие показатели по переменным: «нарушение требований надзора в прошлом» ( $p<0,000$ ), «несоблюдение лечебного режима» ( $p<0,001$ ), «нарушения больничного режима (при прошлых госпитализациях)» ( $p<0,000$ ). При этом, у пациенток, страдающих ОПР отмечались одновременно более высокие значения по шкалам: «маниакальные и гипоманиакальные состояния с общей расторможенностью и псевдопредприимчивостью» ( $p<0,033$ ).

По факторам сдерживающим риск насилия женщин с ОПР, относительно пациенток больных шизофренией, отличает более высокая мотивация на лечение ( $p<0,000$ ), а также более высокие средние значения по параметрам «коопинг» ( $p<0,000$ ), и «социальный слой» ( $p<0,000$ ).

Были также выделены значимые различия количественных показателей факторов риска совершения повторных ОД в группе мужчин, страдающих ОПР относительно больных шизофренией. Обнаружено, что больных с ОПР значимо отличает более низкие показатели по переменным: «нарушение требований надзора в прошлом» ( $p<0,000$ ), «несоблюдение лечебного режима» ( $p<0,000$ ), «проявления социальной дезадаптации: отсутствие работы, материальная необеспеченность, жилищно-бытовая неустроенность, семейное неблагополучие, подверженность асоциальному влиянию» ( $p<0,000$ ), «криминальный опыт и повторность ОД» ( $p<0,024$ ), «нарушения больничного режима (при прошлых госпитализациях)» ( $p<0,000$ ). Однако отмечалась большая «выраженность гнева в структуре конструкта агрессии» ( $p<0,000$ ) и «коморбидность со злоупотреблением ПАВ и личностными расстройствами» ( $p<0,017$ ) по сравнению с больными шизофренией. Кроме того, пациентов, страдающих ОПР, отличал более молодой возраст на момент проявления насилия ( $p<0,023$ ), ярче проявлялись проблемы, связанные со злоупотреблением ПАВ ( $p<0,027$ ). У данных

пациентов были более высокие значения по переменным: «пребывание под воздействием дестабилизирующих факторов» ( $p<0,040$ ), «депрессивные состояния с бредовыми идеями самообвинения» ( $p<0,000$ ).

В группе мужчин, страдающих ОПР были обнаружены следующие защитные факторы с более высокими баллами по следующим параметрам: «мотивация на лечение» ( $p<0,000$ ), «терапевтический альянс» ( $p<0,000$ ), «позитивное отношение к медикации» ( $p<0,000$ ), «развитость социальных и коммуникативных навыков» ( $p<0,005$ ), «копинг» ( $p<0,000$ ) и «социальный слой» ( $p<0,000$ ).

Таким образом, для лиц женского пола с ОПР предикторами совершения повторных ОД являются: «маниакальные и гипоманиакальные состояния с общей расторможенностью и псевдопредприимчивостью». По переменным «нарушение требований надзора в прошлом», «несоблюдение лечебного режима» и «нарушения больничного режима (при прошлых госпитализациях)» отмечается существенно меньшая выраженность данных факторов риска в группе женщин с ОПР относительно пациенток с шизофренией. Предикторами, препятствующими совершению ОД для лиц женского пола явились: наличие мотивации на лечение, развитость навыков совладания, принадлежность к более высокому социальному слою. Для лиц мужского пола с ОПР предикторами риска криминального рецидива стали такие переменные как: «выраженность гнева в структуре конструкта агрессии», «выраженное злоупотребление ПАВ», «коморбидность со злоупотреблением ПАВ и личностными расстройствами», а также «пребывание под воздействием дестабилизирующих факторов» и «депрессивные состояния с бредовыми идеями самообвинения». Переменными, сдерживающими от совершения повторных ОД, относительно лиц, страдающих шизофренией, стали: более высокая мотивация на лечение, положительное отношение к фармакотерапии, терапевтический альянс, более развитые социальные и коммуникативные навыки и стратегии совладающего поведения.

Резюмируя необходимо указать, на то, что при одновременно меньшем числе наблюдаемых факторов риска насилия и отсутствием или меньшей выраженностью защитных факторов риск совершения повторных ОД может быть даже выше по сравнению со случаями значительной представленности факторов риска и достаточном числе защитных факторов. Вышеуказанное говорит о том, что в равной степени, как и значимые предикторы риска совершения повторных ОД, так и предикторы, сдерживающие криминальный рецидив у лиц с ОПР с учетом гендерной специфики должны становиться мишенями психокоррекционных и психотерапевтических воздействий, направленных на предотвращение совершения повторных ОД.

#### *Литература*

1. Булыгина В.Г. Психологические аспекты судебно-психиатрической профилактики. М.: ФГБУ «ФМИЦПН им. В.П. Сербского», 2015. 297 с.
2. Булыгина В.Г., Жумагалиева М.Ю., Макурина А.П. Проблема создания новых экспериментальных методов для решения прикладных задач в патопсихологии и судебно-психиатрической практике // Психология и право. 2011. № 4. С. 1–12.
3. Макушкина О.А., Котов В.П., Мальцева М.М. Система профилактики общественной опасности психически больных в России в 2006–2013 гг. (динамика показателей и анализ эффективности): Аналитический обзор. М: ФГБУ «ФМИЦПН им. В.П. Сербского» МЗ РФ, 2015. 192 с.
4. Webster C., Douglas K.S., Eaves D., Hart S. Assessing risk for violence. Simon Fraser University. 1997.

## Проблема вовлечения в экстремистскую деятельность посредством использования социальных сетей

Гутник А.Д.  
аспирант факультета юридической психологии  
ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия  
uxa\_095@mail.ru  
Научный руководитель – Бовина И.Б.

Обострение межнациональных, межрасовых, межрелигиозных конфликтов, усиление тенденций проявления вражды и ненависти по отношению к представителям других рас, национальностей, религий является актуальной проблемой мирового сообщества в целом и России – в частности.

В связи с социально-экономическими трудностями, недовольством актуального положения дел в стране молодые люди легко становятся вовлечеными в экстремистскую деятельность [1]: идеологи экстремистских организаций воздействуют на них с целью формирования соответствующих убеждений, позволяющих рассматривать экстремистские взгляды и действия как способ самореализации, а также решения социально-политических, межнациональных, межрелигиозных и иных конфликтов.

Современный человек подвержен почти постоянному воздействию информационных технологий, участвующих в формировании его убеждений, установок, моделей поведения. Согласно Н.С. Седых [3], активное использование сети Интернет экстремистами позволяет осуществлять так называемое «управление восприятием», то есть экстремисты могут позиционировать себя такими, какими хотят казаться, без фильтров, накладываемых официальными СМИ. Важно отметить, что целенаправленное «управление восприятием» позволяет идеологам экстремистских организаций убедить людей в их личной заинтересованности в тех или иных целях/взглядах/идеологиях, превратить противников в сторонников, минимально расходуя ресурсы.

По мнению Г. Лассуэлла, пропаганда как управление значимыми символами предполагает распространение в первую очередь мифов и стереотипов.

Проблема психологического воздействия в коммуникациях экстремистской направленности представляется сложной и неоднозначной. Использование интернет-ресурсов (например, социальных сетей) и современных информационно-коммуникативных технологий как средств психологического воздействия с целью вовлечения в экстремистскую и террористическую деятельность является сегодня наиболее популярным способом [2]. Значительная часть молодых людей, порой даже не замечая этого, оказывается так или иначе вовлеченными в экстремистский дискурс. Это можно проследить на примере агитационных материалов террористической организации «Исламское государство» и экстремистской организации «Misanthropic Division». Так, публикации официальных аккаунтов террористической организации «Исламское государство» в социальной сети «Twitter» набирают около 300 000 републикаций («репостов») за час, а праворадикальное движение «Misanthropic Division» уже имеет 18 автономных ячеек по всему миру том числе и в странах Западной Европы и Северной Америки, среди них – Италия, Швейцария, Германия, Хорватия.

Таким образом, представляется важным разработать превентивные меры по предотвращению вовлечения молодежи в деятельность экстремистских организаций. Для этого необходимо исследовать стратегии воздействия в коммуникациях экстремистской направленности, которые направлены на изменение

значимых структур личности, формирование экстремистских ценностных ориентиров и готовности следовать экстремистским взглядам.

#### *Литература*

1. *Власов В.И.* Экстремизм, терроризм, сепаратизм: политico-правовое осмысление в условиях глобализации : лекция / В.И. Власов ; Рос. акад. гос. службы при Президенте Рос. Федерации. – Москва: Издательство РАГС, 2009.
2. *Смирнова Н.С., Дворянчиков Н.В.* Исследование манипулятивных стратегий воздействия, реализуемых тоталитарными сектами посредством сети Интернет [Электронный ресурс] // психология и право. 2015. № 2.
3. *Седых Н.С.* Социально-психологические особенности пропаганды экстремизма и терроризма посредством интернета // Электронная версия журнала «Социальная психология и общество», № 2/2013.

### **Гендерная идентичность, рефлексия и понимание действий сексуального характера несовершеннолетними потерпевшими**

*Зобнина Н.В.*

*студент факультета юридической психологии*

*ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия*

*z.nat14@mail.ru*

*Научный руководитель – Дворянчиков Н.В.*

Центральное место при проведении комплексных судебно-психологических экспертиз по сексуальным преступлениям выделяется изучению психологических особенностей понимания потерпевшей характера и значения совершаемых с нею противоправных действий и способности оказывать сопротивление насильнику. Способность понимать характер и значение криминальной ситуации предполагает достаточную сформированность высших психических образований личности – самосознания, способности к эмпатии, иерархии нормативно-ценостной структуры, развитых критических и прогностических способностей, коммуникативных навыков, правового и нравственного сознания и др.

Уровень развития этих структур зависит от черт характера, интеллектуальных способностей и особенностей темперамента личности. Важным является установление характера самооценки потерпевшей, раскрытие содержания идеального и реального «Я-образа», определение составляющих этот образ важнейших ценностей субъекта. Одним из компонентов, определяющих поведение потерпевших в криминальной ситуации, является уровень их психосексуального развития. [1]

В ходе онтогенеза формируется структура представлений о сексуальном поведении. В препубертатный период происходит выбор соответствующих полу увлечений, усвоение половой роли. Когда ребенок не усвоил представления о полоролевых стереотипах, принятых в обществе из-за отсутствия подходящей референтной группы или, когда эти представления искажаются в группе противоположного пола – это приводит к несформированности у ребенка представлений о добровольности сексуального контакта в норме. В пубертатный период при формировании психосексуальных ориентаций происходит выстраивание эталонного образца партнера. Именно в это время усваиваются нормы межполового общения. [3]

Неоднозначность воздействия сексуальных преступлений на психику потерпевших определяется возрастом детей, с которого они начинают подвергаться насилию, этапом психосексуального и уровнем психического развития. Если на ранних этапах происходит сексуальное насилие, то личность ребенка может понести грубые деформации. [2]

При исследовании мы будем в первую очередь опираться на изучение компонентов самосознания и гендерного самосознания, а именно на исследование гендерной идентичности подростков. Объектом исследования является гендерное самосознание. Предметом исследования выступила гендерная идентичность детей и подростков на разных возрастных этапах.

В рамках исследования была выдвинута гипотеза: сформированность гендерной идентичности и рефлексии на разных возрастных этапах психосексуального развития оказывает различную степень влияния на понимание насильственных действий сексуального характера потерпевшими.

Выборка исследования составляла 80 девочек подростков в возрасте от 10 до 16 лет. Были проанализированы результаты ранее проведенного обследования 20 потерпевших от сексуального насилия. Контрольную группу была разделена на три части по возрасту 10–12 лет, 13–14 лет, 15–16 лет, по 20 человек в каждой. В период октябрь–декабрь 2016 года было проведено диагностическое обследование данных групп испытуемых при помощи следующих методик:

- Методика «МиФ», модифицированная Н.В. Дворянчиковым (1998), основанная на концепции андрогинии Сандры Бэм (1974)
- Методика «Кодирование»
- Методика «Пиктограмма», модифицированная Н.В. Дворянчиковым и Е.А. Мальковой (2004)
- Методика исследования самоотношения (тест – опросник МИС) В.В. Столин, С.Р. Пантилеев.
- Тест Розенцвейга (модификация Н.В. Тарабариной)

Результаты данного исследования будут использованы в разработке рекомендаций при проведении комплексной судебной экспертизы несовершеннолетних потерпевших разных возрастных групп.

#### *Литература*

1. *Васильев В.Л. Юридическая психология: Учеб. для вузов. – 6-е изд. – СПб.: Питер, 2009.*
2. *Морозова Н.Б. Комплексная судебная психолого-психиатрическая экспертиза потерпевших. Медицинская и судебная психология. Курс лекций: Учебное пособие / Под ред. Т.Б. Дмитриевой, Ф.С. Сафуанова. – 2-е изд., испр. – М., 2005.*
3. *Ткаченко А.А., Введенский Г.Е., Дворянчиков Н.В. Судебная сексология. – М.: БИНОМ, 2014.*

### **Индивидуально-личностные диспозиции лиц, склонных к совершению преступлений сексуального характера**

*Карташова А.В.  
студент факультета юридической психологии  
ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия  
fantushka@inbox.ru*

*Научный руководитель – Дворянчиков Н.В.*

Успешное и эффективное предупреждение преступности в современном мире возможно исключительно при глубинном исследовании личности преступника, поскольку именно анализ структуры личности, ее особенностей и специфики социально-психологического, психического и физического развития позволит выявить истинный мотив совершения правонарушения той или иной степени. Одним из основных элементов для изучения структуры личности является само-

контроль, поскольку развитость и сформированность данной черты носит некий препятствующий характер для вовлечения человека в преступную деятельность.

Характерной особенностью сексуальных преступлений является высокий уровень латентности, за исключением случаев, сопряженных с убийствами. Проблемы, связанные с изнасилованиями и насильственными действиями сексуального характера относятся к числу наименее исследованных в криминологии, что, в первую очередь, обусловлено причиной недостаточного объема эмпирических данных в результате комплексного исследования личности сексуальных преступников и механизмов, побуждающих их преступное поведение. В результате чего, представляется целесообразным кооперирование сексологических, психологических, психиатрических и криминологических знаний в исследованиях сексуальных преступлений. Актуальность, эффективность и необходимость комплексного подхода к изучению личности, совершающей преступления сексуального характера, обусловлена многогранностью полученных в ходе интерпретаций результатов. Помимо нравственно-психологических характеристик, как: цинизм, жестокость, примитивизм касательно взглядов на взаимоотношения полов, моральная распущенность и т.д., концентрировать внимание необходимо на психическом здоровье личности преступника, которое зачастую имеет ярко выраженную клиническую картину [1].

В основной части данной работы подлежит рассмотрению взаимосвязь между психическими расстройствами и изнасилованиями. Ориентируясь на результаты отечественных исследователей у 56,4 % лиц, совершивших противоправные действия сексуального характера, обнаружены признаки психических аномалий (признанные вменяемыми), а именно: органические поражения ЦНС – 56,1 %, психопатии – 27,9 %, олигофрении – 8,9 %, алкоголизм – 6 %, эпилепсия – 1,1 %, наркомания – 0,1 % и акцентуированные личности – 11,9 %.

Кроме вышеупомянутого, в контексте данной работы было проведено разноспектальное рассмотрение понятия парафилии и раскрыты подтипы, в полной мере отражающие специфику данного вида сексуальной девиации, а именно: сексуальный садизм, полиморфный парафилийный синдром и раптофилия типичная/атипичная [2].

В рамках исследования были проанализированы материалы по биографическим данным самых известных сексуальных маньяков за всю историю. Таким образом, на основе полученных результатов было составлено общее психологическое портретирование лица, склонного к совершению преступлений сексуального характера.

#### *Литература*

1. Антонян Ю.М., Эминов В.Е. Личность преступника. – М., Норма, 2013
2. Ткаченко А.А., Введенский Г.Е., Дворянчиков Н.В. Судебная сексология. – М., Бином, 2014

## **Мозговые механизмы нарушений мыслительной деятельности и речи, традиционно изучаемых в патопсихологии**

*Котельникова Д.А.*

*студент факультета юридической психологии  
ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия  
kot.darya.94@mail.ru*

*Научный руководитель – Васильченко А.С.*

Вопрос о нарушениях мыслительной деятельности и речи в рамках клинической психологии можно раскрыть с точки зрения патопсихологического или нейропсихологического подхода. В патопсихологии мышление рассматривает

вается в рамках деятельностного подхода как опосредованное и обобщенное отражение действительности, вид умственной деятельности, заключающейся в познании сущности вещей и явлений, закономерных связей и отношений между ними (Бизюк А.П.). Б.В. Зейгарник выделяет: 1) нарушение операциональной стороны мышления (снижение уровня обобщения и искажение процесса обобщения), 2) нарушение динамики мышления (лабильность и инертность), 3) нарушение личностного компонента мышления (разноплановость мышления, нарушение критичности и саморегуляции). Нейропсихология рассматривает мышление как активную психическую деятельность, направленную на решение определенной задачи, которая подчиняется всем законам психической деятельности (Хомская Е.Д.). А.Р. Лурия выделял четыре формы интеллектуальных дефектов, каждая из которых связана с нарушением определенного фактора. При *височных очагах* происходит нарушение вербально-логических и семантических операций вследствие первичного нарушения слухового гноэзиса и слухоречевой памяти. При поражении *теменно-затылочной области* страдают наглядно-образные и конструктивные формы мыслительной деятельности, а также понимание семантики «квазипространственных отношений» как следствие первичного нарушения оптико-пространственного анализа и синтеза. Дисфункция *премоторных отделов* левого полушария характеризуется нарушением динамической организации мыслительной деятельности, патологической инертностью интеллектуальных актов, наличием персевераций, штампов и стереотипов. При поражении *префронтальных отделов* лобных долей мозга на фоне инертности и общей инактивности нарушается программирование и контроль за деятельностью. Описанные классификации отражают специфику нейропсихологического и патопсихологического подхода к пониманию нарушений мышления.

Логически соотнося эти классификации, можно разделить нарушения мышления на количественные и качественные. К первой группе следует отнести нарушения, связанные со снижением или аномальным повышением параметров мыслительной деятельности. С патопсихологической точки зрения их можно отнести к категории динамических и операциональных в части снижения уровня обобщения; с нейропсихологической точки зрения их следует рассматривать в рамках височной и теменно-затылочной патологии. Ко второй группе мы отнесем операциональные нарушения мышления по типу искажения процесса обобщения и все мотивационные нарушения. Из числа нарушений мышления, рассматриваемых в нейропсихологии, к этой группе относятся «премоторные» и «префронтальные» нарушения. Таким образом, нарушения первой группы можно рассматривать по аналогии с негативными симптомами или симптомами выпадения, а нарушения второй группы по аналогии с продуктивными симптомами или симптомами ирритации.

Следует иметь в виду, что в большинстве случаев основным индикатором нарушенного мышления (помимо собственно поведения) является речевая продукция больного человека, рассматриваемая со стороны ее формальных и содержательных характеристик.

Речь сопряжена со всеми другими психическими функциями и представляется собой одну из самых сложных ВПФ. Из двух рассматриваемых направлений клинической психологии более систематическое описание представлено в нейропсихологических источниках. Согласно определению Е.Д. Хомской, речь – специфически человеческая психическая функция, которую можно определить как процесс общения посредством языка.

Продолжая логику дифференциации качественных и количественных нарушений, можно представить речевые нарушения, описанные в нейро и патопсихологии в виде таблицы:

Качественные нарушения	Количественные нарушения
<p>Нейропсихология (Лурия А.Р., Цветкова Л.С.).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– динамическую афазию. Фактором этой формы афазии является нарушение предикативности речи, ведущее за собой нарушение внутренней речи;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– эфферентную моторную афазию, основным механизмом которой является нарушение кинетической организации речи;</li> <li>– афферентную моторную афазию, в основе которой лежит нарушение кинестетической стороны речи;</li> <li>– сенсорную афазию, фактором которой является нарушение фонематического слуха;</li> <li>– акусто-мнестическую, возникающую вследствие нарушения объема восприятия и предметных образов-представлений;</li> <li>– семантическую афазию, основной механизм которой проявляется в симптомах нарушения понимания логико-грамматических конструкций;</li> <li>– амнестическую афазию, в основе которой лежит нарушение предметных образов-представлений</li> </ul>
<p>Патопсихология (Мартынюк И.А.)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– нарушение коммуникативной функции речи, крайней формой которого является мутизм.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– нарушения развития речи, включающие в себя задержку речевого развития, общее недоразвитие речи, алалию и задержку речевого развития, в основе которой лежит вторичное недоразвитие речи, вызванное первичным поражением анализаторов или тотальным недоразвитием психики.</li> <li>– нарушение красноречивой функции речи, включающее дизартрию и дислалию.</li> <li>– нарушение ритма речи (заникание).</li> <li>– распад речи в виде моторной, акусто-гностической, акусто-мнестической и семантической афазии.</li> </ul>

Патопсихологические классификации речевых нарушений часто строятся по аналогии с психиатрическими (Марилов В.В.), однако, существуют и попытки создания самостоятельных патопсихологических классификаций. Неоднородность критериев, применяемых патопсихологами, позволяет сделать вывод о том, что патопсихологическая систематизация речевых нарушений находится в стадии разработки.

