



**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

**Федеральное государственное бюджетное  
образовательное учреждение высшего образования  
«МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

# **МОЛОДЫЕ ИССЛЕДОВАТЕЛИ ОБРАЗОВАНИЯ**

**XVI Всероссийская научно-практическая конференция**

## **ТЕЗИСЫ КОНФЕРЕНЦИИ ТОМ I**

**Москва 2017**



**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ  
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

**Федеральное государственное бюджетное  
образовательное учреждение высшего образования  
«МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

# **МОЛОДЫЕ ИССЛЕДОВАТЕЛИ ОБРАЗОВАНИЯ**

**XVI Всероссийская  
научно-практическая конференция**

**Тезисы конференции**

**Том I**

**Москва 2017**

**ББК 88**

**Молодые исследователи образования. XVI Всероссийская научно-практическая конференция. Том I.** – М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2017. – 427 с.

Печатается по решению оргкомитета XVI Всероссийской научно-практической конференции «Молодые исследователи образованию» (апрель 2017)

**Редакционная коллегия:**

В.В. Рубцов, А.А. Марголис, Ю.М. Забродин, Е.Н. Задорина,  
С.В. Алехина, Б.Б. Айсмонтас, Е.Е. Антонова, С.Л. Артеменков, Е.Э.  
Артемова, В.В. Архангельская, Т.А. Басилова, О.А. Бахчиева, С.С. Белова,  
Т.Н. Березина, Н.В. Богданович, Ф.Е. Василюк, О.В. Вихристюк,  
С.В. Воликова, В.А. Гуружапов, Н.В. Дворянчиков, В.В. Делибалт,  
И.В. Дергачева, М.А. Егорова, В.И. Екимова, Н.В. Зверева, З.З. Исхакова,  
И.И. Какадий, А.С. Калашникова, А.И. Кирсанов, А.В. Кокурин,  
О.В. Котенева, Ю.А. Кочетова, О.Б. Крушельницкая, Т.И. Кузьмина,  
Т.Л. Кузьмишина, Л.С. Куравский, Ю.Е. Куртанова, А.В. Литвинова,  
Д.В. Лубовский, Т.Ю. Маринова, М.С. Мириманова, Т.А. Михайлова,  
Е.А. Орлова, О.С. Павлова, В.Е. Перова, А.В. Погодина, С.И. Попков,  
Е.Ю. Пряжникова, О.Д. Пуговкина, Н.В. Романовский, И.А. Савченко,  
В.М. Самойлова, С.П. Санина, Ф.С. Сафуанов, М.Е. Сачкова,  
Е.С. Смирнова, И.В. Соколов, В.В. Соколов, Л.А. Тишина,  
Н.Н. Толстых, Фришман И.И., А.Б. Холмогорова, А.И. Хромов,  
О.Е. Хухлаев, Р.В. Чиркина, И.В. Шаповаленко, А.Ю. Шеманов,  
А.Ю. Шилин, И.Б. Шилина, А.М. Щербакова, Г.А. Юрьев

*Молодые исследователи образования. XVI Всероссийская научно-практическая конференция*

Материалы печатаются в авторской редакции

**ББК 88**

**ISBN 978-5-94051-178-6**

**ISBN 978-5-94051-176-2**

**© ФГБОУ ВО МГППУ, 2017**

## ВСТУПЛЕНИЕ

Настоящий сборник материалов сформирован на основе докладов, подготовленных к XVI Всероссийской научно-практической конференции молодых исследователей образования, традиционно проводимой в Московском государственном психолого-педагогическом университете (МГППУ) практически с момента основания университета.

МГППУ – уникальное учебное заведение, в котором глубокая научная подготовка студентов ведется в сочетании с практико-прикладной направленностью, тесно связанной с потребностями социальной сферы Москвы. Университет сформулировал и реализует свою миссию в развитии психологической науки и психологического образования в России, психологического просвещения и повышения психологической культуры населения.

МГППУ федеральный оператор проектов модернизации педагогического образования России, база Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра.

Как и в прошлые годы молодые ученые, аспиранты, студенты живо откликнулись на приглашение обсудить с участием ведущих экспертов актуальные вопросы психологической науки, воспитания и обучения, не ограничиваясь, впрочем, проблемами только образования.

Столь широко обозначенная тематика позволяет надеяться, что сборник до некоторой степени актуально представляет тематический репертуар современной психологической науки и смежных областей.

Композиционно сборник рубрицирован по крупным направлениям исследований университета, некоторые направления разделены на секции.

Проведение конференции в год 20-летия университета потребовало от организаторов и участников тщательного осмысления и обсуждения накопленного опыта и возможных перспектив психолого-педагогических исследований.

В этой связи содержательная часть программы была значительно расширена, обсуждение велось по 12 направлениям, включен большой образовательный блок, посвященный вопросам подготовки научных публикаций, реализации результатов научных исследований.

Направление **психолого-педагогические проблемы образования детей и подростков** содержит работы, связанные с психологией развития, психологией и педагогикой индивидуализации образования современных школьников, затронуты проблемы школьной психологической службы.

Направление **современное состояние и перспективы развития экстремальной психологии** содержит работы, связанные с современными технологиями психологического обеспечения служебной деятельности в профессиях особого риска, в оказании экстренной психологической помощи.

Направление **клиническая и специальная психология** включило вопросы психологической реабилитации и коррекции в социальной сфере; психологической диагностики и коррекции нарушений психического развития и здоровья детей и подростков, проведен круглый стол Психолого-педагогические исследования по проблеме организации сопровождения лиц с РАС.

Направление **социально-психологические проблемы современного общества** включило различные вопросы современной социальной психологии, межкультурного взаимодействия, психологических тренингов и консультирования.

Направление **информационные технологии** содержит работы, посвященные компьютерному моделированию и анализу данных, отдельно рассмотрены инновации в технологии обучения студентов с нарушениями зрения.

В направлении о **проблемах формирования компетентного подхода у специалистов социальной сферы** отдельно, с учетом опыта университета, рассмотрена реализация молодежных инициатив, проведен круглый стол Социальная работа и молодежь.

Направление **юридическая психология** включило вопросы применения психологических знаний в судопроизводстве.

Некрупные, но важные направления посвящены **иноязычному образованию в кросскультурном пространстве**; прикладным исследованиям в сфере **инклюзивного образования**; **консультативной и клинической психологии**; **актуальным проблемам государственного и муниципального управления**; **информационным технологиям в психологии и педагогике**.

Для участников были проведены мастер-классы по реализации научного исследования, академическому чтению и письму, международным стандартам и показателям научных периодических изданий.

Есть основания надеяться, что работы молодых ученых, опубликованные в данном сборнике, получат содержательное продолжение и заинтересуют не только участников конференции, но и широкий круг специалистов в области психологии и педагогики.

# **Часть 1.**

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ**

### **Особенности субкультуры современных дошкольников**

*Алферова Е.С., Маркатунова Т.А.  
учащийся*

*ГБОУ СОШ 2116 «Зябликово»*

*lizaalf2000@gmail.com. tataspirina@yandex.ru*

*Научный руководитель – Пименов А.Ю.*

В последние годы изучению детской субкультуры уделяется достаточно большое внимание (В.Т. Кудрявцев, М.В. Осорина, Е.О. Смирнова, А.Г. Гогоберидзе, Е.Е. Клопотова и др.) В широком значении термин «детская субкультура» включает в себя все, что создано в человеческом обществе для детей и детьми; в более узком – это смысловое пространство ценностей, установок, способов деятельности и форм общения, существующих в детских сообществах в той или иной конкретно-исторической ситуации их развития. Это некоторое культурное обобщение социально-психологического опыта, накопленного в детском сообществе на протяжении длительного времени и передающегося из поколения в поколение [1]. Одними из наиболее ярких проявлений детской субкультуры являются мирилки, дразнилки, считалки, страшилки и дворовые игры, знакомство с которыми происходит в дошкольном возрасте. Но, сегодня все большую роль в жизни детей играют гаджеты, вытесняя собой привычные формы общения.

Наше исследование было направлено на выявление роли элементов детской субкультуры в среде современных дошкольников.

В исследовании приняли участие 127 детей дошкольных образовательных учреждений г. Москвы. С помощью наблюдения в свободной деятельности и беседы с детьми мы пытались выявить присутствуют ли в их жизни такие элементы детской субкультуры как считалки, мирилки, дразнилки и дворовые игры. Мы получили следующие результаты.

В ситуации конфликта мирилки используют 30 % современных дошкольников. Преимущественно это дети младшего возраста (3–4 года). Остальные дети либо не знают их, либо знают, но не используют на практике. В конфликтной ситуации дети младшего возраста обижаются, уходят, начинают играть с другими детьми или в игрушки. Среди старших детей нами была выявлена тенденция использования слова «извини». Скорее всего, в 5–7 лет дети уже стремятся найти компромисс в ситуации.

Похожая ситуация со считалками. Дошкольники знают только те считалки, с которым их познакомили работники дошкольного учреждения, но также их не используют. Некоторые (38 % детей) и вовсе не знают, зачем они нужны. Ведущим в игре часто становится наиболее «авторитетный» ребенок или тот, кто предложил эту игру. В некоторых группах встречался другой выбор ведущего, например, водит тот, кто первый добежит до чего-то или найдет что-то. В процессе наблюдения считалки использовали лишь 17 % детей, преимущественно в возрасте 4–5 лет.

Такой элемент субкультуры, как дразнилки в основном используют дети младшего дошкольного возраста (3–4 года) – 25 % детей. В конфликтных ситуациях, когда их кто-то обижает или отнимает то, во что они хотели играть – они начинают обзывать оппонента, используя короткие обидные рифмы. Среди дошкольников старших возрастных групп нами не были замечены конфликтные ситуации, в которых дети дразнили друг друга или обзывали.

В ходе опроса нами было выявлено, что дети знают не очень много дворовых игр. Почти все называли такие игры, как догонялки или прятки, но большее вспомнить получалось не у многих (8 % детей). Беседа с детьми показала, что у них нет времени на игры во дворе, т.к. основное время они проводят в детском саду, а потом ходят на дополнительные занятия или в кружки. Зато, почти все охотно рассказывали про свои гаджеты. Половина детей, по их словам, имеет свой собственный планшет или ноутбук, и используют их с 3 лет. Как правило, дошкольники используют гаджеты для того, чтобы играть или смотреть мультики. Все опрошенные дети хотят иметь свои гаджеты, а не пользоваться теми, что принадлежат родителям или старшим сестрам/братьям. Проводят за ними время до детского сада и перед сном. Больше половины детей научили ими пользоваться родители, меньшинство – старшие братья или сестры. Часто во время игр в группе, дети используют песенки из знакомых мультфильмов или воображают себя героями любимых компьютерных игр.

Проведя это исследование, мы выявили, что современные дети не часто используют такие элементы детской субкультуры как мирилки, считалки или дразнилки, да и в большинстве своем они свойственны младшим дошкольникам. Дворовые игры вытеснены из жизни детей множеством кружком, дополнительных занятий. Однако, почти каждый ребенок находит время на игры в планшеты и просмотр мультфильмов, которые сами скачивают или находят в интернете.

#### *Литература*

1. *Абраменкова В.В.* Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре. – М.: Воронеж, 2000.
2. *Бурлакова И.А., Клопотова Е.Е., Контева Т.В.* Дворовые игры как элемент детской субкультуры // Дошкольное воспитание. 2011. № 12.
3. *Клопотова Е.Е.* Проблема изучения субкультуры современных дошкольников // Дошкольное воспитание. 2017.- № 1.
4. *Клопотова Е.Е., Романова Ю.А.* Компьютерные игры в жизни современных дошкольников // Дошкольное воспитание. 2014. № 7.
5. *Смирнова Е.О.* Современная детская субкультура // Консультативная психология и психотерапия. – 2015. – Том 23. – № 4.

## **Вопросы развития познавательной активности у дошкольников в психолого-педагогических исследованиях**

**Антонова Е.Ю.**

*магистрант факультета дошкольной  
и коррекционной педагогики и психологии  
ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия  
03kau93@mail.ru*

*Научный руководитель – Васильева Н.Н.*

В современной возрастной и педагогической психологии психическое развитие ребенка понимается как процесс и результат присвоения культурно-исторического опыта предшествующих поколений. Необходимым условием присвоения этого опыта является активность ребенка, в том числе и познавательная, проявляющаяся в соответствующей деятельности.

Вопросы развития познавательной активности дошкольников относятся к числу наиболее актуальных проблем современной психолого-педагогической науки и практики.

Изучением познавательной активности занимались такие исследователи, как Д.Б. Годовикова, Т.М. Землянухина, М.И. Лисина, А.Н. Поддяжков, Т.И. Шамова, Е.И. Щербакова, Г.И. Щукина. Познавательная активность исследователями рассматривается как непрерывно развивающееся качество личности, отражающее готовность дошкольника к познанию, интерес к чему-либо новому, проявление преобразовательных действий ребенка по отношению к окружающим предметам и явлениям, инициативность, самостоятельность и настойчивость в различных видах деятельности, а также позитивное эмоциональное переживание при получении новой информации [1].

В работах Л.С. Выготского, М.И. Лисиной, Е.И. Щербакова, Г.И. Щукиной выделены условия формирования познавательной активности детей: своевременное и адекватное соотношение познавательных интересов с предметом, их стимулирование и развитие во всех сферах деятельности ребенка, отбор форм и методов работы с детьми, учет личностных особенностей ребенка.

По мнению Е.А. Меньшиковой существуют сензитивные периоды в развитии познавательной активности человека. Они приходятся главным образом на дошкольное детство. Проявлением такого сензитивного периода является познавательная активность детей, проявляемая ими в процессе усвоения речи и выражающаяся в словотворчестве и в детских вопросах различного типа.

В качестве факторов, влияющих на формирование познавательной активности ребенка, авторы, исследовавшие эту проблему, выделяют общение (Д.Б. Годовикова, Т.М. Землянухина, М.И. Лисина, Т.А. Серебрякова); потребность в новых впечатлениях (Л.И. Божович); общий уровень развития активности (Н.С. Лейтес, В.Д. Небылицин).

Одной из базовых первичных форм познавательного интереса представляется любопытство. В его основе лежит естественная реакция удивления ребенка на изменения в обстановке, появление нового, яркого, красочного, эмоционально привлекательного в окружающем мире. Проявляется детское любопытство в ярких мимических реакциях и вопросах. Вопросы, которые задает ребенок, исследователи рассматривают как форму проявления познавательной активности.



Изучению детских вопросов как особой формы проявления познавательного отношения к миру, познавательной активности посвящен ряд исследований Н. Бабич, Э.А. Баранова, Д.Б. Годовиковой, А.И. Сорокиной, К.И. Чуковского, Н.Б. Шумаковой. Исследователи характеризуют активные познавательные проявления детей в виде вопросов как проявление мыслительной, интеллектуальной активности.

Д.Б. Годовникова [2] особо подчеркивает значение для развития любознательности не столько всякого общения, сколько адекватного возрасту по количеству и, самое главное, по качеству, т.е. соответствующего уровню и содержанию потребности. В ходе занятий, проведенных с детьми 3–4 и 6–7 лет, имеющими наиболее низкие показатели познавательной активности, достигался сдвиг в уровне общения испытуемых. Одновременно следствием эксперимента явилось значительное повышение показателей познавательной активности. Ускорилося время вхождения в обследование, увеличилось количество ориентировочно-исследовательских действий, возросли сосредоточенность детей, количество высказываний и др. Таким образом, эксперимент убедительно показал позитивное влияние даже относительно коротких эпизодов общения на развитие детской любознательности.

М.И. Лисина [3] отмечает, что в дошкольном возрасте возможности самостоятельного познания мира у детей еще ограничены, поэтому единственный способ утоления жажды познания – это общение с окружающими людьми, прежде всего с взрослыми. В случае отсутствия должного внимания и серьезного отношения к детским рассуждениям и вопросам, сдержанности в одобрении успехов в познавательной деятельности у ребенка заметно снижается уровень познавательной активности.

В исследовании Т.В. Дуткевич обнаружилось влияние общения со сверстниками на рост познавательной активности детей дошкольного возраста: благодаря специально организованному со стороны педагога общению детей в процессе сюжетно-ролевой игры у них появилась острая любознательность, пытливість, стремление исследовать интересное явление всеми доступными средствами. Одновременно происходили изменения и в личностной сфере испытуемых – повышение уверенности в себе, обострение потребности в самоуважении, появление смелости и настойчивости в отстаивании своих интересов, что, по мнению автора, и обеспечило повышение познавательной активности.

Исследования Д.Б. Годовиковой, Т.А. Куликовой свидетельствуют о значительном снижении познавательной активности детей, находящихся на пороге школьного обучения. У детей недостаточно сформирована потребность в самостоятельном познании окружающей действительности, устойчивое познавательное отношение к миру.

А.Н. Леонтьев отмечал, что с 3 до 7 лет характеристиками проявления познавательной активности считаются: сознательное и самостоятельное подчинение одного действия другому, сложное строение деятельности и внутренняя организация поведения, появление соподчинений в деятельности, активность направлена на запоминание, подконтрольное сознание, управление своим поведением.

В. Щетинина выделяет следующие критерии и показатели познавательной активности у детей дошкольного возраста, проявляющиеся в поисковой деятель-

ности: устойчивость познавательного интереса, сформированность эмоционально-волевой сферы, практическая подготовленность к поисковой деятельности.

Таким образом, анализируя психолого-педагогические исследования по вопросам развития познавательной активности, мы пришли к выводу, что особое значение для оптимального развития познавательной активности дошкольников имеет стиль общения с ними со стороны взрослого.

Познавательная активность характеризуется оптимальностью отношений к выполняемой деятельности, интенсивностью усвоения различных способов позитивного достижения результата, опытом творческой деятельности, направленностью на его практическое использование в своей повседневной жизни.

#### *Литература*

1. Волошена Е.А., Истратова О.Н. Диагностика познавательной активности детей старшего дошкольного возраста // Приволжский научный вестник. 2014. № 6.
2. Годовикова Д.Б. Общение и познавательная активность дошкольников // Вопросы психологии. 1984. № 1.
3. Лисина М.И. Развитие познавательной активности детей в ходе общения со взрослыми и сверстниками // Вопросы психологии. 1982. № 4.

### **Актуализация дополнительного образования детей в российской системе образования**

*Ануфриева О.И.*

*магистрант факультета психологии образования  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*

*Научный руководитель – А.Ф. Шmidt*

Дополнительное образование детей по праву можно считать наиболее значимым явлением в отечественной сфере образования. Оно является неотъемлемым элементом общего образования, который определяет свободный выбор ребенком направления деятельности, устремленное на духовное, интеллектуальное, физическое развитие детей. Система дополнительного образования помогает накапливать личные качества, расширять свой потенциал, способствовать выравниванию стартовым возможностям развития личности детей. Эта система является социально востребованной, органично сочетающей в себе обучение, воспитание и развитие личности. Концепция модернизации российской системы образования определяет особую важность данной системы так как позволяет приобретать личный опыт социальной успешности. Сложенность основного образования и дополнительного поможет воспитать новый тип детей, которые могут приобретать знания самостоятельно, иметь способность результативно действовать в нестандартных условиях, творчески решать различные задачи, независимо мыслить, брать на себя ответственность за принятые решения.

Дополнительное образование детей – это актуальное и обязательное звено всей педагогической системы, являющееся образованием доступным: у всех детей есть возможность заниматься «без каникул» круглогодично – одаренным и «обычным», «благополучным» и «трудным», здоровым и больным, главное, чтобы присутствовало желание и интерес. При этом у детей успешность сравнивается только с предшествующим их уровнем знаний и умений. Манера, скорость, качество их работы не критикуется и не осуждается. Система допол-

нительного образования позволяет заниматься индивидуально и в группе, выбирать педагога, предмет деятельности, возрастную категорию группы, заниматься вместе с родителями, согласовывать с организацией расписание занятий.

Система дополнительного образования предоставляет детям возможность развиваться всесторонне. Основными направлениями дополнительного образования являются – художественно-эстетическое, научно-техническое, эколого-биологическое, естественнонаучное, физкультурно-спортивное, спортивно-техническое, туристско-краеведческое, военно-патриотическое, социально-педагогическое, культурологическое, экономико-правовое. При удовлетворении потребностей родителей и детей этот список может пополняться.

В организациях дополнительного образования созданы эмоционально комфортные условия для самоопределения (саморазвития и самопознания) детей, которые заключаются в позитивно-конструктивном стиле отношения педагогов к детям, независимо от их способностей как умственных, так и физических, материальных возможностей, предопределяет свободный выбор по каждому запросу ребенка в конкретный момент формы проведения своего свободного времени, что предполагает:

- признание ребенка равноправной личностью в деятельности с педагогом, учета и безусловного уважения мнения ребенка;
- непринужденное принятие ребенка в коммуникацию для понимания проблем и выявление того, что может он принять;
- включение ребенка в деятельность, которая имеет сложно выстроенные образовательные программы, отражающие их типологию – защита проектов, участие в соревнованиях, выставках, концертах, показ результатов освоения образовательных программ;
- освоение программ дополнительного образования разных уровней сложности;
- участие в проектно-исследовательской деятельности или в иную продуктивную деятельность, позволяющую оформление результатов интеллектуальной собственности;
- нацеленность на удовлетворение личностных потребностей детей и с учетом их когнитивных особенностей;
- организация особых психолого-педагогических условий – окружение доброжелательной и комфортной обстановки, которая способствует снижению негатива и сможет предложить новые стартовые возможности;
- давать возможность на высказывание своего мнения, слышать других и отстаивать свою позицию;
- принятие ребенка в деятельность на разных этапах, не связанных жесткими сроками учебного года [1, 2].

Е.Б. Евладова, Л.Г. Логинова, Н.Н. Михайлова утверждают, что дополнительное образование строится на приоритетных идеях:

#### 1. *Свободный выбор ребенком видов и сфер деятельности*

Возможность выбора направления дополнительного образования (художественно-эстетического, научно-технического, эколого-биологического и др.), темпов обучения программы, степени коллективного участия. Учет потребностей детей заниматься не только с целью образования, но и влечением быть вместе со своими друзьями, стремлением общения с новыми людьми, желанием проявлением своих лидерских качеств. Все мотивировки должны учи-

тываться и уважаться. Обучающимся необходимо уметь делать выбор, и именно такой подход обеспечивает следующую идею.

2. *Ориентация на личностные интересы, потребности, способности ребенка*

Не зря дополнительное образование относят к образованию личностно-ориентированному. Здесь в отличие от основного образования, область или предмет деятельности «приближается» к ребенку. Ему дают возможность «попробовать» себя, определить свой собственный путь, т.е. создаются условия где педагог может реализовать интересы каждого ребенка, развить его индивидуальные возможности. А достижения ребенка должны расцениваться по его собственным возможностям, а не в сравнении с другими. Педагогическая деятельность в сфере дополнительного образования обращена на выявление, увеличение, поддержку, развитие того уникального потенциала, которым награжден каждый ребенок.

3. *Возможность свободного самоопределения и самореализации ребенка*

Самоопределение и самореализация интегрируются в процессы обеспечения «свободы от» – предохранения от подавления ребенка, его угнетения, оскорбления достоинства и от защиты его комплексов; и воспитание «свобода для» – создание максимально благоприятных условий творческой самореализации. Следовательно, ощущение возможности удовлетворить свои потребности дает ребенку чувствовать себя свободным. Далее свобода осознается как возможность творческого самовоплощения его в деятельности, проявлении своей индивидуальности. В то же время стоит не забывать, что свобода всегда предполагает осознание и признание свободы других. Другими словами, свобода самоопределения и самореализации обязательно связаны с воспитанием ответственности и умением соотносить свою свободу со свободой других людей.