Таким образом, в самом общем виде качественные нарушения мышления и речи можно связать с функциональным неблагополучием третьего, а количественные – с патологией первого и второго функциональных блоков мозга.

Патопсихологический инструментарий позволяет более дифференцировано анализировать нарушения мышления, тогда как нейропсихологический инструментарий «выигрывает» в отношении диагностики речевой патологии. Кроме того, патопсихологические методики позволяют получить данные о личности, необходимые при анализе мыслительной деятельности.

Представляется перспективным совмещение пато и нейропсихологического методического аппарата изучения мыслительной деятельности и речи для составления наиболее целостной картины структуры дефекта и совершенствования существующих технологий коррекционно-реабилитационной работы с пациентами.

## Профессионально важные качества юридического психолога

Лаврушкин Н.В.

студент факультета юридической психологии

ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия

twelvelines12@gmail.com

Научный руководитель – Богданович Н.В.

В современной социальной и политической ситуации возникают повышенные требования к личности специалиста, работающего в области психологии в целом и в области юридической психологии в частности. Высокая развитость профессионально важных качеств специалистов – юридических психологов является одним из важнейших факторов эффективного психологического обеспечения правоохранительной деятельности, что особенно актуально в условиях современного роста количества криминогенных ситуаций и угрозы террористических актов. Основополагающим способом подготовки юридического психолога является его образование в высшем учебном заведении. Стоит отметить, что отбор обучающихся происходит в соответствии с результатами ЕГЭ, без какого-либо профориентации, что затрудняет выявления какой-либо предрасположенности личности абитуриента к дальнейшей профессиональной деятельности в этой области.

Были проанализированы различные модели профессионально важных качеств психологов, а также особенности деятельности юридических психологов, что обусловлено взаимодействием с специфичными клиентскими группами. Таким образом, нами выделены основные 5 групп ПВК юридического психолога: адаптивные, нервно-психическая устойчивость личности, когнитивные, коммуникативные и организационные [1].

В рамках исследования была выдвинута гипотеза: особенности профессионально важных качеств у студентов, обучающихся по специальности «Педагогика и психология девиантного поведения» проявляются уже на первом этапе обучения.

В данной части исследования приняло участие 60 студентов МГППУ. В экспериментальную группу вошли студенты первого курса, обучающиеся по специальности «Педагогика и психология девиантного поведения» факультета Юридической психологии МГППУ. Контрольную группу составили студенты первого курса, обучающиеся по программам подготовки бакалавров психологии на других факультетах МГППУ. В период сентябрь-октябрь 2015 года было проведено диагностическое обследование данных групп первокурсников при помощи следующих методик:

1. 16 факторный личностный опросник Р.Б. Кеттелла (форма А)
2. Тест межличностных взаимоотношений Т. Лири.

При математическом анализе данных нас интересовали факторы и октанты методик, высокие показатели которых соответствуют профессионально важным качествам психолога и юридического психолога, выделенным в теоретической части исследования, а именно факторы А (Замкнутость-общительность), В (Интеллект), С (Эмоциональная нестабильность-эмоциональная стабильность), G (Низкая нормативность поведения-высокая нормативность поведения), Н (Робость-смелость), N (Прямолинейность-дипломатичность), Q3 (Низкий самоконтроль-высокий самоконтроль) 16 факторного личностного опросника Р.Б. Кеттелла и октанты VII (Сотрудничающе-конвенциональный стиль межличностных отношений), VIII (Ответственно-великодушный вариант межличностного поведения) теста межличностных отношений Т. Лири [2; 3].

После сравнения средних показателей полученных результатов проведенной диагностики был применен  $t$  критерий Стьюдента для проверки достоверности различий. Не было получено значимых различий (при критических значениях от 2 до 2.66) ни по одному фактору или октанте, за исключением октанты VIII (Ответственно-великодушный вариант межличностного поведения), где среднее значение экспериментальной группы (7.69) превышает среднее значение контрольной (5.04), и полученное эмпирическое значение находится в зоне неопределенности, что означает, что между группами есть различие при уровне значимости менее 0,05.

Таким образом полученные результаты свидетельствуют о том, что студенты, обучающиеся по специальности «Педагогика и психология девиантного поведения» в начале обучения, возможно, имеют более выраженную готовность помогать окружающим, чем студенты, обучающиеся по специальности «Психология» других факультетов, при этом остальные исследованные качества личности статистически не имеют различий между группами.

#### *Литература*

1. Енгальчев В.Ф. Психологические основы вузовской подготовки специалистов в юридической психологии. Диссертация на соискание ученой степени доктора психологических наук. СПб., 2006.
2. Капустина А.Н. Многофакторная личностная методика Р. Кеттелла. – СПб.: Речь, 2001.
3. Собчик Л.Н. Диагностика межличностных отношений. Модифицированный вариант интерперсональной диагностики Т.Лири. Методическое руководство. М., 1990.

### **Особенности воспоминаний дошкольного периода у несовершеннолетних, осужденных к лишению свободы**

*Левин Л.М.  
студент факультета юридической психологии  
ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия  
levin\_leonid@mail.ru*

*Научный руководитель – Дебольский М.Г.*

Актуальность изучения ранних воспоминаний у осужденных обуславливается необходимостью обоснования или опровержения психологических концепций и теорий, говорящих о взаимосвязи самых первых воспоминаний и дальнейшего жизненного пути. Кроме того, существует необходимость в восполнении пробелов в психологическом знании о формировании преступного стиля жизни в рамках психологических концепций, рассматривающих влияние ранних воспоминаний на дальнейшее жизненное поведение человека.

Одной из концепций, отводящих особую роль первым воспоминаниям человека, является концепция А. Адлера. По мнению Адлера, первые воспоминания – это фундамент для формирования самооценки, самоотношения и индивидуального стиля жизни [1]. В самых первых и ранних воспоминаниях можно проследить то, как формируется у человека самооценка, а также увидеть истоки противоправных побуждений. Анализ ранних воспоминаний, по мнению автора концепции, является наилучшим способом раскрывающим ядро стиля жизни индивида – значения, которое человек придает миру и самому себе, его цели, направленность его устремлений и те подходы, которые он использует при решении жизненных проблем. Также в первых воспоминаниях прослеживается

первая оценка самого себя. Жизненная история, индивидуальный стиль поведения и разрешения различных ситуаций формируются за счет личных воспоминаний человека, и является частью самооценки и самоотношения, а жизненный стиль конструируется в детстве и является средством разрешения жизненных ситуаций, который прослеживается в самых ранних воспоминаниях и раскрывает перед нами знание о самооценке и самоотношении личности.

Целью проводимого исследования является выявление особенностей ранних воспоминаний, а также их взаимосвязь с самоотношением у несовершеннолетних, осужденных к лишению свободы.

*Объектом исследования являются ранние воспоминания человека.*

*Предметом исследования выступают ранние воспоминания несовершеннолетних, осужденных к лишению свободы.*

*Гипотезой* исследования является предположение о том, что существует взаимосвязь между содержанием детских воспоминаний, самоотношением и склонностью к совершению преступлений различной степени тяжести.

Базой для исследования послужила Можайская воспитательная колония. Выборку составили несовершеннолетние, отбывающие наказание в виде лишения свободы в Можайской ВК. Возраст испытуемых – от 15 от 18 лет. Опрошенные подростки осуждены по следующим статьям УК РФ: ст. 162 (разбой), ст. 161 (грабеж), ст. 228 (хранение и распространение наркотиков), ст. 166 (неправомерное завладение автомобилем или иным транспортным средством без цели хищения), ст. 111 (умышленное причинение тяжкого вреда здоровья), ст. 134 (сексуальные действия с лицом, не достигшим 16 – летнего возраста), ст. 30 (приготовление к преступлению и покушение на преступление), ст. 158 (кража), ст. 132 (насильственные действия сексуального характера). Все подростки в настоящее время получают среднее образование (учатся в школе). Из 25 опрошенных 8 человек имеют профессию, полученную в ПТУ при колонии (например, слесарь, швея, автомеханик). По составу семьи выборка характеризуется следующим образом: 9 человек воспитывались в полной семье, а 16 – в неполной (при этом 8 человек воспитывались отцом). Из 25 человек 21 подросток был осужден впервые, а 4 – повторно. Теперь перейдем к рассмотрению содержания ранних воспоминаний осужденных.

А. Адлер писал, что особое внимание стоит обращать на самое первое воспоминание человека о себе, в котором уже закладываются стиль жизни человека и самооценка [2]. Среди опрошенных подростков первое воспоминание относится к периоду 3–4 лет. Среди первых воспоминаний подростки отмечали посещение различных мероприятий вместе со своей семьей: зоопарка, концерта, выезды на природу и прочее. Данные воспоминания носят положительную оценку среди ребят. По словам осужденных, в этих воспоминаниях их привлекает несколько фактов: они увидели что – то новое и необычное, что им запомнилось, но самое главное в этих воспоминаниях – время, проведенное с семьей. Ребята делились, что в эти моменты они общались со своими родными (родителями, братьями и сестрами), проводили время с семьей. Несколько осужденных поделились, что именно в возрасте 3–4 лет у них появилась мачеха. Данное событие оценивалось нейтрально, т.к. во всех случаях отношения с новым членом семьи у них складывались хорошие. Также, говоря о данном воспоминании, осужденные отмечали, что впоследствии стали называть мачеху мамой (оценка данного факта – положительная).

Наиболее часто назывались воспоминания, относящиеся к возрасту 4–6 лет. В данном периоде подростки наиболее часто вспоминали различные поездки на отдых на море (в Египет, в Турцию) и на экскурсии в различные города и ре-

гионы России. Данные воспоминания оцениваются положительно. Значимость этих воспоминаний осужденные объясняют двумя обстоятельствами: они видели очень много нового и интересного в путешествиях, но главная причина важности этих событий – проведение совместного времени с семьей. Ребята рассказывали, что в это время родители показывали им много красивых мест, гуляли, общались с ними и беседовали на различные темы. Некоторые осужденные вспоминали, что играли со своими братьями/сестрами, что было для них также значимо – данные воспоминания оценивались в положительном ключе. Важными воспоминаниями, носящими позитивную оценку, для подростков были и встречи с друзьями: совместные прогулки, празднование дня рождения и др.

Среди воспоминаний периода 4–6 лет есть и воспоминания, которые носят и отрицательную оценку (50 %). Среди таких воспоминаний присутствуют такие события, как смерть близкого родственника (бабушки, мамы). В число этих воспоминаний входят и беседы с близкими родственниками, которые рассказывали, что произошло с умершим человеком. Осужденные говорили, что довольно остро переживали эти события. Несколько осужденных вспоминали, что когда им было 6 лет, родители начали злоупотреблять алкоголем. Вспоминая об этом, ребята говорили, что эти события им не очень приятны, т.к. дома было трудно находиться из-за состояния алкогольного опьянения родителей. Это побуждало ребят чащеходить из дома на различные прогулки с друзьями по району проживания.

Таким образом, обобщая воспоминания осужденных по дошкольному периоду и анализируя их содержания, можно сказать, что особой ценностью для ребят являются семья и друзья, т.к. перечисляемые события касаются отношений внутри семьи и между друзьями. Появившуюся позже склонность к преступному поведению можно объяснить обстановкой в семье, отношениями между родителями, отношением окружающих к ребенку и реакцией самого ребенка на ситуацию.

#### *Литература*

1. Адлер А. Индивидуальная психология: теория и практика. – СПб: Ленинградский Государственный университет, 1993. – 107 с.
2. Огор А.Ю., Дебольский М.Г. Научный взгляд на проблему ранних воспоминаний и самооценки преступников [Электронный ресурс] // и право. 2014. № 3. С. 114–124. URL: <http://psyjournals.ru/psyandlaw/2014/n3/72734.shtml> (дата обращения: 11.02.2016)

## **Профилактика эмоциональной дезадаптации старшеклассников в период итоговой аттестации**

*Летфуллина Х.Р.  
студент факультета юридической психологии  
ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия  
yo-maestro@mail.ru*

*Научный руководитель – Луковцева З.В.*

Чаще всего адаптацию рассматривают как «действия индивида в таком диапазоне социальной среды, который не выявляет патологического радикала личности и требования которого посильны даже при наличии аномальных компонентов характера», а применительно к развитию человека в онтогенезе – как первую фазу личностного становления индивида, вступающего в социальную общность [2]. С точки зрения Л.С. Выготского, адаптационными являются психические новообразования,

возникающие в процессе жизнедеятельности. Применяя критерий среды, в которой реализуется адаптационный процесс, можно выделить, наряду с прочими, и школьную адаптацию, или особый тип формирования процессов социального развития на уровне культурального и субкультурального формирования личности [2].

Обобщение существующих точек зрения на школьную дезадаптацию позволяет охарактеризовать ее как «нарушение приспособления личности школьника к условиям обучения в школе» [2]. Анализируя структуру школьной дезадаптации (ШД), выделяют такие ее составляющие, как «когнитивный компонент», «поведенческий компонент» и «эмоционально-личностный (эмоционально-оценочный) компонент» [1; 2]. К последнему относят и нарушения эмоционально-личностного отношения к обучению, к учителям, жизненной перспективе, связанной с учебой (пассивно-безучастное, негативно-протестное, демонстративно-пренебрежительное и другие активно проявляемые ребенком отношения к школе и учебе) [2]. Эти нарушения можно рассматривать и как вариант *эмоциональной дезадаптации*.

Школьная дезадаптация может проявляться в следующих основных формах.

1. *социальная дезадаптация* проявляется в нарушении норм морали и права, в асоциальных формах поведения и деформации системы внутренней регуляции, референтных и ценностных ориентаций, социальных установок.
2. *психологическая дезадаптация* обнаруживается в акцентуациях характера, конфликтах мотивационной сферы и прочих феноменах, которые не проявились в поведении и не приобрели патогенного характера.
3. *психосоциальная дезадаптация* – результат половозрастных изменений, акцентуаций характера (акцентуация – крайнее проявление нормы, усиление степени проявления определенной черты), а также неблагоприятных проявлений эмоционально-волевой сферы, умственного развития и т.д. Как следствие – неуспеваемость, недисциплинированность, конфликтность, трудно-воспитуемость, грубость, нарушения взаимоотношений.
4. *социально-психологическая / социально-педагогическая дезадаптация*. Ее источником (в отличие от психосоциальной) становятся нарушения в социуме, влияющие на психику человека. Следствие такое же, как при психосоциальной дезадаптации.
5. *патогенная дезадаптация* – следствие нарушений нервной системы, болезней головного мозга, нарушений анализаторов и появлений различных фобий. Проявляется в неврозах, истериках, психопатиях, соматических нарушениях и т.д. Этим видом дезадаптации, помимо педагогов и психологов, должны заниматься медики [1].
6. *эмоциональная дезадаптация (ЭД)* или состояние, вызванное хронической эмоциональной напряженностью или истощением и выражющееся во временном расстройстве ряда психических функций, а также в симптомах псевдоадаптивного поведения (невротических симптомах) [3]. Т.е., можно сказать, что эмоциональное истощение является психологическим механизмом возникновения эмоциональной дезадаптации.

ЭД в рамках психической нормы, как правило, возникает под воздействием следующих факторов:

1. переживание возрастных кризисов;
2. наличие завышенных психологических и социальных требований;
3. наличие психотравмирующего опыта.

Проявления ЭД могут выйти за рамки психической нормы, привести человека к психическому расстройству. Это может быть дебют или обострение уже имеющегося, а может быть и появление нового расстройства [1; 2].

Одним из факторов, способствующих возникновению или усугублению эмоциональной дезадаптации, может быть итоговая аттестация и период подготовки к ней. Для описания состояния старшеклассников в этот период используют такие термины, как «экзаменационный стресс», «экзаменационный невроз».

Можно выделить следующие уровни профилактической работы психологами со старшеклассниками, готовящимися к итоговой аттестации:

1. *Первичная профилактика*, целью которой является предотвращение возникновения любых (в том числе незначительных, лежащих в пределах психической нормы) проявлений ЭД. *Например*: психологическое консультирование подростков с выраженным акцентуацией характера; психологическая поддержка подростков, переживающих развод родителей; психологическое сопровождение старшеклассников в период итоговой аттестации и т.п. *Первичная профилактика* может/должна быть *направлена на подростков, относящихся к группе риска по ЭД* в силу своих индивидуально-психологических особенностей и/или находящихся в условиях, признанных опасными с точки зрения возможного возникновения ЭД.
2. *Вторичная профилактика*, целью которой является предотвращение появления клинически значимых (психиатрически значимых) последствий ЭД – то есть соответствующих психических заболеваний. *Например*: психологическая коррекция соответствующих эмоциональных проявлений (повышенной тревожности перед экзаменами, страха отвечать у доски и пр.); неврачебная психотерапия (в т.ч. семейная, групповая), направленная на проработку глубинных внутриличностных механизмов соответствующих эмоциональных проблем (например, работа с завышенными требованиями со стороны семьи) и т.п. *Вторичная профилактика* может/должна быть *направлена на подростков, имеющих признаки ЭД в пределах психической нормы* (например, повышенную тревожность, страхи, агрессивность, ранимость, эмоциональную неустойчивость).
3. *Третичная профилактика*, целью которой является предотвращение развития тяжелых форм психосоциальной дезадаптации и деструктивного поведения. Сюда относятся *различные варианты помощи подросткам*, в том числе, оказываемой в сотрудничестве с психиатром. *Например*, работа, направленная на предотвращение суицидального поведения. Целевой группой могут/должны быть *подростки, имеющие психические заболевания, связанные с ЭД* (аффективные расстройства, поведенческие расстройства, расстройства адаптации, неврозы и пр.).

Хотелось бы подчеркнуть важность психолого-педагогического сотрудничества в работе по предотвращению эмоциональной дезадаптации старшеклассников.

#### *Литература*

1. Молодцова Т.д. Основные виды и типы подростковой дезадаптации // Концепт. – 2013. – № 05 (май). URL: <http://ekoncept.ru/2013/13099.htm>
2. Морозова Н.В. Психологические особенности школьной адаптации учащихся старших классов. Москва, 1996 г. URL: <http://www.childpsy.ru/dissertations/id/19167.php>
3. Холмогорова А.Б., Гаранян Н.Г., Евдокимова Я.Г., Москва М.В. Психологические факторы эмоциональной дезадаптации у студентов // Вопросы психологии. 2009. № 3. С. 16–25.

## Гендерные различия в проявлении властных отношений

Мартынова А.В.

студент факультета юридической психологии

ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия

alenaxmart@gmail.com

Научный руководитель – Калягин Ю.С.

Властные отношения являются одним из дискуссионных и в тоже время актуальных объектов научного познания. Несмотря на многообразие концепций трактовки власти, единого сформированного подхода к определению понятия «властные отношения» наука не дает.

Исследование властных отношений сталкивается со значительными трудностями, которые часто связаны с различной трактовкой сущности власти. Сложность придает то, что властные отношения являются объектом междисциплинарного обществоведческого исследования. Большая роль в нем принадлежит политологии, социологии, философии, правоведению, психологии, этнографии, исторической науке и т.д.

Толкования каждого из направлений теснейшим образом связаны между собой, но основаны на разных подходах, что приводит к сложности их использования для исследования власти с точки зрения личностного атрибута, как части внутренней структуры личности.

В отечественной литературе проблема власти представлена такими психологами как А.И. Юрьев, Е.П. Ильин, С.Б. Каверин, А.Г. Конфисахор, так же ее рассматривают социологи Е. Вятр, Е.Б. Шестопал, В.Г. Ледяев, философы В.В. Ильин, В.Ф. Халипов [2].

В зарубежных исследованиях, тема властных отношений была затронута такими психологами как А. Адлер, Х. Хекхаузен, К. Левин, социологами М. Вебером, Дж. Лассуэллом, П. Бурдье, М. Фуко, философами Т. Гоббсом, Б. Расселом и др.

В представленной работе анализируются подходы к определению понятия «властные отношения», которые наиболее широко показаны в науке. Основываясь на определении и типологии власти Х. Хекхаузена [1], властные отношения будут рассмотрены, с позиции нормативной власти (legitimate power), которая базируется на внутренней иерархии организаций, иными словами – формальная власть в организациях.

Не менее важным и не однозначным вопросом является проблема гендерных различий. С конца XIX века гендерные различия становятся сферой интереса различных научных областей, в особенности психологии, где формируется отдельная область – гендерная психология, изучающая закономерности поведения человека в обществе, определяемые его биологическим полом, социальным полом и их соотношением. Исследованиями занимались такие отечественные психологи как Т.В. Бендас, П.П. Блонский, А.А. Бодалев, В.С. Агеев, а также зарубежные – Э. Маккоби, К. Джеклин, Э. Маккоби, К. Джеклин, О. Вейнингер и др.

В настоящее время область гендерных различий активно развивается, растет количество экспериментальных изучений (кросс-культурные исследования во всем мире), адаптируются методы и методики для изучения гендерной проблематики.

В представленной работе предлагается рассмотреть проявления гендерных различий в контексте властных отношений. В рамках эмпирического исследования будут рассмотрены гендерные различия в условиях нормативной (формальной) власти, базирующейся на внутренней иерархии организаций.

## Литература

1. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. М., 2003.
2. Конфисахор А.Г. Психология власти. СПб., 2004.

### К вопросу о применении методик структурированной оценки риска противоправного поведения у несовершеннолетних, не достигших возраста уголовной ответственности

Мартынова И.Р.  
аспирант факультета юридической психологии  
ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия  
pklhb@yandex.ru

Научный руководитель – Ошевский Д.С.

Проблема предупреждения правонарушений среди несовершеннолетних стоит в нашей стране достаточно остро. Нередко общественно опасные деяния совершают лица, которые не достигли возраста уголовной ответственности. В связи с этим актуальным представляется разработка и внедрение в практику новых методов работы с этим контингентом подростков.

При профилактике правонарушений перед специалистами стоит несколько задач. Во-первых, это развитие у подростка личностной зрелости, формирование просоциальной позиции, которые делают несовершеннолетнего более устойчивым к неблагоприятным внешним социально-средовым факторам и позволяют быть менее зависимым от собственных непосредственных побуждений. Во-вторых, важной задачей является выявление, так называемых, «групп риска», с которыми проводится активная работа. В-третьих, необходима разработка комплекса мер по предупреждению правонарушений у несовершеннолетних, уже вступивших в конфликт с законом. Такая многоаспектная деятельность предполагает создание в Российской Федерации целостной системы правосудия, дружественного несовершеннолетнему. В связи с этим представляет особый интерес опыт других стран, в которых подобные модели успешно функционируют.

За рубежом при работе с несовершеннолетними широко используются стандартизованные структурированные методики оценки уровня риска противоправного поведения. Они, как правило, учитывают возраст, пол, характер совершенного правонарушения, социальный статус подростка и ряд других параметров. Первоначально этот оценочный инструментарий опирался в основном на результаты статистических и популяционных исследований и не имел строгого концептуального обоснования. В дальнейшем Webster и Monaghan предложили ряд операциональных принципов для создания оценочных методик риска. В настоящее время для выделения факторов риска используются данные статистических, клинических, социально-психологических, биологических исследований. Однако методологическая основа методик структурированной оценки риска еще не до конца разработана. Несмотря на это, данный инструментарий эффективно используется в практике и имеет ряд неоспоримых преимуществ. Они позволяют не только качественно и количественно структурированно оценить факторы риска противоправного поведения несовершеннолетнего, но и определяют «мишени», последовательность работы и необходимых специалистов (социальных работников, юристов, психологов, наркологов, психиатров и т.п.) при сопровождении каждого конкретного случая. Кроме того, использование структурированных

методов в динамике, на разных этапах работы с подростком позволяет оценить эффективность осуществляемых мероприятий. По-видимому, при их адаптации к российским условиям, а также концептуальное и методологическое обоснование в соответствии с отечественной теорией и практикой позволит оптимальное организовать профилактику, сопровождение и реабилитацию несовершеннолетних.

Применение стандартизованных методов оценки риска противоправного поведения у несовершеннолетних, которые не достигли возраста уголовной ответственности будет способствовать решению вопросов ранней профилактики различных форм отклоняющегося психического развития. Эти аспекты планируется раскрыть в рамках нашего эмпирического исследования.

## **Взаимосвязь самооценки с уровнем готовности к материнству учениц 9–11 классов**

*Минеева А.О.*

*студент факультета юридической психологии*

*ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия*

*minamineeva@rambler.ru*

*Научный руководитель – Бусарова О.Р.*

Недостаточная изученность готовности к материнству в контексте формирования самооценки у современных старшеклассниц, подтолкнула нас к изучению данной темы. Характеризуя материнство, необходимо отметить, что это система осознанных отношений к себе как к матери, материнской роли, а также к своему ребенку. При этом уровень готовности к деторождению зависит от суммарного эффекта как благоприятных, так и неблагоприятных факторов.

На сегодняшний день видна негативная тенденция в сфере семейных отношений, связанная с увеличением числа разводов, бездетных браков, некомпетентностью в вопросах родительства. Современные девушки в качестве приоритетной выбирают профессиональную деятельность, что в значительной степени замедляет и усложняет процесс формирования внутренней материнской позиции. Для исследования нами был выбран подростковый возраст, так как именно в этот возрастной период начинает формироваться критическое отношение к себе, самооценка, самосознание и мировоззрение. Подростки начинают уделять особое внимание своей внешности, определяется тактильный блок, появляется потребность в общении с лицами противоположного пола.

Целью нашего исследования является изучение взаимосвязи готовности к материнству и самооценки у современных старшеклассниц. Объект исследования – готовность к материнству у старшеклассниц, предмет исследования – взаимосвязь самооценки и готовности к материнству у старшеклассниц. В качестве гипотезы мы предположили, что существует взаимосвязь между самооценкой и готовностью к материнству у девушек в возрасте 15–18 лет.

Эмпирическое исследование проводилось на базе МБОУ Крюковской школы Чеховского района Московской области. Выборку составили девушки в возрасте от 15 до 18 лет. Для проведения исследования были использованы модифицированный опросник «Сознательное родительство», разработанный М.С. Ермихиной [1], рисуночный проективный тест «Мой малыш», тест на самооценку личности С.А. Будасси [2].

Тест «Мой малыш» оценивался по следующим критериям: количество деталей в изображении тела ребенка, внешняя привлекательность изображения, выра-

жение лица (грустное, спокойное или улыбающееся), наличие дополнительных деталей в рисунке. Интегральная оценка рисунка варьировалась у обследованных от 1 до 5 баллов. Для выявления взаимосвязи между результатами проективного рисунка «Мой мальчик» и теста на самооценку был использован коэффициент корреляции Спирмена [2]. В итоге был получен следующий результат: коэффициент корреляции равен – 0,31, следовательно, обнаружена статистически значимая связь ( $p < 0,05$ ). Корреляция при этом обратная, поэтому, чем выше уровень самооценки, тем более не дифференцирован образ будущего ребенка у испытуемых.

Также с помощью коэффициента корреляции Спирмена мы выявляли взаимосвязь между интегральным показателем опросника «Сознательное родительство» и тестом на самооценку. Коэффициент корреляции равен 0,10, то есть можно предположить положительную корреляцию на уровне тенденции.

Мы предполагаем, что полученные результаты можно связать с возможностью давать социально желательные ответы в опроснике «Сознательное родительство». Отрицательная корреляция высоты самооценки и дифференцированностью образа будущего младенца в проективном рисунке, вероятно, связана со специфическими особенностями периода отрочества. Для современных девушек с высокой самооценкой более характерна направленность на учебную деятельность и дальнейшее образование, нежели на представление себя в материнской роли.

Таким образом, в результате исследования было выяснено, что существует взаимосвязь между самооценкой и готовностью к материнству у старшеклассниц. Чем выше уровень самооценки, тем менее дифференцирован образ будущего младенца.

#### *Литература*

1. Ермихина М.С. Опросник «Сознательное родительство [Электронный ресурс] : сайт ForPsy – Информационный психологический ресурс – 2012. – URL: [http://forpsy.ru/methodology/metodiki\\_po\\_semeynoy\\_psikhologii/oprosnik\\_soznatelnoe\\_roditelstvo/](http://forpsy.ru/methodology/metodiki_po_semeynoy_psikhologii/oprosnik_soznatelnoe_roditelstvo/).
2. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии – СПб., 2000.

### **Основные мишени психокоррекционного воздействия на несовершеннолетних осужденных, совершивших преступления против собственности и состоящих на учете в УИИ**

*Новенко Е.В.*

*студент факультета юридической психологии  
ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия*

*enovenko@mail.ru*

*Научный руководитель – Дебольский М.Г.*

Актуальность: изменение уголовно-исполнительной политики – за последние 10–15 лет существенно уменьшилось количество осужденных в ВК, а в УИИ – увеличилось. Важно повысить эффективность исправительного воздействия на данную категорию осужденных. В 2000-е годы сформирована психологическая служба в УИИ, кроме того к данной работе активно подключаются центры профилактики при местных органах власти. «По мере развития психологической службы все большее внимание уделяется психокоррекционной работе с осужденными» [2, с.237]. Поэтому, изучение несовершеннолетних осужденных, выявления личностных свойств, которые выступают в качестве мишени психологического воздействия и нуждаются в коррекции является весьма актуальным.

Психологическому изучению личности несовершеннолетних осужденных с целью профилактико-ресоциализирующей работы посвящено значительное число докторских и диссертационных исследований: С.Д. Арзуманян, 1988; С.В. Беличева, 1989; А.И. Ушатиков, 1990; В.Ф. Пирожков, 1994; В.М. Литвишков, 1995; И.А. Горьковая, 1998; Л.В. Яссман, 1998; В.Л. Цветков, 2005; Л.Н. Костина, 2010; О.В. Погожева, 2012. Кандидатские исследования: И.С. Григоров, 1975; С.К. Стаменов, 1979; Е.М. Юцкова, 1987; Т.В. Калашникова, 1990; Г.Д. Андрюшин, 1993; А.Н. Михайлов, 1998; А.Б. Петрова, 2003; Д.Б. Пономарева, 2003; О.А. Падун, 2005; Н.Г. Кобусь, 2006; Л.В. Петрушина, 2007; О.Н. Осилян, 2007; Т.А. Казакова, 2012; Калашникова М.М., 2012 ; Е.А. Дядченко, 2014 и др.

Теоретический анализ литературы по психологии девиантного поведения несовершеннолетних позволяет выделить три блока мишенью психокоррекционного воздействия: социальные ценности; эмоционально-волевые свойства, жизненные планы. Социальные ценности, как мишень психокоррекционного воздействия. Психокоррекционная работа направлена на:

- максимизацию усилий для того, чтобы несовершеннолетний осужденный в полной мере осознал, что личностная самореализация возможна и должна быть осуществлена в рамках правового поля.
- снижение склонности к риску, к поведению, которое не только противоречит нормам действующего законодательства, но и находится за границами принятymi обществом норм морали и нравственности;
- формирование у подростков понимания неизбежности и неотвратимости ответственности (наказания) за совершаемые противоправные действия. Важным представляется донести до индивида понимание того факта, что рецидив правонарушения – это не только, в большинстве случаев, «усиленное наказание», но и определенный деструктивный жизненный вектор, который, конечном счете, может стать причиной полного асоциального поведения [1, с. 43].

Эмоционально-волевые свойства, как мишень психокоррекционного воздействия. Психокоррекционная работа направлена на:

- формирование у несовершеннолетнего осужденного уверенности в себе: он должен осознавать себя самостоятельным, ответственным за свои решения и поступки субъектом, способным противостоять индивидуальному или групповому деструктивному влиянию.
- необходимо уделять должное внимание развитию волевых качеств у несовершеннолетних осужденных. Целевым вектором в контексте достижения данной мишени должно быть формирование у индивида умения сказать «нет» негативному внешнему воздействию. Волевые качества – это комплекс сформированных относительно устойчивых психических образований, детерминирующих и удостоверяющих достигнутый личностью уровень сознательной саморегуляции поведения, ее власти над собой. Отметим: данные качества независимы от характера конкретной ситуации, ее специфики, напряженности и пр.

Жизненные планы, как мишень психокоррекционного воздействия. Психокоррекционная работа направлена на:

1. формирование у подростка умения мыслить стратегически, и, следовательно, структурировать планы на будущее в некотором позитивном ключе.
2. формирование личной ответственности.
3. развитие самостоятельности, способности к формированию и достижению цели. Выбор цели, принятие решения о необходимости ее достижения, определение способа ее реализации – все эти аспекты должны быть учтены при

работе с несовершеннолетними осужденными. Задача психокоррекционного воздействия в данном ключе детерминирована следующими этапами:

- осознание индивидом цели воздействия; прояснение мотивационной сферы достижения поставленной цели, в том числе, осознание борьбы мотивов, выбор наиболее значимых просоциальных побуждений;
- активизация мотивационной сферы достижения поставленной цели;
- осознание всего круга потенциальных и реальных ресурсов достижения осознанной цели;
- выработка оптимального решения достижения поставленной цели;
- осуществление принятого решения и преодоление внешних препятствий на пути достижение поставленной цели.

Поскольку для подростков характерны неосознанные, импульсивные поступки и жизнь без планов, перспектив, общим вектором психокоррекционного воздействия на несовершеннолетних осужденных, совершивших преступления против собственности и состоявших на учете в УИИ должно стать комплексное психокоррекционное воздействие на все три блока мишеней: социальные ценности; эмоционально-волевые свойства, жизненные планы.

Подготовленная нами программа психокоррекционной работы с несовершеннолетними осужденными, совершившими преступления против собственности и состоявшими на учете в УИИ включает различные психотехнологии, направленные на изменение данных мишеней и снижение факторов риска повторных преступлений.

*Литература*

1. Психология и педагогика: Учеб. пособие / Под ред. В.М Николаенко. – М.: ИФРА-М; Новосибирск: НГАЭнУ, 2011.
2. Дебольский М.Г. Возможности психологической службы уголовно-исполнительской системы в реализации целей наказания // Развитие личности. – 2012. – № 3. – С. 230–241.

## **Установление контакта как актуальная проблема при проведении профилактики среди несовершеннолетних в УИИ**

*Проничева М.М.  
аспирант факультета юридической психологии  
ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия  
maripronic@yandex.ru*

*Научный руководитель – Филонов Л.Б.*

Проблема, связанная с правонарушениями среди несовершеннолетних, является актуальной в современном обществе. Каждое двадцать пятое (4,0 %) преступление совершено несовершеннолетними или при их соучастии. Также согласно статистике каждое второе преступление (55,2 %) совершено лицами, ранее совершившими преступления [3]. Учитывая данные показатели, остро встает вопрос о разработке профилактических программ, в которые бы были включены специалисты из различных профессиональных областей (психологи, педагоги, сотрудники правоохранительных органов и т.д.).

В условиях тенденции к депенализации, заключающейся в том, что ресоциализация осужденных в полной мере может быть осуществлена лишь в условиях без изоляции от общества, значимым становится вопрос об особенностях взаимодействия инспекторов уголовно-исполнительных инспекций (УИИ) с несо-

вершеннолетними. Одной из важных задач уголовно-исполнительной инспекции является профилактика противоправного поведения несовершеннолетних. Следует отметить, что условное осуждение часто воспринимается несовершеннолетним как безнаказанность и провоцирует его к повторному совершению аналогичных поступков. Специально организованная работа с несовершеннолетним, как психологическая, так и социальная, позволяет вести более эффективную вторичную профилактику правонарушений [1].

Проведение комплекса профилактических мер предполагает достаточно длительное взаимодействие, для которого, в свою очередь, необходимо установление психологического контакта [2].

Взаимодействие базируется на психологических компонентах, которые определяют позицию, тактику и стратегию поведения человека. Отмечается влияние различных социальных образований, таких как юридические нормы, педагогические приемы, а также психологических факторов, связанных с личностными особенностями обеих сторон взаимодействия. Особое внимание уделяется факторам, препятствующим установлению контакта [2].

Наше исследование позволит по-новому взглянуть на проблему взаимодействия несовершеннолетних с сотрудниками уголовно-исполнительной системы, а именно, сотрудниками уголовно-исполнительных инспекций (инспекторами). Предполагается выявить личностные особенности и установки сотрудников правоохранительных органов, способствующие более продуктивной работе с несовершеннолетним, а также рассмотреть влияние личностных и возрастных особенностей несовершеннолетних на продуктивность взаимодействия с сотрудниками инспекторами УИИ.

#### *Литература*

1. *Богданович Н.В., Чернушевич В.А. Деятельностная модель юридического психолога* [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psuedu.ru. 2013. № 4. URL: [http://psuedu.ru/journal/2013/4/Bogdanovich\\_Chernushovich.phtml](http://psuedu.ru/journal/2013/4/Bogdanovich_Chernushovich.phtml)
2. *Носков В.А. Психотехника общения. Учебное пособие.* М., 1997.
3. <https://mvd.ru/folder/101762/item/7207988/>

## **Специфика отношения к природным объектам подростков с девиантным поведением**

*Радушнова Е.Ю.  
студент факультета психологии образования  
ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия*

*Научный руководитель – Богданович Н.В.*

В исследованиях отечественных авторов отмечается положительная роль взаимодействия с природными объектами в нравственном и духовном становлении личности и ее поведения в силу изменения субъективного отношения к другим на основе опыта общения с природой, благотворно влияющего на выражение и развитие эмоциональных способностей привязанности, близости и т.д., и развивающего способности к заботе, единению и родству.

Эти исследования привели нас к формулировке следующей гипотезы: субъектное отношение к природным объектам свойственно подросткам с девиантным поведением, имеющим высокую мотивацию к аффилиации, и является компенсаторным способом решения проблем аффилиации.

В нашем исследовании приняли участие 53 подростка в возрасте от 14 до 19 лет, участвовавшие в туристических походах в Карелию и Крым. Средний возраст в выборке составляет 16 лет.

Исследование проводилось в два этапа, до и после пребывания подростков в летнем туристическом лагере. Основная идея лагеря – отдых с пользой и смыслом, основной метод – погружение в путешествие. Сначала идет подготовка к путешествию, тренинги, затем – поход по маршруту протяженностью 60–70 км., по лесной и горной местности, с преодолением горных рек на байдарках, далее экскурсионный тур. В лагере имеется питомник с ездовыми собаками пород сибирская хаски и чукотская ездовая – умными дружелюбными созданиями. Дети быстро устанавливают контакт с ними – ухаживают, кормят, выгуливают, а те сопровождают их в походе.

В результате исследований, проведенных по методике А. Н. Орел, подростки были разделены на 3 условные группы: с высокой, средней и низкой степенью склонности к девиантному поведению (анализ, проведенный с помощью Т-критерия Стьюдента показал статистически значимые различия между группами). Далее для каждой группы были определены социально-психологические характеристики, способность к субъектификации природного объекта, исследованы мотивы аффилиации.

У подростков с выраженным девиантным поведением уровень принятия себя завышен, другого – занижен, слабо развиты волевой контроль и интернальность. Их общение, не смотря на многочисленность контактов, поверхностно; его недостаточность, ощущение одиночества побуждают подростка к поиску компенсации во взаимодействии с природными объектами, которую он находит, о чем свидетельствуют результаты нашего исследования. Подростки продемонстрировали большую склонность к субъектификации природного объекта, считая его равным себе и переживая эти отношения, они довольно часто и интенсивно обращаются к нему за эмоциональной поддержкой, надеяля его свойствами значимого другого; тем самым они восполняют как меру представленности другого в своей жизни, так и свою – в жизни другого, удовлетворяя потребность в понимании, любви, теплых отношениях.

У подростков со средней склонностью к девиантному поведению пограничные показатели девиантных проявлений удерживаются на верхней границе нормы, принятие себя занижено, другого – повышенено, волевой контроль и интернальность более сильны, склонность к доминированию снижена. Особенность аффилиации в данной группе: часть подростков способны к созданию удовлетворяющих аффилиативных отношений, а часть испытывают страх отвержения и не стремятся к аффилиации. Обнаружены тенденции корреляции стремления к аффилиации и субтестов методики исследования способности к субъектификации. Подростки данной группы продемонстрировали довольно среднюю способность к субъектификации и среднюю интенсивность взаимодействия с природным объектом, они также способны создавать из природного объекта субъект для общения и отличаются высокой способностью к эмоциональному общению с природным объектом и практической деятельности на благо природного объекта. В результате ухода за собаками возникает сильная эмоциональная связь с ними, улучшаются социально-психологические характеристики подростков: принятие себя, эмоциональный комфорт, повышается уровень адаптации, снижается уровень дезадаптации.

Группа подростков с низким уровнем склонности к девиантному поведению отличается высоким волевым контролем, высокими показателями принятия себя, других, высоким уровнем интернальности и доминантности. Большинство подростков данной группы не испытывают проблем в аффилиации и способны вы-

страивать удовлетворяющие аффилиативные отношения. Небольшая часть этих ребят все же испытывает проблемы в аффилиации из-за страха отвержения.

В группе подростков с нормативным поведением эмоциональное взаимодействие с природным объектом связано с практической деятельностью показателями, приближающимися к уровню статистической значимости. Что говорит о том, что эмоциональное общение с природным объектом сопровождает практическую деятельность на благо природного объекта. Также отмечено, что при уменьшении стремления к аффилиации увеличивается взаимодействие с природным объектом.