4. *Единство обучения, воспитания, развития*

Данный принцип сегодня поддерживается всеми педагогами, однако зачастую на практике он остается лишь декларацией, что неудивительно, ведь для его осуществления необходима перестройка всей образовательной системы, особенно на содержательном уровне. Можно сказать, что сейчас эти процессы развиваются параллельно, но заметим, что в образовании доминирует обучение, которое всегда будет предметно-дисциплинарным с присущей нормативностью знаний, умений, навыков.

Говоря о воспитании, то оно занимает не равное положение в основном образовании. Учителя в основном относятся к нему как к «излишеству». Это связано со сложностью осуществления, ведь воспитание основывается на межличностных отношениях, событий и явлений окружающей действительности, которые способны вызвать чувственно-эмоциональные переживания. В воспитании преобладают такие компоненты как ценностно-ориентационный, мотивационный, поведенческий, эмоциональный. Здесь можно сказать, что обучение – это система трансляции средств, способов решения интеллектуальных и технологических задач, а воспитание – процесс влияния на становление характера человека. Такое деление допустимо, но только для научного исследования. Оно невозможно для педагогической практики, и особенно для практики в системе дополнительного образования детей.

Говоря о развитии, то этому процессу в последнее время уделяется огромное внимание. Но чаще всего упоминается о развивающем образовании, сущность которого заключается в приоритетном внимании к решению психологических

задач над дидактическими. В системе дополнительного образования реализовать развивающее образование намного легче, так как здесь учитываются индивидуальные потребности каждого ребенка и присутствует множество форм деятельности, а также в данной системе большое внимание уделяется формированию личностных качеств, в сравнении как в основном образовании реализуется достижение учебных результатов.

#### 5. *Практико-деятельностная основа образовательного процесса*

Система дополнительного образования включает в себя практическую деятельность, включающая эмоционально-образное наполнение, в отличие от основного образования, где преобладает когнитивная, вербально-логическая деятельность. Благодаря дополнительному образованию ребенок знакомится с конкретным, осязаемым воплощением определенных объектов в жизни. Дополнительное образование позволяет ребенку самостоятельно решать важные жизненные задачи, такие как организация досуга, профессиональная ориентация, поиск путей повышения своего статуса в группе и пр. Поэтому в дополнительном образовании во внимание попадает личный опыт ребенка, который учитывается в содержательной составляющей программы и форм практической работы [3, с. 39–43].

Исследования последнего десятилетия показывают, что система дополнительного образования представляет интерес не только для педагогической науки и практики образования, но и для Правительства Российской Федерации, деятельность которого направлена как на создание мер по развитию образования в целом, так и дополнительного образования в частности.

«У нас почти утрачена советская система внеклассного образования – кружки, дома культуры и так далее. Систему внеклассного образования надо восстанавливать, и уж точно совершенно нельзя ничего сокращать в самих школах», – заявил В.В. Путин на встрече с преподавателями после церемонии вручения наград лауреатам конкурса «Учитель года России – 2012»

#### *Литература*

1. Буйлова Л.Н., Кленова Н.В. Как организовать дополнительное образование детей в школе? – М.: АРКТИ, 2005. – 286 с.
2. Буйлова Л.Н. Современные проблемы развития дополнительного образования детей в контексте идей непрерывного образования. Развитие системы образования – обеспечение будущего. В 3 книгах. К 1.: монография. – Одесса, 2013.
3. Евладова Е.Б., Логинова Л.Г., Михайлова Н.Н. Дополнительное образование детей // учебник для студентов пед. колледжа. Гуманитар. Изд. Центр ВЛАДОС, 2004. – 349 с.

### **Представления родителей о готовности детей к обучению в школе**

*Асташенкова Г.В.*

*студент факультета психологии образования  
ФГБОУ ВО МГППУ, г.Москва, Россия  
galina.vast@mail.ru*

*Научный руководитель – Дробинская А.О.*

Начало школьной жизни –новый этап на пути каждого ребенка: каждый дошкольник, достигая определенного возраста, идет в школу.

У родителей будущих первоклассников возникает масса вопросов: с какого возраста отдать ребенка в школу; как подготовить ребенка; в какую школу и с какой программой выбрать; сможет ли он хорошо учиться. Мало у кого возникает вопрос, справится ли ребенок со школьной программой, и если нет, то в чем причина.

В психологии развития проблема готовности детей к обучению в школе занимает важное место и широко рассматривается в работах отечественных и зарубежных психологов и педагогов. В помощь родителям издается литература, по телевидению показывают отдельные программы посвященные данной проблеме, однако акцент в них сделан на развитии ребенка, а не на готовности родителей понимать и принимать уровень развития собственного ребенка и его способностей к систематическому школьному обучению. В то же время именно родители определяют начало школьной судьбы ребенка, выбирая школу, программу и первого учителя для него. При всей актуальности этой проблемы мы нашли очень малочисленные исследования, посвященных представлениям родителей о готовности ребенка к началу школьного обучения.

Семья является важнейшим фактором формирования готовности к школьному обучению. От того в какой семье воспитывался ребенок, какой присутствовал стиль семейного воспитания, как развиваются в семье детско-родительские отношения, зависит характер его дальнейшего развития, отношение к школе, учению.

За последнее время произошли большие изменения в обществе и в системе образования, выросли требования к школам и к дошкольным организациям, особенно в подготовке будущих первоклассников.

Открыто множество дополнительных кружков с программами по подготовке детей к школе. Родители с радостью отдают своих детей в подобные учреждения, стремятся пораньше отдать своего ребенка в школу, считая это залогом его будущей успешной судьбы и карьеры. Они убеждены, что если ребенок может бегло читать, считать и хорошо писать, и с легкостью пользуется всевозможными гаджетами, то он развит интеллектуально и значит готов к школьному обучению. Данное представление создает у родителей иллюзию готовности ребенка к школьному обучению и в свою очередь создает предпосылки для школьной дезадаптации.

Психологические и педагогические исследования, а также практика школьного обучения показали, что прямого соответствия между запасом представлений и тем общим уровнем умственного развития ребенка, который обеспечивает его интеллектуальную готовность к школьному обучению, нет. Еще Л.С. Выготским была сформулирована мысль о том, что готовность к школьному обучению со стороны интеллектуального развития ребенка заключается не столько в количественном запасе представлений, сколько в уровне развития интеллектуальных процессов, то есть в качественных особенностях детского мышления, что идет в разрез с представлениями родителей. С точки зрения Л.С. Выготского, быть готовым к школьному обучению означает достигнуть определенного уровня развития мыслительных процессов: ребенок должен уметь выделять существенное в явлениях окружающей действительности, уметь сравнивать их, видеть сходное и отличное; он должен научиться рассуждать, находить причины явлений, делать выводы. Ребенок, который не способен следить за рассуждением учителя и вслед за ним приходить к простейшим выводам, является еще не готовым к обучению в школе [1].

Л.Ф.Обухова пишет, что хотя ребенка еще в дошкольном возрасте учат читать, писать, считать, это не означает, что, получив эти навыки, он готов к школьному обучению. «Готовность определяется тем, в какую деятельность все эти умения включены. Усвоение детьми знаний и умений в дошкольном возрасте включены в игровую деятельность, и поэтому эти знания имеют другую структуру. Отсюда первое требование, которое надо учитывать при поступлении в школу – никогда не следует измерять готовность к школьному обучению по формальному уровню умений и навыков, таких как чтение, письмо, счет. Владея ими, ребенок может еще не иметь соответствующих механизмов умственной деятельности» [3].

Не менее важными является социальная и эмоциональная готовность ребенка. Многие исследователи (М.И.Лисина, Л.И.Божович) считают социальную готовность дошкольников одним из базовых элементов в системе становления личности ребенка. Процесс взаимодействия со взрослыми и сверстниками оказывает влияние не только непосредственно на социальную сторону развития дошкольника, но и на формирование его психических процессов (память, мышление, речь и др.). Уровень данного развития в дошкольном возрасте прямо пропорционален уровню эффективности его последующей адаптации в обществе.

Личностная готовность также предполагает определенный уровень развития эмоциональной сферы ребенка.

Родители с одной стороны не понимают значения развития эмоциональной сферы ребенка, вкладывая усилия и формируя мотивацию лишь на уровень учебных достижений, с другой стороны, сами делегируют ребенку свое собственное эмоциональное отношение (беспокойство) за успешность школьного обучения, усвоение ребенком учебного материала, ведь эмоциональная и интеллектуальная готовность, как показывают исследования, тесно взаимосвязаны [2].

Еще один аспект готовности ребенка к школьному обучению, на который родители обращают мало внимания, но который является очень важным – физиологическая готовность. Начатые нами исследования показали, что этой готовности особое внимание уделяют только те родители, у которых дети часто болеют, да и то не все. Остальные родители выделяют в этом аспекте только развитие мелкой моторики, которая обеспечивает формирование навыков письма.

Кроме того, в практической деятельности мы часто становимся свидетелями того, что родители стараются «натаскать» ребенка к школе не учитывая его психологические и индивидуальные особенности – это может повлечь за собой неравномерное развитие компонентов готовности, психологическую травматизацию ребенка, привести к развитию неустойчивой самооценки, неуверенности в себе и отставание в учебе.

Таким образом, обзор литературы, практический опыт и начатые нами исследования показывают, что проблема психологической подготовки родителей, повышение их психологической грамотности являются актуальным аспектом проблемы готовности детей к школьному обучению. Психологическая подготовка взрослых должна способствовать развитию и становлению личности ребенка, помочь родителям понять особенности своего ребенка, подобрать нужную школу с соответствующей программой, которую ребенок будет успешно осваивать.

*Литература*

1. *Божович Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. – СПб. [и др.] : Питер, 2008. – 398 с. – (Мастера психологии). – Библиогр.: с. 386–389.

2. *Новицкая Е.С.* Журнал. Современные проблемы науки и образования Выпуск № 5 / 2014
3. *Обухова Л.Ф.* Детская (возрастная) психология. – М., 1996.

## **К вопросу о формировании каллиграфии в начальной школе**

*Барановская Е.А.  
студентка социально-педагогического колледжа  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия  
ekaterina27037@mail.ru*

*Научный руководитель – Ипатова Н.А.*

Каллиграфия – красивый почерк, красота письма (написания) наука с огромной историей. И связана она с историей шрифта и орудий письма. Путь каллиграфии начинается с тростникового пера-кала в древнем мире и продолжается до настоящего времени. Отражение формирования каллиграфии можно найти в компьютерных программах, в стилях, в шрифтах. Каллиграфия – это не только удобства при чтении, но эмоционально-образную графическую выразительность на письме. Ведь не даром по почерку можно познать характер человека! Например, в Китае и других дальневосточных странах владеющий искусством каллиграфии ценился особенно высоко, как мастер, который мог сообщить через графический знак эмоционально-символическое значение и передать в нем сущность слова, мысли, и чувства.

Развитие письма в историческом плане – это развитие истории человечества. Сегодня развивается специальная наука – грамματοлогия, которая изучает историю письма. Можно утверждать, что в процессе становления письма каждый ребенок в какой-то степени повторяет историю человечества.

Обучение письму в начальной школе – сложный процесс, позволяющий сформировать одно из важнейших комплексных умений, необходимых человеку в течение всей жизни.

Каллиграфически правильное письмо способствует эстетическому, эмоциональному воспитанию школьников, развитию аккуратности, сосредоточенности и усердного отношения к выполнению любой работы. Приучая школьника к аккуратному выполнению письменных работ, учитель воспитывает у обучающихся уважение к своему труду, ответственное отношение к выполнению работ, привычку к чистоте и порядку.

Выработка у учащихся начальной школы навыка правильного, четкого, красивого почерка, каллиграфического стиля – дело серьезное и трудоемкое. Оно требует от учителя большого напряжения, специфических знаний, владение комплексом методов и приемов и проведение систематических упражнений.

Одним из главных элементов обучения письму является формирование графического навыка письма, совместно с которым идет становление орфографических навыков. Дидактическую основу методики обучения первоначальному письму составляют следующие принципы: поэтапное изучения написания буквы, одновариантное и стабильное начертания буквы, логическая группировка письменных букв.

Главными являются задачи по обучению воспроизведению форм букв, соблюдения одинакового наклона, рациональному соединению букв в словах,



правильной расстановки слов, обучение безотрывному письму. Техника фиксации букв и их частей на бумаге – графический навык, считается автоматизированным действием при письме. Но в главном – это сложное речевое действие, которое проявляется во взаимосвязанной работе четырех компонентов: аудиального, рукодвигательного, артикуляционного, визуального, что позволяет сформировать у обучающегося графический навык.

Процесс формирования каллиграфии у обучающихся начальной школы будет эффективным при использовании информационных технологий. На экране компьютера, используя современные программные средства этот достаточно непростой процесс будет восприниматься образнее, красочнее, интереснее. Применение различных вариантов компьютерных мозаик, выполненных на основе готовых заданий из прописей, бесспорно, будут полезны и внесут разнообразие в ход урока.

Информационные технологии позволяют коренным образом изменить организацию процесса обучения, формируя у обучающихся системное мышление. Компьютер может быть не только забавным, но и полезным, помощником в учебе.

Использование информационных технологий в процессе обучения, безусловно оказывает положительное влияние на общекультурное развитие младших школьников; помогает в приобретении и совершенствовании навыков владения компьютером; повышает мотивацию к обучению. Важный аспект, про который нельзя забывать в современном мире это повышение авторитета учителя.

Но нельзя забывать, что первостепенной задачей в методике русского языка является проблема обучения младших школьников каллиграфически правильному письму. Проблема последних десятилетий состоит в том, что большинство младших школьников все больше проводит время за компьютерами, а не за книгами и тетрадями. Учащиеся не разрабатывают моторику руки, не умеют координировать свои движения при письме. А ведь письмо – очень сложный процесс, требующий непрерывного, напряженного контроля и тренировки. Все эти трудности носят как физиологический, так и психологический и методический характер.

При поступлении ребенка в школу резко меняется образ его жизнедеятельности, и успешность обучения во многом зависит от его готовности к новым для него учебным нагрузкам. Поэтому при обучении детей письму должны учитываться индивидуально-психологические особенности каждого ученика, учет санитарно-гигиенических условий, комплекс методов и приемов обучения.

#### *Литература*

1. *Агаркова И.Г.* Письмо. Графический навык. Каллиграфический почерк. Программа для начальной школы // Начальная школа. – 1995. № 12.
2. *Выготский Л.С.* Предыстория письменной речи // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. М., 1980.
3. *Желтовская Л.Я., Соколова Е.Н.* Формирование каллиграфических навыков у младших школьников: Пособие для учителя четырехлетней нач. школы. – М.: Просвещение, 1987.

## **Стратегии активности ребенка в зоне ближайшего развития его интеллекта**

**Башмакова С.Е.**  
*младший научный сотрудник  
Центра прикладных психолого-  
педагогических исследований  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*  
sonyabash@yandex.ru

*Научный руководитель – Юркевич В.С.*

Понятие зоны ближайшего развития было введено Л.С. Выготским для диагностики умственного развития. Понимая неполноценность статистического подхода к определению умственного развития, Выготский предложил динамический способ его оценки: «зона ближайшего развития вооружает... возможностью понимать внутренний ход, самый процесс развития и определять не только то, что уже в развитии завершено и принесло свои плоды, но и то, что находится в процессе созревания».

К сожалению, Л.С. Выготский не успел завершить разработку концепции зоны ближайшего развития, однако, чувствуя грандиозный потенциал этого понятия, он отмечал, что оно применимо не только к интеллектуальной сфере ребенка, но и к другим сторонам детской личности.

Несмотря на огромную популярность, ЗБР остается наиболее изученным и наименее понимаемым понятием культурно-исторической психологии [Chaiklin, 2003].

Казалось бы, нет такой области психологии, в которой оно бы не изучалось и не применялось. Идея ЗБР используется как диагностический метод, как метод работы с неуспевающими учениками, в проектировании учебно-воспитательного процесса в различных системах развивающего обучения и др. Однако вопрос о связи способов освоения ЗБР ребенком и его интеллектуального развития остается недостаточно изученным.

Многие исследователи отмечают важность позиций ребенка и взрослого в пространстве ЗБР, однако большая их часть делает акцент на влияние позиции взрослого на позицию ребенка (Кравцова, Е.Е., 2001, Ж.П. Шопина (2002), Л.Ф. Обухова и И.А. Корепанова (2005)). При этом характер активности ребенка определяется характером активности взрослого. В таком случае вопрос характера самостоятельной активности ребенка остается открытым. В поисках ответа обратимся к другим исследованиям и интерпретациям понятия ЗБР.

В.К.Зарецкий предлагает рассматривать ЗБР как сферу, образованную совокупностью векторов, проходящих через точку трудности. В связи с этим возникает вопрос: какие еще процессы развития содержатся в зоне ближайшего развития. Автор отмечает, что далеко не все виды помощи являются развивающими и подчеркивает важность опыта самостоятельного преодоления трудности, без которого невозможно подлинное развитие.

Г.А. Цукерман предлагает рассматривать ЗБР не как «натурально существующее явление, возникающее само собой всякий раз, когда взрослый помогает ребенку достигнуть большей самостоятельности, а как «особую форму взаимодействия, в котором действие взрослого направлено на порождение и поддержку инициативного действия ребенка» (Цукерман, 2006). ЗБР – это пространство потенциальных возможностей развития, поддержанных или не поддержанных

учебным взаимодействием. Поэтому ЗБР нельзя сводить к содержанию задач, это пространство необходимо рассматривать с точки зрения типов взаимодействия (видов помощи). Автор выделяет два основных типа взаимодействия:

1. взаимодействие, в котором помощь взрослого выполняет функцию «строительных лесов» (то, что в зарубежной психологии называется «scaffolding»). Такой тип взаимодействия обеспечивает усвоение, но не порождение знания. Поэтому такое взаимодействие характерно для зоны актуального обучения, но не развития.
2. взаимодействие, инициированное ребенком, где он выступает как субъект освоения действия, осуществляемого лишь с помощью взрослого. Это и есть выход в зону ближайшего развития.

Таким образом, Цукерман переносит акцент с предметного содержания ЗБР на характер активности ребенка: важно не *что* ребенок умеет и даже не *чему* он может научиться, а *что он с этим делает* по собственной инициативе.

В проведенном нами исследовании мы попытались проанализировать и систематизировать типы стратегий собственной активности ребенка в освоении зоны ближайшего развития. На первом этапе эксперимента мы провели диагностику уровня интеллектуального развития младших школьников по тесту Равена (матрицы СПМ+). На втором этапе мы использовали методику исследования образования понятий Выготского-Сахарова, адаптировав ее под задачи нашего исследования. Чтобы увидеть различия в стратегиях детей мы предоставляли детям полную свободу в выборе способов решения предложенной задачи: они не были ограничены ни во времени, ни в использовании помощи взрослого (в виде подсказок, демонстрации образца и т.п. вплоть до вполне «безопасного» для их самооценки получения готового ответа). Задание выполнялось не на оценку, результаты были известны только испытуемому и экспериментатору. Таким образом, дети могли выбрать именно тот способ, который им действительно удобен.

В процессе эксперимента оценивалась степень и характер инициативности ребенка в процессе решения задачи (направленный на самостоятельный поиск решения или предпочитающий «идти за руку» со взрослым), уровень рефлексии (умение формулировать вопросы к взрослому) и умение выделять существенный признак, а также способность переносить новый способ решения на весь класс подобных задач. Таким образом, нам удалось выделить несколько типов наиболее характерных стратегий, применяемых детьми для освоения пространства ЗБР.

Некоторые дети категорически отказывались от любой помощи, целиком брали ответственность за решение на себя, от взрослого им требовалась только конечная оценка «верно-неверно». Такую стратегию мы называли «Исследователь». Такой тип активности характеризуется высокой инициативой, направленной на самостоятельный поиск решения, развитой рефлексией, высоким уровнем обобщения.

Другие дети сразу были готовы использовать все подсказки, чтобы поскорее найти решение. Эту группу мы называли «Ответственный исполнитель». Их инициатива была направлена, главным образом, на быстрое получение недостающей информации от взрослого, при этом они четко формулировали вопросы и успешно находили решение, демонстрируя хороший уровень обобщения.

Многие дети не проявляли собственной инициативы, а ждали помощи взрослого. При этом они, как правило, не только не могли четко сформулировать вопрос, но, даже получив подсказку, испытывали трудности в решении, не

понимая, как это новое знание применить. Их стратегию мы назвали «Ожидание помощи». Она характеризуется отсутствием инициативы, неразвитой рефлексией, низким уровнем обобщения.

Часть детей после одной или нескольких неудачных (зачастую беспорядочных) проб отказывались от выполнения задания, будучи уверенными, что им это не по силам или просто честно признавались, что им это неинтересно. «Капитуляция» – самое подходящее, на наш взгляд, название данной стратегии. Следует отметить, что многие из «капитулирующих» детей, совершали попытки найти решение, но им не хватало способности к рефлексии и критичности мышления, чтобы выйти на высокий уровень обобщения и выделить существенный признак. К сожалению, абсолютное большинство таких детей «сдавались».

Таким образом, стало очевидно, насколько различаются стратегии детей даже при одинаковой позиции взрослого.

Далее мы сопоставили процентное соотношение детей с различными стратегиями с их уровнем общего (умственного) интеллекта (по тесту Равена). Дети – «исследователи» и «ответственные исполнители» в 90 % случаев имели высокие уровни интеллектуального развития (уровни 1 и 2+ по классификации Равена), в то время как дети, использующие стратегии «Ожидание помощи» и «Капитуляция» показали в тесте Равена результаты 3-го 4-го уровней.

Таким образом, имеются основания сделать вывод, что развитие способностей ребенка напрямую связано со стратегией активности ребенка в пространстве ЗБР. Судя по всему, в основе и той, и другой характеристики индивидуальности ребенка лежит единый фактор, детерминирующий их развитие.

*Литература*

1. *Выготский Л.С.* Проблема возраста. // Выготский Л.С. Психология развития ребенка. М.: Эксмо, 2006
2. *Зарецкий В.К.* Зона ближайшего развития: о чем не успел написать Выготский... // Культурно-историческая психология. 2007. № 3.
3. *Обухова Л.Ф., Корепанова И.А.* Зона ближайшего развития: пространственно-временная модель // Вопросы психологии. 2005. № 6.
4. *Цукерман Г.А.* Взаимодействие ребенка и взрослого, творящее зону ближайшего развития // Культурно-историческая психология. 2006. № 4.
5. *Шопина Ж.П.* Психологические закономерности формирования и актуализации зоны ближайшего развития: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2002.
6. *Chaiklin S.* The zone of proximal development in Vygotsky's analysis of learning and instruction. Cambridge University Press, 2003.

### **Особенности психолого – педагогической адаптации учащихся при переходе из начальной в основную школу**

*Безрукавный О.С.  
аспирант факультета психологии образования  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия  
ss-40@rambler.ru*

*Научный руководитель – Егоренко Т.А.*

Освещение проблемы психолого – педагогической адаптации учащихся при переходе с одной образовательной ступени на другую имеет ряд особенностей:

дошкольная, начальная, старшая ступени образования рассмотрены очень подробно, чего нельзя сказать о переходе из начальной в основную школу.

Г.А. Цукерман охарактеризовала эту проблему как «ничья земля в возрастной психологии»[3]. Это говорит о недостаточной проработки и изучении психолого – педагогической адаптации учащихся, перешедших из начальной в основную школу.