В связи с корреляцией между взаимодействием с природным объектом и степенью непринятия других, а также тенденцией нарастания дезадаптации и страха отвержения вследствие уменьшения показателей принятия себя, можно предположить, что мы имеем дело с компенсацией потребности в общении, обусловленной неудовлетворительным общением со сверстниками вследствие ухудшения социально-психологических характеристик в процессе похода как реакции на стресс, вызванный не привычными условиями походной жизни на природе и интеграцией в новую группу.

Подытоживая сказанное, мы отмечаем, что гипотеза о том, что девиантные подростки наиболее склонны к субъектификации природного объекта, нашла свое подтверждение и является доказанной. Наши исследования позволили выявить корреляцию между степенью проявления подростком девиантного поведения и его склонностью к субъектификации. Даже подростки с нормативным поведением склонны в состоянии дестабилизации прибегать к общению с природными объектами.

## **Психологические особенности лиц с высоким уровнем социальной желательности**

*Сидоренко З.М.*

*студент факультета юридической психологии*

*ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия*

*zoia.sidorenko1995@yandex.ru*

*Научный руководитель – Бусарова О.Р.*

Социальная желательность – это склонность респондента давать необоснованно (чрезмерно) позитивные самоописания, приводящие к искаложению результатов психологической диагностики личностных черт и установок [1]. Иными словами, социальная желательность – это фактор, угрожающий валидности психодиагностических методик.

Целью нашей работы было изучение взаимосвязи психологических особенностей – интеллектуальных и личностных – с социальной желательности. Решение этого вопроса, по нашему мнению, может внести вклад в работу юридических психологов. В частности, наши результаты могут быть учтены психологом в ситуации экспертной деятельности, где фактор социальной желательности выходит на первый план.

Выборку составили 25 студентов 2 курса специальности «Психология и педагогика девиантного поведения» факультета юридической психологии МГППУ. Все испытуемые выполнили опросник «Методика диагностики самооценки мотивации одобрения Д. Марлоу и Д. Крауна». 15 студентов были протестированы по тесту Равена, 10 выполнили «Методику многофакторного исследования личности Р.Б.Кеттелла». После подсчета результатов в программе SPSS 13.0 for Windows было выделено 3 личностных фактора, обнаруживших статистически значимую корреляцию с мотивацией одобрения.

Таблица № 1

**Значимые корреляции факторов опросника Р.Б.Кеттлера  
и результатов опросника мотивации одобрения**

Фактор	Значение коэффициента корреляции Спирмена	Значение фактора
<b>E</b>	-0,675*	доминантность – пассивная подчиняемость
<b>L</b>	-0,627*	параноидальная независимость
<b>Q1</b>	-0,6*	радикализм – консерватизм

\* $p < 0,05$ .

Полученные результаты говорят о том, что выявлена статистически значимая связь социальной желательности со следующими личностными особенностями: мягкостью, уступчивостью, конформностью (отрицательная корреляция с фактором E); доверчивостью, приспособляемостью, предпочтением работать в группе (отрицательная корреляция с фактором L); консервативностью, уважением установленных правил, отсутствием склонности к компромиссам (отрицательная корреляция с фактором Q1).

Статистический анализ результатов теста Равена с баллами по опроснику диагностики самооценки мотивации одобрения Д. Марлоу и Д. Крауна показал отсутствие значимой корреляции.

Таким образом, была обнаружена взаимосвязь социальной желательности с рядом личностных особенностей. Данная тема требует продолжения исследования.

*Литература*

1. Осин Е.Н. Проблема социальной желательности в исследованиях личностного потенциала. URL: [http://www.e-reading.mobi/chapter.php/1037510/169/Lichnostnyy\\_potencial.\\_Struktura\\_i\\_diagnostika.html](http://www.e-reading.mobi/chapter.php/1037510/169/Lichnostnyy_potencial._Struktura_i_diagnostika.html).

**Психологический анализ последствий воздействия,  
применяемого тоталитарными сектами в сети интернет**

Смирнова Н.С.  
студент факультета юридической психологии  
ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия  
n.smirnova.upk@gmail.com

Научный руководитель – Дворянчиков Н.В.

Тематика манипулятивного психологического воздействия, реализуемого тоталитарными сектами с течением времени не утрачивает своей актуальности. Это обуславливается рядом причин, одними из которых являются научно-технический прогресс, а также смещение социума в виртуальную реальность. НРО, под которыми мы понимаем некое объединение людей, имеющих схожее мировоззрение, созданное для совместного исповедания тех или иных религиозных убеждений и взглядов, а также возможного распространения системы верований. (Смирнова Н.С., Дворянчиков Н.В., 2014), как некое особое социально-психологическое явление эволюционирует параллельно основным тенденциям социума. Совершенствуется структура НРО, стратегии манипулятивного психологического воздействия, а также методы его реализации. Учи-

тывая стремительно возросшее количество интернет-пользователей, мы можем говорить о частичном смещении социума в кибер-пространство. Вслед за этим, во всемирную паутину перемещаются и заинтересованные в увеличении численности адептов, приверженцы той или иной НРО.

Манипулятивные психологические стратегии, реализуемые посредством сети интернет, имеют четко означенную структуру, и развертываются пофазно. Изначально производится индоктринация неофитов, в дальнейшем реализуется контроль всех возможных аспектов жизни человека, и на завершающей ступени производится консолидация выработанного способа мышления, и, как следствие поведения. Кроме того, на реализацию каждой отдельной фазы влияют те или иные специфические факторы. Так, на стадии индоктринации важен территориальный фактор. Иными словами, важно чтобы за встречей в интернете последовало знакомство в реальности – соответственно, офис НРО должен быть территориально доступен.

Наша работа является логическим продолжением изучения аспектов реализации манипулятивного психологического воздействия НРО в сети интернет (Смирнова Н.С., Дворянчиков Н.В., 2015) – а именно, исследованием его возможных последствий. Нам представляется возможным и актуальным пошагово исследовать намерения НРО, а также психотехническую сторону манипулятивного психологического воздействия и описать состояния, характерные для каждой фазы реализации стратегии, которые НРО расчитывают получить для групп неофитов, либо отдельных ее приверженцев.

В соответствии с выделенными нами критериями, проводится содержательный анализ контент-продукции официальных сайтов НРО, включенных в список-перечень (3) и официально признанными тоталитарными сектами.

Работа может быть полезна в контексте социальной программы «Безопасный интернет», а также как некие методические рекомендации для специалистов, исследующих данный вопрос, и, конечно, послужит богатой пищей для размышлений всем лицам, заинтересованным в исследовании данной тематики.

#### *Литература*

1. Смирнова Н.С., Дворянчиков Н.В. Использование психологических манипуляций в сфере деятельности религиозных организаций в интернете [Электронный ресурс] // Психология и право. 2014. № 2. С.111–132. URL: <http://psyjournals.ru/psyandlaw/2014/n2/69877.shtml> (дата обращения: 13.03.2016)
2. Смирнова Н.С., Дворянчиков Н.В. Исследование манипулятивных стратегий воздействия, реализуемых тоталитарными сектами посредством сети Интернет [Электронный ресурс] // Психология и право. 2015. Том. 5, № 2. С. 16–40. URL: <http://psyjournals.ru/psyandlaw/2015/n2/77051.shtml> (дата обращения: 13.03.2016)
3. Список-перечень «Наиболее известные тоталитарные, деструктивные секты и группы действующие на территории Российской Федерации обладающие множеством признаков таковых» от 11.10.2004. URL: <http://centerpolit.ru/content.php?id=72>

## Формирование безопасных моделей поведения у младших школьников

Тимофеева О.В.

студент факультета юридической психологии

ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия

oly2793@mail.ru

Научный руководитель – Дозорцева Е.Г.

Исследователи отмечают, что термин «безопасность» подразумевает не только отсутствие угрозы, но и возможность субъекта защитить себя в случае ее появления (Кора Н.А., 2012). Формирование безопасных моделей поведения в потенциально травмирующих ситуациях является одной из важных задач. Каким образом может реализовываться ее решение?

Анализ психологической литературы, посвященной данному вопросу, позволяет выделить следующие факторы, способствующие формированию безопасных моделей поведения у детей и подростков:

- Развитие сопротивляемости и жизнестойкости как факторов, способствующих выбору безопасных форм поведения;
- Расширение представлений детей и подростков о потенциально травмирующих ситуациях и способах поведения в них;
- Расширение представлений детей и подростков о вариантах поведения в случае манипуляции со стороны собеседника.
- Формирование оптимального уровня доверия к незнакомым людям с учетом жизненного контекста, в котором происходит коммуникация;
- Обращение к детско-родительским отношениям как фактору, способствующему профилактике виктимного поведения. Повышение уровня психологического благополучия семьи.

В дополнение можно заключить, что существующие программы профилактики виктимного поведения преимущественно ориентированы на образовательные учреждения, в которых они реализуются. Но несовершеннолетний проводит там лишь часть своего времени.

Между тем, семейное окружение является естественной средой, где потенциально могут возникать и развиваться безопасные модели поведения (Реан А.А., 2015). В процессе воспитания через взаимодействие со значимыми взрослыми происходит усвоение культурных норм и ценностей, большого количества представлений об окружающем мире, в том числе о том, насколько данный мир безопасен. По мнению исследователей, специфика семейной социализации может как способствовать виктимному поведению ребенка, так и выступать в качестве фактора профилактики. Таким образом, актуальным становится вопрос, в какой степени представления родителей о безопасности, могут влиять на поведение детей в потенциально опасных ситуациях.

В рамках эмпирического исследования нами была предпринята попытка описать представления детей и родителей о потенциально опасных ситуациях и дать систематизированное описание формирования безопасного поведения у младших школьников и влияющих на него факторов с указанием роли родителей в этом процессе.

### Литература

1. Кора Н.А. Психологический аспект категории «безопасность» [Электронный ресурс] // КПЖ. – 2012. – № 3 (93). – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskiy-aspekt-kategorii-bezopasnost> (дата обращения: 06.09.2015).

2. Реан А.А. Семья как фактор профилактики и риска виктимного поведения [Электронный ресурс] // Национальный психологический журнал. – 2015. – № 1 (17). – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/semya-kak-faktor-profilaktiki-i-riska-viktimnogo-povedeniya> (дата обращения: 22.06.2015).

## **Молодежные субкультуры, как фактор правонарушений**

**Фалина М.Н.**

*студент юридического факультета*

*НИУ РАНХиГС г. Нижний Новгород. Россия.*

*masha\_falina@mail.ru*

*Научный руководитель – Шмелев К.В.*

В интересах государства осуществлять всеобъемлющую социальную политику, направленную на оказание максимального содействия обеспечению благополучия молодежи, что сведет до минимума необходимость вмешательства со стороны системы правосудия в отношении подрастающего поколения, и, в свою очередь, уменьшит ущерб, который может быть нанесен каким-либо вмешательством вообще.

Характерные черты молодежи – стремление ко всему новому, необычному, интерес к технике, желание быть «на ровной ноге» с взрослыми, стремление к активной деятельности. Подростковый возраст, особенно с 13–15 лет – это возраст формирования нравственных убеждений, принципов, которыми подросток начинает руководствоваться в своем поведении.

Как показали исследования, убеждения у подростков формируются под значительным влиянием окружающих, а идеалы проявляются в двух формах. У подростка младшего возраста в качестве идеала выступает образ какого-либо конкретного человека, в котором он видит воплощение высоко ценимых им качеств. Старшие подростки начинают предъявлять более высокие требования к своему идеалу. В связи с этим они осознают, что окружающие, даже очень любимые и уважаемые ими, в большинстве своем самые обыкновенные люди, хорошие и достойные уважения, но не являющиеся идеальным воплощением человеческой личности.

У подростков появляется желание изучать свое «Я», понять, на что они способны. В этот период они стремятся себя утвердить, особенно в глазах сверстников, уйти от всего детского. Все меньше ориентируются на семью и обращаются к ней. Но зато возрастает роль и значение референтных групп, появляются новые образы для подражания. Этим иногда пользуются представители разных сект, асоциальных группировок. Именно в этот момент «потерянный» молодой человек погружается в особый тип симуляции действительности – различные молодежные субкультуры.

Субкультура – это система ценностей, установок, способов поведения и жизненных стилей, которая присуща более мелкой социальной общности, пространственно и социально в большей или меньшей степени обособленной.

Субкультуры не редко являются причинами отклоняющегося поведения, не обязательно в лучшую сторону. Так, попадая в такие субкультуры, как панки, правые, радикалы, футбольные фанаты, молодежь становится субъектом правонарушений.

Для признания противоправных действий правонарушением законодательство предъявляет к их субъекту определенные требования. Это, прежде всего, наличие определенного возраста, с достижением которого физические лица стано-

вятся деликтоспособными. Так, уголовная ответственность наступает – с 16 лет, а за отдельные виды – с 14, административная – с 16, гражданская – с 15 и т.д.

Какие же качества личности побуждают молодежь вступать в радикально настроенные субкультуры и тем самым становиться потенциальным правонарушителем?

Первую группу составляют социально-демографические признаки. Социально-демографические свойства личности преступника сами по себе не криминогенны. Но они связаны с условиями формирования личности и ее жизнедеятельности, взаимодействуют с ними, с потребностями и мотивацией, с социальными ролями личности. Поэтому социально-демографические свойства являются существенным компонентом обобщенного представления о личности преступника и имеют важное значение для разработки и осуществления мер профилактики.

Возрастная характеристика преступников позволяет делать выводы о криминогенной активности и особенностях преступного поведения представителей различных возрастных групп. По данным МВД России, немногим более половины преступлений совершают лица в возрасте 16–29 лет.

Во вторую группу признаков структуры личности преступника можно включить уровень: образования, знаний, умственного развития и пр.

Характеристика образования лиц, совершивших преступления, имеет криминологическое значение, поскольку связана с культурой личности, ее социальным статусом, кругом контактов, жизненных планов и возможностей их реализации. Уровень образования преступников в целом немного ниже, чем у лиц, не нарушающих закон..

К третьей группе признаков в структуре личности преступника можно отнести нравственные качества, ценностные ориентации и стремления личности, ее социальные позиции и связи, интересы, потребности, наклонности, привычки.

Поскольку материальные и духовные потребности у преступников формируются в условиях, неблагоприятных для нормального развития и воспитания, они также приобретают социально-ущербный характер. На самом же деле происходит нравственное и физическое разрушение человека, что способствует усилению его социальной и психологической деградации, конфликтности, развивает предрасположенность к попаданию в криминогенные ситуации, решению конфликтов с помощью насилия.

Дефекты воспитания, антиобщественная направленность личности преступника не способствуют наличию у нее всех общественно полезных взаимодействий, характерных для законопослушной личности, соответствующей по возрасту, полу, уровню образования и профессии. Не получив полноценного воспитания, многие преступники испытывают затруднения в построении собственной семьи, взаимоотношениях с супругом, детьми. К четвертой группе признаков структуры личности преступника можно отнести психические процессы, свойства и состояния личности.

Исследования показывают, что неблагоприятные условия формирования личности преступника обуславливают наличие таких характерных для современного преступника черт его личности, как эмоциональная неустойчивость и недисциплинированность, конфликтность, неадекватное реагирование на внешние раздражители, несовпадение субъективного восприятия и оценки опасностей, исходящих от внешнего окружения, с реальным состоянием; легкая внушаемость, подверженность негативному воздействию как со стороны сверстников, так и старших по возрасту, особенно обладающих криминаль-

ным опытом; стремление к объединению с лицами, близкими по системе ценностей, групповой корпоратизм.

Пятой группой охватываются социально значимые биофизиологические признаки личности: состояние здоровья, особенности физической конституции и др.

Такая особенность, как врожденный физический дефект, сама по себе не может служить детерминантом формирования личности преступника, но несет в себе определенный психотравмирующий потенциал и сосуществует у ряда лиц, совершивших преступление, с такими чертами, как замкнутость, обидчивость, агрессивность, злобность, зависимость, жестокость, существенно осложняющими межличностные отношения такого человека, усиливающими антиобщественную направленность личности.

#### *Литература*

1. Кон И.С. Молодежь как социальная категория. М., 1970; Коган Л.Н. Рабочая молодежь: труд, учеба, досуг (социологический очерк). Свердловск, 1972; Руткевич М.Н., Филипов Ф.Р. Социальные перемещения. М., 1970;
2. Антонян Ю.М. Причины преступного поведения. 2003.
3. Криминология и организация предупреждения преступлений. М., Академия МВД России, 1995,

## **Исследование личностного смысла болезни у людей с психическими заболеваниями**

*Шапиро У.И.*

*студент факультета юридической психологии  
ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия*

*Uleanal@yandex.ru*

*Научный руководитель – Васильченко А.С.*

Понятие «личностный смысл болезни» впервые возникло и пришло из клинической медицины и психосоматики. В клиническую психологию его внесла В.В. Николаева в рамках рассмотрения структуры внутренней картины болезни. Р.А. Лурия был одним из первых, кто обратил внимание не только на переживание больным соматических болезненных ощущений, но и на представление им своей болезни: то, как он переживает ее, какие ощущения и чувства больной испытывает. Таким образом, Р.А. Лурия выделил два уровня внутренней картины болезни: сензитивный (совокупность ощущений) и интеллектуальный (размышления о болезни). В.В. Николаева видоизменила предложенную схему, дополнив ее двумя новыми уровнями, один из которых она выделила как «мотивационный (личностный) уровень», на котором происходит перестройка преморбидной мотивационной структуры, что неизбежно приводит к возникновению новых мотивов. В.В. Николаева указала, что при изучении ВКБ необходимо также учитывать роль личности в течении, развитии и исходе заболевания, ведь ее изменение на прямую зависит от деформации личностного уровня. А.Ш. Тхостов дает следующее определение личностному смыслу болезни – «значение для человека обстоятельств болезни по отношению к мотивам его деятельности».

Большинство исследований внутренней картины болезни направлены на изучение изменений личности человека в рамках соматической медицины; подчеркивалось, что даже при болезни тела наблюдается искаженное отражение в сознании и

понимании больного истинной картины нарушений. В еще большей степени данные искажения проявляются в личности человека с психическим заболеванием. Однако в психиатрии и клинической психологии понятие ВКБ не нашло особого применения, несмотря на многочисленные указания врачей на значимость личности при развитии психического заболевания. Проблема внутренней картины болезни является не столько частной проблемой изменений самосознания в условиях развития психического заболевания, сколько общепсихологической.

Изучение личностного смысла болезни имеет большое практическое значение для разрешения задач лечения и диагностики, для правильного построения коррекционно-реабилитационных программ, основное направление которых заключается в психотерапевтической коррекции измененного субъективного отражения больным своего заболевания. Система личностного смысла тесно связана с системой отношений и мотивационно-потребностной сферой и является результатом деятельности самопознания, актуализирующейся в условиях заболевания и приобретающей ведущее значение в общей иерархии деятельности больного.

### **Психологические последствия у лиц, перенесших сексуальное насилие в пубертатном периоде**

*Шмелева К.Л.*

*магистрант факультета юридической психологии  
ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия*

*k.l.shmeleva@gmail.com*

*Научный руководитель – Гаямова С.Ю.*

Тема отсроченных психологических последствий психотравмирующего влияния на ребенка через сексуальное насилие в подростковом периоде до настоящего времени изучена не полностью, ввиду своей деликатности, некоторых затруднений долгосрочного социального контроля и отсутствия практики целенаправленного выявления латентных случаев сексуального насилия у совершеннолетних лиц, произошедших с ними в подростковом возрасте [1].

Существуют случаи сексуального насилия над подростками, ставшие известными педагогам, психологам и родителям непосредственно после произошедшего инцидента. Данные случаи анализируются, однако объем оказания психологической помощи и профилактика посттравматических последствий не совершенны и требуют многочисленных доработок.

В практической работе психолога существуют еще более серьезные по своей проблематике случаи – сексуальные травмы, пережитые в подростковом возрасте, и забытые или вытесненные из памяти потерпевшим сексуальное насилие подростком, ввиду срабатывания защитного механизма, отсутствия деликатного подхода, безразличия педагогов, психологов либо равнодушия (не признания значения) близких людей. Такие случаи могут иметь для психики подростка непоправимые последствия уже во взрослом возрасте. Они могут способствовать возникновению посттравматического стрессового расстройства (ПТСР), формированию специфических семейных отношений, или невозможности построения таковых [3]. В исследовании психологических историй жизни людей, совершающих действия, травмирующие детей, в том числе сексуальные, нередко обнаруживается собственный неразрешенный опыт насилия в детстве [2].

Сексуальное насилие, сексуальное злоупотребление, домогательство перенесенное в детском и в пубертатном периодах может повлечь за собой как излишнюю агрессивность, избегание любых отношений, заниженную самооценку, депрессивность, избегание контактов, враждебность, так и полную социальную дезадаптацию, невозможность создавать какие-либо отношения, ощущение безуспешности и нежелание психологически взрослеть.

В целях выявления последствий сексуального насилия, сексуального злоупотребления, сексуального домогательства, перенесенного в подростковом возрасте, применяются такие методы работы, как: психологическое консультирование и диагностическое тестирование испытуемых по методикам: шкала оценки влияния травматического события (ШОВТС), копинг-тест Лазаруса, симптоматический опросник SCL-90.

Полученные результаты проведенного диагностического обследования, позволили выявить отсроченные психологические последствия, возникшие со временем у взрослых людей, на фоне перенесенного ими сексуального насилия в подростковом возрасте.

По предварительным данным тестирования удалось установить наличие психосоматических последствий у 90 % лиц, перенесших сексуальное насилие в подростковом возрасте, также выявлены высокие показатели по шкалам «тревожности» и «депрессивности», по сравнению с контрольной группой, не переживавшей насилие в подростковом возрасте, кроме того у испытуемых, переживавших сексуальное насилие в подростковом возрасте, ярко выражены показатели по шкалам «паранойяльности» и «психотизма».

В ходе проводимого исследования у всех испытуемых выявлены также факты перенесенных ими других видов жестокого обращения в детстве: физического насилия, психологического насилия и пренебрежение нуждами ребенка.

Нам представляется важным выявление на более ранних этапах психологических последствий сексуального насилия и их профилактика. Это позволит скорректировать полученные психологические травмы, переживание ПТСР, повысить социальную адаптацию и общий уровень жизни после перенесенного сексуального насилия.

#### *Литература*

1. *Васкэ Е.В.* Психология допроса несовершеннолетних правонарушителей и жертв сексуального насилия. – М.: Генезис, 2014. – 312 с.
2. *Дозорцева, Е.Г.* Аномальное развитие личности у подростков и юношей с девиантным и криминальным поведением: Дис. д-ра психол. наук: 19.00.04: Москва, 2000. – 457 с.
3. *Тараабрина, Н.В.* Теоретические основы посттравматического стресса: Издательский дом Питер, 2001. – 125 с.

## **Психологические механизмы реализации аномального сексуального поведения у лиц с педофилией**

**Юшина Н.Н.**

*студент факультета юридической психологии*

*ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия*

*natalia-yush@mail.ru*

*Научный руководитель – Дворянчиков Н.В.*

Педофилия – это сексуальное отклонение, которое проявляется в стремлении совершать сексуальные действия с детьми. Для педофилов детское тело является сексуальным стимулом в зависимости от возраста и пола ребенка. Существует ряд классификаций, которые позволяют описать различные виды педофилии в зависимости от пола, возраста жертвы, устойчивости сексуального влечения исключительно по отношению к детям. Но только этим определение критерии сексуального предпочтения не исчерпывается. Особое значение также имеют зрительные, аудиальные и тактильные стимулы (Чуприков А.П., Цупрык Б.М, 2002). Описывая механизмы формирования педофилии, наибольшее внимание уделяется вопросам, связанным с нарушением психосексуального развития, теории импринтинга, а также микросоциальной среде.

Сложно говорить о том, для какого количества людей сексуально привлекательным объектом является ребенок. Есть люди, имеющие педофильные фантазии, но их реализация необязательна, т.е. не является неотъемлемой частью их жизни (HALL R., HALL R., 2007). В данном же исследовании интерес представляют люди, уже совершившие педофильтные действия, и особая роль отводится тем механизмам, благодаря которым педофильт может реализовать сексуальное поведение. Изучение этих механизмов позволяет подойти к вопросу описания восприятия объекта сексуального предпочтения, что является значимым при решении экспертных вопросов.

Были предоставлены данные НЭПИ (направленное экспериментально-психологическое исследование) и комплексной стационарной судебной сексуально-психологического-психиатрической экспертизы при исследовании 27 мужчин в возрасте от 19 до 62 лет. Также было проведено исследование 27 мужчин в возрасте от 25 до 45 лет, представляющих статистическую группу нормы. В исследовании были использованы методики МиФ (Маскулинность и Фемининность), методика «Кодирование» и методика ЦТО.

Предварительный анализ эмпирических данных позволил говорить о наличии таких психологических механизмов, как замещение, деперсонаификация и идентификация. В первом случае речь идет о реализации сексуального влечения с ребенком, который сам по себе не представляет сексуального интереса, но становится актуальным объектом в случае отсутствия другого. Такой механизм как деперсонаификация представляет собой обезличивание объекта, а наибольший интерес представляет детское тело, которое приобретает фетишистское значение. В третьем же случае следует говорить об идентификации педофила с ребенком, реальная возрастная разница с которым сокращается. Тем самым это позволяет педофилю реализовать те потребности, которые он не может реализовать со взрослым партнером.

*Литература*

1. Чуприков А.П., Чупрык Б.М. Общая и криминальная сексология: Учеб. пособие. – Киев: МАУП, 2002. – 248 с.
2. HALL R., HALL R. A Profile of Pedophilia: Definition, Characteristics of Offenders, Recidivism, Treatment Outcomes, and Forensic Issues. – 2007. – Апрель [Электронный ресурс]. Систем. требования: Adobe Acrobat Reader. – URL: <http://www.abusewatch.net/pedophiles.pdf> (дата обращения: 25.02.2016).

## Часть 6. Информационные технологии

Тематика секций «Компьютерное моделирование и анализ данных» и «Технологии обучения студентов с нарушениями зрения» охватывает проблемы применения современных информационных технологий и математических средств моделирования явлений и процессов при решении задач в области психологии, педагогики, социологии, экономики и смежных дисциплин. На секциях рассматриваются традиционные и современные способы математического моделирования исследуемых явлений и процессов, разновидности моделей и методов идентификации свободных параметров используемых моделей, методы оптимизации, классификации и понижения размерности данных, а также другие методы анализа и синтеза данных, применяемые при решении актуальных практических задач и разрешении теоретических проблем, а также проблемы разработки и внедрения специального программного обеспечения для обучения студентов с нарушениями зрения. Значительное внимание уделяется современным технологиям психолого-педагогического тестирования, включая новые подходы к созданию систем поддержки принятия решений, а также методам распознавания образов.

*декан факультета информационных технологий ГБОУ ВПО МГППУ  
д-р техн. наук, профессор Л.С. Куравский*

## Приложение для ОС Android «Математический справочник»

Базаров А.Г.

сотрудник факультета информационных технологий

ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия

Научный руководитель – Соколов В.В.

В качестве дополнения к математическим изданиям шрифтом Брайля в лаборатории технических и программных средств обучения студентов с глубокими нарушениями зрения разработано приложение для операционной системы Android под названием «Математический справочник». Оно предназначено для упрощения доступа незрячего учащегося к наиболее важным понятиям учебной программы по высшей математике.

Подготовка материалов для этого справочника сравнима по трудоемкости с подготовкой математического текста для печати шрифтом Брайля. Однако распространение справочника значительно проще, так как происходит через Интернет и не требует специальной дорогостоящей техники и расходных материалов.

Интерфейс приложения доступен как для зрячих читателей, так и для пользователей программы экранного доступа (например, Talkback). Интерфейс представляет собой вертикальный список элементов, каждый из которых содержит либо только текст, либо только математическую формулу, либо какое-нибудь изображение (например, график функции, геометрическое построение и т.д.). Математические формулы представлены в виде графических изображений.

Все компоненты графического интерфейса Android, наследованные от стандартного класса View, имеют атрибут contentDescription. Каждый элемент описанного списка, содержащий графическое изображение формулы, представлен компонентом ImageView, атрибут contentDescription которого содержит текстовое прочтение этой формулы. Если в элементе списка содержится изображение графика функции (или какой-нибудь чертеж), то атрибут contentDescription содержит текстовое описание этого изображения в свободной форме. Простой текст отображается с помощью компонента TextView, атрибут contentDescription которого не содержит какого-то специального описания.

Зрячий пользователь может визуально воспринимать текст, при необходимости прокручивая список снизу вверх (или сверху вниз). Пользователь программы экранного доступа может перемещаться от элемента к элементу списка с помощью соответствующих жестов программы экранного доступа. Если фокус попадает на простой текст, то программа экранного доступа озвучивает именно его. Если фокус попадает на математическую формулу или графическое изображение, то программа экранного доступа озвучивает содержимое атрибута contentDescription.

Все данные, необходимые для создания полного математического текста, хранятся в xml-файле. Этот файл содержит последовательность секций вида `<text>.....</text>` и `<image src="...">.....</image>`. Содержимое тега `<text>` отображается на экране как простой текст, а содержимое тега `<image>` служит для заполнения атрибута contentDescription компонента ImageView, src содержит путь к файлу изображения.

Статья справочника может иметь, например, такой вид:

Необходимый признак сходимости ряда
Если ряд
сумма по эн от единицы до бесконечности у энтое

сходится, то
предел при $\infty$ стремится к бесконечности у энтое равен ноль.
Следует понимать, что равенство
предел при $\infty$ стремится к бесконечности у энтое равен нулю
вовсе не означает сходимости ряда. Ряд может как сходиться, так и расходиться.
А вот если этот предел не равен нулю (или не существует), то ряд гарантированно расходится.

Один xml-файл содержит данные для одного тематического параграфа справочника. Набор таких файлов в совокупности с файлом оглавления и графическими изображениями и образует весь справочник. Приложение позволяет пользователю время от времени проверять обновления справочника, публикуемые разработчиками приложения в Интернете. При наличии обновления (новых разделов) оно будет загружено на устройство пользователя и включено в уже существующую структуру материалов.

В настоящее время приложение позиционируется разработчиками именно как справочник. Это означает, что один тематический параграф содержит описание лишь одного математического объекта, например: определение одного понятия, формулировку одной теоремы и т.д. Однако по мере тестирования и внедрения оно может использоваться для распространения текстов большего объема.

## Разработка нормативов показателей психологических тестов

Байкова Е.А.  
аспирант факультета информационных технологий  
ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия  
lensia-17@yandex.ru  
Научный руководитель – Лукин В.Н.

Разработка психологических критериев оценки психологических особенностей школьников предполагает проведение комплексного исследования. В него входят: психологический анализ личностных особенностей школьников; определение по результатам психологического обследования батареи валидных психологических методик; математико-статистическая обработка полученных данных с последующей разработкой решающего правила [1].

С целью определения информативности показателей исходной батареи тестов проводилось психологическое обследование школьников в учебном центре. В процессе обследования использовалась батарея тестов, включающая методы изучения основных психологических характеристик личности, уровня развития познавательных психических процессов и интеллекта, сенсомоторных качеств и свойств ВНД, а также уровня мотивации [2].

Полученные данные позволили нам перейти непосредственно к разработке диагностического алгоритма оценки учебной деятельности школьников на основе психофизиологических и психологических показателей.

### Литература

1. Карпов А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. Монография. М.: Институт психологии РАН, 2004.
2. Гессманн Х.В. Конструирование психологических тестов. Дуйсбург: Издательство Психотерапевтического института Бергерхаузен. 2013.

## **Диагностика уровня летной подготовки по интегральным характеристикам движений глаз пилота во время работы на авиационных тренажерах**

**Беляева О.Б.**

*студент факультета информационных технологий*

*ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия*

**Прокопьева О.Ю.**

*сотрудник факультета информационных технологий*

*ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия*

*Научные руководители – Куравский Л.С.*

*Мармалюк П.А.*

Существующие системы диагностики навыков пилотирования не обеспечивают достаточную надежность оценок и не учитывают особенностей изменения психофизиологического состояния пилота, поскольку опираются исключительно на формальное соответствие значений регистрируемых параметров некоторым диапазонам, зафиксированным в Нормах летной эксплуатации летательных аппаратов. Предложенная система использует информацию о динамике изменения положения взора пилота на приборной доске при прохождении различных упражнений. Пилотная версия отлажена на реальных данных, полученных в процессе экспериментов на авиационном тренажере вертолета при заданных погодных условиях и чрезвычайных ситуациях. Данные предоставлены центром ФБУ «Авиалесоохрана» (г. Пушкино Московской области).

Созданный прототип системы обеспечивает анализ глазодвигательной активности с помощью применения нового подхода, основанного на представлении движения взора пилота с помощью марковского процесса с непрерывным временем (использование марковских моделей), для идентификации траекторий взора испытуемого конкретному классу, который характеризует уровень подготовленности летного состава. Предложенный метод включает в себя этапы: дискретизация области стимула (разбиение на зоны-состояния); расчет вероятностей пребывания в горизонтальных и вертикальных состояниях; вычисление прогнозируемых вероятностей пребывания в сгруппированных состояниях; создание модельных матриц (произведение вероятностей по строкам и столбцам для каждого состояния); построение распределений вероятностей пребывания взора в ячейках дискретизированной области стимула; вычисление меры правдоподобия траектории в рамках модели для идентификации. Применение данного метода сопровождается наглядным отображением результатов в графической форме.

При создании системы происходит разработка и исследование новых подходов для решения задач в области обучения и диагностики уровня подготовки летного состава. Рассматриваются процедуры идентификации прогнозирующей модели, оценки степени адекватности модели наблюдениям и способы построения классификатора, позволяющего количественно оценивать близость испытуемых пилотов к эталонам, относящимся к различным диагностируемым группам.

Итоговый критерий для оценки летной квалификации по серии контрольных упражнений опирается на интегральные количественные диагностические показатели, определяемые с помощью параметров идентифицированных моделей.

В результате анализа экспериментальных данных, регистрируемых в процессе полета, могут быть выявлены особенности глазодвигательной активности

испытуемого, характеризующие индивидуальные и групповые различия действующих и проходящих обучение пилотов разной квалификации в условиях высокой психологической нагрузки, что позволяет совершенствовать процедуры их отбора. При дальнейшей работе с системой, можно говорить об определении степени летной подготовки пилота с отнесением его к конкретному уровню квалификации. Система может применяться в летных училищах, на авиационных предприятиях и в центрах подготовки летного состава.

## **Обеспечение гибкости настройки системы, использующей мускульно-компьютерный интерфейс**

*Буданов А.А.*

*аспирант факультета Информационных технологий  
ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия*

*Bydan14@yandex.ru*

*Научный руководитель – Кричевец А.Н.*

В настоящее время активно развивается область, занимающаяся созданием технических средств, позволяющих людям с серьезными двигательными нарушениями интегрироваться в социальную жизнь. Одна из таких форм двигательных нарушений – детский церебральный паралич, при котором овладение движениями сильно затруднено. Развитие современных программных и аппаратных интерфейсов предоставляет нам новые возможности по компенсации двигательных расстройств.

Основная идея нашего подхода заключается в том, что для управления курсором мыши используются не готовые сформированные функциональные системы, а формируются новые, включающие в себя удаленные друг от друга мышцы, используемые тем самым в виде «виртуальных антагонистов».

Методика исходит из нескольких предпосылок о состоянии опорно-двигательной системы больного: (1) Несмотря на общее неподвижное состояние больного, мышечная ткань не повреждена, и с мышц возможно снимать электромиограмму поверхностными электродами; (2) В мышечной системе в каждом конкретном случае можно найти достаточный для управления набор мышц, доступных сознательному контролю и не взаимодействующих между собой в патологических синергиях.

В простейшем случае управления экранным курсором для двух степеней свободы курсора на экране требуется две пары мышц, по паре на каждую ось координат. В этом случае не связанные между собой естественными антагонистическими отношениями удаленные друг от друга мышцы будут выступать в качестве антагонистов (антагонисты «право-лево» и антагонисты «вверх-вниз»).

Так как пригодные к использованию мышцы могут быть самыми разными, положение датчиков не может быть определено заранее для всех пользователей. Наш подход не зависит от определенного положения датчиков, т.к. датчики можно прикреплять независимо друг от друга. От аппаратной составляющей вышеупомянутой системы требуется беспроводной способ передачи данных на компьютер для обеспечения мобильности считывающего прибора.

Кроме гибкой и необременительной для испытуемого установки аппаратных средств, программная часть системы должна обеспечивать удобную настройку всего комплекса. Сюда будут включаться: вариативность выбора

аппаратных средств, возможность их настройки (в соответствии с возможностями программных библиотек используемых миографов), выбор фильтров сырого сигнала и методов получения управляющего сигнала, а также выбор методов эмуляции наиболее распространенных устройств ввода-вывода (таких как мышь или клавиши клавиатуры). Особое внимание должно быть уделено передаточным функциям, связывающим показатели напряжения мыши с параметрами управления курсором. Именно здесь лежат основные концептуальные проблемы, поскольку от эргономических качеств системы управления зависит приемлемость для пользователя всей системы управления.

Система разрабатывается на языке C#. В качестве тестового миографа используется прибор для снятия биометрического сигнала от компании BioRadio. Для реализации нового интерфейса программы используется инструментарий Visual Studio – Windows Presentation Forms (WPF). Также используются концепция объектно-ориентированного программирования, шаблоны проектирования, обработка потоковых данных (для работы с прибором, т.к. чаще всего биометрические данные записываются в некий буфер и, чтобы взять данные из этого буфера, необходимо оперировать с потоком), а также стандартные концепции обработки исключений и событий.

На данный момент идет работа над усовершенствованием текущей версии данной системы, с целью введения указанной выше гибкости, и подготовка к эксперименту, цель которого – выявить оптимальные способы обработки миографического сигнала и их преобразования в управляющие сигналы. Эти способы в дальнейшем будут представлять основу для создания миографических интерфейсов различного назначения.

## **Преимущества использования нереляционных баз данных при создании информационных систем обработки и мониторинга слабоструктурированных данных**

*Буланова Д.В.  
аспирант факультета информационных технологий  
ГБОУ ВПУ МГППУ, Москва, Россия  
daria.nevermind@gmail.ru*

*Научный руководитель – Лукин В.Н.*

В конце 2000-х годов получило известность понятие NoSQL или нереляционные базы данных. NoSQL стал новым подходом к хранению и обработке данных. Под этим термином подразумевают те базы данных и хранилища, которые основаны не на реляционной модели и языке SQL.

Катализатором появления нереляционных баз данных широкое распространение социальных сервисов и развитие web-технологий. Использование решений, основанных на реляционных базах данных, при создании сервисов, предназначенных для обработки большого количества разрозненной, неструктурированной информации либо слишком дорого, либо не отвечает требованиям производительности. В пользу ухода от реляционной модели говорит и набирающая популярность Big Data.

Следует обратить внимание на то, что использование не означает полный отказ от реляционных СУБД. Во-первых, необходимо выбирать решение под задачу, во-вторых, многие нереляционные базы данных поддерживают потенциальные SQL-интерфейсы.

Среди плюсов нереляционных баз данных чаще всего упоминают:

- модель данных. В отличие от реляционных СУБД, в основе которых всегда лежит реляционная модель данных, NoSQL базы данных не связаны общей моделью. Среди используемых в таких решениях модели данных есть графовая модель, модель типа “ключ-значения”, модель, в которой данные представлены в виде “документов”, состоящих из набора полей.
- простота разработки. Процессы установки и настройки решений, основанных на NoSQL, зачастую значительно быстрее и проще. Например, задача масштабирования в проектах с NoSQL отнимает значительно меньше времени, чем при использовании реляционных СУБД. Такие свойства NoSQL сделали его особенно популярными в современных стратап-проектах.
- масштабируемость. Как уже было отмечено в предыдущем пункте, скорость масштабирования нереляционных СУБД является их полюсом. Это связано с тем, что большое количество таких СУБД создавались именно исходя из необходимости оптимизировать процедуру горизонтального масштабирования.
- производительность. Отказ NoSQL от таких свойств как изолированность и транзакционность в одном узле, но не в кластере, дает возможность таким решениям добиваться большей производительности.
- отказоустойчивость. Репликация в NoSQL разработана с целью достичь максимальной легкости и эффективности применения, благодаря этому NoSQL-решения продолжают работать даже в случае отказа оборудования или прерывания Интернет-соединения.

Перечисленные выше плюсы позволяют рекомендовать использование NoSQL баз данных для создания информационной системы для управления информационными процессами в университете или научно-исследовательской организации.

Во-первых, при проектировании подобной системы встает проблема организации информации. Попытка представить все необходимые данные в терминах реляционной модели оборачивается невозможностью учесть все детали из-за громоздкости итоговой модели и “безболезненно” вносить изменения в эту модель после соответствующих изменений в предметной области. Сотрудники научно-исследовательских и образовательных учреждений знают, как много деталей необходимо хранить и учитывать при работе научной информацией, и как часто меняются требования, которые предъявляют вышестоящие организации, в процессе сдачи отчетности о текущей деятельности.

Во-вторых, такой информационной системе необходимы высокая производительность, для того чтобы организовать качественный многопользовательский доступ. Сотрудники должны иметь возможность получить или внести всю необходимую информацию в любой момент времени независимо от того, откуда он обращается к системе – непосредственно с компьютера, находящегося в университете, или с мобильного телефона из другого полушария Земли.

В-третьих, требуется иметь возможность быстро расширять систему, увеличения ее физических ресурсов, обезопасить систему от потери данных, потери доступа или полного отключения при возникновении проблем на физическом или сетевом уровне.