Анализ научных работ в этом направлении (Г.А. Цукерман, К.Н. Поливанова[2], Л.И. Божович, Н.Н. Гуткина) дает возможность сделать следующие выводы:

- психолого – педагогическая адаптация в период перехода из начальной в основную школу накладывается на возрастную кризис и в результате имеет особенные направления протекания;
- факторов, влияющих на адаптационные процессы, крайне много, в тоже время, их можно отнести к физиологическим, психосоматическим, педагогическим;
- изучение адаптационных процессов в данный период ставит перед исследователем проблему возрастной акселерации.

По мнению К.Н. Поливановой и Н.Н. Гуткиной, современные пятиклассники, чей возраст в большинстве случаев составляет около 11 лет, по своему уровню потребностей, интересов и развития умений и навыков соответствуют 13–14 летним подросткам 70-х – 80 х годов.

Этот фактор, влияющий на психолого – педагогическую адаптацию, является одним из наиболее важных. В плане коммуникации пятиклассники начинают испытывать высокую потребность в общении со своими сверстниками. Мнение последних является наиболее важным в самоопределении и сопоставлении с окружающим социумом.

Также, важным фактором, влияющим на психолого – педагогическую адаптацию, является педагогический подход, проявленный со стороны педагогов и классного руководителя.

В рамках нашего исследования мы измерили уровень протекания социально – психологической адаптации учащихся пятых классов в первый месяц после перехода. Мы использовали методику изучения социально – психологической адаптации детей к школе Э.М. Александровской.

Нами были получены следующие данные:

**Сводная таблица результатов экспериментальной и контрольной группы по методике измерения социально – психологической адаптации Э.М. Александровской**

Класс/№ критерия	1	2	3	4	5	6	7
5 «А»	4.03	3.03	4.03	4.02	4.44	4.1	3.99
5 «Б»	3.98	3.0	4.01	3.99	4.50	4.2	4.2
5 «В»	4.01	2.85	4.0	4.01	4.61	4.1	4.2
5 «Г»	4.0	2.7	3.99	4.01	4.57	4.1	4.2
5 «Д»	4.01	2.79	3.96	3.87	4.56	3.98	3.96
5 «Е»	3.97	2.89	4.0	3.94	4.57	3.99	4.3
5 «З»	3.96	2.8	4.01	3.97	4.57	4.0	4.3
Средний балл	3.99	2.86	4	3.97	4.55	4.1	4.2

Как видно из таблицы, наиболее низкий результат соответствует критерию № 2 «усвоение знаний, успеваемость»[1], который соотносится с уровнем

успеваемости детей по основным предметам. По мнению Н.Ю. Скороходовой, низкий уровень педагогической мотивации детей проявляется, в том числе, в неуспеваемости по учебным предметам. Таким образом, речь идет о пониженной учебной мотивации. Мы выделили возможные педагогические причины, которые могут влиять на такой низкий уровень мотивации:

- учителя не использует дифференцированные задания в своей практике;
- учителя не отслеживают личную динамику каждого;
- традиционный подход к организации урока без постановки совместных целей и задач не переводит его в личностно – значимую сферу учащегося.

Для успешной психолого – педагогической адаптации учащихся требуется плановая системная работа со стороны всех участников образовательного процесса.

#### *Литература*

1. *Александровская Э.М.* Социально-психологические критерии адаптации к школе / По ред. Э.М.Александровской // Школа и психическое здоровье учащихся. – М., 1988
2. *Поливанова К.Н.* Психология возрастных кризисов. М., 2000.
3. *Цукерман Г.А.* Десяти-двенадцатилетние школьники : «ничья земля» в возрастной психологии // Вопросы психологии. – 1998. –Вып. 3. – С. 17–31.

### **Особенности социометрической структуры группы в дошкольных отделениях с инклюзивным образованием**

*Беликова М.А.*

*магистрант факультета социальной психологии  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия  
mistrize@list.ru*

*Научный руководитель – Денисенкова Н.С.*

В настоящее время происходят значительные изменения в системе образования, одной из важных принципов которого становится «образование для всех и каждого», предполагающий включенность детей с особыми образовательными потребностями, с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательный процесс, развивается инклюзивное образование [1]. Специфика инклюзии недостаточно изучена в отечественной психологической и педагогической науке и практике, так как является новым для нас подходом. Особенного внимания требует проблема взаимодействия детей с особенностями в развитии, в том числе с задержкой психического развития (ЗПР) и нормально развивающихся сверстников и детей [2]. Остро эта проблема встает в старшем дошкольном возрасте, когда дети начинают активно общаться друг с другом, начинает выстраиваться интрагрупповая структура [3, с. 153].

С целью изучения столь актуальной проблемы в 2014–15 г.г. нами было проведено исследование взаимосвязи социометрического статуса и уровня развития общих способностей у старших дошкольников. В нем приняли участие 131 ребенок 5–7 лет, посещающие три разные группы: группа компенсирующего обучения (включающие только детей, нуждающихся в коррекционной работе); в группах детей со средним и выше среднего уровнем развития общих способностей; в группах инклюзивного типа, включающих как нормально развиваю-

щихся детей, так и детей с ЗПР. В работе были использованы следующие методы: социометрическая методика 2 дома (модификация Т.д. Марцинковской), методики, направленные на выявление уровня развития умственных способностей (созданные под руководством Л.А. Венгера), результаты психолого-педагогического тестирования, позволившие выявить детей с ЗПР, а также результаты наблюдения за детьми в группе.

В результате подтвердилась гипотеза о наличии специфики социометрической структуры в инклюзивных группах детского сада, в сравнении с группами, однородными по уровню общих способностей детей, а также о взаимосвязи социометрического статуса ребенка и уровня развития его способностей в инклюзивной группе.

Нами было доказано, что социально-психологическая специфика инклюзивных групп детского сада состоит в том, что дети с ЗПР имеют более низкий социометрический статус в сравнении с нормально развивающимися детьми, т.е. в таких группах существует взаимосвязь уровня развития способностей и социометрического статуса. В то же время в группах детей, однородных по уровню развития способностей, т.е. в группах компенсирующего типа, которые посещают только дети с ЗПР, и обычных группах, которые посещали дети со средним и выше среднего уровнем развития способностей, подобной взаимосвязи отсутствует.

В результате можно сделать вывод о том, что дети с ЗПР, посещающие группы с инклюзией оказываются более неблагополучным с точки зрения общения с сверстниками положением, чем те же дети в компенсирующих группах. Полученные данные дают возможность прогнозировать инtragрупповые взаимодействия и говорят о необходимости проведения специальной психолого-педагогической работы как с детьми, так и с педагогами с целью создания благоприятного социально-психологического климата для детей с особенностями в развитии, в частности с ЗПР, в инклюзивных группах детского сада.

#### *Литература*

1. *Пенин Г.Н.* Инклюзивное образование как новая парадигма государственной политики // *Univsum: Вестник Герценовского университета.* 2010. № 9 – С.41–47.
2. *Омарова П.О.* Характеристика социального развития детей с задержкой психического развития // *Известия РГПУ им. А.И. Герцена.* 2010. № 125
3. *Социальная психология развития : учебник для бакалавриата и магистратуры / под ред. Н.Н. Толстых. – М. : Издательство Юрайт, 2014. – 603 с. – Серия : Бакалавр и магистр. Академический курс.*

### **Особенности интеллектуального развития младших школьников, воспитывающихся в детдомах, полных и неполных семьях**

**Белогурова В.А.,**  
*студент факультета дистанционного обучения*  
**ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия**  
121viktor@mail.ru

*Научный руководитель – Фокина А.В.*

Актуальность изучения познавательного развития младших школьников, воспитывающихся в семье и вне семьи, определяется как востребованностью данных

о фактическом и социальном сиротстве в современной России, так и потребностью в современных данных, характеризующих тенденции в развитии мышления школьников, что составляет проблему исследования. В нашем исследовании приняли участие ученики начальной школы: дети-сироты (специальный детский дом), дети из полных и неполных семей (ученики общеобразовательной школы) в количестве 45 человек (по 15 в каждой исследуемой группе). Исследование проведено с использованием методик для измерения уровня интеллекта: тест школьной зрелости «Керна – Йерасека», тест «Прогрессивные матрицы Равена» и методика «Исключение лишнего» (Ковалева Н.В.). Такая совокупность методик позволила оценить основные тенденции в развитии вербального и невербального мышления детей. До представления основных результатов исследования укажем некоторые качественные особенности, отмеченные в ходе работы с младшими школьниками, воспитывающимися в семьях и детских домах.

Детей из детского дома отличали следующие показатели поведения при тестировании: отсутствие интереса, энтузиазма, они чаще воспринимали задание как домашнее задание. Дети, воспитывающиеся в семьях, наоборот, с радостью шли на тестирование, интересовались результатами и пытались активно общаться. При проведении теста Равена дети из детского дома чаще всего искали то, чего недостает на рисунке. Они могли справиться с заданиями серий А и Б; в сериях С, Д, Е ответы давались, скорее всего, необдуманными, выполнение заданий характеризовалось поспешностью; при этом в целом переключение на другое задание происходило медленно, что может говорить о недостатке интеллектуальной гибкости. Дети, воспитывающиеся в семьях, в тех же экспериментальных заданиях пытались найти связь, учесть максимальное количество факторов, они старались дать правильные ответы. Также мы отметили, что детям, воспитывающимся в семьях, характерна более высокая переключаемость с одного задания на другое. Были отмечены также различия по параметру ориентации на одобрение или оценку экспериментатора. Дети из детского дома не смотрели на экспериментатора и поведенчески как будто были равнодушны к его оценке, тогда как дети из семей после каждого задания заглядывали в лицо экспериментатора, ориентируясь на его оценку.

Таким образом, мы наблюдали различия в поведении младших школьников, воспитывающихся в разных условиях, в ходе исследования: дети-сироты проявили трудности принятия задания, у них медленнее формировалась мотивация экспертизы и, судя по наблюдениям, мотивация личного общения с взрослым; также они продемонстрировали, судя по визуальным признакам, меньшую познавательную мотивацию. Поскольку эти данные не проверялись с применением психодиагностических методик, мы лишь отмечаем их в качестве возможных различий, но не можем утверждать, что они обязательны. Возможно, эти данные могут быть поняты в контексте положения о единстве аффекта и интеллекта и заслуживают дальнейшего изучения.

В исследовании диагностировались различия и особенности интеллектуального развития детей одной возрастной группы – младший школьный возраст – воспитывающихся в семье и вне семьи. По результатам диагностики, были обнаружены статистически достоверные различия:

- различия в уровне развития невербального интеллекта между детьми-сиротами и детьми, воспитывающимися в семьях, проявились в результатах методик



«Прогрессивные матрицы Равена» и «Методика Керна-Йерасека», а именно: уровень развития невербального интеллекта оказался наиболее высоким у детей из полных семей, затем – дети из неполных семей, затем – дети из детского дома; отметим, что различия между всеми тремя группами (детдом, неполная и полная семья) оказались достоверными по всем указанным методикам. Различия в уровне развития вербального интеллекта между детьми-сиротами и детьми, воспитывающимися в семьях, диагностируемые методикой «Исключение лишнего», были обнаружены только в одном родовом понятие. Примечательно, что одна из методик («Исключение лишнего») оказалась трудной для всех категорий испытуемых, что может характеризовать специфику интеллектуального развития современных младших школьников.

Таким образом, по итогам исследования можно описать черты, характеризующие специфику развития интеллекта у младших школьников, различающихся по семейной ситуации (воспитание в семье и вне семьи):

- существуют значимые различия интеллектуального развития между младшими школьниками, воспитывающимися в семье и в детском доме;
- существуют значимые различия интеллектуального развития между младшими школьниками, воспитывающимися в полной и неполной семье;
- младшие школьники, воспитывающиеся в детском доме, продемонстрировали самые низкие по всей выборке показатели развития вербального и невербального интеллекта. То есть, их интеллектуальное развитие характеризуется снижением темпа и уровня в сравнении с их ровесниками, проживающими в семьях. Абстрактные мыслительные процессы затруднены (в сопоставлении со всей выборкой), но клинический уровень отставание от нормы не является преобладающим. Данные наблюдения позволяют также говорить о том, что младшим школьникам, воспитывающимся в детских домах, свойственно иное отношение к диагностике (ситуации экспертизы) интеллекта, чем их сверстникам, живущим в семьях. Эти данные могут говорить о дефиците интеллектуальных навыков, имеющем сложное происхождение (в том числе, аффективные и мотивационные стороны);
- младшие школьники, воспитывающиеся в полных семьях, показали наиболее высокие результаты, по сравнению с младшими школьниками, воспитывающихся в неполных семьях и детдомах. У детей из полных семей были выявлены следующие параметры: высокий интерес к заданию, инициативность, высокая скорость переключаемости внутри задания и ориентация на оценку взрослого;
- младшие школьники, воспитывающиеся в неполных семьях, показали в общей картине исследования средние значения исследованных показателей. Среди испытуемых этой категории не было обнаружено ни максимальных, ни минимальных по выборке результатов. Вероятно, можно говорить о том, что неполная семья может иметь разное значение с точки зрения развития познавательных процессов.

Таким образом, полученные данные позволяют говорить о наличии тенденции к существованию статистических значимых различий в показателях интеллектуального развития детей, воспитывающихся в семье и вне семьи. Вероятно, эти данные имеют значение не только для констатации наличия различий, но и

с точки зрения понимания специфических затруднений, свойственных детям, воспитывающимся в учреждениях, а значит, могут быть полезны для составления программ профилактики нарушений развития.

### **Взаимосвязь тревожности и мотивации у одаренных подростков**

*Бойцова Д.  
студент факультета психологии образования  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия  
d-boicova@mail.ru*

*Научный руководитель – Степанов С.С.*

Одной из самых волнующих тем современной психологии является проблема детской одаренности. Но, несмотря на возрастающий интерес к данной проблематике, этот феномен остается недостаточно изученным и наиболее противоречивым. Одаренные дети уникальны: у каждого свой индивидуальный набор способностей, свой темп развития. Соответственно, одаренности тоже различны. Наибольший интерес в исследовании представляет интеллектуальная одаренность. Главным является то, что дети с одаренностью этого вида быстро овладевают основополагающими понятиями, легко запоминают и усваивают информацию. Высокоразвитые способности переработки информации позволяют им преуспевать во многих областях знаний.

Не менее актуальна в практической деятельности психолога проблема тревожности. Тревожность – это индивидуальная психологическая особенность, которая проявляется в склонности человека часто переживать сильную тревогу по незначительным поводам. Стоит отметить, что при средних показателях тревожность может играть положительную роль, так как способствует концентрации энергии на достижении желаемой цели, мобилизации резервов организма и личности для преодоления возможных трудностей. То есть тревожность имеет приспособительный характер, если не превосходит оптимального уровня.

Наличие высокий тревожности мешает ребенку в любой деятельности, будь то общение в классе или занятия на уроках. Основные психологические характеристики ученика с высоким уровнем тревожности: ярко выраженное ощущение напряжения и беспокойства, мрачных предчувствий, наличие паники, а иногда и фобий. Стоит также учитывать, что нахождение подростка в состоянии тревоги приводит к угасанию способностей. Поэтому основная задача психолога – выявить факторы повышения тревожности и помочь подростку справиться с состоянием душевного дискомфорта.

Если говорить об одаренных подростках, то большое влияние на их успешность оказывают мотивационно-личностные особенности. В настоящее время мы не можем назвать одаренными только тех детей, у которых высокий интеллектуальный уровень. Мотивационно-личностные особенности включают в себя несколько компонентов. В настоящей статье мы бы хотели рассмотреть взаимосвязь таких компонентов, как тревожность и мотивация. Для анализа мы использовали данные о внутренней и внешней мотивации, о достиженческих целях и о тревожности.

В исследовании были применены следующие методики:

1. Шкала внутренней и внешней мотивационной ориентации Амабиле Т. (адаптация Гордеевой Т.О., Осина Е.Н.);
2. Методика диагностики уровня школьной тревожности Филлипса;
3. Опросник Достиженческих целей А. Элиота и Х. МакГрегора (адаптация Т.О. Гордеевой и В.А. Барановой, 2008).

Принимали участие 104 ученика, победители и участники олимпиад, из двух школ: ГБОУ Лицей 1525 «Красносельский», ОЧУ «Пироговская школа». Были опрошены ученики 5, 7, 8, 9, 10, 11 классов.

В результате проведенной работы была подтверждена связь между тревожностью и мотивацией, а также достижением целей. Если говорить об общей тревожности в школе, то мы можем увидеть, что эти компоненты идут бок о бок. Показатели достижения целей и внешней мотивации связаны с тревожностью напрямую. При этом внутренняя мотивация имеет обратную связь с тревожностью. Особенно это проявляется при решении новых задач. Если одаренный ребенок увлечен новой задачей, которая поглощает его полностью, то тревожность находится на низком уровне. Обратная связь внутренней мотивации наиболее заметна при анализе таких факторов тревожности, как страх не соответствовать ожиданиям и фрустрация потребности в достижении успеха. Если подросток сам ставит себе цели, погружен в новые задачи, то его не очень беспокоит мнение окружающих. Страх ситуации проверки знаний имеет высокую корреляцию с внешней мотивацией, а также с достижением цели, выраженным в оценке.

Наше предположение о взаимосвязи мотивации и достижения целей получило подтверждение. Наиболее значимы показатели при сравнении внутренней мотивации с достижением цели – решение новых задач. Для подростка важно найти решение поставленной задачи. Также, большая корреляция у показателей внешней мотивации и достижения цели – результативные цели избегания. Это проявляется в том, что для подростка важно, чтобы его результаты были оценены положительно.

Проведенное исследование подтвердило предположение о наличии связи между различными факторами тревожности и разными видами мотивации подростков.

### **Особенности самооффективности и ценностных ориентаций студентов начальных курсов**

*Брисева Ю.В.  
магистрант факультета психология образования  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия  
j.briseva@gmail.com*

*Научный руководитель – Павлова О.С.*

Конструкт самооффективности, в силу своей связанности с психологическим здоровьем личности и личностным потенциалом с одной стороны, и с эффективностью деятельности с другой, закономерно привлекает все повышающееся внимание исследователей. Одной из наиболее актуальных в настоящее время исследовательских задач является определение «статуса» самооффективности и ее соотношения с личностными особенностями, в частности, составляющими личностного потенциала.

Целью данного исследования было определение особенностей самооэффективности и ценностных ориентаций у студентов начальных курсов, в частности, сопоставление ценностных ориентаций у студентов с разными уровнями выраженности самооэффективности, и анализ гендерных различий. Мы предположили, что существуют различия в ценностных ориентациях у студентов с низким, средним и высоким уровнем самооэффективности.

Выборку исследования составили студенты 1-х курсов вуза НИУ ВШЭ (специальности «Государственное и муниципальное управление», «Философия», N = 72, в т.ч. 25 юношей, 47 девушек).

Процедура. Для диагностики особенностей самооэффективности использовались методики «Шкала общей самооэффективности» (Р. Шварцер, М. Ерусалем, В. Ромек) и «Шкала академической самооэффективности» (Т.О. Гордеева). Для диагностики ценностных ориентаций – методика «Ценностные ориентации» (М. Рокич) в адаптации Ю.Д. Бабаевой, Я.И. Варваричевой, П.А. Сабадоша. Список ценностей в данной версии соответствует оригинальному списку, предложенному М. Рокичем. Для статистической обработки полученных данных использовался пакет SPSS Statistics 22.0

### **Основные результаты**

Самооэффективность. Показатели общей самооэффективности при максимальном показателе по методике, равном 40 баллов, составили 29,36 балла (среднее) и 3.47 (стандартное отклонение) что несколько ниже, чем в авторской выборке стандартизации ( $M = 31,93$ ,  $SD = 4,74$  соответственно).

Показатели академической эффективности составили  $M = 14,82$  и  $SD = 2,52$  при максимальном показателе 20 баллов. В обоих случаях различия между общей и академической самооэффективностью у юношей и девушек статистически не значимы.

Ценностные ориентации. Ведущими терминальными ЦО по всей выборке оказались: Безопасность семьи (забота о близких) – средняя позиция 5,78, Чувство реализованности (важные достижения) – 6,31 и Зрелая любовь (физическая, духовная близость) – 6,92. На последних местах в списке ценностей оказались: Спасение души – 14,93, Равенство (братство, равные возможности) – 13,68 и Безопасность страны (защита от нападения) – 13,42. Среди инструментальных ценностей первые места в списках заняли: Разумный (умный, мыслящий) – 6,13, Целеустремленный (упорный, амбициозный) – 6,74 и Любящий (ласковый, нежный) – 7,26.

Юноши и девушки совпали в высокой оценке ценности Безопасность семьи – 6,64 и 5,32 соответственно, кроме этого, ведущими терминальными ЦО для юношей оказались Чувство реализованности – 5,96 и Свобода – 6,2, а у девушек – Зрелая любовь – 5,74 и Внутренняя гармония – 5,91.

Последние места как у юношей, так и у девушек заняли те же ценности, что и в общем списке: Спасение души – 15,56 и 14,60, Равенство – 13,72 и 13,26 и Безопасность страны – 13,0 и 14,04.

В ранжировании терминальных ЦО выборы юношей и девушек также несколько разнятся в отношении ведущих ценностей (юноши: Разумный – 6,04, Ответственный – 6,64 и Обладающий широтой взглядов (Непредвзятый) – 6,88; девушки: Любящий – 5,45, Целеустремленный – 6,04 и Разумный – 6,17), и совпадают в отношении наименее предпочитаемых (Послушный (исполнительный,

почтительный) – 15,36 и 15,55, Чистый (аккуратный, опрятный) – 13,44 и 12,96 и Снисходительный (Готовый прощать других) – 12,6 и 12,23 соответственно).

Сходная тенденция – более выраженные расхождения в ведущих ЦО и менее выраженные при выборе наименее предпочитаемых – проявилась и при распределении ценностей в группах с различной степенью выраженности самоофективности (высокая, средняя, низкая).

Так, в число ведущих терминальных ценностей в группе с низким уровнем СЭ вошли Чувство реализованности – 5,14, Внутренняя гармония – 5,86, Зрелая любовь – 6,57; в группе со средним уровнем – Безопасность семьи – 5,05, Чувство реализованности – 6,35 и Здоровье – 6,40, с высоким уровнем – Свобода – 5,87, Безопасность семьи – 6,67 и Мудрость – 7,13.

В группу ведущих инструментальных ценностей вошли: Разумный – 3,86, Независимый – 5,71 и Обладающий широтой взглядов – 5,57 (низкий уровень СЭ), Разумный – 6,53, Целеустремленный – 6,70 и Ответственный – 6,91 (средний уровень СЭ), и Целеустремленный – 5,80, Независимый – 6,67, Разумный – 7,03 (высокий уровень СЭ).

В число наименее предпочитаемых терминальных ценностей вошли Равенство – во всех группах (13,64, 14,07 и 12,60), а также: Удовольствие (приятная, беззаботная жизнь) – 12,93 и Национальная безопасность – 12,86 – в группе с низким уровнем СЭ, Спасение души – 15,56 и Национальная безопасность – 14,09 – в группе со средним уровнем, и Спасение души – 15,80 и Мир красоты – 12,73 – в группе с высоким уровнем.

Наименее предпочитаемые инструментальные ценности совпадают практически для всех групп: Послушный – 15,21, 15,67, 15,20 и Чистый – 13,57, 13,26, 12,33 для групп с низким, средним и высоким уровнями СЭ соответственно; для группы с низким уровнем СЭ наименее выбираемой ценностью также стала ценность Вежливый – 14,14, а в случае среднего и высокого уровня СЭ – Снисходительный – 12,14 и 13,27 соответственно.