В-четвертых, множество качественных NoSQL-решений являются открытыми и свободно распространяемыми, что позволяет их использовать в малобюджетных проектах, а простота освоения дает возможность подключить к разработке моло-

дых специалистов без массового привлечения высококвалифицированных специалистов, оплата труда которых всегда составляет немалую статью расходов.

Очевидные преимущества нереляционных баз данных позволяют рекомендовать их для использования в высших учебных заведениях и научно-исследовательских институтах при создании информационных систем, предназначенных для хранения и обработки большого объема данных со сложной структурой – внутренней научной и административной информацией.

## **Иновационные программно-технические средства представления информации для студентов с глубоким нарушением зрения**

*Гуляр А.В.*

*сотрудник учебно-производственной лаборатории  
технических и программных средств обучения студентов с нарушением зрения  
факультета информационных технологий  
ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия*

*gulyar-av@yandex.ru*

Очевидно, что нарушение зрения в первую очередь сказывается на объеме и качестве получаемой человеком информации. Чтобы снизить дефицит информации для лиц со зрительной депривацией и обеспечить адекватные условия образовательного процесса для данных студентов необходимо решать следующие задачи:

1. Дополнительные индивидуальные занятия, учитывающие особенности восприятия студентов с глубоким нарушением зрения;
2. Техническое сопровождение учебного процесса с использованием современных тифлотехнических устройств и программного обеспечения;
3. Обеспечение студентов данной категории учебными пособиями в доступной форме;
4. Методическое сопровождение учебного процесса, включающее подготовку преподавателей, работающих в группах со студентами с глубоким нарушением зрения.

В предлагаемом докладе будет рассмотрено портативное устройство, представляющее собой полнофункциональный компьютер, оснащенный тактильным дисплеем с возможностью 8-ми клавишного ввода и многоязычным синтезатором речи.

Стандартной клавиатуры и монитора на устройстве нет. Благодаря наличию Брайлевского ввода/вывода устройством могут пользоваться не только слепые, но и слепо-глухие студенты. Помимо специализированного программного обеспечения, ElBraille позволяет использовать функционал операционной системы Windows 10, включая сторонние приложения, доступные для программного обеспечения экранного доступа.

Рассмотрим немного подробнее данное устройство. ElBraille- портативный компьютер под управлением операционной системы Windows 10 с набором стандартного и специализированного программного обеспечения. Устройство оснащено дисплеем Брайля (14 обновляемых ячеек) и 8-клавишная клавиатура в стиле Перкинс. Дисплей может управлять по Bluetooth еще одним устройством (например, смартфоном). Тактильный дисплей может отсоединяться и использоваться автономно. В портативном компьютере используется програм-

ма экранного доступа JAWS 16.0. При помощи данного устройства пользователь может просматривать и редактировать текстовые документы средствами Microsoft office, ElBraille имеет доступ в сеть интернет, а также встроенный GPS. В данном устройстве есть полнофункциональный DAISY плеер с поддержкой онлайн библиотек, включая AV3715 (<http://www.av3715.ru/>), воспроизведение формата LKF. В ElBraille предусмотрен специализированный сервис, позволяющий в случае сбоя в работе какого-либо ПО, восстановить контроль без перезагрузки системы и потери данных, что не маловажно для пользователя с нарушением зрения. Устройство может работать автономно более 20 часов, что очень важно в условиях аудитории.

ElBraille очень удобно использовать во время лекций для конспектирования, а также на практических занятиях, в том числе по программированию. Портативный компьютер существенно упрощает поиск и доступ к необходимой информации при подготовке к учебным занятиям.

Помимо того, что описанное выше устройство позволяет в разы, в отличии от аналогов, ускорить доступ к информации, оно так же является универсальным средством для ввода и вывода информации рельефно-точечным шрифтом. Можно рекомендовать использование данных технологий в процессе инклюзивного обучения студентов со зрительной депривацией.

#### *Литература*

1. <http://www.elitagroup.ru/>

## **Использование графовых структур данных в интерактивных образовательных системах**

*Гуров Д.А.  
аспирант факультета информационных технологий  
ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия  
guranvirnew@yandex.ru*

*Научный руководитель – Чернышов Л.Н.*

На текущий момент весьма активно развиваются различные интерактивные системы образования. Одной из наиболее бурно развивающихся направлений подобных систем являются сетевые образовательные платформы.

Важность обучения количественным методам становится все более очевидной в разных науках: от лингвистики и до физики. Статистические методы обработки данных среди них имеют ключевое значение, а их интенсивное развитие не позволяет ограничиваться знаниями, полученными лишь в рамках соответствующих курсов при обучении в вузе.

При создании онлайн-курсов, связанных с математическими методами, весьма важную роль играют практические упражнения и комплексные исследовательские задания. Под комплексным исследовательским заданием понимается задача, в ходе которой учащемуся дается некоторый набор данных, искусственный или из реального исследования, а к нему ставится вопрос, требующий от учащегося предложить математическую модель проблемы и выбрать методы решения данной математической модели.

Для подобных систем весьма важен вопрос представления знаний и данных о действиях пользователя. Многочисленные работы в области теории представления знаний показали, что одной из самых гибких и эффективных структур

данных для этой цели является граф. В рамках данной работы предлагается архитектура системы, поддерживающей обучение различным естественно-научным дисциплинам. Основу такой системы составляют два типа графов: семантические и вычислительные.

Семантические графы[1] были предложены Джоном Ф. Сойой как развитие семантических сетей с одной стороны и формальных языков описания онтологий с другой. Данный аппарат позволяет моделировать как сами понятия, так и отношения между ними в рамках единого графового формализма, а кроме того этот же формализм вводит целый ряд операций, позволяющий сравнивать между собой знания предметных областей, получать новую информацию о предметной области. Семантические графы обладают так же стандартизированной графической нотацией.

Вычислительный граф является частным случаем графа зависимостей, такая структура данных позволяет определять корректный порядок выполнения задач, зависимых между собой, найти оптимальный план выполнения задач. Подобные графы нашли широкое применение при создании компиляторов, систем инсталляции. Вычислительные графы стали основной моделью описания обработки данных в таких проектах машинного обучения как Tensor flow[2] и другие.

Предлагаемая система позволяет описывать различные предметные области и вычислительные процедуры, используя, в том числе графические инструменты, что облегчает задачу для экспертов в предметной области, но не в области информатики.

Использование графов зависимостей и связанных с ними инструментов позволяет ускорить разработку компонентов системы, реализующих те или иные вычислительные алгоритмы предметной области. Подобные компоненты, собранные в библиотеки, могут быть в дальнейшем использованы при создании новых курсов.

Использование семантических графов и графов зависимостей дает возможность повысить точность определения того, где учащийся произвел ошибку или недостаточно оптимальное действие в ходе решения задачи. Одним из методов, который может решить данную проблему является представление действий учащегося как SAT-задачи. Несмотря на высокую асимптотическую сложность подобных методов, они успешно применяются в таких приложениях как системы оркестрации, проектирования микросхем, менеджеры пакетов в системах Unix. Использование графового представления знаний и последовательности действий учащегося дает возможность применить аппарат графических вероятностных моделей, которые можно использовать, например, как средство для прогнозирования успеваемости учащегося.

В качестве языка реализации выбран Python, а в качестве веб-фреймворка проект Django. Поскольку вычислительные задачи, связанные с загрузкой данных, являются длительными, то становится необходимым использование асинхронной модели работы системы. В качестве общей архитектуры системы выбран подход на основе микросервисов, так как он позволяет поддерживать четкое разграничение компонент системы и стабильный API для взаимодействия. Важным аспектом при выборе сторонних библиотек и решений является наличие у них открытых лицензий, чтобы снизить риски пользователя, связанные с авторским правом и интеллектуальной собственностью.

На данный момент идет работа по интеграции инструментов работы с вычислительными графами в систему, а также расширение возможностей инструментов, связанных с созданием материалов курсов.

*Литература*

1. *Sowa, John F.* «Conceptual graphs for a database interface» // IBM Journal of Research and Development. 1976. vol. 20, no. 4, pp. 336–357.
2. *Martin Abadi et al* *TensorFlow: Large-Scale Machine Learning on Heterogeneous Distributed Systems.* url: <http://download.tensorflow.org/paper/whitepaper2015.pdf>

## **Исследование актуальных проблем информационной поддержки управления экономикой мегаполиса**

*Лысикова П.С.*

*студент факультета государственного и муниципального управления  
ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия*

*Научный руководитель – Колпаков В.Ф.*

Современное социально-экономическое развитие страны требует наличия эффективной системы управления. Экономика постоянно развивается, происходит усложнение экономических процессов и повышение требований к принятым управленческим решениям в области как макро, так и микроэкономики.

Одним из методов экономического анализа является математическое моделирование. Правильно построенная модель дает ответы на вопрос о количественной оценке величины изменения изучаемого явления в зависимости от изменения условий внешней среды и влияния различных факторов.

Статистика инвестиций и ВРП в город Москву по месяцам:

<b>Мес. год</b>	<b>Инвестиции (х)</b>	<b>ВРП (у)</b>
<b>янв.09</b>	61,02	724,8
<b>фев.09</b>	76,8	503,4
<b>мар.09</b>	86,62	513,46
<b>апр.09</b>	89,72	530,12
<b>май.09</b>	113,72	567,32
<b>июн.09</b>	135,26	623,86
<b>июл.09</b>	123,28	633,78
<b>авг.09</b>	139,38	644,42
<b>сен.09</b>	153,62	680,76
<b>окт.09</b>	169,66	720,06
<b>ноя.09</b>	174,62	746,08
<b>дек.09</b>	292,92	914,86
<b>янв.10</b>	63,84	734,32
<b>фев.10</b>	83,02	515,64
<b>мар.10</b>	97,62	535,7
<b>апр.10</b>	102,38	560,32
<b>май.10</b>	128,54	602,76
<b>июн.10</b>	151,94	664,4
<b>июл.10</b>	136,42	671,78
<b>авг.10</b>	154,42	681,22
<b>сен.10</b>	167,88	718,26
<b>окт.10</b>	183,88	756,84
<b>ноя.10</b>	190,84	785,46
<b>дек.10</b>	325,28	978,54

Мес, год	Инвестиции (x)	ВРП (у)
янв.11	69,78	780,08
фев.11	87,78	531,78
мар.11	98,68	543,02
апр.11	118,02	583,3
май.11	150,58	650,44
июн.11	180,4	729,38
июл.11	180,4	738,38
авг.11	185,04	752,5
сен.11	209,18	811,16
окт.11	229,88	868,72
ноя.11	238,46	905,82
дек.11	412,8	1155,66
янв.12	88,66	908,08
фев.12	114,66	597,76
мар.12	134,18	623,34
апр.12	136,88	651,26
май.12	182,46	718,38
июн.12	211	808,58
июл.12	193,6	820,92
авг.12	220,22	840,52
сен.12	223,26	872,78
окт.12	266,54	937,82
ноя.12	259,68	977,08
дек.12	444,06	1225,5
янв.13	99,66	960
фев.13	127,96	631,14
мар.13	150,24	661,18
апр.13	150,56	689,14
май.13	199,04	757,84
июн.13	224,16	846,36
июл.13	210,84	860,72

При помощи лагового моделирование мы найдем взаимосвязь между инвестициями и ВРП, который поможет учесть весь период, для которого строится модель, после того, как мы найдем оптимальный лаг ( $l=2$ ), то перейдем к разработке модели изменений во времени инвестиций в экономику Москвы, для этого нам нужно будет создать мультипликативную модель:

И после выполнения всех перечисленных пунктов, мы перейдем к самому главному и заключающему этапу: применение регрессионной и временной модели для прогнозирования ВРП города Москвы. В данном пункте мы составим прогноз на несколько месяцев вперед.

$$y_t = (b_0 + b_1 t) S_i \quad i = \overline{1, 12}$$

Целью всей работы является улучшение и повышение эффективности управления экономической деятельностью мегаполиса при помощи использования математических моделей.

При внедрении математических моделей в экономические прогнозы, можно будет примерно составить план инвестиций в ВРП города Москвы, и в случае, если покажут маленькое количество инвестиций, экономические деятели смогут принять меры по привлечению инвестиций в Москву.

### Исследование проблем, возникающих в ходе решения вопросов информационной поддержки мониторинга и принятия решений при техногенных и природных пожарах

Макарова В.К.

студент факультета государственного и муниципального управления

ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия

Научный руководитель – Колпаков В.Ф.

Техногенные и природные пожары, в частности, лесные становятся для России настоящим бедствием.

Сейчас возникает необходимость разработки способов по проведению подготовки и создания мероприятий, которые направлены на то, чтобы предотвращать и ликвидировать чрезвычайные ситуации (ЧС) различного характера (относящиеся к природной, техногенной и другим сферам).

Указанную ситуацию можно смоделировать на компьютерах, проводя визуализацию мест расположения горючих материалов относительно цифровых карт местности.

В качестве примера была рассмотрена возможность использования математических моделей при принятии решений информационной поддержки мониторинга и принятия решений при техногенных и лесных пожарах руководителем в условиях.

В качестве исходной информации для моделирования была использована статистика лесных и техногенных пожаров по месяцам в Москве (табл.1).

Табл. 1 – Пожары в г. Москве за 2005–2008 гг.

	Янв	Фев	Мар	Апр	Май	Июн	Июл	Авг	Сен	Окт	Ноя	Дек
2011	1040	985	979	983	950	866	697	685	707	765	851	1323
2012	1030	981	983	989	955	870	719	709	711	771	849	1320
2013	1006	944	958	982	941	809	663	721	697	769	835	1227
2014	935	756	888	943	896	777	684	634	754	751	929	1125

Моделирование данной осуществлялось с помощью аддитивного временного ряда:

$$y(t) = f(t) + S(t) + e(t)$$

где  $e(t)$  – остаточная компонента (ошибка).

Дальнейший расчет трендовой и сезонной компонентов временного ряда был осуществлен с использованием метода сглаживания ряда простой скользящей средней. Длина интервала сглаживания при этом равна периоду колебаний, т.е. 12.

В качестве аналитического выражения тренда была использована линейная функция вида:

$$f(t) = b_0 + b_1 t$$

Для определения параметров модели ( $b_0$ ,  $b_1$ ) был выбран метод наименьших квадратов (МНК), реализованный в среде Excel с помощью встроенной функции ЛИНЕЙН. С помощью полученной модели временного ряда можно осуществлять точечный и интервальный прогнозы развития ситуации.

Таким образом, полученные результаты показали, что математические модели позволяют отслеживать динамику определенных информационных модулей.

При помощи модели временных рядов можно на основе статистики оценить возможную пожарную обстановку на конкретный временной период, точнее представить себе возможное состояние окружающей среды. Именно в данном случае мы можем говорить о связи математического моделирования с мысленным экспериментом. Такой подход, безусловно, будет способствовать принятию более качественных и своевременных управленческих решений.

В процессе принятия управленческого решения руководитель отслеживает ряд информационных модулей, которые можно выразить в виде количественных показателей.

Поддержка принятия управленческих решений в системе моделирования и прогнозирования чрезвычайных ситуаций (в частности, лесных и техногенных пожаров) заключается в применении математического моделирования для представления прогнозов состояния окружающей среды на основе статистики.

*Литература*

1. Практикум по эконометрике в среде Excel / Сост. В.Ф. Колпаков, В.П.Харьков, С.М. Кастерский. М., 2010.
2. Соболев С.А. Опасные природные процессы: Учебное пособие / С.А.Соболев. – Вологда: ВоГТУ, 2009. – 233с.

## **LUWRAIN: инструментарий для невизуальной работы и его применение в образовании**

*Пожидаев М.С.*

*Томский государственный университет, Томск, Россия*

*michael.pozhidaev@gmail.com*

В рамках проекта LUWRAIN развивается инструментарий, предоставляющий возможность быстрой разработки приложений, адаптированных для восприятия людей с нарушениями зрения. Подготовка приложений производится на языке Java с использованием библиотеки классов LUWRAIN API, запуск осуществляется внутри среды, которая способна функционировать как в виде самостоятельной операционной системы на ядре GNU/Linux, так и в виде приложения для Microsoft Windows и GNU/Linux. Концепция взаимодействия незрячего человека с ПК развивает традиции самоозвученных интерфейсов, и для её подготовки проводятся различные эксперименты с целью выработки наиболее простого и понятного способа передачи информации от компьютера к пользователю.

Библиотека классов LUWRAIN представляет собой набор компонентов с детально проектируемым дизайном, реализующих поведение различных типов элементов управления (редактирование текста, списки, иерархические структуры, формы, таблицы и т. д.), а также включает в себя набор дополнительных компонентов, осуществляющих унифицированную обработку структурированных документов, межпосточное взаимодействие, единое хранение персональной пользовательской информации и т. д. LUWRAIN API подготавливается таким образом, чтобы сделать создание приложений, ориентированных на аудиторию незрячих людей, понятным и удобным для специалистов без опыта в сфере вспомогательных технологий. По мнению авторов проекта эта возможность

чрезвычайно важна, поскольку позволяет значительно упростить доступ незрячим людям ко многим востребованным сервисам, таким как:

- информационные службы (карографические сервисы, электронные библиотеки и энциклопедии);
- порталы коммерческих компаний (интернет-магазины);
- банковские услуги (электронные платежи и переводы);
- электронные государственные услуги.

Ниже мы попытаемся рассмотреть некоторые задачи из сферы образования, в которых LUWRAIN способен проявить себя с сильной стороны. Прежде всего это задачи, связанные с образовательными материалами. В настоящий момент известны два формата, предоставляющие доступ к текстовым документам, снабжённым синхронизированной звуковой записью, начитанной диктором: Daisy и Epub3, из которых первый, насколько можно судить, пока является более распространённым и узнаваемым.

Текущая версия LUWRAIN имеет в своём составе поддержку Daisy 2.2 на чтение. Пользователь работает с двумя основными областями: иерархической структурой, представляющей набор разделов и подзаголовков, и текстом текущего открытого раздела. При установке курсора в некоторое положение в тексте пользователь имеет возможность запустить прослушивание записи с голосом диктора, причём в информации на экране (которая обязательно присутствует для слабовидящих пользователей), курсор будет перемещаться вслед воспроизведению, показывая фактический текст документа. Поскольку текстовая версия доступна, существует возможность выполнения некоторых операций, таких как, например, поиск подстроки или перевод слова при помощи онлайн-переводчика (доступ к которому тоже интегрирован в интерфейс LUWRAIN).

При этом наблюдается дефицит различной литературы, распространяемой в форматах Daisy и Epub3. Несмотря на то, что услугу чтения книг диктором предоставляют целый ряд организаций в России, задача синхронизации звука и текста остаётся довольно трудоёмкой, и практически нет учреждений, готовых выполнять эту работу в массовом режиме. Чтобы упростить решение этой задачи в рамках нашего проекта обсуждаются две возможности, позволяющих в будущем реализовать набор функций для создания синхронизированных книг в предельно упрощённом виде.

Первая из них подразумевает ручное выполнение работы в режиме, при котором отметки синхронизации расставляются на границах приложений. Производится последовательное воспроизведение начитанной записи, и оператор нажатием клавиши отмечает конец каждого приложения. При этом в момент установки отметки утилита самостоятельно выполняет поиск конца следующего приложения и при помощи речевого синтезатора уведомляет оператора о фразе, после которой будет следовать конец предложения.

Второй метод подразумевает автоматический режим работы. После получения записи книги голосом диктора выполняется прочтение этой же книги голосом речевого синтезатора, причём для записи речевым синтезатором сохраняются отметки времени для синхронизации с текстом. Далее выполняется сопоставление записей диктора и синтезатора при помощи библиотеки с алгоритмами машинного обучения, скажем TensorFlow от компании Google (<http://tensorflow.org>). Несмотря на то, что этот метод подразумевает проведение

некоторых академических исследований, фундаментальный поиск методов решения не требуется, поскольку существующая научная база имеет практически весь необходимый опыт для решения этой задачи.

В завершение нашего описания мы хотели бы обратить внимание, что LUWRAIN легко устанавливается на компактные портативные компьютеры, которые учащиеся могут использовать в обстановке, комфортной для себя. В том числе проверяется возможность запуска системы на устройствах Raspberry Pi, представляющих необходимые возможности и имеющих цену менее 5000 р.

### **Предсказание времени и успешности выполнения задач по решению анаграмм, а также возникновения инсайта у испытуемых с помощью регрессионных моделей**

*Поляков Б.Ю.*

*студент факультета информационных технологий*

*ГБО ВПО МГППУ, Москва, Россия*

*deslion@yandex.ru*

*Научный руководитель – Мармалюк П.А*

Существует ли возможность построения по данным видеоокулографии предсказательных моделей для прогнозирования таких целевых характеристик, как время и успешность решения анаграммы или возникновение у испытуемых инсайтов, приводящих к правильному ответу? В ходе работы на этот вопрос был дан ответ.