Анализируя полученные результаты, можно отметить несколько тенденций. При ранжировании инструментальных ЦО как в случае общей выборки, так и при выделении подгрупп, в целом отражается высокая значимость индивидуально-ориентированных, и относительно низкая – «внеиндивидуальных» (абстрактных, глобальных, общемировых) ЦО. Тенденция к гендерным различиям проявляется в предпочтении юношами скорее рациональных, «независимых» ЦО, и предпочтении более эмоциональных ЦО, ценностей принадлежности в случае девушек.

При анализе ЦО в группах с разной степенью выраженности самоофективности, можно отметить тенденцию к «переходу» от более «бытовых», социально-ориентированных ценностей (физическое, психологическое здоровье, статус, принадлежность) к более «независимым», экзистенциальным (мудрость, свобода).

Тем не менее, для более детального, в том числе статистического анализа данных, необходим дальнейший комплекс работ в данном направлении, в частности, наращивание выборки и сопоставление результатов с результатами других методик, диагностирующих самоофективность и ценности.

## **Игровые замещения как фактор принятия роли современными младшими дошкольниками**

*Варфоломеева М.М.*

*студент факультета психологии образования  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*

*vafelkamos@gmail.com*

*Научный руководитель – Смирнова Е.О.*

В настоящее время многие специалисты в области дошкольной педагогики и психологии отмечают низкий уровень развития игровой деятельности дошкольников. Причин этому немало. В рамках большинства дошкольных образовательных организаций на свободную творческую игру просто не остается времени. Педагоги используют игровые методы обучения, при этом вытесняя из жизни ребенка свободную игровую деятельность. Современные родители, пытаясь всесторонне развить ребенка, забывают о том, что развитие дошкольника происходит главным образом в игре. Многие специалисты отмечают, что современные дошкольники не умеют строить игру без помощи взрослых. Дети не могут создавать и удерживать мнимые ситуации, развивать сюжет игры не могут принимать и удерживать роли. Уровень развития игровой деятельности остается на низком уровне, характерном для раннего возраста, что сказывается на развитии личности ребенка в целом.

В этой связи крайне актуальным становится исследование условий формирования развитой сюжетно-ролевой игры дошкольника.

Начало игровой деятельности ребенка связано с появлением игровых замещений, т.е. с замещением одних предметов другими. Предметы-заместители позволяют увидеть и создать новые предметы, которые дети используют в своих играх. Более сложным уровнем игры является замещение своего я, т.е. ролевое замещение. Основным показателем уровней развития игры является содержание игровой роли. Поэтому необходимо предпринять все возможное для того, чтобы создать оптимальные условия для развития ролевой игры дошкольников.

В настоящее время вопрос о связи предметных и ролевых замещений остается открытым. Мы предположили, что овладение игрой с предметами-заместителями является важной предпосылкой для принятия роли и для становления ролевой игры. Для проверки этой гипотезы было предпринято исследование, в котором приняли участие две группы детей младшего дошкольного возраста (3–4 г.), посещающие дошкольное образовательное учреждение (всего 48 человек). Задача исследования заключалась в том, чтобы выяснить, являются ли игровые замещения фактором принятия роли у современных младших дошкольников.

До начала экспериментальной части исследования, и по его окончании осуществлялась диагностика ролевой игры. Первичная диагностика показала, что дети в обеих группах не готовы к принятию игровых ролей, показатели игры были практически идентичными и одинаково низкими.

После этого в экспериментальной группе проводились интенсивные игровые занятия с включением предметов-заместителей. Формирующий эксперимент, заключался в разносторонней работе воспитателя по введению в игру детей предметов-заместителей: вместо стандартных игрушек в игру детей включались полифункциональные предметы: строительный материал (деревянный

конструктор), счетные материалы (счетные палочки, плоские геометрические фигуры и т.д.), бросовые материалы (пустые коробки, втулки, бумага, трубочки от коктейля и др.), природный материал (шишки, камни, палки, листья и т.д.). Игры проводились не только в групповом помещении, но и на улице во время прогулок. Была организована специальная предметно-развивающая среда, включающая полифункциональные предметы, предполагающие вариативное использование. Эксперимент продолжался в течение 3-х месяцев.

Затем была проведена контрольная диагностика, которая показала, что у большинства детей появилась положительная динамика всех показателей игровой деятельности. Результаты показали, что целенаправленная работа по освоению детьми игры с предметами заместителями качественно изменила уровень сюжетно-ролевой игры. Освоив игру с предметами-заместителями, дети перестали быть привязаны к реалистичным игрушкам, они легко принимали роли обозначали их словом. Их ролевые образы стали более яркими, появились ролевые действия и ролевые диалоги.

В контрольной группе за это время изменений практически не произошло.

Проведенное исследование позволяет говорить о том, что умения замещать одни предметы другими прямым образом влияет на способность принимать и удерживать роль, а, значит, способствует формированию ведущей деятельности дошкольника сюжетно-ролевой игры.

### **Особенности личностных характеристик педагогов и родителей, обучающихся и воспитывающих детей с синдромом дефицита внимания**

*Васильева А.А.*

*студент факультета дистанционного образования  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*

*Научный руководитель – Барина О.В.*

Эффективность учебно-воспитательного процесса во многом определяется тем, в какой мере учитель и воспитатель располагают сведениями о том, что характеризует детей младшего школьного возраста с синдромом дефицита внимания.

Только опираясь на объективные данные о возможностях психического развития каждого ребенка, можно эффективно оказать ему квалифицированную помощь. Поскольку дети с синдромом дефицита внимания, невнимательны, просто сделать им замечание недостаточно, при этом учитель вынужден повышать голос до тех пор, пока ребенок не обратит на него внимание. Вследствие этого ребенок приходит домой и жалуется на то, что учитель весь урок на него кричал, и все предыдущие обращения он не помнит. В подобной ситуации он либо невротизируется, либо начинает мстить и защищаться теми формами поведения, которыми располагает.

Школа сразу ставит ученика в довольно жесткие рамки и требует, прежде всего, способности соблюдать правила и требования, что для ребенка с синдромом дефицита внимания само по себе уже тяжкий труд. [1] Кроме этого значительные трудности возникают у них с учебной мотивацией. Предполагается, что ребенок, приходя в школу, должен уже осознавать важность и необходимость учения, собственные цели учения должны приобретать для него самостоятельную при-

влекательность. Становление и развитие основ саморегуляции поведения у детей младшего школьного возраста с дефицитом внимания требует терпения со стороны учителей, внимания и бережного отношения к малейшим успехам ребенка. [2]

В младших классах характер общения учителя со школьниками формирует у детей различное отношение к его личности: положительное, при котором ученик принимает личность учителя, проявляя доброжелательность и открытость в общении с ним; отрицательное, при котором ученик не принимает личность учителя, проявляя агрессивность, грубость или замкнутость в общении с ним; неопределенное, при котором у детей возникает противоречие между неприятием личности учителя и скрытым, но острым интересом к нему. Учителю не следует обижаться на неприятное отношение детей к себе, а попытаться понять причину возникновения такого отношения. Профессиональный анализ педагогом своих слов, действий, переживаний поможет уловить причину нарушения контакта с ребенком и восстановить этот контакт, что очень важно для нормального учебно-воспитательного процесса.

Положительное отношение, доверие к учителю вызывают у ребенка желание заниматься учебной деятельностью, способствуют формированию познавательного мотива учения.

В оказании психолого-педагогической помощи детям с синдромом дефицита внимания решающее значение имеет работа не только с учителями, а также с родителями. Взрослым необходимо почувствовать проблемы ребенка, понять и принять, что его поступки не являются умышленными и что без помощи и поддержки, взрослых такой ребенок не сможет справиться с имеющимися у него трудностями. Учитель и психолог должны объяснить родителям ребенка, что им необходимо придерживаться определенной тактики воспитательных воздействий. Они должны помнить, что улучшение состояния ребенка зависит не только от специально назначаемого лечения, но в значительной мере еще и от доброго, спокойного и последовательного отношения к нему. Учителя, а также родители ребенка, должны с пониманием относиться к таким детям. Помимо лечения лекарственными препаратами ребенку рекомендуется щадящий режим обучения – минимальное количество детей в классе (идеально не более 15 человек), меньшая продолжительность занятий (включение физических минуток), пребывание на первой парте (контакт глаз учителя и ребенка улучшает концентрацию внимания).

Родителям необходимо проявлять больше понимания и терпения, организовывать и выполнять режим дня ребенка, однако следует во всех мероприятиях иметь чувство меры, т.к. из-за переутомления ребенка может усиливаться невнимательность, что ведет к безудержности в поведении. Учитывая сложности ребенка в концентрации внимания, следует давать ему только одно задание и определять конкретное время его выполнения. Общение с уравновешенными и спокойными детьми оказывает взаимное благоприятное влияние. Для этого очень важно подбирать партнеров и виды игр.

Чтобы достичь желаемого результата, воспитать здорового, чуткого и внимательного человека, все члены семьи должны понять, что социальная адаптация детей с синдромом дефицита внимания может быть достигнута только при условии заинтересованности и сотрудничества семьи, школы, лечащего врача и близкого окружения.



Дисциплинарные меры воздействия в виде постоянных наказаний, замечаний, окриков, нотаций не приведут к улучшению поведения ребенка в школе, а скорее ухудшат его. Эффективные результаты в обучении и коррекции детей с синдромом дефицита внимания достигаются при оптимальном сочетании методов, к которым относятся психологические и педагогические обучающие программы.

*Литература*

1. Ссылка на статью в журнале: *Белехов Ю.Н., Давиденко Н.В.* Комплексная психолого-педагогическая помощь ребенку с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью// актуальные проблемы психологического знания: теоретические и практические проблемы психологии № 1(6). – М., МПСИ, 2008.
2. *Моросанова В.И., Плехотникова И.В.* Развитие личностной саморегуляции. Методические рекомендации. – М., 2003.

**Взаимосвязь рефлексии и мотивации  
к обучению разностатусных школьников**

*Войтович Г.А.*

*студент факультета социальной психологии  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия  
79057319449@yandex.ru*

*Научный руководитель – Кочетков Н.В.*

В современной системе образования, формирование мотивации учебной деятельности в школьном возрасте без преувеличения можно назвать одной из центральных проблем современной школы. Актуальность ее обусловлена постоянной работой над совершенствованием системы образования. Все большее значение в последнее время придается исследованиям мотивации ребенка к обучению в школе. В задачу школьного образования входят такие важные жизненные аспекты как способность самостоятельно приобретать знания, формирование у школьников активной жизненной позиции и приобретение опыта творческой деятельности. Реализовать данную цель можно в том случае, если школьник мотивирован на обучение в школе. От того, сколько школьник прилагает усилий в своей учебе, зависит объем получаемых знаний и эффективность их усвоения. Поэтому важно, чтобы весь процесс обучения вызывал у учащегося интерес и тягу к получению знаний, к напряженному умственному труду.

В последнее время психологи все чаще связывают такие понятия как рефлексии и мотивацию, считая, что из первого проявляется второе. Предпосылки возникли еще в середине 20 века, когда отечественная психология занялась изучением таких важных аспектов как эффективность образовательного процесса.

В процессе нашей исследовательской работы заявленная цель, определение особенностей взаимосвязи рефлексии и мотивации к обучению школьников, была достигнута.

Задачи, поставленные для достижения цели – решены.

Взаимосвязь статуса и мотивации к обучению учащихся имеет под собой психологическое основание. Успех в обучении выступает показателем уровня интеллектуальных и волевых свойств личности, и зависит в том числе от рефлексии. Хорошие отметки выступают, в том числе, как социальная оценка компетентности учащихся в различных областях знаний. Отражает уровень ответственности, целеустремленности, общительности. В школьных группах эти факторы высоко

ценятся и позволяют члену группы занимать наиболее высокое место в иерархии.

Проблема моделирования системы рефлексивной деятельности в школе, является одной из наиболее важных в наше время. В результате анализа научной литературы, выдвигается предположение о наличии связи между мотивацией к обучению школьников и рефлексией, т.к. обучающийся, в процессе рефлексии, анализирует свою учебную деятельность, что ведет к повышению интереса к процессу обучения. Исходя из данного предположения, важной задачей в процессе обучения является формирование и развитие у школьника способности к рефлексии. Важную задачу для реализации задачи играет педагог. За счет правильной организации подачи учебного материала, учитель способствует развитию у школьников умения размышлять, заниматься самонаблюдением, самоанализом условий и результатов собственной деятельности. Рефлексия на уроках стимулирует формирование учебной мотивации. При этом, процесс обучения направленный на развитие данных навыков у школьников, становится не только более интересным как для учителя, так и для обучающегося, но и более эффективным.

Обобщая и анализируя полученные данные, можно сказать что учащиеся, с высокой мотивацией к обучению, занимают в том числе и высокие места в иерархии школьной группы. Положительная мотивация к обучению, может быть сформирована, в том числе, за счет рефлексии самих школьников. В результате анализа литературы можно сделать вывод, что для развития рефлексии учащихся требуется правильная подача материала. Интересный урок вовлекает учащихся в процесс обучения, позволяет эффективно усваивать знания, способствует рефлексии и формированию положительной мотивации к обучению.

*Литература*

1. Занков Л.В. Развитие школьников в процессе обучения. – М., 2007.
2. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2006.
3. Карпов А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. М.: Институт психологии РАН, 2004.

## **Желания современных дошкольников**

*Воронцова А.С.*

*студентка факультета психологии образования  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия  
nastiavorontsowa@yandex.ru*

*Научный руководитель – Ягловская Е.К.*

Одной из задач современного дошкольного образования является развитие самостоятельного, активного ребенка, могущего в соответствии с возрастными возможностями успешно решать социально-коммуникативные задачи. Вместе с тем, на практике существует определенного рода дисбаланс: с одной стороны, существует очень большое количество работ, целью которых является формирование различных личностных, моральных, этических и пр. характеристик личности, с другой стороны, практическое отсутствие современных исследований, направленных на выявление особенностей отношения *самого* ребенка к миру, в т.ч. и его *собственных* представлений и ценностей.

На первом этапе исследования, посвященного указанной проблеме, с 90 детьми дошкольного возраста проводилась беседа на основе методики «3 желания».

Обработка результатов позволила выделить следующие сферы, которые упоминались в беседах с детьми:

1. материальная сфера (одежда, деньги и пр.);
2. детский досуг (игрушки, книги и пр.);
3. здоровье (сильный, здоровый и пр.);
4. семья (дружная семья, чтобы никто в семье не болел);
5. собственное эмоциональное благополучие (друзья, животные и пр.);
6. самоопределение (посещение детского сада, поступление в школу, уход в воображение).

При этом значимость этих сфер для детей дошкольного возраста была следующая:

- досуг (49 % от всех высказываний);
- материальная сфера (23 %);
- самоопределение (9,5 %). При этом следует отметить, что у современных дошкольников существенно преобладают желания, связанные с уходом в воображение (быть сказочным персонажем), над реалистическими желаниями ходить в детский сад, школу, получить профессию;
- собственное эмоциональное благополучие (9,3 %);
- семья (9 %);
- здоровье (0,2 %).

В целом, полученные результаты позволяют сделать следующие выводы: желания детей во многом обусловлены социальными, экономическими, культурными изменениями, происходящими в обществе, поэтому у современных дошкольников преобладают желания, которые направлены на досуг и материальную сферу.

### **Проблемы личностного и профессионального самоопределения у старшеклассников**

*Голованова Н.В.  
магистрант факультета психологии образования  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия  
golovanova.76@mail.ru*

*Емельянова И.В.  
старший преподаватель кафедры «Школьная психология»  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия  
emerina@mail.ru*

*Научный руководитель – Егоренко Т.А.*

Юность – период развития человека, соответствующий переходу от подросткового возраста к самостоятельной взрослой жизни. Основную задачу юношеского возраста составляет самоопределение – социальное, личностное, профессиональное. В основе процесса самоопределения лежит выбор будущей профессиональной деятельности.

**Проблема изучения профессионального самоопределения является одной из важнейших научно-практических проблем современного общества, в котором** происходят стремительные преобразования во всех сферах жизнедеятельности. На сегодняшний день проблема профессионального самоопреде-

ления является особенно актуальной, так как быстро изменяющиеся условия рынка труда ведут к тому, что большинство выпускников не имеют четкой жизненной перспективы, не подготовлены к новым требованиям политической и социально-экономической ситуации. Далеко не все выпускники школ могут самостоятельно выбрать профессию и, связанное с ней, дальнейшее обучение. Многие из них тревожны и боятся любого выбора. Школьникам становится сложнее ориентироваться в различных профессиях.

Проблема профессионального самоопределения привлекла внимание многих исследователей. В психологии накоплен богатый опыт в области теории профессионального самоопределения и исследования эмоционально-личностной сферы. Это разработка основных положений культурно-исторического и деятельностного подходов А.Н. Леонтьева, Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, Д.Б. Эльконина, концепции профессионального самоопределения Е.А. Климова, Н.С. Пряжникова, психологические исследования тревожности А.М. Прихожан, Дж. Тейлора, Ч. Спилберга, Ю.Л. Ханина.

Профессиональное самоопределение является системообразующим центром для всей системы самоопределения подрастающего человека как субъекта деятельности и гражданина. Это многомерный и многогранный процесс, который можно рассматривать под разными углами зрения. Во-первых, как серию задач, которые общество ставит перед формирующейся личностью и которые нужно разрешить в течение определенного периода времени. Во-вторых, как процесс поэтапного принятия решений, посредством которых индивид формирует баланс между своими предпочтениями и склонностями с одной стороны и потребностями существующей системы общественного разделения труда – с другой. В-третьих, как процесс формирования индивидуального стиля жизни, частью которого является профессиональная деятельность. Первый из этих подходов исходит из запросов общества, третий – из запросов личности, второй предлагает способы согласования того и другого [3].

Одним из важнейших факторов, влияющих на выбор профессии и на профессиональную успешность в дальнейшем, является интерес. В исследованиях Л.А. Головей было выявлено, что основой для адекватного профессионального выбора является формирование познавательных интересов и профессиональной направленности. При этом прослеживается стадийность их развития, которая охватывает четыре этапа в процессе их становления. На первом этапе (12–13 лет) интересы характеризуются высокой изменчивостью, они слабо интегрированы, не связаны со структурой индивидуально-психологических особенностей и являются преимущественно познавательными. На втором этапе (14–15 лет) отмечается тенденция к большей сформированности интересов, их интеграции, включенности в общую структуру индивидуальных и личностных особенностей. На третьем этапе (16–17 лет) усиливается интеграция интересов и в то же время их дифференцированность в соответствии с полом, имеет место объединение познавательных и профессиональных интересов, усиливаются взаимосвязи интересов с индивидуально-психологическими свойствами. На четвертом этапе – этапе начальной профессионализации – происходит сужение познавательных интересов, определяемое сформировавшейся профессиональной направленностью и выбором профессии. Интересы последнего этапа составляют основу для формирования профессиональной направленности личности и адекватного, зрелого профессионального опыта [1].

Период принятия решений, как и профессиональный путь, всегда связан с эмоциями. Они проявляются в эмоциональном отношении к разным профессиям и к необходимости принятия решения о выборе профессии. Роль эмоционального фактора в ситуации карьерного решения практически не исследована. Предположительно, у старших школьников эмоциональная включенность в выбор профессии является одним из важнейших показателей профессиональной зрелости. В связи с этим исследование эмоциональной сферы учащихся старших классов в период профессионального самоопределения представляется актуальным и позволит обогатить данные теорий профессионального самоопределения.

Целью нашего эмпирического исследования является выявление эмоциональных компонентов в процессе профессионального самоопределения старшеклассников.

Исследование будет выполняться при участии профессора Пловдивского университета «Паисий Хилендарски» (Болгария) Веселина Василева.

Мы считаем, что полученные данные могут быть полезны для работы практического психолога по сопровождению профессионального самоопределения в раннем юношеском возрасте, а также для разработки рекомендаций для педагогов, школьников и их родителей по оптимизации эмоционального состояния юношей и девушек в процессе профессионального самоопределения. Результаты исследования могут быть использованы для создания соответствующих психопрофилактических, развивающих и профориентационных программ.

#### *Литература*

1. Головей Л.А. и др. Первичная психологическая профконсультация. Врачебная профконсультация. – Ленинград, 1986.
2. Егоренко Т.А. Актуальные проблемы профессионального самоопределения личности старшеклассника // Системогенез учебной и профессиональной деятельности. Материалы VII Международной научно-практической конференции. Ярославль, 2015
3. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения: Учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издат. центр «Академия», 2004, 304 с.

### **Роль эмоционального интеллекта в выборе стратегии поведения в конфликте у старшеклассников**

*Головушкина Е.А.*

*магистр факультета психологии образования  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия  
k-gol75@yandex.ru*

*Емельянова И.В.*

*старший преподаватель кафедры «Школьная психология»  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия  
emerina@mail.ru*

*Научный руководитель – Егоренко Т.А.*

Данная тема в настоящее время актуальна в контексте проблемы общественно-политической активности молодежи. На сегодняшний день проблема конфликтности и эмоционального интеллекта является особенно актуальной, так как очень часто люди, имеющие не самый высокий уровень общего интеллекта,

бывают наиболее успешны и достигают большего в жизни, тогда как учащиеся средней и старшей школы, которые являются академически блестящими, не достигают многого по причине социальной дезадаптации. Одних интеллектуальных способностей недостаточно, чтобы быть успешным в жизни. Высокий уровень общего интеллекта может помочь подростку попасть в университет, но эмоциональный поможет ему справиться со стрессом и эмоциями как на выпускных экзаменах, так и на протяжении всего времени обучения в ВУЗе. Проблема эмоционального интеллекта весьма активно рассматривается зарубежными учеными такими, как Дж. Мейер, П. Сэловей, Д. Карузо, Д. Гоулман, Г. Орме, Д. Слайтер, Х. Вейсингер, Р. Стернберг, Дж. Блок.

Юность – период развития человека, соответствующий переходу от возраста подросткового к самостоятельной взрослой жизни. В современном обществе идет активная перестройка всех сфер жизни, в связи с чем проблематика конфликтов представляет большой интерес. Связано это, прежде всего, со стремительным распространением конфликтов в общественной жизни. В процессе общения происходит столкновение взглядов, мыслей, и результат такого столкновения – споры и конфликты. В силу своих особенностей, каждый человек ведет себя определенным образом. Как при общении, так и в конфликтной ситуации, у кого-то поведение устойчиво и агрессивно, кто-то прямолинеен, гибок, впечатлителен, то есть у каждого человека существует определенная стратегия поведения в конфликтной ситуации. В подростковом возрасте указанная проблема стоит особенно остро. В отечественной и зарубежной психологии наиболее известные работы, посвященные данной теме, принадлежат таким ученым, как: Андреев В.И., Анцупов А.Я., Бородкин Ф.М., Гришина Н.В., Корнелиус Х. Скотт Дж. Г.

Период принятия решений всегда связан с эмоциями. В современном обществе наблюдается усиление напряженности, агрессивности, конфликтности в поведении подростков. Подростки часто попадают в неформальные группы, переживают разрушение прежних стереотипов поведения, изменение ценностных ориентаций, приводящих к конфликту. Одним из свойств, которое формируется и проявляется в деятельности человека и оказывают влияние на эффективность этой деятельности, является эмоциональный интеллект человека, т.е. способность эффективно разбираться в эмоциональной сфере человеческой жизни: понимать эмоции и эмоциональную подоплеку отношений, использовать свои эмоции для решения задач, связанных с отношениями и преодолениями конфликтных ситуаций.

Исследователи установили, что социальный интеллект активно участвует в регуляции социального поведения, является средством познания социальной действительности, регулирует и объединяет познавательные процессы, которые связаны с отражением социальных объектов, позволяет интерпретировать поступающую информацию, понимать и прогнозировать поступки и действия людей, адаптироваться к разным системам взаимоотношений между людьми, позволяет понимать, как человек преодолевает ежедневные проблемы. Социальный интеллект представляет собой способность человека правильно понимать поведение других людей и свое поведение в обществе [3]. Эта способность необходима человеку для успешной социальной адаптации и эффективного межличностного взаимодействия.

Роль социального интеллекта в жизни человека трудно переоценить. Но особенно значимо становление и развитие различных свойств социального ин-

теллекта для взрослеющего человека, стоящего на пороге юности, делающего выбор своего жизненного пути. Социальный интеллект проявляется в способности адекватно и успешно взаимодействовать с другими людьми, социальной средой, в способности концентрировать энергию и повышать сопротивляемость эмоциональным, нервно-психическим перегрузкам, неизбежно возникающим в чрезвычайных ситуациях, кризисных периодах развития как общества, так и отдельной личности, требующих нестандартного принятия решений, правильной интерпретации, прогнозирования межличностных ситуаций.

Целью нашей работы является выявление связи уровня развития эмоционального интеллекта и стилей реагирования в конфликте.

Мы предполагаем, что поведение подростков в конфликтных ситуациях зависит от их возможности управлять своими эмоциями и от их умения распознавать эмоции других людей.

Исследование будет выполняться под руководством профессора Румена Статова (Болгария) со стороны Пловдивского университета «Паисий Хилендарски».

Полученные данные могут быть использованы в процессе работы практического психолога по решению конфликтных ситуаций в старшем подростковом и раннем юношеском возрасте, для разработки рекомендаций для педагогов, школьников и их родителей, а также для создания соответствующих психопрофилактических, развивающих и психолого-просветительских программ.

*Литература*

1. Mayer J.D. Emotional Intelligence: Popular or Scientific Psychology. N.Y., 2005.
2. Андреев В.И. Основы педагогической конфликтологии. – М., 1995.
3. Геранюшкина, Г.П. Социальный интеллект : методики оценки и развития / Г.П. Геранюшкина. – Иркутск. : Изд-во БГУЭП, 2003. – 104 с.
4. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. – М.: АСТ, 2008.

### **Взаимопонимание в условиях совместной деятельности подростков**

*Гонтаренко А.А.*

*аспирант факультета психологии образования  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*

*a.l.e.x\_g@mail.ru*

*Научный руководитель – Рубцов В.В.*

**Актуальность темы исследования.** Способность взаимопонимания – важная компонента коммуникативной компетенции, необходимой для установления партнерских отношений. Развитие способности к установлению взаимопонимания возникает и развивается на протяжении всего детского развития. На каждом этапе система коммуникативных способностей развивается и переструктурируется. Она возникает в раннем детстве, продолжает свое развитие в игре дошкольников, затем в учебной деятельности в младшем школьном возрасте, и в подростковом возрасте эта способность обретает свою специфику в связи с тем, что происходят существенные сдвиги в развитии, появляется самосознание и способность к рефлексии. Это связано с тем, что подростки активно вступают в коммуникацию со сверстниками, осуществляют кооперацию с другими в разных видах деятельности, например, при выполнении проектов в учебе.

Вклад в развитие понятия взаимопонимание внесли многие отечественные ученые. В.В. Рубцов рассматривает взаимопонимание с позиций включения различных способов действия в совместно-распределенную деятельность между участниками [2]. Г.А. Цукерман и Л.А. Венгер в качестве обязательных составляющих взаимопонимания выделяют способность к пониманию точки зрения собеседника и понимание точки зрения героев текста [3].

Каждый период детства содержит конкретный потенциал для поддержки в решении задачи по развитию способности к взаимопониманию. В результате многочисленных исследований были выделены разнообразные формы групповой работы детей с определенными устойчивыми характеристиками, соответствующими той или иной форме. Эти характеристики обязательно должны учитываться при проектировании и реализации методов совместного обучения, которое невозможно реализовать без развитой способности к пониманию особенностей участников взаимодействия. Г.А. Цукерман в групповых формах совместной деятельности также используются групповые и общеклассные дискуссии, что приводит к сопоставлению и учету точки зрения, отличной от собственной [3]. В.В. Рубцов, Л.К. Максимов в своих исследованиях выстраивали совместную учебную деятельность таким образом, чтобы развивалась способность к контролю и самоконтролю [1].

Проблема взаимопонимания в подростковом возрасте актуальна в связи с развитием самосознания, которое является одним из психологических новообразований в этом возрасте. Подростки начинают осознавать себя как единое целое и отделять себя от окружающих людей, понимать индивидуальные различия. Д.Б. Эльконин и Т.В. Драгунова в качестве ведущей деятельности этого возраста полагают интимно-личностное общение со сверстниками и обязательным компонентом для ее реализации является способность к пониманию другого, В.В. Давыдов – общение в системе общественно полезной деятельности, К.Н. Поливанова проектную деятельность. При любой из этих позиций проблема развития взаимопонимания является актуальной для решения возрастных задач. В связи с известной тенденцией снижения учебной мотивации к концу младшего школьного возраста ряд авторов (К.Н. Поливанова, В.С. Лазарев, Г.А. Цукерман, О.В. Рубцова) предлагают строить учебную деятельность в форме совместно выполняемых проектов. Для реализации новых форм взаимодействия с окружающими в разных видах деятельности способность к установлению взаимопонимания становится весьма востребованной.

**Степень разработанности проблемы.** Несмотря на то, что проводилось довольно много исследований по этой тематике, практически не изучен вопрос о развитии взаимопонимания в совместной деятельности подростков. Мы, вслед за исследованиями, проведенными В.В. Рубцовым и коллегами, предполагаем, что опыт совместной деятельности по решению задач есть то, на чем базируется и из чего возникает и развивается понимание себя и способность осмыслить взаимопонимание [2]. Особую актуальность приобретают вопросы, связанные с разработкой средств диагностики уровня взаимопонимания, а также моделей образовательных сред, обладающих возможностями фасилитации процессов взаимопонимания.

**Цель исследования:** выявление особенностей развития взаимопонимания в совместной деятельности подростков.



### **Задачи исследования:**

1. На основе анализа теоретических и экспериментальных исследований взаимопонимания определить его особенности в контексте возрастного развития подростков.
2. Разработать и апробировать методику для исследования представленности проблемы взаимопонимания в сознании подростков.
3. Разработать компьютерную модель экспериментальной методики организации совместной деятельности для исследования особенностей проявления взаимопонимания в процессе совместного решения задач.

**Объект исследования:** развитие взаимопонимания у подростков.

**Предмет исследования:** феномен взаимопонимания в сознании и совместной деятельности подростков.

### **Научно-практическая новизна работы**

1. Разработана и апробирована «Методика самооценки способности к пониманию себя и других», позволяющая исследовать особенности развития взаимопонимания и представленность этой проблемы в сознании подростка.
2. Были выявлены содержательные и структурные характеристики представлений подростков о взаимопонимании в отношениях и совместной деятельности со сверстниками и взрослыми, которые свидетельствуют о том, что:
  - высокие оценки в понимании себя соотносятся с высокими показателями понимания окружающих и с желанием еще большего взаимопонимания;
  - при наличии трудностей в понимании себя имеются проблемы и в понимании окружающих, и представленность в понимании со стороны последних;
  - стремление лучше разбираться в себе, а также желание лучшего понимания других прямо связано с потребностью большего понимания со стороны окружающих.
  - подростки, отмечающие дефицит понимания со стороны окружающих, проявляют стремление восполнить это при помощи интуиции и при этом сохранить независимость интересов и мнений. При этом ими отмечаются большие трудности в установлении доверительных отношений.
3. В процессе апробации компьютерной методики «Хамелеон», разработанной для исследования особенностей развития взаимопонимания в совместно-распределенной деятельности подростков, выявлены и содержательно описаны уровни развития взаимопонимания при совместном решении творческой задачи.

### *Литература*

1. Максимов Л.К., Рубцов В.В., Якиманская И.С. Психологические основы новых педагогических технологий // Вопросы психологии. 1991. № 2.
2. Рубцов В.В. Социально-генетическая психология развивающегося образования: деятельностный подход. М.: МГППУ, 2008. 416 с.
3. Цукерман Г.А., Венгер А.Л. Развитие учебной самостоятельности. М., ОИРО, 2010. – 432 с.

## **Особенности общения со сверстником современных дошкольников**

*Гусейнова Э.Т.  
магистрант факультета «Психология образования»  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия  
elnara.qazax@gmail.com*

*Научный руководитель – Смирнова Е.О.*

**Аннотация.** Статья посвящена актуальному коммуникативному развитию современных дошкольников. Рассматривается специфика форм общения со сверстниками на разных этапах дошкольного детства. Показано своеобразие общения современных детей в сравнении с тем, что было описано в исследованиях прошлого века (М.И.Лисина, А.Г.Рузская, Е.О.Смирнова и др.)

**Ключевые слова:** общение, межличностные формы общения, эмоционально-практическое взаимодействие, ситуативно-деловое общение, внеситуативное общение, конкурентные отношения.

Общение – это движущая сила развития человека. Особенно велика роль общения в детстве. Для маленького ребенка его общение с другими людьми – это не только источник разнообразных переживаний, но и главное условие формирования его личности, его человеческого развития.

Проблема общения сверстников в дошкольном возрасте относительно молодая, но интенсивно развивающаяся область возрастной психологии. Взаимодействие со сверстником является важным фактором личностного развития дошкольника. Опыт первых отношений с другими людьми является фундаментом для дальнейшего развития личности ребенка. Этот первый опыт во многом определяет особенности самосознания человека, его отношение к миру, поведение среди людей и самочувствие.

На протяжении дошкольного возраста общение детей друг с другом существенно изменяется. В исследованиях М.И.Лисиной, А.Г.Рузской, Е.О.Смирновой были выделены три этапа развития общения дошкольников со сверстниками, которые по аналогии со сферой общения со взрослым были названы формами общения: эмоционально-практическая, ситуативно-деловая и внеситуативно-деловая. Данные формы общения дошкольников были исследованы и описаны в 70-х годах прошлого века. С тех пор условия жизни и взросления дошкольников существенно изменились. Опытные педагоги отмечают, что дети стали меньше общаться, чаще ссорятся, не уступают друг другу и пр. Возникает вопрос: сохранилась ли генетическая последовательность форм общения, описанная 40 лет назад, у современных дошкольников. Каково содержание общения дошкольников на разных этапах дошкольного детства? Ответ на этот вопрос имеет большое значение для построения программ по социально-коммуникативному развитию, которое является одной из основных образовательных линий в соответствии с ФГОСТ ДО.

**Целью** нашей работы является сравнительный анализ общения современных дошкольников с общением детей 70–80-х годов прошлого столетия.

### **Методики исследования**

Основным методом исследования было стандартизированное наблюдение за свободным взаимодействием детей со сверстниками. В процессе наблюдения

фиксируются следующие показатели: продолжительность совместной игры, продолжительность одиночной игры, реакции на удачу и неуспех, инициативность, чувствительность к воздействиям сверстника, преобладающий эмоциональный фон. Данные наблюдений измерялись по количеству проявлений.

Кроме того, использовался метод проблемных ситуаций отношения («Строитель», «Одень куклу», «Мозайка»), в которых выявлялись:

1. степень эмоциональной вовлеченности ребенка в действия;
2. характер участия в действиях сверстника, т.е. окраска эмоциональной вовлеченности в действия сверстника: положительная (одобрение и поддержка), отрицательная (насмешки, ругань) или демонстративная (сравнение с собой);
3. характер и степень выраженности соперничества сверстнику, которые ярко проявляются в эмоциональной реакции ребенка на успех и неудачу другого, порицание и похвалу взрослым действий сверстника;
4. характер и степень проявления просоциальных форм поведения в ситуации, когда ребенок стоит перед выбором действовать «в пользу другого» или «в свою пользу».

Метод проблемных ситуаций измеряет количество реакций на созданные проблемные ситуации.

Эти же методики использовались для изучения межличностных отношений дошкольников конца прошлого века (Смирнова Е.О., Холмогорова В.М.).

**Выборка:** В исследовании приняло участие 153 детей в возрасте от 2 до 7 лет (возрастные группы – 2- 4 года – 44 ребенка, 4–6 лет – 53 ребенка, 6- 7 лет – 56 детей) комплекса Школа № 1223.

### **Результаты исследования**

Результаты наблюдений показали, что формы общения современных дошкольников отличаются от форм общения дошкольников прошлого столетия, однако эти изменения связаны с возрастом детей.

Наименьшие изменения выявлены в младшей возрастной группе. **Эмоционально – практическое взаимодействие** детей 2–4 лет практически не отличалось от общения детей прошлых лет, описанного в работах Л.Н.Галигузовой, М.И. Лисиной, А.Г. Рузской и др. Как и в прошлые годы, маленькие дети ждут от сверстника участия в своих забавах, они подражают движениям и звукам друг друга, «отражают» действия сверстника, радуются их участию. Они быстро заражаются действиями сверстника, например, если один начинает бегать, шалить, то другие непременно присоединяются. Ребенку необходимо и достаточно, чтобы сверстник присоединялся к его шалостям и, действуя с ним вместе или попеременно, поддержал и усилил общее веселье. В этом возрасте дети не соревнуются, им все равно, что построил его товарищ, каждый любит свою постройку, и показывает свою работу взрослому. Они не слышат другого, вербальное общение практически отсутствует. Малыши предпочитают играть с предметами, и в одиночку, при этом они легко переключаются с одной деятельности к другой. Значимый человек для детей младшего возраста – взрослый. Общение в этом возрасте, крайне ситуативно и зависит от конкретной ситуации или обстановки.

Начиная с 4–6 лет, различия в общении современных детей и дошкольников прошлого века нарастают. В соответствии с исследованиями прошлых лет, в середине дошкольного возраста главной становится **ситуативно-деловая форма общения со сверстником**. Возникает потребность в ситуативно-дело-

вом сотрудничестве со сверстником, причем содержанием общения становится совместная игровая деятельность. В этом же возрасте возникает потребность в признании и уважении сверстника. Как показали наши наблюдения, у современных дошкольников этого возраста наблюдается низкий уровень участия в действиях (71 % по данным метода проблемных ситуаций) сверстника т.е. дети мало интересуются сверстниками и плохо владеют игровыми навыками, не вступают в беседу, и могут долго играть в одиночестве со своими героями – игрушками из компьютерных игр и мультфильмов. Эмоциональная окраска контактов со сверстником и характер вовлеченности в действия сверстника – неоднозначные, встречаются как отрицательные, так и положительные контакты, достаточно часто можно наблюдать конфликты и агрессивное поведение по отношению к сверстникам, причины которых отсутствие сопереживания и взаимных уступок. У детей в возрасте 4–6 лет мы наблюдали, совместную игру, которая по своему содержанию у современных детей стала более примитивной, часто повторяющая сюжеты мультфильмов в полном копировании, а также часто можно наблюдать бессодержательное общение, которое более близко к эмоционально-практическому общению.

В проблемных ситуациях дети полностью полагаются на оценку взрослого, не пытааясь объективно оценить результаты своих сверстников.

При выборе действий «в пользу другого» или «в свою пользу» в большинстве случаев (83 %) дети действуют в свою пользу, аргументируя свой выбор различными доводами (например, в игре «Одень куклу», дети не охотно делились нарядами и аксессуарами, аргументируя, тем, что им самим не хватит. При свободном наблюдении дети не делились личными игрушками, аргументируя, тем, что поругает мама, игрушка дорого стоит и если она сломается, то ей снова не купят).

Для детей старшего дошкольного возраста (6–7 лет), согласно данным предыдущих исследований, характерна *внеситуативно – деловая форма общения* – когда детям становится свойственно планирование своей деятельности, и сотрудничество со сверстниками приобретает внеситуативный характер. У детей возникают интересы, которые не связаны с конкретными действиями, главным средством общения становится речь; дошкольники обсуждают планы на ближайшее будущее, свои предпочтения, впечатления и пр. Мы описали форму общения детей 6–7 прошлого столетия.

Наши наблюдения показали, что взаимодействие современных старших дошкольников происходит иначе. Дети в этом возрасте группируются и играют по интересам – их соединяет игрушки героев из мультфильмов из компьютерных игр, также коллекционирование определенных предметов. Внеситуативно – деловое общение наблюдалось крайне редко в этом возрасте в связи с гаджетами, которые мешают живому общению. (Начиная игру, дети за основу берут сюжеты игр, часто слышим, что детям скучно в обществе их сверстников, они ждут скорого прихода родителей, чтобы поиграть в игру. Гаджеты служат мотиваторами для выполнения указаний родителей: «сделаешь какое-то дело – получишь планшет или др.). Игра строится по сюжетам мультфильмов и сказок. У старших дошкольников наблюдается низкий уровень межличностного общения в игровой деятельности. В проблемных ситуациях преобладало конкурентное отношение к сверстнику, при этом успех и неудачи сверстника были для них достаточно безразличны. Непосредственное и бескорыстное желание помочь

сверстнику, подарить или уступить ему что-то, безоченная эмоциональная вовлеченность в его действия, которые наблюдались у старших дошкольников 30 лет назад практически не наблюдались.

Сравнение этой формы общения показывает, что современные дошкольники еще не готовы идти на компромисс, уступить игрушку или значимую им роль в игре, не способны на длительную игру в обществе сверстника и на сопереживание и защиту своих сверстников.

Результаты исследования показали, что современные дошкольники отстают от своих сверстников прошлых лет в развитии общения: современные дети демонстрируют пассивность в общении, партнера по общению заменяет мультимедийный «друг» или игрушка, это наблюдалось во время свободного наблюдения. В большинстве случаев даже у старших дошкольников отсутствует сопереживание и соучастие в действиях сверстника.

#### *Литература*

1. Развитие общения дошкольников со сверстниками / Под ред. А.Г.Ружской. – М., Педагогика. – 1989.
2. Смирнова Е.О., Утробина В.Г Развитие отношения к сверстнику в дошкольном возрасте Вопросы психологии. – 1996. – № 3. – С.5–14.
3. Смирнова Е.О, Холмогорова В.М. Межличностные отношения дошкольников: Диагностика, проблемы, коррекция. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003.
4. Смирнова Е.О, Холмогорова В.М. Конфликтные дети. – М.:ЭКСМО, 2010.
5. Смирнова Е.О. Общение дошкольников со взрослыми и сверстниками. – М.: Изд-во «Мозаика-синтез», 2012

### **Электронная инфраструктура образовательной организации как один из факторов мотивации обучающихся к достижению высоких образовательных результатов**

*Дашкина Я.Е.  
магистрант 15ПО-ППО(мо)МОСО-1  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия  
DashkinaYAE@mosmetod.ru*

*Научный руководитель – Павлова О.С.*

Электронная инфраструктура в управлении образовательной организацией сегодня лежит в основе реализации государственной образовательной политики, обеспечивая эффективность педагогического процесса, реализацию новых подходов к формированию современной модели образования. В связи с этим особую актуальность приобретает исследование мотивационных возможностей электронной инфраструктуры в управлении процессом обучения.

В научной литературе об особенностях управления образовательной организацией в современных условиях реформирования образования изучена целым рядом авторов (М.В. Артюхов, С.А. Беляков, А.Б. Вифлеемский, Е.Н. Геворкян, С.А. Мацкевич, В.Н. Машков, В.К. Омарова, Т.В. Черникова, Т.И. Шамова, Л.Л. Шпак и др.).

Особое внимание в ряде исследований уделено изучению роли электронной инфраструктуры в управлении процессом обучения индивидуальной траектории обучающихся (Е.В. Бабаевская, Т.В. Босых, Е.А. Виноградова и др.).

**Проблема:** в настоящее время школьное образование признается одним из важнейших в системе подготовки человека к жизни в современном обществе. В исследованиях многих авторов подчеркивается роль электронной инфраструктуры в управлении процессом обучения. В то же время в педагогической науке до сих пор не изучены мотивационные возможности электронной инфраструктуры в управлении процессом обучения.

В связи с этим выявление особенностей совершенствования эффективной системы управления образовательным учреждением является одной из наиболее важных современных задач науки и практики управления.

Ведущая роль в повышении качества образования сегодня отводится электронной инфраструктуре образовательной организацией.

Инструментально-технологическое направление, которое включает в себя задачи использования новых возможностей информационных технологий и средств информатики с целью повышения эффективности системы образования. Задачами этого направления является:

- использование информационных технологий и средств информатики как высокоэффективного педагогического инструмента, который позволяет получить новое качество образовательного процесса при меньших затратах времени и сил как учащихся, так и педагогов;
- информационная поддержка образовательного процесса необходимыми базами знаний и данных, которые хранятся в автоматизированных информационных системах, обычных и электронных библиотеках, фондах, архивах, других источниках информации;
- развитие средств и системы дистанционного образования, которые обеспечивают повышение квалификации без отрыва от производства и доступности качественного образования для удаленных пользователей.

Содержательное направление, включающее в себя формирование нового содержания самого образовательного процесса. Задачами этого направления являются:

1. формирование новой информационной культуры в обществе. Под понятием «информационная культура» К.К. Колин понимает «способность эффективно использовать имеющиеся в распоряжении общества информационные ресурсы и средства информационных коммуникаций, а также применять для этих целей передовые достижения в области развития средств информатизации и информационных технологий» [1];
2. фундаментализация образования за счет изучения фундаментальных основ информатики и его существенно большей информационной ориентации;
3. формирование нового информационного мировоззрения у людей;
4. подготовка специалистов, которые были бы готовы к профессиональной деятельности в информационной сфере общества, которые владеют новыми информационными технологиями.

Анализ литературы [2] показывает, что внедрение электронной инфраструктуры в управлении образовательной организацией направлено на:

- создание в школе единого информационно-образовательного пространства;
- автоматизацию процесса организационной и распорядительной деятельности организацией;
- внедрение программ оптимизации учебного процесса и непрерывного образования педагогического коллектива;

- обеспечение условий для формирования информационной компетентности педагогического коллектива школы и обучающихся;
- создание условий для эффективного и доступного взаимодействия школы и семьи через единое информационно-образовательное пространство образовательной организацией;
- организация внеклассной работы, проведения школьных и участие в городских конкурсах с использованием электронной инфраструктуры;

В качестве основных направлений использования электронной инфраструктуры в управлении образовательным процессом можно выделить следующие направления:

1. информатизации образовательного процесса: проведение уроков с использованием ИКТ по различным предметам общеобразовательного курса; использование для закрепления знаний по другим предметам уроков информатики; организация компьютерного тестирования и проектной деятельности; использование для учебной деятельности образовательных ресурсов Интернет;
2. информатизации внеклассной и внешкольной работы: изучение компьютерной графики и дизайна; сбор и подготовка материалов для сайта школы; организация работы кружков и видеостудии, школьной медиатеки; проведение школьных мультимедийных конференций;
3. автоматизации управления школой: информационное взаимодействие с управляющими структурами; работа с педколлективом и базами данных; школьное делопроизводство; автоматизация педагогических исследований и обработки данных медико-психологической службы;
4. формирования информационного пространства образовательной организацией: участие организацией в сетевых образовательных форумах, конкурсах, олимпиадах, проектах; участие в проектной деятельности, виртуальных методических объединениях, сопровождение школьного сайта о практической деятельности педагогов и учащихся.

Таким образом, можно сделать вывод, что создание и использование электронной инфраструктуры имеет важную роль в управлении всеми административными, методическими, образовательными, воспитательными видами деятельности школы.