Представлены результаты анализа данных видеоокулографии, полученных при выполнении рядом испытуемых заданий по решению анаграмм. В качестве исходных данных выступает выборка из 691 траекторий взора 24 испытуемых, решавших 40 анаграмм. По данным окулографического эксперимента рассчитаны показатели, характеризующие как локальные особенности глазодвигательной активности, так и интегральные характеристики. Среди них: доля переходов по возможным в языке парам букв, площадь стимула, покрываемая фиксациями, доли попадания в определенные области интереса, продолжительность текущей фиксации или саккады, общая и средняя продолжительность фиксаций или саккад (как в общем, так и в течение определенного временного окна), стандартное отклонение продолжительности текущей фиксации или саккады и т.п.

В ходе анализа строились два вида регрессионных моделей: по данным обучающей выборки (50% наблюдений) найдены параметры множественной линейной регрессионной модели (для предсказания времени решения) и логистической регрессионной модели (для предсказания успешности решения анаграммы и того, получен ли ответ в результате инсайта). Проанализировано качество полных моделей (построенных по полному набору подходящих признаков) на обучающей выборке, а также выявлены возможные варианты упрощения моделей за счёт исключения незначимых признаков (с помощью нисходящей процедуры отбрасывания предикторов по AIC, а также по уровню их статистической значимости). Построение моделей частично автоматизировано на языке программирования R с применением как готовой библиотеки MASS и функции stepAIC, упрощающей модель, опираясь на значение критерия Аканке, так и специально написанной функции, упрощающей модель пошаговым удалением малоинформативных признаков.

Наиболее точная из сокращенных моделей, предсказывающих время решения анаграммы, значима (р-значение имеет порядок 10-15), состоит из 10 предикторов, приведённый  $R^2 \approx 0.34$ . Установлена положительная связь между временем решения и такими показателями, как: среднее время решения анаграммы, покрываемая точками фиксации площадь стимула, средняя продолжительность фиксаций и количество предъявлений анаграммы. Отрицательная связь установлена со значением переменной *insight* (был ли ответ дан в результате инсайта, перебором или дан не был), долей переходов взора по буквам анаграммы, составляющим возможные в языке пары, и доли попадания в пустую область стимула.

Среди моделей, предсказывающих правильность ответа, наиболее удачной оказалась модель, учитывающая только самые информативные признаки. Итоговая оценка обобщающей способности – 39% ошибок на новых наблюдениях. На повышение шанса правильного ответа влияют такие предикторы, как доля переходов взора по буквам анаграммы, составляющим возможные в языке пары, и доля попаданий точек фиксации взора в пустую область стимула. Высокие значения возраста, средней продолжительности фиксаций и средней продолжительности последних пяти сakkад снижают шанс правильного ответа.

Модели, предсказывающие возникновение инсайта, приводящего к правильному ответу, были построены на сокращенной выборке из 364 наблюдений, из которых обучающее множество составили 254 наблюдения, а контрольного – 110. Сокращенная модель продемонстрировала уровень в 33% ошибок на контрольной выборке. При этом модель состоит из единственного предиктора – времени решения задания, отрицательно коррелирующего с шансом ответить правильно в результате инсайта.

Интересная модель была получена для предсказания того, был ли дан ответ в результате инсайта или ответ не был получен / был получен не в результате инсайта. Обобщающая способность модели составила 25% ошибок на контроле. Модель показала, что сложность анаграммы, доля переходов взора по буквам анаграммы, составляющим возможные в языке пары, и средняя длительность последних трёх фиксаций напрямую влияют на шанс дать ответ в результате инсайта.

Результаты анализа показывают, что прогнозирование с использованием моделей происходит лучше, чем предсказание по среднему времени (в случае предсказания времени решения задачи) и чем случайное предсказание «с использованием монетки» (в случае предсказания успешности решения и наличия инсайта). Иначе говоря, окулографические метрики отчасти отражают изменчивость зависимых показателей и, следовательно, отражают особенности восприятия и мышления испытуемых.

#### *Литература*

1. *Ellis J.J., Glahe M.G., Reingold E.M. (2011) Eye movements reveal solution knowledge prior to insight. Consciousness and Cognition. Consciousness and Cognition 20, 768–776*
2. *Зализняк А.А. (1980) Грамматический словарь русского языка. Словоизменение.*
3. *McQuarrie A.D. R., Tsai C.L. (1998) Regression and time series model selection. World Scientific.*

## Разработка низкобюджетной методики для исследования глазодвигательной активности

Рыбина Е.П.  
магистрант факультета информационных технологий  
ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия  
rybina.e.p@gmail.com  
Научный руководитель – Мармалюк П.А.

Способы отслеживания глазодвигательной активности (далее «ГДА») становятся все более доступными и популярными. В настоящее время окулография, или айтреинг, применяется во множестве областей: офтальмология, физиология, психология и психиатрия, лингвистика, маркетинговые и юзабилити-исследования (термин «юзабилити» уже стал общепринятым в профессиональной лексике, см. «Большой психологический словарь»). Для исследования удобства интерфейсов «человек-компьютер» (далее «юзабилити-исследований») айтреинг стал применяться сравнительно недавно, но эта технология полезна и иногда даже необходима. По движению взгляда можно определить, как человек взаимодействует с компьютером, какие зоны интереса выделяются, какие проблемы в интерфейсе возникают.

Однако оборудование и программное обеспечение для определения ГДА находятся в высоком ценовом диапазоне. Юзабилити-лаборатории и небольшие организации зачастую не могут позволить себе дорогостоящее оборудование и программное обеспечение. Поэтому целью данной работы является разработка методики, которая позволит минимизировать финансовые затраты на проведение айтреинговых исследований.

Предметом исследования является ГДА человека при его работе с веб-сайтами, чтении и прохождении психологических тестов. Объект исследования – испытуемые 22–30 лет, мужчины и женщины, опытные пользователи компьютера. Фиксируются различия по цвету глаз, наличию или отсутствию макияжа у девушек.

Задачи исследования:

1. Определение ограничений исследования. Для исследования рассматривались бесконтактные айтрееры небольших размеров, работающие на обычных персональных компьютерах, стоимостью менее 200\$. Время проведения эксперимента ограничено 60 минутами, т.к. дальнейшие результаты работы с испытуемыми будут малонформативными из-за усталости испытуемых.
2. Формирование ключевых вопросов исследования. В работе исследуется точность определения фиксаций и регистрация саккад разной амплитуды, качество регистрации прослеживающих движений глаз (В.А. Барабанщикова, А.В. Жегалло, 2014). Исследуется качество калибровки при движениях головой без фиксатора и уровень комфорта испытуемого при использовании фиксатора. Также исследуется, как могут повлиять на качество калибровки такие параметры, как цвет и разрез глаз испытуемого, наличие макияжа, контактных линз и очков, а также уровень освещенности в помещении.
3. Разработка стимульного материала. Для определения пригодности в рамках юзабилити-исследований были выбраны наиболее популярные варианты веб-интерфейсов (Jakob Nielsen, Kara Pernice, 2009): интернет-магазин, но-

востной сайт, электронная почта, социальная сеть. Для определения пригодности в лингвистических целях выбраны несколько коротких текстов низкого уровня сложности, набранные разными кеглями. Для выявления точности регистрации фиксаций был запрограммирован тест, в котором предъявляется круг переменного диаметра, от 4 px до 4100 px. Для определения уровня регистрации саккад разных амплитуд был запрограммирован тест саккад, в котором последовательно предъявляются простые геометрические фигуры через переменные промежутки времени: от 0,01 сек до 2 сек.

4. Выбор методик проведения эксперимента. Для проведения юзабилити-исследования выбрана классическая методика выполнения испытуемыми заданий по определенному сценарию с измеряемыми количественными характеристиками: успешность и время выполнения заданий, субъективная удовлетворенность по методике SUS. Основными измеряемыми характеристиками в этой и других частях исследования являются количество и продолжительность фиксаций, путь движения глаз, направления саккад, карты внимания (heatmap).
5. Выбор технического обеспечения. После анализа всех существующих в настоящее время айтрекеров на предмет соответствия поставленным ограничениям были выбраны два прибора: The EyeTribe (99\$) и Tobii Eye X (119 €). Айтрекер Tobii Eye X обладает несколько более хорошими характеристиками, однако на момент начала исследования еще не был выпущен в продажу. Поэтому для исследования был отобран айтрекер The EyeTribe, уникальный в своей ценовой категории на момент начала исследования.
6. Выбор программного обеспечения. Рассматривалось бесплатное и условно-бесплатное программное обеспечение, работающее в связке с айтрекером The EyeTribe (Мармалюк П.А., Жегалло А.В., Юрьев Г.А., Панфилова А.С., 2015). Были выбраны программы OGAMA (Open Gaze and Mouse Analyzer), EyeProof (бета-версия от разработчиков The EyeTribe), Psychopy (библиотеки на языке Python для психофизических тестов).

#### Промежуточные результаты

Айтрекер The EyeTribe пригоден для использования в юзабилити-исследованиях. С его помощью можно получить основную информацию о движении взгляда по веб-интерфейсу. Однако следует учитывать, что определение фиксаций и саккад происходит с погрешностью, а также лучше не использовать этот айтрекер в случаях исследования мелких интерфейсных элементов и текста. Для физиологических исследований айтрекер непригоден.

В качестве программного обеспечения рекомендуется использовать программу OGAMA, которая является бесплатной и стабильно работает с айтрекером The EyeTribe. Так же рекомендуется к использованию сервис EyeProof, но версия, следующая за бета-версией, вероятно, будет платной.

Цвет радужки глаза не влияет на точность калибровки и определение фиксаций и саккад в айтрекере TheEyeTribe. Это согласовывается с данными об используемом методе определения оптической оси глаза по роговичному бликну, который образуется за счет отражения инфракрасного луча и не зависит от цветовой пигментации. Яркий макияж может ухудшить качество калибровки айтрекера The EyeTribe, и, как следствие, привести к неточному определению фиксаций и саккад. Перед проведением исследования с использованием ай-

трекера The EyeTribe рекомендуется предупредить испытуемых о необходимости отсутствия макияжа или удалить макияж с глаз непосредственно перед исследованием.

#### *Литература*

1. *Барабанчиков В.А., Жегалло А.В.* «Айтрекинг: Методы регистрации движений глаз в психологических исследованиях и практике», Когито-центр, 2014, 128 с.
2. *Jakob Nielsen, Kara Pernice* «Eyetracking web usability», New riders, 2009, 480 р.
3. *Мармалюк П.А., Жегалло А.В., Юрьев Г.А., Панфилова А.С.* «Принципы построения программного обеспечения с открытым исходным кодом для анализа результатов окулографических исследований», Экспериментальная психология, 2015. Том. 8, № 1, с. 127–144.

### **Модель структуризации образовательных программ**

*Сафонов М.А.  
аспирант факультета информационных технологий  
ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия  
mihsaf@bk.ru*

*Научный руководитель – Воронов М.В.*

Образовательный процесс предполагает поступательное изучение предметов, учебных дисциплин. При схематическом описании представляется очевидной иерархическая модель: изучение материала происходит от простых понятий к сложным, дидактические единицы более сложного порядка имеют десятки связей с единицами предшествующих им.

Более того, изучение материала одной дисциплины, нередко предполагает наличие знаний по смежным областям. Соответственно, структура одного дидактического модуля имеет помимо внутренних – внешние связи. Как правило, они обусловлены уровнем самостоятельности дисциплины или другими факторами. Содержание в соответствующих учебно-методических материалах (УММ) подобных обусловленностей, а также внутренних компонентов учебного курса и логики его изложения задается в вербальной форме.

В формальном же виде, каждый учебный курс может быть представлен как связанныя последовательность, цепочка технологических действий (ТД). Полученная совокупность, составит содержательную часть технологического процесса (ТП). Таким образом:

$$TP_i = \langle TD_i, X_i, Y_i, U_i \rangle$$

где  $X_i$  – множество входных компонентов (участников процесса), которые при условиях  $U_i$  обеспечивают в ходе технологического действия  $TP_i$  получение результата  $Y_i$ .

Как правило, значимой считается информация содержащаяся в декларативных фактах, в то время, когда важны и процедурные знания, выражаемые глаголами – предикатами ТД. Глагол, в силу своей семантической роли в предложении является главным содержательным элементом и характеризует целевую активность. Он обладает активной валентностью – способностью присоединять зависимый член предложения. В то же время как лексико-грамматическая единица – обладает малой семантической нагрузкой. Он контекстозависим. Члены предложения, подчиненные предикату – актанты, обладают пассивной валент-

ностью и образуют их окружения. Определив в качестве главного слова в предложении предикативное слово – сказуемое, возможно построить связанный совокупность слов в предложении, определить их отношения. Эти отношения определяются вопросами, заданные от ведущего слова, к подчиненному.

Вопросы позволяют локализовать проблемную предметную область в виде фрагмента какого-либо материала или отдельной темы. По мере постановки вопросов – наращивается словесное окружение предиката (актант и сирконстант) – контекст в формализованной форме.

Так как схема изложения материала уже существует (УММ) и имеет последовательность, то можно говорить о конкретном наборе вопросов. Содержательная часть вопросов является атрибутами технологических действий (ТД), выраженных глагольными формами или глаголами. Учитывая, что семантическое ядро каждого высказывания определяется глаголом, получится выстроенная «снизу-вверх» структура: от простейших ТД до связанных между собой ТП; основанная на естественных семантических, языковых формах.

Таким образом, модель построенная на данных принципах будет структурировать материал в процессе построения связей между технологическими действиями, включениями их в общую структуру курса или программы.

*Литература*

1. Есперсен Отто. Философия грамматики – М.: Иностранная литература, 1958.
2. Прияткина А. Ф. Русский язык: Синтаксис осложненного предложения Москва Изд-во «Высшая школа», 1990.
3. Арутюнова Н.Д. Предложение и его смысл: Логико-семантические проблемы. /АН СССР. Ин-т языкоznания. – М.: Наука, 1976 С. 5–20.

### **Кластерный анализ траекторий движений взора**

*Шевченко А.А.*

*студент факультета Информационных технологий*

*ГБО ВПО МГППУ, Москва, Россия*

*apokend@gmail.com*

*Научный руководитель – Мармалюк П.А.*

Современные программные пакеты программ для анализа данных не позволяют проводить кластерный анализ объектов произвольной природы, таких как, траектории взора на стимульном материале. Они работают только с данными, представленными в табличном формате (выборки значений случайных величин) с применением зафиксированного набора стандартных метрик сходства/различия. Поэтому актуальна реализация собственных метрик, подходящих для сравнения объектов анализа – фазовых траекторий взора. Напомним, что кластерный анализ – это процедура упорядочивания объектов в однородные классы на основе их попарного сравнения. В процессе работы был разработан и программно реализован метод кластерного анализа траекторий движений взора, основанный на непараметрическом методе оценки плотности с применением гауссовой ядерной функции. В качестве метрики схожести траекторий использован симметричный аналог дивергенции Кульбака-Лейблера, оценивающий степень различия двумерных распределений плотности вероятности X- и Y-координат точек взора. Реализация метода представлена в виде приложения на языке программирования

R с графическим пользовательским интерфейсом, созданным с помощью загружаемой библиотеки Shiny. Присутствуют возможности визуализации полученных результатов. Данные для анализа были получены с помощью программно-аппаратного комплекса SMI iView X HED.

## Содержание

### Часть 1.

#### Психологопедагогические проблемы образования детей и подростков

*Алмазова Н.Г.*

Преодоление фрустрации подростками ..... 5

*Анчакова Е.С.*

Восприятие подростком окружающего мира в зависимости от типа восприятия ..... 6

*Арутюнян А.А.*

Особенности обучения иностранному языку детей старшего дошкольного возраста ..... 7

*Астемиров А.Ж.*

Ответственность как личностный ресурс преодоления трудных жизненных ситуаций ..... 8

*Атасов А.Б.*

Взаимодействие дошкольников со сверстниками в условиях военного городка ..... 11

*Афанасова И.С.*

Особенности самоотношения девушек юношеского возраста с разным уровнем самооценки ..... 14

*Багира В.М.*

Детские переживания в период прохождения кризиса семи лет ..... 16

*Безрукавный О.С.*

Формирование коммуникативных компетентностей школьников при переходе из начальной школы в основную ..... 18

*Бикбулатова А.Л.*

Изучение особенностей познавательной активности младших дошкольников ..... 20

*Борисова О.М.*

Выполнение учебных заданий детьми-водящими и выбывающими в играх с правилами в младшем школьном возрасте ..... 22

*Бугаева Н.В.*

Поддержка инициативы и самостоятельности детей младшего дошкольного возраста в игровой деятельности ..... 24

*Букина И.С.*

Формирование профессиональной мотивации старшеклассников на уроках экономики в профильной школе ..... 25

*Горбачева А.В.*

Проблема детско-родительских отношений в условиях реализации ФГОС НОО ..... 27

*Давыдова Э.И.*

Детерминанты лидерства, обусловливающие поведение подростков в социуме ..... 29

*Ермакова Л.С.*

Возможности игровой деятельности в индивидуализации образовательного процесса ..... 30

*Ермакова М.В.*

О метапредметной общности некоторых заданий международного исследования качества образования PIRLS и заданий по некоторым учебным предметам «УМК Школа России» ..... 32

*Ефремова Ю.С.*

Образование для измерения или для развития ..... 40

<i>Жоголев Н.В.</i>	
Развитие представлений о мире музыки у старшеклассников .....	42
<i>Инкова Т.А.</i>	
К проблеме исследования развития инициативы детей дошкольного возраста .....	44
<i>Климакова М.В.</i>	
Связь компонентов эмоционального интеллекта	
и типа межличностного общения в ранней юности .....	46
<i>Ковалевская А.А.</i>	
Нейропсихологический подход к анализу	
нарушений письма у детей младшего школьного возраста .....	47
<i>Коренев М.С.</i>	
Стрессы учебной деятельности студентов. Адаптивный	
и сверхадаптивный аспекты стресса учебной деятельности .....	49
<i>Коробейникова О.В.</i>	
Психологическая безопасность подростков	
в мегаполисе и провинции (Москва-Ставрополь) .....	51
<i>Корпачёв В.В.</i>	
О содержании учебной деятельности старших школьников	
при изучении предметов гуманитарного цикла	
(проектно-теоретическая разработка понятия государства) .....	53
<i>Кохно Н.В.</i>	
К проблеме оптимистического атрибутивного стиля поведения личности в психологии.....	55
<i>Кузнецов М.А.</i>	
Тренинг как способ развития эмоционального интеллекта .....	56
<i>Кузнецова О.Г.</i>	
Исследование феномена лидерства в подростковом возрасте.....	59
<i>Кушнирук В.В.</i>	
Особенности развития общения современных дошкольников.....	60
<i>Лосева Т.В.</i>	
Влияние опыта общения дошкольников на эффективность их совместной деятельности ....	62
<i>Лукашук Е.С.</i>	
Поддержка саморазвития подростков как актуальная	
социально-педагогическая задача общеобразовательной школы.....	63
<i>Манина И.И.</i>	
Моделирование групповых конфликтных ситуаций в воспитании младших школьников .....	65
<i>Маслова А.А.</i>	
Развитие коммуникативной компетентности подростка	
средствами диалога с виртуальным собеседником.....	67
<i>Мошкова М.В.</i>	
Народные традиции и фольклор как средства этического	
развития и нравственного воспитания дошкольников .....	69
<i>Никитина О.В., Плохоцкий А.И.</i>	
Факторы учебного стресса .....	70
<i>Николаева О.О.</i>	
Особенности взаимодействия детей в свободной игре .....	72
<i>Овчаренко В.Д.</i>	
Образ «Я» у подростков с инвалидностью.....	73

<i>Осаволок Е.Ю.</i>	
Междисциплинарный подход в психологии	
к исследованию когнитивной флексибильности личности.....	75
<i>Парфенова Н.Е.</i>	
Исследование феномена современных «страшных» игрушек.....	77
<i>Плесневич М.Г.</i>	
Предметно-развивающая среда группы детского сада	
как условие развития познавательной активности дошкольников.....	78
<i>Прихода Н.А.</i>	
Лингвистические корреляты освоения чтения во втором и третьем классе .....	80
<i>Романова Е.М.</i>	
Подходы к изучению социальных сетей как психологического	
пространства для общения подростков .....	81
<i>Рыбакова М.В.</i>	
Преодолевающее поведение в юношеском возрасте .....	83
<i>Самкова И.А.</i>	
Особенности развития познавательной активности в дошкольном возрасте .....	86
<i>Сивкова Ю.А.</i>	
К вопросу о содержании программы развития лидерского	
потенциала подростков в условиях профильных	
образовательных учреждений военизированного типа.....	88
<i>Сквортянная В.Л.</i>	
Гендерные особенности познавательной активности старших	
дошкольников магистрант факультета психологии образования .....	90
<i>Соболева К.Ю.</i>	
Обучение выразительным движениям как средство	
развития у детей 5–6 лет общения со сверстниками .....	91
<i>Содномдоржиева Э.А.</i>	
Изучение ценностных ориентаций старших подростков. Кросскультурный аспект .....	93
<i>Тимур О.Ю.</i>	
Развитие поведенческой подструктуры самосознания	
подростков-сирот средствами сказочной метафоры.....	94
<i>Толстых М.Л.</i>	
Необходимость лексической и семантической	
корректности формулировок в заданиях диагностических методик .....	97
<i>Трубач О.А.</i>	
Роль действий контроля у подростков при решении творческих задач.....	99
<i>Фомин А.А.</i>	
Диагностика метапредметных компетенций учащихся	
\ основной школы (на математическом материале и анализе текста) .....	101
<i>Чарикова А.С.</i>	
Формирование у младших школьников грамотности чтения информационных текстов.....	103
<i>Шапоренко А.Н.</i>	
Классификация социальных технологий и их роль в области реабилитации	
дезадаптированных подростков, оставшихся без попечения родителей.....	105
<i>Швец Т.А.</i>	
Характеристики субъективного возраста в младшем подростковом возрасте.....	107