#### *Литература*

1. *Колин К.К.* Научные информационные ресурсы в системе опережающего образования. «Информационные ресурсы России». Москва, 1997, № 5. – С.15–17.
2. *Виноградова Е.А.* Создание единого информационно – образовательного пространства в образовательном учреждении. ИКТ – новая технология управления в образовательном учреждении [Электронный ресурс] // Сайт для учителей. – URL: <http://festival.1september.ru/articles/538755/> (дата обращения: 24.03.2017).

## **О новых условиях развития профессионального самоопределения**

**Дебнер В.В**  
**магистрант факультета психологии образования**  
**ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия**

*Anedi.mergen@gmail.com*

*Научный руководитель – Дубровина И.В.*

В настоящее время приходится пересматривать многие системы обучения, которые были раньше. В нынешних реалиях учащиеся общеобразовательных школ, колледжей, вузов уже должны знать, где и в какой области они будут работать. Это связано с тем, что рынок труда постоянно меняется, наука и техника развиваются, и требования к будущим специалистам меняются. Многие колледжи и вузы сотрудничают с компаниями, в которых потом будут работать их студенты, компании в свою очередь заинтересованы в том, чтобы учебные заведения готовили конкретных специалистов, которые нужны будут именно в этой компании. В свою очередь уже вузы и колледжи подбирают себе абитуриентов из числа учащихся выпускных классов.

Мы проанализировали различные подходы к профессиональному самоопределению и пришли к выводу, что говорить о готовности к выбору профессии имеет смысл лишь в том случае, когда присутствует внутренняя убежденность и само осознание фактора выбора профессии, осведомленности о мире профессий и о том, какие физические и психологические требования предъявляет профессия к человеку. Готовность к выбору профессии можно рассматривать как свойство личности, обусловленное наличием внутренних мотивов, интересов, достаточных для выбора определенной профессиональной деятельности.

На сегодняшний день в рамках реализации Государственной программы «Столичное образование» запущен проект «Интеграция разных уровней образования для достижения новых результатов». Задача проекта – формирование у ученика умений и навыков, необходимых ему в жизни и в выбранной профессии. Ключевым звеном нового проекта является новая роль школы как интегратора разнообразных ресурсов города для формирования умений и навыков у учащихся.

Превые шаги по реализации проекта уже сделаны. В Москве активно развивается предпрофессиональное образование.

Это и предвузовские, открытые на базе 11 федеральных вузов.

Это и реализуемые совместно с профильными вузами и профильными предприятиями и службами, проекты по развитию инженерных, медицинских и кадетских классов.

В настоящее время идет подготовка к открытию совместно с предприятиями ФАНО и вузами научно-технологических классов, как продолжения реализуемого «Курчатовского проекта конвергентного образования».

Механизмами реализации данного проекта являются:

- эффективный учебный план, позволяющий оптимально распределить учебное время;
- электронный журнал/дневник, позволяющий учесть все учебные и неучебные достижения учащегося и корректно наполнить портфолио;



- предпрофессиональные межвузовские конференции и олимпиады, где учащийся может продемонстрировать полученные умения и навыки;
- интегрированный предпрофессиональный экзамен – экзамен по основам профессиональных умений и навыков, позволяющий оценить уровень освоения учеником умений и навыков, необходимых для выбранной профессии.

Успешная сдача такого дополнительного экзамена позволит абитуриенту получить дополнительные баллы за внеучебные достижения, а вузу – приобрести подготовленного студента.

Также важную роль в проекте занимает дополнительное образование. В системе Департамента образования города Москвы программы дополнительного образования реализуют 717 учреждений, в которых обучаются 1 762 723 детей (человечно-кружки), численность уникальных обучающихся 809 139. Все кружки работают ежедневно, круглогодично. 75 % кружков осуществляют свою деятельность на бесплатной основе.

Программы дополнительного образования реализуются по всем направлениям (техническая, естественнонаучная, физкультурно-спортивная, художественная, туристско-краеведческая, социально-педагогическая).

Качество дополнительного образования детей обеспечивается не только отдельными учреждениями дополнительного образования, но и крупными школами, колледжами и вузами, т.е. системой образования в целом, а также всеми интеллектуальными и культурными ресурсами столицы. Кроме того, дети посещают кружки в учреждениях, подведомственных другим Департаментам города.

По программам приоритетных направлений развития дополнительного образования (медицина, инженерия, комплексная безопасность, научно-технологическая сфера) занимаются более 180 тысяч человек.

Проведя анализ проекта, мы делаем выводы о том, что государство заинтересовано в профессиональных кадрах, и речь идет не просто о профессиональной ориентации (иными словами – ориентир на профессию), а конкретно профессиональном самоопределении. Под этим понятием подразумевают личностные качества субъекта, его наклонности к определенным видам деятельности, его интересам, его творческому началу и так далее. И именно на это направлена Государственная программа «Столичное образование», помочь учащимся в рамках образовательного процесса найти себя и найти именно свой путь в современном мире. Особо хочется подчеркнуть Суть проекта, она отражена в его девизе – «Готов к учебе, жизни и труду в современном мире!».

*Литература*

1. Департамент образования города Москвы. Государственная программа «Столичное Образование». <http://dogm.mos.ru/gosprogramma/>

## **Восприятие образовательной среды девиантными подростками.**

*Дедловский И.В.  
магистрант факультета экстремальной психологии  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*

*deadpeople93@mail.ru*

*Научный руководитель – Екимова В.И.*

Подростки относятся к одной из наиболее уязвимых возрастных категорий и подвергаются воздействию огромного количества факторов риска, но не всегда умеют замечать это. В современном мире растет количество таких факторов и возможностей реализации девиантного поведения. Одним из самых значимых факторов, влияющих на подростка, является его окружение и влияние этого окружения – семьи, учителей, одноклассников и пр. Психологически безопасная образовательная среда играет важную роль в жизни подростка, в формировании его психологического благополучия и предотвращении развития или усугубления девиантных форм поведения. Перед современными психологами стоит задача выявления восприятия образовательной среды девиантными подростками.

Факторами риска в образовательной среде могут быть: несформированность социальных и практических навыков, умений и опыта, уровень воспитания и культуры, личностно-психологические характеристики субъектов образования и др.

В ходе проведенного исследования удалось выявить, что у девиантных подростков выявлено преобладающее негативное отношение к образовательной среде школы. Они воспринимают образовательную среду как небезопасную, не значимую, не способствующую их развитию, не интересную, не способствующую удовлетворению их потребностей. Девиантные подростки не считают, что могут обратиться к кому-либо в школе за помощью или что могут высказывать свободно свою точку зрения. По их мнению, они не защищены от унижения или оскорблений, от угроз, от принуждения к какой-либо деятельности, от игнорирования со стороны окружающих или от недоброжелательного отношения.

Кроме того, девиантные подростки низко оценивают субъектов образовательного процесса, в том числе самих себя. По их мнению, другие ученики гораздо более «любимые», более «предпочитаемые», в то время как их отвергают. Учителя в целом не являются для девиантных подростков авторитетом, они не признают значимость учителей (по крайней мере, на словах), для них учителя неприятны – возможно, в том числе потому, что, согласно ответам девиантных подростков, учителя предпочитают им других детей, а самих их считают «плохими». Для обычных подростков учителя гораздо более значимы, а процесс взаимодействия с ними, процесс обучения – значительно более содержателен. Другие ученики, одноклассники, для обычных подростков очень важны, их оценивают как «предпочитаемых», взаимодействие с ними наиболее содержательно и приятно для подростков. Для девиантных подростков они не представляют такой значимости.

Девиантным подросткам свойственен высокий уровень школьной тревожности (на грани со средним) и межличностной тревожности. У обычных подростков не удалось выявить ни один результат, который указывал бы на высокий уровень тревожности. Сильнее всего у обычных подростков выражены самооценочная и межличностная тревожность, что соотносится с особенностями

подросткового возраста, значимостью для подростков межличностных отношений, мнений окружающих и их оценки. Из всех показателей общей тревожности у обычных подростков сильнее всего выражена самооценочная тревожность, у девиантных – межличностная.

Исследование с помощью методики «Незаконченные предложения» показал, что наиболее выраженный отрицательный индекс в группе девиантных подростков выявлен по шкале страхов и опасений (о своих страхах подростки говорили с выраженным отрицательным отношением). Явные отрицательные индексы также получили такие группы предложений, как отношение к будущему, отношение к друзьям и отношение к семье. Именно в этих областях жизни и взаимодействия девиантные подростки испытывают наибольшие трудности. У обычных подростков большинство значений по группе оказались положительными, что указывает на сформированные или формирующиеся положительные установки в соответствующих областях.

Наибольшие различия выявлены по таким группам предложений, как «отношение к будущему», «отношение к друзьям» и «отношение к семье». Можно предположить, что отрицательные индексы указывают на сформированные у девиантных подростков отрицательные установки в этих областях.

Проведенное исследование показало: девиантные подростки воспринимают образовательную среду школы как небезопасную, не удовлетворяющую их потребности и не защищающую их, низко оценивают субъектов образовательной среды. Девиантные подростки отличаются повышенной (в сравнении с обычными сверстниками) тревожностью, сниженной самооценкой, отрицательными установками в различных ситуациях жизни и взаимодействия.

Они нуждаются в оказании психологической помощи, направленной на формирование психологического благополучия подростков, а также на профилактику и коррекцию девиантного поведения.

*Литература*

1. Змановская Е. В. Девиантология. Психология отклоняющегося поведения. М., 2004.
2. Елисеева О. А. Субъективное благополучие подростков и психологическая безопасность образовательной среды // Психологическая наука и образование. 2011. № 3.

### **Тьюторство как механизм решения психолого-педагогических проблем в образовании**

**Дудин С.В.,**  
*студент факультета социальной коммуникации,  
Старший вожатый ГБОУ № 1474  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*  
DudinSR@rambler.ru

*Научный руководитель – Михайлова Т.А.*

Для полноценного включения обучающегося в социальную жизнь, для подготовки ее к саморазвитию, требуется качественно иная деятельность, способствующая самореализации личности в процессе ее социализации. Следовательно, возникает потребность в принципиально новом подходе к обеспечению

системы социального воспитания в обществе. Реализация тьюторского сопровождения предусматривает подключение субъектного отношения к построению собственного продвижения к успеху, организации работы подопечного, расширению его собственных возможностей. Тьюторское сопровождение способствует внедрению индивидуализации образования, обеспечивает разработку индивидуальных образовательных программ обучающихся, сопровождению процесса обучения в школе.

Тьюторство принимается как организованное психолого–педагогическое сопровождение обучающегося в образовательно-воспитательном процессе.

Тьютор – педагог, который работает по принципу индивидуализации и сопровождает построение индивидуального образовательного маршрута [2].

Цель работы тьютора – содействие саморазвитию личности, реализации личностных интересов, самоопределения, становления у них устойчивых мотивов обучения, ответственного и осознанного выбора жизненного пути.

Процесс, который осуществляет тьютор, носит название тьюторское сопровождение, где главной задачей стоит осуществление педагогической деятельности по индивидуализации образования, направленное на выявление и развитие образовательных мотивов и интересов учащегося, поиск образовательных ресурсов для создания индивидуальной образовательной программы, на работу с образовательным заказом семь формирование образовательной рефлексии учащегося [3].

Основная задача тьюторского сопровождения – направить образовательный интерес обучающегося таким образом, чтобы его ключевые и специальные компетенции как личностные характеристики проявились в направленности на учебно-профессиональную самореализацию, в активной творческой позиции [4].

Социально-педагогическое сопровождение, по определению М.И.Рожкова, продуктивное содействие человеку в его адекватной социализации, активизирующее его участие в преобразовании социума [5].

По мнению Галины Готц [1], цель тьюторства – это помощь студентам самим себе, а также оказывать помощь или направлять их к той цели, в которой они становятся независимыми в обучении, и, таким образом, стать не зависимыми.

А. Эндковалевски [6] пишет, что тьюторство – это прямые и четко определенные работы для поддержки овладения студентами конкретных учебных навыков. Наставничество является более косвенной работой, которая пытается привить научные представления и будут способствовать успеваемости.

Изучение зарубежного опыта выявило значимость социальной роли тьютора-наставника, тьютор-наставник не совсем друг, а больше учитель, старший товарищ, который является «примером для подражания». Обучающиеся также знают, что если они просят принять участие тьюторов в выполнении домашних заданий, они, вероятно, рассматриваются как имеющие проблемы в учебе. Ученики ожидают, что тьютор-наставник может обеспечить временную помощь и помочь в учебе. Некоторые ребята могут рассказать тьютору, что нуждаются в помощи, другие стесняются просить помощи. Это возможно из-за того, что они не хотят признаваться, что у них проблемы с учебой. Но как только они преодолевают подобные ограничения в общении, у них налаживаются отношения, которые вызывают положительный эффект в учебе.

Сопровождение в психологии исследуется в работах у И. Ромазана, Г. Бардиера, М.Р. Битяновой, Т. Чередниковой, А.В. Волосникова, Ю.В. Слюсарев-

ва, Н.Л. Коноваловой и др. Основная идея заключается в системном подходе профессиональной деятельности психолога, направленная на создание условий для успешной адаптации человека к условиям его жизнедеятельности. В работах Е.И. Казакова, М.Р. Битянова, О.В. Кардашина, Э.М. Александровской, В.В. Давыдова и др. сопровождение играет огромную роль в развитии подростков и детей, и важная задача состоит в том, чтобы помочь им сделать осознанный и ответственный выбор. Сущностной характеристикой психологического сопровождения является создание условий для перехода личности или семьи к самопомощи. Создаются условия для оказания необходимой поддержки для перехода от позиции «я не могу» к позиции «я могу сам справиться со своими жизненными трудностями».

В процессе взаимодействия у человека происходит развитие жизненного пути. Вследствие этих воздействий сопровождение является функциональной координацией и ставит общей целью развития человека среди других людей как процесс качественных и количественных изменений, возникновения форм деятельности и жизнедеятельности, новых образований, социальных взаимосвязей и т.д.

Основным содержанием развития, воспитания и социализации являются базовые национальные ценности. В них закладываются следующие «знаменатели»: патриотизм, отечество, гражданственность, социальная солидарность, человечество, наука, труд, творчество, традиционные религии, искусство, литература, природа и семья.

Мы пришли к выводу, что при построении индивидуального образовательного процесса обучения и взаимодействия с ребенком необходимо учитывать систему психологических характеристик, которая представляет особенности его отношения к миру, психической организации, стиля общения, интересов и многое другое.

#### *Литература*

1. *Галина Гоц*, «Что такое тьюторство и что к нему не относится. Определение и выбор хорошего, эффективного тьютора», США, Февраль, 9, 2016
2. *Ковалева Т.М.* Материалы курса «Основы тьюторского сопровождения в общем образовании»: Лекции 1–4 / Т.М. Ковалева. – М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2010. – 56 с
3. *Михайлова Н.Н.* Педагогическая поддержка ребенка в образовании / Н.Н. Михайлова [и др.]. – 2006.
4. *Московская Школа Управления Сколково* – <http://school.skolkovo.ru/ru/> (дата обращения 21.11.2016).
5. *Рожков М.И.* Социально-педагогическое сопровождение: концептуальное осмысление процесса // Психология и педагогика социального воспитания: материалы научно-практической конференции, посвященной. – 2005. – С. 322–329.
6. *Эндковалевски А.*, Университет E D S, США, 2010

## **Сказкотерапия как метод коррекции агрессивности дошкольников**

*Дымова З.Е.*

*магистрант факультета юридической психологии*

*МГППУ, Москва, Россия*

*zlatalarionova07@gmail.com*

*Научный руководитель – Луковцева З.В.*

Значительный рост числа агрессивных детей является одной из наиболее острых проблем не только для педагогов и психологов, но и для общества в целом.

Возможные объяснения природы человеческой агрессии раскрываются в нескольких теориях. Представители инстинктивных теорий рассматривают агрессивность как врожденное свойство личности и считают соответствующие действия человека результатом избытка агрессивности (З.Фрейд, К.Лоренц). Фрустрационные теории опираются на внешние причины агрессивного поведения (Д.Доллард, Э.Фромм и пр.). В теориях социального научения агрессивность рассматривается как приобретенная модель поведения (А.Бандура, А.Басс и др.). Ф.С.Сафуанов рассматривает агрессию в трехмерном пространстве, где выделяет оси агрессивности, фрустрации и выраженности ингибиторов агрессии [5].

Сама агрессивность определяется как во многом врожденное качество, что подтверждается, например, открытым и ярко выраженным агрессивным поведением ребенка в младенческом возрасте. В целом на развитие агрессивности оказывают влияние внешние и внутренние факторы. К их числу можно отнести пол, темперамент, отклоняющиеся особенности эмоционально-волевой и ценностно-нормативной сферы и пр. К внешним факторам относятся семья, сверстники и средства массовой коммуникации (как косвенный фактор) [2]. Биологическая обусловленность агрессивности проявляется в большей степени в раннем и дошкольном возрасте; далее на сцену выходят внешние, социально-средовые факторы агрессивности.

Исследования Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой, И.В. Вачкова показали, что комплексная сказкотерапия является одним из наиболее эффективных психокоррекционных методов по оптимизации уровня агрессивности и ее поведенческих проявлений у дошкольников [1, 2]. Эффективность влияния данного метода обусловлена, во-первых, тем, что восприятие сказки, а затем и самостоятельное конструирование сказочного сюжета – это ведущая деятельность для данного возраста. Во-вторых, с психотехнической точки зрения следует отметить, что для дошкольника важен процесс идентификации со сказочными персонажами. Ребенок выбирает подходящие решения собственных проблем и сравнивает себя с героями, усваивая нравственные ценности и научаясь разграничивать «добро» и «зло». В-третьих, сказочный сюжет может быть и не воспринят на вербальном уровне, однако он глубоко проникает в подсознание, оказывая положительное воздействие [3].

Сказкотерапию можно применять в группе и индивидуально. Наибольшую результативность будет иметь систематичность и комплексность занятий, а правильно подобранная метафора (центральная для всего сюжета или вспомогательная, сопроводительная) поможет правильно построить психологическое воздействие и сделает его максимально экологичным [4].

Таким образом, сказкотерапия как метод коррекции является наиболее действенным методом в работе психолога с агрессивными детьми дошкольного возраста. Особенно сказка эффективна в работе с поведенческими нарушениями агрессивного плана, обеспечивая мягкое воздействие на дальнейшее формирование поведенческих моделей и развитие личности ребенка в целом.

*Литература*

1. Вачков И.В. Введение в сказкотерапию, или Избушка, избушка, повернись ко мне передом. М., 2011.
2. Ениколопов С.Н. Агрессивное поведение у детей // Особый ребенок: исследования и опыт помощи. 1998. Вып. № 1.
3. Зинкевич – Евстигнеева Т.Д. Основы сказкотерапии. СПб., 2007.
4. Зинкевич – Евстигнеева Т.Д. Формы и методы работы со сказками. СПб., 2008.
5. Сафуанов Ф.С., Психология криминальной агрессии. М., 2003.

### **Интернет-коммуникативные ресурсы как источник расширения представлений о профессиях у современных подростков**

*Евдокимова В.И.*

*магистр факультета психологии образования  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*

*Научный руководитель – Егоренко Т.А.*

В жизни каждого старшеклассника рано или поздно наступает момент, когда нужно решать, какую профессию выбрать. Выбор профессии – сложный и ответственный шаг в жизни молодого человека. Для выбора профессии подростку необходима информация о мире профессий в целом, о возможностях и требованиях каждой из них и о себе самом, своих способностях, интересах. Часто, выбирая профессию, подростки имеют весьма приблизительное представление о содержании будущей профессиональной деятельности, о возможных перспективах и профессиональных ограничениях. Жизненный опыт подростка ограничен, его представления о профессиональной деятельности часто имеют неполный или нереалистический характер. Раньше что бы узнать о той или иной профессии школьники читали книги, посещали разные кружки, смотрели фильмы, так же толчком для выбора могло стать родительское влияние.

Что же касается современного общества, одним из основных источников коммуникации на сегодняшний день является интернет, а именно социальные сети. Виртуальный мир и общение в Интернете стало настолько популярным, что многие люди порой забывают об общении реальном. Всемирная паутина предлагает нам разнообразные способы обмена информацией. Каждый выбирает то, что ему «по вкусу». Наиболее универсальное средство компьютерного общения – социальные сети (в контакте, facebook, @mail, Instagram). Социальные сети в настоящее время стали неотъемлемой частью жизни миллионов людей во всем мире. Эти сервисы позволяют людям объединяться в группы с теми, кто разделяет их интересы. Кроме того, с их помощью удобно искать бывших одноклассников, сослуживцев, однополчан и знакомых из других городов. По этой причине огромное количество людей проводит массу времени на этих сайтах, общаясь со старыми друзьями и находя новых приятелей. Социальные сети

имеют массу положительных качеств. Во-первых, как уже было сказано, они позволяют людям находиться на связи, даже если они проживают в разных городах и даже странах. При этом можно полноценно общаться с собеседниками, делиться с ними новостями из своей жизни, демонстрировать собственные фотографии, давать ссылки на интересные сайты. Впрочем, сегодня социальные сети используются не только в развлекательных целях. В настоящее время многие ищут с их помощью работу, занимаются самообразованием. В социальных сетях подростки, проводят большую часть своего времени, а поскольку возраст старший подростковый, он сподвигает ребенка к выбору своих первичных профессиональных намерений. Если раньше школьники при выборе профессий читали книги, то сейчас, мы предполагаем, что это взаимодействие происходит, через интернет. С помощью интернета старшеклассники узнают информацию о профессиях, ведь у каждого ВУЗа есть свой сайт, который доступен всем и абитуриент может посмотреть любую интересующую его информацию. Так же если раньше, что бы пройти тест на профориентацию, нужно было идти к психологу, то сегодня каждый это может сделать онлайн. Главной тенденцией в современном обществе стало общение старшеклассников в социальных сетях и можно предположить, что такое взаимодействие через общение с разными группами людей, а так же возможностью использовать информацию из разнообразных социальных групп, пабликов, тоже может приводить к формированию представлений о профессии и выбор их через интернет коммуникации.

Чтобы понять содержание профессии, необходимо владеть информацией о ней, иметь представления, какие качества, навыки, умения и интеллектуальные способности требуются в ней. Это позволит помочь сориентироваться в мире профессий подрастающему поколению исходя из их индивидуальных качеств[2]. Поскольку интернет пространство захватывает в наши дни все внимание человечества, а главной группой пользователей интернет коммуникаций становятся школьники, было предположено, что у старшеклассников растет тенденция использования социальных сетей и интернета как главного источника к формированию представлений о профессиях. Выполняя исследовательскую работу, было необходимо узнать, какая часть подростков действительно используют социальные сети при выборе своей будущей профессии. Поскольку условия внешней социальной среды становятся все более непредсказуемыми, а взгляды школьников на мир еще недостаточно сформированы (обычно у них более узкий взгляд на вещи), зачастую выбор ими профессии оказывается спонтанным и непредсказуемым[1]. Стало удивительным, что отношение самих подростков к выбору будущей профессии на этапе нашего исследования было довольно серьезным и сформированным.

В проведенном нами исследовании при помощи анкеты на выявление погруженности подростков в интернет-пространство мы получили, что 26 % опрошенных подростков уверенно могут сказать, какую профессию выбрали, у 57 % есть интерес к определенной профессиональной области в которой они хотели бы развиваться, а также в этот процент входят старшеклассники, которые значительное время уделяют поиску информации о профессии в социальных сетях, и 17 % еще не определились с выбором.

Опираясь на результаты проведенного исследования, можно сделать вывод, что подростки действительно узнают об интересующих их профессиях и рас-



ширяют свой кругозор через общение в социальных сетях. В этом виртуальном мире они общаются с друг другом о интересующих их профессиях, смотрят видео, читают паблики, состоят в различных тематических группах, проходят профориентации онлайн, просто черпают информацию в интернете, ищут новых знакомых, которые напрямую связаны с профессиями, которые интересуют подростка и общаются с ними.

*Литература*

1. *Егоренко Т.А.* Актуальные проблемы профессионального самоопределения личности старшеклассника //Системогенез учебной и профессиональной деятельности. Материалы VII Международной научно-практической конференции. Ярославль, 2015
2. *Пряжникова Е.Ю., Егоренко Т.А.* Проблема профессионального становления личности // Современная зарубежная психология. 2012. № 2.

### **Вариативность межпоколенных отношений на стадии ухода детей из семьи**

**Егоров Р.Н.**

*аспирант факультета «Психология образования»  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,  
roego@yandex.ru*

*Научный руководитель – Шаповаленко И.В.*

Понятие «родительская позиция» используется в отечественной литературе для описания детско-родительских отношений наряду с такими терминами, как «родительское отношение», «родительский стиль», «родительская установка», «стиль воспитания». Каждое из этих понятий ставит акцент на различной стороне взаимодействия «отцов и детей»: родительская установка – на ценностях и восприятии ребенка родителем; стиль воспитания – на конкретных приемах взаимодействия с ребенком; родительское отношение – на принятии ребенка родителем, его переживаниях и чувствах.

Понятие «родительская позиция» достаточно полно описано в отечественной психологической литературе (А.С. Спиваковская, Р.В. Овчарова, О.А. Карabanова, Р.Р. Калинина, А.А. Шведовская, Т.О. Ермихина, С.С. Жигалин). В работах Р.В. Овчаровой и С.С. Жигалина родительская позиция представлена в виде системы отношений родителя к воспитанию детей в трех планах взаимодействия: когнитивном, поведенческом и эмоциональном [1]. В то же время современные зарубежные исследования детско-родительских отношений направлены, в основном, на определение родительского отношения и стиля родительского воспитания (D.V. Necşoi, G. Kolburan, S. Kilic, J.Aguilar y A. Aguilar), и опираются на разработки Д. Бомринд, Э. Маккоби и Дж. Мартин.

Взросление знаменует новую стадию психического развития человека. Изучению понятия «взрослость» посвящено много работ различных авторов (А.А. Бодалев, Э. Эриксон, И.С. Ростовцев, О.В. Алмазова, А.П. Новгородцева). Новая социальная ситуация развития «взрослого ребенка» включает преобразование системы отношений с родителями, что, возможно, сопровождается трансформацией компонентов родительской позиции, включая изменение структуры мотивов, контроля и требований, корректировку образа ребенка, изменение эмоциональной близости по отношению к ребенку.

В исследовании, проведенном нами в 2015–2016 годах в рамках магистерской диссертации, предпринята попытка выявить некоторые варианты родительской позиции, а также определить особенности родительской позиции по отношению к взрослым детям, проживающим с родителями отдельно или совместно.

Родительская позиция и ряд характеристик детско-родительских отношений измерялись с помощью авторского опросника «Родительская позиция по отношению к взрослому ребенку», опросника «Анализ семейного воспитания» Э.Г. Эйдемиллера, В. Юстицкиса, опросника «Представление об идеальном родителе» Р.В. Овчаровой и Ю.А. Дегтяревой [3].

В исследовании приняли участие 60 диад «мать-взрослый ребенок» (матери в возрасте от 40 до 61 года, дети в возрасте от 21 до 32 лет). На основе фактора территориальной сепарации от родителей выборка была поделена на две равные группы по 30 диад: совместно и раздельно проживающие.

Одной из проверяемых в ходе исследования гипотез было следующее утверждение: родительская позиция по отношению к взрослым детям, проживающим отдельно, имеет специфические различия по сравнению с родительской позицией по отношению к совместно проживающему взрослому ребенку.

В качестве исковых типов родительской позиции были взяты 4 варианта, по своему названию и описанию наиболее близкие к классификации Р.Р. Калининой [2] (демократичный, авторитарный, гиперопекающий и устранившийся родитель).

Теоретический анализ вопроса показал существенное влияние территориальной сепарации взрослых детей на компоненты родительской позиции. Сам анализ проводился с применением статистических методов по каждой из применявшихся методик качественным и/или количественным способом.

Анализ профилей типов родительской позиции из семей с взрослыми детьми, проживающими отдельно от родителей, показал более высокую долю демократичного и устранившегося типа родительской позиции, при более низкой доле гиперопекающего и авторитарного типа родительской позиции (по сравнению с проживающими совместно). Количественный анализ данных, полученных с помощью опросника «Родительская позиция по отношению к взрослому ребенку», показал, что для выборки матерей, проживающих отдельно, характерно менее контролирующее поведение и одновременно меньшее количество требований, предъявляемых к ребенку.

Количественный анализ данных, полученных с помощью опросника АСВ, показал, что для матерей, чьи дети живут отдельно, характерно меньше требований-запретов, чем для матерей, чьи дети живут вместе с ними. Полученные данные в целом согласуются с результатами частотного анализа – снижение требований и запретов со стороны родителей в целом и есть снижение протекции над ребенком.

Количественный анализ данных, полученных с помощью опросника «Представление об идеальном родителе», позволил сделать вывод еще об одном значимом различии между исследуемыми выборками. «Идеальный родитель» матери, проживающей раздельно со взрослым ребенком, меньше стыдится за своего ребенка, меньше испытывает боязнь извинения перед ним, а также более уверен в своей готовности к родительству, по сравнению с матерями, проживающими совместно с взрослыми детьми. Та идеальная форма, к которой стре-

мится мать, проживающая отдельно с ребенком, выглядит более «зрелой» по отношению к установкам совместно проживающей матери.

Таким образом, гипотеза о том, что родительская позиция по отношению к взрослым детям, проживающим отдельно и совместно с родителями, имеет специфические различия, подтвердилась в ходе анализа данных для указанных выборок. Для выборки, в которую входят семьи с детьми, живущими отдельно от родителей, выше доли демократичного и устранившегося типа родительской позиции, ниже доли гиперопекающего и авторитарного типа. У матерей, дети которых живут отдельно, по сравнению с совместно проживающими матерями, статистически значимо ниже контролирующее поведение и требования, предъявляемые к ребенку.

#### *Литература*

1. *Жигалин С.С.* Формирование адекватных родительских позиций как способ коррекции воспитательной практики семьи подростка: Дисс. канд. психол. наук / С.С. Жигалин. Курган, 2004. – 233 с.
2. *Калинина Р.Р.* Родительские позиции и их роль в формировании личности ребенка // Психологические проблемы современной российской семьи: тезисы конференции. 2 часть. – Москва, 2005.
3. *Лидерс А.Г.* Психологическое обследование семьи: учеб. Пособие-практикум для студ. фак. психологии высш. учеб. заведений. – 2-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 432 с.

### **Формирование толерантного отношения к детям с ограниченными возможностями з доровья в условиях инклюзивного образования**

*Ефремова К.А.*

*студентка факультета психологии образования  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*

*kсениya\_efremova\_1994@mail.ru*

*Научный руководитель – Захарова А.В.*

В настоящее время в России насчитывается около двух миллионов детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и данный показатель имеет тенденцию к стремительному росту. В связи с этим особую актуальность приобретает проблема создания равных условий жизнедеятельности лиц с ОВЗ и содействие их независимой жизни. С этой целью происходит нормативное закрепление идеи о повышении качества жизни лиц с ограниченными возможностями здоровья, а также появляются новые тенденции развития образования – инклюзивное образование, подразумевающее доступность образования для всех, в том числе для детей с ОВЗ.

Активное внедрение инклюзивного образования актуализирует необходимость целенаправленного формирования в обществе толерантного отношения к детям с ограниченными возможностями здоровья.

Термин «толерантность» появляется еще с возникновением религиозности. В отечественных исследованиях он не был изучен в полном объеме. По мнению Н.А. Астаховой, понятие толерантности отражает важнейшие психолого-этические характеристики человеческих взаимоотношений: гуманность, рефлексив-

ность, свободу, ответственность, защищенность, гибкость, уверенность в себе, самообладание, вариативность, перцепцию, эмпатию и чувство юмора [1, с. 156].

С.К. Бондырева рассматривает толерантность как результат развития и саморазвития – собственный выбор и позиция, способствующие принятию другого и сохранению внутреннего равновесия индивида или общества [1, с. 12].

В педагогическом аспекте толерантность рассматривается как сформированное моральное качество, моральная добродетель, родовое существенное свойство человека, условие успешной социализации, проявляющееся в социальных отношениях, главным признаком которого является уважение права другого на отличие (А.А. Гусейнов, Д.В. Зиновьев, П.Ф. Комогоров, А.А. Реан, В.А. Ситаров, П.Ф. Степанов и др.). Данное понятие наиболее применимо в вопросе о толерантном отношении к детям с особыми образовательными потребностями [1, с. 154].

С практической точки зрения проблема формирования толерантного отношения к детям с ОВЗ в условиях инклюзивной образовательной организации заслуживает особого внимания со стороны специалистов и ставит перед обществом сложную задачу переосмысления подходов и оценок в обучении, воспитании и развитии данной категории детей.

Цель исследования – изучение формирования психологических основ толерантного отношения к обучающимся с ОВЗ в условиях инклюзивной образовательной организации.

Предмет исследования – психологические основы толерантного отношения к обучающимся с ОВЗ.

Объект – особенности формирования психологических основ толерантного отношения к обучающимся с ОВЗ в условиях инклюзивной образовательной организации.

Для реализации процесса успешного формирования толерантного отношения к детям с ОВЗ в рамках инклюзивного образования в общеобразовательных школах появляется необходимость в решении следующих задач:

- изучение особенностей формирования толерантности у детей с нормальным развитием;
- выявление особенностей развития толерантности у детей с ограниченными возможностями здоровья;
- определение психолого-педагогических условий, методов и средств, необходимых для формирования толерантности у детей в условиях инклюзивного образования;
- разработка и апробация психолого-педагогических программ, способствующих формированию толерантности у детей в рамках инклюзивного образования.

Также возникает необходимость в изменении отношения самих педагогов к возможностям детей с особыми образовательными потребностями обучаться в условиях общеобразовательной школы. Для реализации этого вопроса важно сформировать у них потребность в повышении психолого – педагогической компетентности.

В ходе формирования толерантного отношения к лицам с ОВЗ нельзя пренебрегать условиями, в которых протекает данный процесс. Наличие самой атмосферы толерантности в образовательной и социальной среде играет важную роль. В свою очередь, социуму необходимо восполнить недостаток знаний и

отсутствие опыта контактов с данной категорией населения, а также в корне изменить свое восприятие этих людей [2, с. 1].

Таким образом, поиск эффективных путей и средств инклюзии детей с ограниченными возможностями является важной задачей не только специалистов, работающих в данной области, но и всего общества в целом. Наша задача – сформировать новый тип гражданина, обладающего высокими нравственными качествами, уважающего права и достоинства других граждан, а также проявляющего заботу и толерантность по отношению к другим, и в особенности к лицам с ограниченными возможностями. Толерантность – есть не что иное, как основополагающий принцип инклюзивного образования.

Исследования в данной области могут послужить теоретической базой для создания концепции современного образования, а также формирования современного инклюзивного российского общества.

#### *Литература*

1. *Азбукина, Е. Ю., Михайлова, Е.Н.* Хрестоматия к курсу «Основы специальной педагогики и психологии» [Текст]: учебное пособие/ *Е.Ю. Азбукина, Е.Н. Михайлова.* – Томск: Изд-во ТГПУ, 2006. – 164 с
2. *Алехина, С.В.* Современный этап развития инклюзивного образования в Москве [Текст] / *С.В. Алехина* // Инклюзивное образование: Сборник статей отв. ред. Т.Н. Гусева. – Москва: Центр «Школьная книга», 2010. – Вып. 1. – С.21–25

### **К вопросу об актуальности разработки критериев эффективности работы педагога-психолога в образовательной организации**

*Запорожская Д.Е.  
магистр психолого-педагогического образования  
руководитель психологической службы*

*ГБОУ «Школа № 904»  
darina.evgen77@gmail.com*

*Научный руководитель – Умняшова И.Б.*

Современное образование предъявляет ко всем участникам образовательного процесса ряд требований. Федеральный государственный образовательный стандарт всех ступеней обучения предъявляет требования к предметным, мета-предметным и личностным результатам обучающегося по окончании каждой ступени образования, которые отражены в портрете выпускника начального, основного и среднего общего образования. Документ также описывает требования к условиям реализации основной образовательной программы, в том числе раскрывает возможности организации психолого-педагогического сопровождения на всех ступенях образования. Содержательные аспекты организации психологического сопровождения образовательных программ включают в себя психологическое сопровождение учебной деятельности, процессов воспитания и социализации, а также программы коррекционной работы, реализующуюся с детьми с особыми образовательными потребностями [1; 2].

Руководитель образовательной организации вправе самостоятельно определять, будет ли реализовываться данное сопровождение специалистами центров психолого-медико-социального сопровождения и/или педагогическими работ-

никами образовательной организации, в том числе специалистами психологической службы образовательной организации. При этом нормативных документов, определяющих результативность психологического сопровождения и вклад педагога-психолога в создание развивающей среды образовательной организации, способствующей достижению всех видов образовательных результатов, нет. Руководителю образовательной организации часто трудно понять, как определить основные задачи работы специалиста и как оценивать результаты его деятельности, что порою приводит к сокращению количества специалистов в образовательных учреждениях. Причина такой ситуации, по нашему мнению, состоит в том, что для педагогов-психологов не определены четкие критерии эффективности их профессиональной деятельности. Для оценивания результативности работы педагогов такие критерии давно разработаны и определены: это уровень успеваемости обучающихся, призовые места обучающихся в олимпиадах, высокие результаты при сдаче единого государственного экзамена и т.д. Четких критериев, определяющих эффективность деятельности педагога-психолога, осуществляющего психологическое сопровождение образовательных программ, в научной литературе и нормативной документации не представлено.

Мы провели пилотное исследование, посвященное оценке эффективности деятельности педагога-психолога в образовательной организации. Исследование проводилось в январе-марте 2017 года. Цель исследования – сбор и анализ данных о наличии критериев эффективности психологического сопровождения в различных образовательных организациях, а так же данные о функционале педагога-психолога. Анкета включала в себя 13 вопросов, часть из них относилась к статистическим данным (уровень образования, квалификационная категория, стаж работы), остальные вопросы были направлены на выяснение наличия критериев оценки эффективности деятельности педагога-психолога и нормативных документах, определяющих данные критерии, анализ основного функционала специалиста в образовательной организации, наличие психологической службы. В пилотном исследовании приняли участие 16 человек – психологи образовательных организаций г. Москвы, Московской области, г. Липецка, г. Новосибирска, Краснодарского и Камчатского краев. При этом стоит отметить, что принять участие в исследовании предлагалось значительно большему количеству специалистов, но подавляющее большинство педагогов-психологов отказались заполнять анкету и отвечать на вопросы, ссылаясь на отсутствие описания критериев эффективности их профессиональной деятельности в документах образовательной организации, где они работают.

Результаты исследования показали, что только у 20 % принявших участие в исследовании специалистов в образовательной организации существуют документы, определяющие критерии эффективности деятельности педагогов-психологов, в остальных случаях такой документ отсутствует. 2 % предоставили ссылки на электронные ресурсы с нормативными документами, определяющими критерии эффективности их деятельности. Критериями внутренней оценки эффективности психолого-педагогического сопровождения служат снижение количества обучающихся, состоящих на внутришкольном учете, количество проведенных консультаций и выступлений на педагогических советах, что с нашей точки зрения отражают статистические (количественные), а не качественные результаты профессиональной деятельности педагога-психолога. Большая часть респондентов указала, что в своей деятельности они реализуют психоло-

го-педагогическое сопровождение всех участников образовательного процесса, используя различные формы деятельности. Психологическое сопровождение в ряде организаций осуществляется психологической службой, в составе которой 2 и более психологов (54 %). Часть респондентов указали на наличие социально-психологической службы в образовательной организации (30 %), предполагающей командную работу психолога с учителями-логопедами, социальными педагогами и учителями-дефектологами. 45 % участников исследования указали на отсутствие в образовательной организации документа о критериях стимулирующих выплат педагогу-психологу, эффективность работы специалиста оценивается критериями, описанными для учителей и классных руководителей.

Анализируя результаты пилотного исследования, мы сделали предположение, что вопрос о критериях эффективности деятельности психолого-педагогической службы в ряде субъектах Российской Федерации не решен и требует дополнительного изучения. На наш взгляд, описание четких критериев эффективности психолого-педагогического сопровождения поможет специалистам лучше организовывать свою работу, а для руководителей сделает работу педагога-психолога более понятной и открытой. Данные критерии должны включать как статистические данные о работе специалиста по организации психологического сопровождения образовательного процесса, так и качественную оценку результатов профессиональной деятельности.

#### *Литература*

1. Умняшова И.Б., Кузнецова А.А., Ларина Н.С. Психологическое сопровождение основной образовательной программы: опыт проектирования ГБОУ Школа лицей № 1420 // Психология образования: апробация и внедрение профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования) (Москва, 14–15 апреля 2016). Материалы XII Всероссийской научно-практической конференции. – М.: Общероссийская общественная организация «Федерация психологов образования России», 2016. – с.153–156.
2. Умняшова И.Б., Кузнецова А.А. Психологическое сопровождение основной образовательной программы // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. 2016. № 4 (октябрь-декабрь). – с.113–122.

### **Особенности эмоциональной готовности к школьному обучению детей старшего дошкольного возраста**

*Здобнова А.Д.  
студент факультета психологии образования  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия  
zdobnova\_a@mail.ru*

*Научный руководитель – Егоренко Т.А.*

В связи с изменениями в системе образования и установлением новых требований по ФГОСна сегодняшний день дети могут получать образование с 6,5 лет. Однако, некоторые 6–7-летние дошкольники, поступающие в школу, психологически не готовы к обучению. Следствием чего, являются трудности в обучении. Именно поэтому вопрос повышения уровня психологической, а именно эмоциональной готовности к школе дошкольниковособенно актуален.Е.Е. Кравцова считает, что вопрос психологической готовности к обучению

в школе, конкретизируется, как проблема изменения ведущих типов деятельности, являющееся трансформацией сюжетно-ролевой игры в учебную деятельность.[2] Уже в 60-е годы Л.И. Божович подразумевала под готовностью к обучению в школе формирование конкретных уровней мышления, познания, саморегуляции и подчинение себя социальным нормам.[1]

Одной из малоизученных считается проблема формирования эмоционального компонента психологической готовности ребенка к школе. На наш взгляд изучение этого вопроса может помочь в поиске эффективных средств формирования данного компонента при подготовке к школьному обучению и средств для их развития, которые направлены на преодоление недостаточной эмоциональной готовности старших дошкольников к обучению в школе.

Эмоциональная готовность ребенка к школе формируется из группы качеств, позволяющие ребенку овладеть эмоциональной неустойчивостью и различными препятствиями на пути восприятия содержания обучения или или ведущие к замкнутости в себе ребенка. Для успешного преодоления и усвоения дошкольником новых требований школьной жизни ребенок должен владеть набором качеств, тесно взаимосвязанных между собой. Эмоциональная готовность к школе включает в себя умения выдерживать нагрузки; умения выдерживать разочарования; не бояться новых ситуаций; быть уверенным в себе и своих силах. Не стоит рассматривать эти качества отдельно от жизненного мира ребенка, от школьной среды, от уклада жизни в семье.

Готовности к школьному обучению в эмоциональном плане является итогом развития ребенка в дошкольном детстве. Желание стать школьником и позитивные эмоции по поводу перехода в школу у большинства детей появляются к концу дошкольного возраста (к 6,5–7 годам). Но, к сожалению, большее количество дошкольников 6–7 лет выражают отрицательные эмоции относительно предстоящего обучения в школе.

Наше исследование было направлено на изучение особенностей формирования эмоциональной готовности к обучению в школе и определение эффективности работы по развитию ее компонентов. Существует большой спектр методик для определения эмоциональной готовности дошкольника: методика определения общего эмоционального отношения к школе, разработанная М.Р. Гинзбургом; М.Н. Ильина разработала методику «Веселый – грустный» для оценки эмоционального отношения к предстоящему процессу обучения в школе. Экспериментальная беседа на определение сформированности «внутренней позиции школьника» (Н.И. Гуткина) также выявляет эмоции по поводу перехода в школу при помощи отдельных вопросов.

Таким образом, проблема готовности дошкольников старшего возраста к школьному обучению является актуальной и крайне важной темой не только для науки, но и, прежде всего для практики. Проведенное экспериментальное исследование было направлено на выявление особенностей формирования эмоциональной готовности к школьному обучению у детей старшего дошкольного возраста и определение эффективности развивающей работы.

В исследовании принимали участие дети подготовительной группы 6–7 лет в количестве 50 человек: 23 мальчика и 27 девочек. По результатам применения методики дети были распределены на две группы: контрольную и экспериментальную в соответствии с уровнем готовности: высоким, средним, низким. Дети, на-



бравшие баллы средние, но близкие к низкому и ниже средней нормы, составили экспериментальную группу. Остальные вошли в контрольную группу. По количеству контрольная группа составила 25 человек, результаты детей по методике высокие и средние. А в экспериментальной группе также 25 детей, но с разными результатами: 23 дошкольника со средним показателем и 2 ребенка – с низким.

Исследование было организовано в три этапа. На первом этапе для получения данных об уровне сформированности эмоциональной готовности были проведены методики «Определение общего эмоционального отношения к школе» (Гинзбург М.Р.), «Веселый-грустный» (Ильина М.Н.), экспериментальная беседа на определение сформированности «внутренней позиции школьника» (Гуткина Н.И.); на данном этапе были выявлены дети с низким и с близким к низкому уровнем эмоциональной готовности. Результаты психологического обследования дают основания сделать вывод о том, что основная причина недостаточной эмоциональной готовности детей экспериментальной группы к школе – недостаточное развитие эмоциональной сферы, нежелание учиться из-за незнания школы и запугивающие детей фразы родителей.

На втором этапе исследования с детьми экспериментальной группы были проведены дополнительные развивающие занятия по специально разработанной программе, составленной с учетом результатов диагностики и состоящей из упражнений и игр, направленных на улучшение эмоционального состояния. С остальными детьми группы занятия в этот период проводились по обычной комплексной программе образовательного учреждения.

В ходе проведения третьего этапа исследования была проведена повторная диагностика эмоционального развития детей.

Анализ результатов повторного диагностирования эмоциональной готовности детей 6–7 лет подтверждает положительную динамику. При помощи комплекса развивающих занятий можно достигнуть положительных результатов в формировании эмоциональной готовности дошкольников.

*Литература*

1. *Божович Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1989.
2. *Кравцова Е.Е.* Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. М, Педагогика, 1991.

### **Развитие коммуникативных метапредметных компетенций у младших школьников**

*Злобина И.М.*

*магистрант факультета психологии образования  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*

*Научный руководитель – Мухомтова Е.А.*

Основным этапом в системе получения непрерывного образования можно назвать обучение в начальной школе, так как от успешности прохождения именно этого периода во многом зависит судьба человека, его личностное формирование. В связи с современными требованиями к результатам начального общего образования возникает проблема определения соответствующих механизмов достижения определенных ФГОС НОО результатов. Способом достижения планируемых результатов начального общего образования является

компетентный подход, значимое место среди которых занимает коммуникативная компетенция младших школьников [2].