<i>Юрьева Е.В.</i>	
Психологические особенности профориентационных занятий с подростками младшего и старшего возраста .....	109
<b>Часть 2.</b>	
<b>Социально-психологические проблемы образования: актуальные вопросы теории и практики</b>	
<i>Арсиенко Д.А.</i>	
Этнокультурные представления об уверенности в себе у мужчин и женщин .....	112
<i>Бабак Д.Б.</i>	
К вопросу о стратегиях поведения школьников в сети Интернет .....	113
<i>Барабанова Е.В.</i>	
Проблема стигматизации и самостигматизации в психологии .....	114
<i>Басина О.А.</i>	
Психологические условия повышения удовлетворенности трудом в коллективе образовательной организации .....	115
<i>Бухарина А.Ю.</i>	
Ценностный подход – современный базис построения программ развития .....	117
<i>Глизунчин Д.В.</i>	
Феномен демотивации в развитии предпринимательской деятельности .....	120
<i>Гожая Е.Е.</i>	
Взаимосвязь коммуникативных способностей и оценки психологической безопасности общения у школьников.....	122
<i>Горанская Д.Н.</i>	
Учет особенностей когнитивно-деятельностных стилей у студентов с разным уровнем эмоционального интеллекта в практике высшей школы .....	124
<i>Графодатская А.Г.</i>	
Социально-психологические особенности учебной мотивации школьников.....	126
<i>Двоскина Н.В.</i>	
Исследования группового статуса подростков-мигрантов для поддержания безопасной образовательной среды .....	128
<i>Дементьева М.А.</i>	
Инновации педагогической деятельности в дополнительном образовании детей.....	130
<i>Ергунева Т.Н.</i>	
Учебно-профессиональные установки будущих учителей в процессе обучения в вузе....	132
<i>Ершов С.В.</i>	
Компетентностный подход в обучении водителей различных категорий .....	134
<i>Есина Г.К.</i>	
К вопросу изучения социальных представлений о высшем образовании.....	136
<i>Зарецкая О.В.</i>	
Компьютерная и Интернет-зависимость: анализ и систематизация подходов к исследованию проблемы .....	138
<i>Земская С.И.</i>	
Социальные представления студентов о распределении ролей в современной семье....	139
<i>Золотов А.В.</i>	
Условия реализации модели формирования коммуникативной компетентности воспитанников интернатных учреждений.....	140

<i>Зубова Н.К.</i>	
Особенности гендерной социализации в юношеском возрасте .....	142
<i>Иванова А.К.</i>	
Проблема буллинга в молодежной среде .....	144
<i>Иванова Ю.Э.</i>	
Роль межличностных отношений в системе «тренер – родитель» на тренировочный процесс в спортивной команде.....	146
<i>Катюхина А.Ю.</i>	
Космополитическая идентичность как социально-психологический феномен.....	147
<i>Кондратьев М.Д.</i>	
Временная перспектива подростков – участников предметных олимпиад.....	148
<i>Королькова М.О.</i>	
Туризм как эффективный способ профилактики психического выгорания.....	149
<i>Косцова М.Г.</i>	
Социальные компетенции подростков в классах с различными стилями педагогического общения .....	151
<i>Коханова А.О.</i>	
Уровень диалогичности и характеристики конфликтного взаимодействия студентов вуза.....	153
<i>Кривоцекова О.В.</i>	
О программе профилактики агрессивного поведения подростков в общеобразовательном учреждении «Учимся управлять собой» .....	155
<i>Кузьмина Ю.В.</i>	
События этнической истории в представлениях этнического большинства и меньшинства.....	157
<i>Курмелев П.В.</i>	
Подросток как субъект воспитывающей деятельности.....	159
<i>Леонтьева А.А.</i>	
Воображение в структуре психологической готовности к школьному обучению.....	160
<i>Марков Д.О.</i>	
Социально-психологическая адаптация обучающихся в контексте мотивации учебно-профессиональной деятельности .....	162
<i>Немировская Е.Г.</i>	
Психологическое благополучие эмигрантов еврейского происхождения .....	164
<i>Погодина Е.А.</i>	
Взаимосвязь личностных качеств и особенностей общения студентов как пользователей Интернет.....	165
<i>Погосян Э.О.</i>	
Социально-психологические аспекты интернет-зависимости и зависимости от онлайн-игр у подростков .....	167
<i>Полищук Е.С.</i>	
Образ мира в оценках студентов-психологов Москвы и Минска.....	168
<i>Равилова М.В.</i>	
Использование психосемантических методов в изучении этнических стереотипов .....	170
<i>Расходчикова М.Н., Кондратьев Ю.М.</i>	
К вопросу об этнических группах как одной из разновидностей первичных и вторичных малых групп .....	171

<i>Саватеева Н.В.</i>	
Влияние компьютерных игр на развитие	
и социализацию детей дошкольного и младшего школьного возрастов .....	172
<i>Сафьян Н.В.</i>	
Вовлеченность обучающихся в кросс-культурной психологии.....	174
<i>Северина Н.В.</i>	
Этнопсихологический анализ трудностей в работе иностранных	
преподавателей с российскими студентами (на примере	
преподавателей из Великобритании и стран Содружества) .....	176
<i>Селиванова С.А.</i>	
К вопросу о значении ценностно-смысловой сферы	
личности в системе отношений межличностной значимости .....	178
<i>Серокурова С.В.</i>	
О роли референтных отношений в формировании	
ценостных ориентаций учащейся молодежи .....	180
<i>Солдатова П.А.</i>	
О влиянии референтного окружения на систему ценностей подростков.....	182
<i>Угланова И.Л.</i>	
Идентичность и субъектность в старшем подростковом	
возрасте: развитие, формирование, взаимосвязь .....	184
<i>Федоров В.В.</i>	
К проблеме изучения самопрезентации личности в виртуальном пространстве .....	186
<i>Федорова С.В.</i>	
Особенности адаптации и мотивации учения у разностатусных пятиклассников.....	187
<i>Фролова А.А.</i>	
Теория социального доминирования как модель	
изучения отношения к социальной иерархии .....	188
<i>Холявина Е.Ю.</i>	
Психолого-педагогические характеристики межкультурного	
взаимодействия в образовательном пространстве средних	
и высших учебных заведений .....	190
<i>Холявина М.Ю.</i>	
Формирование поликультурной компетенции студентов	
профессиональных учебных заведений .....	192
<i>Чистовский Д.И.</i>	
Ингруппа при исследовании гражданской идентичности в России (теоретический аспект)...	194
<i>Шарабарин Д.В.</i>	
Особенности референтных отношений студентов вуза в сети Интернет .....	195
<i>Шишилова Н.С., Бабанин П.А.</i>	
Социально-психологические особенности коммуникативной компетентности студентов...	196
<i>Шорохова В.А.</i>	
Особенности структуры религиозной идентичности	
школьников – представителей монотеистических религий .....	198
<i>Янченкова Т.Д.</i>	
Взаимосвязь самоактуализации и эмоционального	
выгорания у педагогов общеобразовательных школ .....	200

### Часть 3. Клиническая и специальная психология

*Барabanov P.E.*

Применение биоуправляемого релаксационного тренинга  
в фониатрической практике при лечении пациентов с гипертонусной дисфонией ..... 206

*Богачева О.И.*

Особенности родительского отношения к болезни ребенка  
(на примере расстройств аутистического спектра) ..... 207

*Буслаева А.С.*

Направления психологической помощи в отделении детской реанимации ..... 209

*Васильева М.В.*

Особенности формирования предпосылок учебной деятельности  
у слабовидящих детей с различной биологической зрелостью ..... 211

*Васильева Н.Л.*

Особенности зрительно-моторной координации  
у слабовидящих детей старшего дошкольного возраста ..... 212

*Галстян А.А.*

К проблеме понятия и структуры катастрофического сознания в психологии ..... 214

*Дмитриева Н.С., Резниченко С.И.*

Домашняя среда как ресурс позитивного функционирования подростков ..... 216

*Дышленко Ю.С.*

Дифференциальная диагностика познавательной  
сфера детей с интеллектуальными нарушениями ..... 218

*Зязина Н.А., Махова Е.В.*

Особенности пищевого поведения и личностных черт спортсменок и балерин ..... 220

*Канторова Е.В.*

Профилактика трудностей школьного обучения  
через мультидисциплинарное исследование готовности  
к школе детей старшего дошкольного возраста ..... 222

*Кириллова Ю.Ю.*

Особенности переживания одиночества людьми с разным уровнем жизнестойкости ..... 224

*Ковалева Е.Л.*

Способы совладания у лиц с нарушениями опорно-двигательного аппарата ..... 226

*Китаева В.С.*

Особенности прогностической деятельности детей старшего  
дошкольного возраста с нарушениями зрения в зависимости  
от профиля латеральной организации мозга ..... 228

*Клычкова О.М.*

Формирование образа тела у подростков с двигательными нарушениями ..... 230

*Левина А.А.*

Особенности памяти дошкольников с интеллектуальными нарушениями ..... 231

*Лыкова Н.С.*

Особенности морально-нравственных представлений у детей  
с умственной отсталостью, воспитывающихся в разных социальных условиях ..... 233

*Любимова Я.А.*

Половозрастная идентификация у детей с интеллектуальными нарушениями ..... 236

<i>Мухортова Е.А.</i>	
Новый метод экологической психологии «Люди и растения».....	237
<i>Новикова Е.М.</i>	
Специфика мотивации на прохождение реабилитации у лиц с приобретенной инвалидностью.....	239
<i>Овсянникова Т.М.</i>	
Применение теста базовых языковых и учебных навыков (Assessment of Basic Language and Learning Skills Revisited, ABLLS-R) в диагностике уровня развития детей с PAC .....	240
<i>Переверзева Е.Е.</i>	
Сложный дефект: проблемы терминологии .....	241
<i>Позднышева Р.Ф.</i>	
Психолого-педагогическая коррекция нарушений поведения у детей .....	242
<i>Пригожина М.Е.</i>	
Коррекция последствий жестокого обращения у детей-сирот дошкольного возраста методами М.Монтессори .....	244
<i>Пронина С.А.</i>	
Подходы к изучению феномена самоподдержки .....	246
<i>Пустозерова Д.А.</i>	
Дружественность домашней среды в представлении различных поколений: взгляд дизайнеров.....	248
<i>Руднева Е.В.</i>	
Уровень социализации детей с расстройствами аутистического спектра (PAC) .....	250
<i>Самсонова Е.С.</i>	
Связь алекситимии и социальной поддержки с типом отношения к болезни при соматических заболеваниях (на примере пневмонии).....	251
<i>Синицына Ю.В.</i>	
Ценностно-смысловые ориентации и временная перспектива у подростков с девиантным поведением .....	253
<i>Скрыльникова Н.И.</i>	
Особенности восприятия студентами с истероидной акцентуацией характера сильных и слабых сторон общения в реальности и в Интернет-пространстве .....	255
<i>Старовойтова А.В.</i>	
Апробация оригинальной методики «Поло-возрастно- временных предпочтений» на делинквентных подростках .....	258
<i>Телегина С.Я.</i>	
Суверенность психологического пространства у младших и старших подростков.....	260
<i>Хрупова А.А.</i>	
Использование анализа процесса рисования в психологической диагностике развития детей младшего школьного возраста .....	262
<i>Шайманова Е.Н.</i>	
Универсальный дизайн как направление социальной интеграции людей с ОВЗ .....	263
<i>Швецоевский Е.Ф.</i>	
Особенности речевой деятельности при шизофрении у мальчиков и девочек подросткового возраста .....	265

<i>Шмелева А.П.</i>	
Трудности обучения у детей с нарушениями пространственных представлений .....	267
<i>Шыхыева П.И.</i>	
Развитие процесса осмыслиения своего социального окружения детьми с комплексными нарушениями.....	269
<b>Часть 4.</b>	
<b>Консультативная и клиническая психология</b>	
<i>Авакян Т.В.</i>	
Тип привязанности и способность к распознаванию психического состояния другого....	272
<i>Банникова И.М.</i>	
Исследование регрессивных явлений у детей с расстройствами аутистического спектра в условиях игровой деятельности .....	274
<i>Горшикова Е.Н.</i>	
Связь речевого перфекционизма и заикания у подростков.....	276
<i>Елизарова Е.М.</i>	
Развитие осознанности как стратегия совладания с психическим и поведенческим избеганием.....	278
<i>Залесская А.М.</i>	
Коммуникативный аспект мышления и эмоциональное благополучие у подростков, обучающихся по программе физико-математического профиля .....	279
<i>Клименкова Е.Н.</i>	
Способность к эмпатии и социальная тревожность в студенческой популяции .....	281
<i>Легковая А.Э.</i>	
Влияние уровня тревожности на коммуникативные навыки у лиц с ОВЗ и условно здоровых .....	284
<i>Малюкова Д.А.</i>	
Коммуникативная компетентность как поведенческий аспект социального познания у старших подростков .....	286
<i>Павлова А.И.</i>	
Характер привязанности к матери и отцу и представления об отношениях с ними у подростков.....	288
<i>Павлова Е.В.</i>	
Семейные факторы в развитии нервной анорексии в подростковом возрасте .....	290
<i>Паршинцева А.А.</i>	
Взаимосвязь школьной тревожности у учащихся начальной школы и отношения к переходу в среднюю школу .....	292
<i>Пушкина Е.С.</i>	
Эмпирическая валидизация методики ориентации на социальные сравнения Айова – Нидерланды Ф. Гиббонса и А. Буунка (INCOM, 1999).....	294
<i>Рой А.П.</i>	
Социальная тревожность и личностные убеждения у лиц с гомосексуальными предпочтениями.....	296
<i>Селезнева А.С.</i>	
Личностные особенности и стратегии совладания у студентов с ОВЗ в период средней взрослости.....	298

<i>Селезнева В.С.</i>	
Профилактика суицидального поведения подростков как актуальная психолого-педагогическая проблема .....	300
<i>Семериков В.А.</i>	
Особенности эмоциональной сферы у студентов с ОВЗ.....	302
<i>Соколова А.С.</i>	
Семейный контекст расстройств пищевого поведения .....	303
<i>Тардова В.М.</i>	
Критерии доверия в межличностных отношениях у людей с разным уровнем социального интеллекта.....	305
<i>Урбанович М.Ю.</i>	
Перфекционизм и пищевые нарушения у подростков .....	307

## **Часть 5.** **Юридическая психология**

<i>Афанасьева А.Г.</i>	
Оценка качества свидетельских показаний (история вопроса) .....	310
<i>Бабина С.В.</i>	
Возможности воздействия при коррекции расстройств поведения у лиц с аномальным сексуальным влечением.....	312
<i>Васильченко А.С., Проничева М.М.</i>	
К вопросу о способности нести уголовную ответственность и индивидуализации наказания (психологический аспект).....	313
<i>Дубинский А.А.</i>	
Психологические и клинико-социальные предикторы повторных общественно опасных действий и факторы, сдерживающие риск кriminalного рецидива у лиц с органическим психическим расстройством .....	315
<i>Гутник А.Д.</i>	
Проблема вовлечения в экстремистскую деятельность посредством использования социальных сетей .....	318
<i>Зобнина Н.В.</i>	
Гендерная идентичность, рефлексия и понимание действий сексуального характера несовершеннолетними потерпевшими .....	319
<i>Карташова А.В.</i>	
Индивидуально-личностные диспозиции лиц, склонных к совершению преступлений сексуального характера .....	320
<i>Котельникова Д.А.</i>	
Мозговые механизмы нарушений мыслительной деятельности и речи, традиционно изучаемых в патопсихологии.....	321
<i>Лаврецкин Н.В.</i>	
Профессионально важные качества юридического психолога.....	324
<i>Левин Л.М.</i>	
Особенности воспоминаний дошкольного периода у несовершеннолетних, осужденных к лишению свободы .....	325
<i>Летфуллина Х.Р.</i>	
Профилактика эмоциональной дезадаптации старшеклассников в период итоговой аттестации .....	327

<i>Мартынова А.В.</i>	
Гендерные различия в проявлении властных отношений.....	330
<i>Мартынова И.Р.</i>	
К вопросу о применении методик структурированной оценки риска противоправного поведения у несовершеннолетних, не достигших возраста уголовной ответственности .....	331
<i>Минеева А.О.</i>	
Взаимосвязь самооценки с уровнем готовности к материинству учениц 9–11 классов ....	332
<i>Новенко Е.В.</i>	
Основные мишени психокоррекционного воздействия на несовершеннолетних осужденных, совершивших преступления против собственности и состоящих на учете в УИИ .....	333
<i>Проничева М.М.</i>	
Установление контакта как актуальная проблема при проведении профилактики среди несовершеннолетних в УИИ .....	335
<i>Радушина Е.Ю.</i>	
Специфика отношения к природным объектам подростков с девиантным поведением ....	336
<i>Сидоренко З.М.</i>	
Психологические особенности лиц с высоким уровнем социальной желательности .....	338
<i>Смирнова Н.С.</i>	
Психологический анализ последствий воздействия, применяемого тоталитарными сектами в сети интернет .....	339
<i>Тимофеева О.В.</i>	
Формирование безопасных моделей поведения у младших школьников .....	341
<i>Фалина М.Н.</i>	
Молодежные субкультуры, как фактор правонарушений .....	342
<i>Шапиро У.И.</i>	
Исследование личностного смысла болезни у людей с психическими заболеваниями ..	344
<i>Шмелева К.Л.</i>	
Психологические последствия у лиц, перенесших сексуальное насилие в пубертатном периоде .....	345
<i>Юшина Н.Н.</i>	
Психологические механизмы реализации аномального сексуального поведения у лиц с педофилией .....	347

## **Часть 6.** **Информационные технологии**

<i>Базаров А.Г.</i>	
Приложение для ОС Android «Математический справочник» .....	350
<i>Байкова Е.А.</i>	
Разработка нормативов показателей психологических тестов .....	351
<i>Беляева О.Б., Прокопьева О.Ю</i>	
Диагностика уровня летной подготовки по интегральным характеристикам движений глаз пилота во время работы на авиационных тренажерах .....	352
<i>Буданов А.А.</i>	
Обеспечение гибкости настройки системы, использующей мускульно-компьютерный интерфейс .....	353

<i>Буланова Д.В.</i>	
Преимущества использования нереляционных баз данных при создании информационных систем обработки и мониторинга слабоструктурированных данных.....	354
<i>Гуляр А.В.</i>	
Инновационные программно-технические средства представления информации для студентов с глубоким нарушением зрения.....	356
<i>Гуров Д.А.</i>	
Использование графовых структур данных в интерактивных образовательных системах.....	357
<i>Лысикова П.С.</i>	
Исследование актуальных проблем информационной поддержки управления экономикой мегаполиса.....	359
<i>Макарова В.К.</i>	
Исследование проблем, возникающих в ходе решения вопросов информационной поддержки мониторинга и принятия решений при техногенных и природных пожарах.....	361
<i>Пожидаев М.С.</i>	
LUWRAYN: инструментарий для невизуальной работы и его применение в образовании... 362	
<i>Поляков Б.Ю.</i>	
Предсказание времени и успешности выполнения задач по решению анаграмм, а также возникновения инсайта у испытуемых с помощью регрессионных моделей.....	364
<i>Рыбина Е.П.</i>	
Разработка низкобюджетной методики для исследования глазодвигательной активности.....	366
<i>Сафонов М.А.</i>	
Модель структуризации образовательных программ.....	368
<i>Шевченко А.А.</i>	
Кластерный анализ траекторий движений взора .....	369

Научное издание

МОЛОДЫЕ УЧЕНЫЕ –  
СТОЛИЧНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ

Материалы XV Городской  
научно-практической конференции

ТОМ I

Отпечатано в ...

Подписано в печать: 01.04.2016.  
Формат: 60\*90/<sub>16</sub>. Бумага офсетная.  
Гарнитура Times. Печать цифровая.  
Усл. печ. л. 27,8. Уч.-изд. л. 24,0.  
Тираж ... экз.