Анализируя научную литературу, мы видим, что проблемы общей подготовки младших школьников к общению, вопросы формирования отдельных коммуникативных качеств личности, опыта общения, рассмотрены в психолого-педагогических исследованиях достаточно подробно [1]. Тоже самое нельзя сказать о проблеме формирования коммуникативной успешности младших школьников. Она остается нерешенной. На данный момент не разработана целостная теория грамотного взаимодействия школьников с другими субъектами коммуникативной деятельности [3].

Опыт современной школы показывает, что в образовательном процессе ученик чаще является пассивным слушателем, субъектом воздействия со стороны взрослых. Это не способствует формированию у него коммуникативных навыков. Из-за малого опыта, увлечения компьютерами и т.п. дети не в полной мере владеют вербальными и невербальными средствами общения, умением строить понятные для сверстников речевые конструкции, договариваться и взаимодействовать друг с другом. Поэтому актуальной является разработка и адаптация способов формирования и развития различных коммуникативных универсальных учебных действий у учащихся. Наше исследование подтвердило и показало, что, для развития у младших школьников коммуникативных навыков, необходимы специальные условия, непосредственно связанные с внедрением принципов сотрудничества в обучение. Это означает, что, требуются методы работы, способствующие детскому взаимодействию. Детям необходимо научиться работать вместе, принимать позицию каждого и поддерживать своих партнеров по общению, учитывать их точку зрения, принимать и выполнять правила совместной работы, правильно формулировать задаваемые вопросы и отвечать на них, уметь ставить цель и достигать ее, придерживаясь внутреннего плана действия. Для организации всего вышеуказанного процесса необходим личностно-ориентированный, системно-деятельностный подход в обучении, учет особенностей психологического и физиологического возраста детей и зоны их ближайшего развития.

Нами была составлена и апробирована программа «Здравствуй, мир коммуникации» для учеников второго класса в рамках дополнительного образования (внеурочной деятельности). Это цикл развивающих занятий, направленных на создание социально-психологических условий для самопознания и познания других людей, на повышение внутренней самооценки и коммуникативной компетентности детей.

Программа разработана на основании выявленных у второклассников в процессе диагностики на констатирующем этапе исследования проблем в сфере коммуникации и с учетом потребностей, возрастных особенностей, интересов детей восьми-девяти лет. Занятия проводились 2 раза в месяц, 12 занятий в год, длительность – 1 урок (40 минут). Предлагаемые нашей программой методы обладают следующими особенностями: они основаны на активности самих детей и проживании ими нового опыта. Ученики не только усваивают знания, а, действуя через игру, сказку, погружаются в познание собственного внутреннего мира; пробуждается интерес у детей. Они вызывают разнообразные эмоции. Организуемые игры, упражнения, предусматривает наличие рефлексивной по-

зиции участников общения. Они оптимальны по сложности выполняемых заданий, т.е. ориентированы именно на второклассников. Используемые упражнения, игры, психологические техники являются поведенческими метафорами, т.е. говорят об одном предмете через признаки другого, как и применяемые нами сказкотерапевтические методы. На наших занятиях было организовано обсуждение с детьми следующих произведений (или отрывков): Барто А. «Медвежонок-невежа». «Мы с Тamarой». «Любочка»; Бианки В. «Первая охота», «Как муравьишка домой спешил»; Квитко Л. « Два друга»; Маршак С. «Урок вежливости»; Маяковский В. «Что такое хорошо и что такое плохо»; Осеева В. «Три товарища», «Волшебное слово»; терапевтические сказки авторов Хухлаева О.В., Хухлаев О.Е. «Лабиринт души» и др.

Приведем примеры тех психотехник, игр, упражнений и приемов которые мы используем в программе. Это ритуалы знакомства, представления (например, «Имя и эпитет», «Разноцветные миры», «Словесный волейбол»); подвижные игры («Сегодня я рад видеть», «Мост») и развивающе-тренировочные упражнения («Путаница»); прощания («Ромашка»); приемы сосредоточения, фокусировки, настройки («Умею остановиться», «Позывные»); техники релаксации («Цвета эмоций»); иллюстрационно-демонстрационные задачи («Море волнуется раз..», «Выберете те ситуации..», «Стена из обид»); приемы самовыражения («Ласковые слова»); сказкотерапевтические упражнения; психотехники самооценки и взаимооценки («Моя любимая игрушка рассказывает..», «Кому письмо»); упражнения, направленные на самораскрытие и рефлексия («Дом моей души», «Имена наших чувств»).

В результате проведения цикла развивающих занятий второклассники овладели способами взаимодействия с окружающими людьми, приобрели навыки работы в группе. У них сформировалось умение задавать вопросы, выслушивать другого. При этом развивается способность работать не параллельно, а вместе. Формируется желание вступать в контакт с окружающими; чему способствует знание норм и правил, которыми необходимо следовать при общении с окружающими.

В заключении отметим, что наше исследование еще раз показало, что только целенаправленно организованная и систематически проводимая работа может привести к формированию коммуникативной компетентности младших школьников, необходимой для их успешной социализации. С помощью разработанной нами программы школьный педагог-психолог может решать задачи психолого-педагогического сопровождения реализации Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования – задачу формирования коммуникативных и личностных универсальных учебных действий.

#### *Литература*

1. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / [А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.]; под ред. А.Г. Асмолова. – М. Просвещение, 2008. – 151 с., с ил.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования текст с изм. и доп. на 2011 / М-во образования и науки Рос. Федерации. – М. Просвещение, 2011. – 33 с. (Стандарты второго поколения).
3. Мухомтова Е.А., Барабанова В.В., Кабаева В.М. Проблемы формирования коммуникативных компетенций учащихся начальной школы //Волгоград–ИЦРОН, 2015. – с.242–244

## **Изучение экологических представлений младших школьников**

*Золотарева И.А.  
магистрант факультета психологии образования  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия  
sofiny61@yandex.ru*

*Консультант – Мухоморова Е.А.  
Научный руководитель – Дубровина И.В.*

Актуальность нашего исследования продиктована событием года – Указом Президента РФ В.В.Путина, 2017 год – объявлен годом экологии. СМИ акцентируют внимание на необходимости привлечь широкую общественность к проблемам экологии. Красной нитью многих проектов 2017 года проходит идея повышения экологической грамотности Россиян.

Под влиянием международной программы по развитию экологического образования, которая разработана и проводится в жизнь ЮНЕСКО и ЮНЕП, оно становится одним из ведущих направлений образовательной политики [1].

Ведущая роль в системе экологического просвещения россиян согласно закону РФ «Об охране окружающей и природной среды» принадлежит детским образовательным учреждениям и является непрерывным, начиная с детского сада.

Путь к экологическому сознанию учащихся лежит через развитие экологических представлений младших школьников.

Проблематикой нашего исследования являются экологические представления младших школьников, как подструктура экологического сознания.

Под экологическими представлениями младших школьников понимают познание окружающего мира (природы) через эмоциональное восприятие и ощущение, с последующим воспроизведением в памяти или воображении.

Важная познавательная роль экологических представлений заключается в том, что они содержат обобщение, поскольку являются суммированными образами многих восприятий отдельных объектов.

Экологические представления являются переходной ступенью от восприятия, к абстрактно-логическому мышлению. Произвольное оперирование представлениями в процессах памяти, воображения и мышления возможно благодаря их регуляции со стороны речевой системы. Посредством языка происходит дальнейшая переработка представлений в абстрактные понятия.

Таким образом, отметим, что экологические представления младших школьников являются «кирпичиком» в фундаменте экологического сознания, под которым понимается совокупность экологических представлений, существующего субъективного отношения к природе, а также соответствующих стратегий и технологий взаимодействия с ней.

Теоретико-методологический подход по проблеме нашего исследования, включил в себя анализ литературы (Ж.Ж.Руссо, В.И.Вернадского, Н.Н.Моисеева, Н.Ф.Ремерса, В.В.Лебединского, Я.А.Коменского, К.Д.Ушинского, В.А.Сухомлинского, И.Т., И.Д.Зверева, В.И. Панова, С.Д.Дерябо, В.А.Ясвина и др.), на основании изучения которой, следует отметить, что экологическое образование – многомерно, и требует тщательного подхода к разработке единой стратегии его преподавания, о которой, сегодня мы еще пока говорить не можем.

Как и во многих, недавно сформировавшихся областях прикладной психологии, нет никакого обще-утвержденного, разработанного курса обучения – по специальности психолога-эколога.

По материалам работ зарубежных и отечественных исследователей, очевидно, что младший школьный возраст сензитивен для развития адекватных экологических представлений и этот процесс должен начинаться как можно раньше, что и будет являться условием эффективного развития с учетом возрастных особенностей учащихся.

Наше исследование проводится во вторых, третьих и четвертых классах Гимназии города Москвы.

Цель исследования: выявить – связь успешности обучения по предмету «Окружающий мир» с развитием экологических представлений младших школьников.

Методы исследования: эксперимент (констатирующий, формирующий, контрольный). Формирующий эксперимент находится в стадии разработки.

На подготовительном этапе исследования была проведена беседа с педагогами с целью выяснения подходов преподавания экологических знаний; проанализировано содержание интегрированного курса обучения «Окружающий мир» (Плешаков М.Ю.), методических пособий для учителей; проведен анализ успеваемости по предмету «Окружающий мир» в исследуемых классах. В результате, у нас есть основания предполагать, что успешность обучения (положительные оценки) не всегда является показателем развития экологических представлений учащихся младших классов.

Для эмпирического исследования была выбрана стандартизированная вербально ассоциативная методика «ЭЗОП» (С.Д.Ясвин, В.А.Дерябо), направленная на исследование типа доминирующей установки в отношении природы (объект красоты – «эстетическая установка», объект изучения, знаний – «когнитивная установка», объект охраны – «этическая установка», объект пользы – «прагматическая установка»), целью которой является выявление субъективно-го отношения к природе.

Подготовлены материалы для тестирования и частично апробированы.

Развитие экологических представлений младших школьников – это ступень перехода на новый уровень развития, подготовленность к дальнейшему формированию экологического сознания.

Психологи и педагоги подчеркивают особую значимость влияния растений на развитие экологического сознания человека, на его психологическое здоровье и благополучие [3].

Взаимодействие младших школьников с растениями (посадка, полив, уход, наблюдение, фиксация наблюдений, обобщение и обсуждение полученных результатов наблюдений) может стать условием успешного развития у них экологических представлений.

По мнению Гагарина А.В., природа обладает не только важными, воспитательными функциями, но и является важным гуманистическим воспитательным фактором, что особенно актуально в условиях экологизации образования с целью воспитания гуманистически-ориентированного человека, а также целенаправленного развития эгоцентрического сознания личности как основы для дальнейшего экологически культурного и гуманного поведения [2].

По результатам исследования планируется разработка рекомендаций, которые могут быть полезны для преподавателей, классных руководителей, социальных педагогов, воспитателей; работников детских лагерей и центров с экологической направленностью и др. специалистам.

*Литература*

1. Гагарин А.В. «Воспитание природой», Москва, МГППУ, 2000.
2. Дерябо С.Д. Экологическая психология экологического сознания. – Москва, 1999.
3. Мухортова Е.А., Нартова-Бочавер С.К. Растительный мир, как предмет экологического сознания и ресурс стихийной терапии современных россиян. – Новомосковск, 2015.

### **Взаимосвязь профессионального самоопределения и ценностных ориентаций в старшем школьном возрасте**

*Иванов А.М.*

*студент факультета психологии образования  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*

*Научный руководитель – Кузнецова О.В.*

**Ключевые слова:** старший школьный возраст, профессиональное самоопределение, ценностные ориентации, профессиональная направленность личности, профориентация.

Определение своего профессионального пути, призвания всегда было сложнейшей задачей в жизни человека. Выбирая профессию, молодой человек выбирает свой жизненный путь, возможности своей личной и профессиональной самореализации, способы и средства взаимодействия с окружающим миром. Профессиональное самоопределение связано с выбором подходящей профессиональной области и выявлением факторов, влияющих на предрасположенность к той или иной профессии. К этой проблеме обращались Е.А. Климов, Л.Б. Шнейдер, Н.С. Пряжников, Е.Ю. Пряжникова, Л. А. Головей, А.А. Азбель, А.А. Реан, Л.А. Ретуш, Г.В. Резапкина, N.E. Amundson, W.A. Borgen, E. Tench, N.E. Hill, L. Bromell, D.F. Tyson, R. Flint.

Проблема личностного и профессионального самоопределения в старшем школьном возрасте до сих пор остается очень актуальной. В настоящее время существует достаточно много исследований, посвященных профессиональному самоопределению. В данном исследовательском проекте мы обратились к изучению взаимосвязи профессионального самоопределения и ценностных ориентаций в старшем школьном возрасте.

*Цель* – выявить специфику взаимосвязи профессионального самоопределения и ценностных ориентаций старшеклассников.

*Объект исследования* – процесс профессионального самоопределения учащихся старших классов. *Предмет исследования* – взаимосвязь профессионального самоопределения и ценностных ориентаций в старшем школьном возрасте.

*Гипотезой* нашего исследования было предположение о том, что существует взаимосвязь между ценностными ориентациями и профессиональным самоопределением в старшем школьном возрасте.

В исследовании приняли участие 80 учеников 8–11 класс: 42 – девочки и 38 – мальчиков.

Исследование проводилось с применением следующего диагностического инструментария: методика Ш. Шварца (Ценностный опросник (ЦО) Шварца / Тест ценности Шварца); методика «Определение профессиональных интересов» (Л.А. Йовайша, методика модифицирована Г.В. Резапкиной); опросник Дж. Холланда «Опросник профессиональных предпочтений» (ОПП); методика «Якоря карьеры» (Э. Шейн, перевод и адаптация – В. Э. Винокурова и В. А. Чикер); ОВПЗ – Опросник временной перспективы (Ф. Зимбардо).

#### *Анализ результатов исследования*

«Ценностный опросник». Сравнение среднегрупповых показателей, полученных в выборке по каждой группе ценностей, показало, что «*доброта*», «*самостоятельность*», «*достижения*» являются приоритетными нормативными ценностями. Наименее значимыми ценностями в данной выборке оказались такие, как «*традиции*» и «*власть*». Наиболее значимы для реализации в поведении личности «*самостоятельность*», «*доброта*», «*достижения*», «*универсализм*», то время как «*традиции*», «*власть*», «*конформность*» проявляются как ценности-аутсайдеры.

Методика «Сфера профессиональных предпочтений». Наиболее популярными оказались области «*работа с людьми*» и «*умственный труд*». Абсолютно непопулярная сфера – материальная, экономическая. Мы предполагаем, что такие результаты могут быть получены под воздействием внешних факторов, влияющих на рассматриваемую возрастную группу. Старшеклассники ориентированы на общение, на поиск и раскрытие себя как личности. Наиболее популярны у современных подростков те профессиональные области, где преобладает общение и творческая составляющая.

«Опросник профессиональных предпочтений». У большинства респондентов преобладает социальный тип личности.

Методика «Якоря карьеры». Согласно полученным данным, у старшеклассников выражены следующие ориентации: «*стабильность работы*», «*служение*», «*автономность*». Такие ориентации, как «*профессиональная компетентность*», «*менеджмент*», «*стабильность места жительства*», «*вызов*», «*интеграция стилей жизни*», «*предпринимательство*» проявлены в меньшей степени.

Корреляционный анализ позволил выявить, что подростки с преобладанием ориентации «*конформность*» в сфере профессиональных предпочтений относятся к сфере «*работа с людьми*», а старшеклассники с преобладанием ориентации «*безопасность*» – предпочитают сферы «*физический труд*», «*работа с людьми*» и «*эстетика и искусство*».

Анализ результатов исследования показал, что испытуемые с преобладанием ориентации «*конформность*» по типу направленности личности относятся к «*социальному типу*», а респонденты с преобладанием ориентации «*безопасность*» – к «*интеллектуальному*» и «*социальному*» типам.

В ходе исследования было выявлено, что респонденты с преобладанием ценности «*безопасность*» предпочитают карьерные ориентации «*служение*», «*стабильность работы*» и «*автономия*».

Методика «ОВПЗ». Временная перспектива старшеклассников фиксируется на будущем, что связано с наличием у подростков целей и планов на будущее.

Анализ полученных данных позволяет сделать следующие *выводы*:

1. Существует связь между ценностными ориентациями и типом профессиональной направленности личности. Например, старшие школьники с ориентацией на «безопасность» предпочитают профессии в работе с людьми или в сфере эстетики и искусстве, в то время как старшие школьники с ценностными ориентациями «конформность» и «традиции» более склонны к социальным профессиям. 2. В карьерных предпочтениях старших школьников с различными ценностными ориентациями ярко выделяется «стабильность».

Таким образом, мы можем говорить о том, что гипотеза о наличии взаимосвязи профессионального самоопределения и ценностных ориентаций в старшем школьном возрасте подтвердилась.

Результаты, полученные в ходе данного эмпирического исследования, могут найти широкое применение в профориентационной практике, а также в работе школьного психолога.

#### *Литература*

1. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. – М: Академия, 2004. – 304 с.
2. Пряжников Е.Ю., Пряжников Н.С. Профориентация: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / – 2-е изд. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 496 с.
3. Пряжникова Е.Ю., Егоренко Т.А. Проблема профессионального становления личности // Современная зарубежная психология, 2012. Том 1. № 2. – С. 111–122.

### **Мотивы выбора профессии у современных старшеклассников**

**Ильина О.Б.**

*аспирантка факультета психологии образования  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия  
ilinoks@mail.ru*

*Научный руководитель – Кузнецова О.В.*

**Ключевые слова:** подростковый возраст, профессиональное самоопределение, мотивы выбора профессии, профориентация, профессиональное консультирование.

Профессиональное самоопределение – это процесс активного, осознанного и самостоятельного нахождения своего места в системе профессиональных ценностей, в основе которого лежат ведущие личностные смыслы, ориентация на свои способности и возможности, а также планирование и проектирование своего будущего. Исследователи выделяют следующие компоненты становления профессионала: мотивационно-целевой, интеллектуально-содержательный, рефлексивно-оценочный [3]. Успешность выбора профессии каждого человека тесно связана с содержанием его системы мотивов, в котором проявляется возрастная и гендерная вариативность. Профориентационная диагностика, как необходимый этап консультативной помощи старшеклассникам, зачастую сводится лишь к выявлению их интересов и профессиональных предпочтений. На наш взгляд, выявление и совместный с подростком анализ мотивов профессионального выбора будет способствовать принятию осознанного решения относительно будущей профессии и путей ее получения.



**Цель исследования** – выявление и анализ основных мотивов выбора профессии у современных старшеклассников.

**Объект** – профессиональное самоопределение в подростковом возрасте.

**Предмет исследования** – мотивы выбора профессии современных старшеклассников.

**Диагностический инструментарий.** Нами была разработана профориентационная анкета, в которой часть вопросов была посвящена мотивам выбора профессии. **Выборка.** В исследовании приняли участие 3776 обучающихся 8–11 классов образовательных организаций г. Москвы (1901 девушка и 1875 юношей).

**Результаты исследования** показывают, что лишь около трети выпускников школ сделали окончательный выбор профессии и уверены в нем (из них 34,71 % – девушки, 29,06 % – юноши). Среди девушек от 8 к 11-му классу становится больше тех, кто не может выбрать одну из нескольких профессий. Юноши чаще рассматривают одну профессию, но сомневаются в правильности выбора. С этими результатами соотносятся данные другого нашего исследования, посвященного осведомленности подростков о мире профессий [1]. Оно показало, что в целом девушки больше юношей осведомлены о различных аспектах профессий. Можно предположить, что девушки более склонны соотносить «плюсы» и «минусы» различных профессий, и, чем больше они узнают о профессиях, тем больше сомневаются. В исследовании О.В. Кузнецовой, проведенном в общеобразовательных организациях города Москвы, было показано, что представление о своей будущей профессии имеют всего лишь 47,5 % десятиклассников. Каждый пятый обучающийся XI класса не видит своих профессиональных перспектив и не знает, что будет делать после окончания школы [2]. Как мы видим, к моменту, когда нужно сделать выбор дальнейшего профессионального образования, многие старшеклассники оказываются не готовыми. Успешному профессиональному самоопределению подростков может способствовать осознание ими мотивов выбора профессии.

Результаты проведенного нами исследования показали гендерные различия в мотивах выбора профессии у старшеклассников. Самые распространенные мотивы выбора профессии у юношей – высокая заработная плата (59,57 % респондентов) и содержание самой деятельности (59,25 % респондентов). Оба мотива почти равнозначны и существенно преобладают над остальными. На третьем месте по значимости у юношей мотив профессионального роста и построения карьеры (39,36 % респондентов). Выбирая профессию, человек, по сути, вместе с ней выбирает и свой социальный статус. Мужчинам в большей степени, чем женщинам важно высокое положение в обществе, престиж, они стремятся развиваться в профессии не только в «глубину», приобретая новые знания и навыки, но и в «высоту», поднимаясь по карьерной лестнице. Девушек в избираемой профессии больше всего привлекает сама деятельность (так ответили две трети респондентов – 67,86 %). Мотив получения высокой заработной платы занимает второе место (54,81 % респондентов). Возможность общения с разными людьми важна для половины девушек, в то время как профессиональный рост и построение карьеры – для 40,87 %. Из этих данных можно сделать вывод, что для девушек на первый план выходят психологические аспекты выбора профессии – желание заниматься интересной деятельностью и взаимодей-

ствие с людьми. При этом стоит отметить, что работать в коллективе/команде хотела бы только треть девушек. Для юношей такие мотивы выбора профессии, как общение с разными людьми, полезность результатов деятельности и работа в коллективе/команде равнозначны, важными для себя их отметил каждый четвертый подросток. Вероятно, общение для юношей становится инструментом для получения результата труда, в то время как девушки лучшего результата достигают, работая индивидуально. Для них общение скорее внешний фактор психологического комфорта. Следующими по важности после построения карьеры для девушек являются мотивы помощи другим людям (36,93 %) и творчества (36,30 % респондентов) соответственно. Как важные эти же мотивы отмечают в два раза меньше юношей. Стремление помогать в большей степени является психологической особенностью женщин, это проявляется и в том, что они чаще выбирают «помогающие» профессии: врач, психолог, социальный работник. Анализ ответов подростков на вопрос анкеты «Что в будущей профессии для тебя недопустимо?» еще раз подтверждает полученные данные. Ограниченность в общении недопустима для 44, 66 % девушек и 33,71 % юношей, а отсутствие возможности творчества – для 38,77 % девушек и 22,29 % юношей.

Также вопреки распространенному мнению, оказалось, что для девушек больше, чем для юношей неприемлема монотонная работа, требующая выполнения однотипных действий, а также работа в условиях строгой дисциплины.

**Выводы.** На момент выпуска из школы многие подростки окончательно не определились с будущей профессией. Причинами такого положения являются недостаточное осознание подростками своих интересов, способностей, ценностей, мотивов выбора профессии; неумение анализировать различные факторы, влияющие на выбор профессии.

На наш взгляд, совершенствованию психолого-педагогического сопровождения подростков в профессиональном самоопределении будет способствовать разработка и систематическое использование методик исследования ценностей и мотивов выбора профессии. Выявление и совместный с подростком анализ мотивов окажет влияние на осознанность профессионального выбора.

#### *Литература*

1. *Ильина О.Б.* Методика исследования осведомленности старшеклассников о мире профессий: опыт проведения // Актуальные проблемы психологии образования: сборник научных статей /под ред. Н.В. Нижегородцевой. – Ярославль, 2013.
2. *Кузнецова О.В.* Представления старшеклассников о профильной школе // Современная психология: теория и практика: Материалы I международной научно-практической конференции, 29–30 июня 2011 г. М.: Институт стратегических исследований, 2011. С. 113–117.
3. *Мисиров Д.Н.* Трансформация мотивов выбора профессии в юношеском возрасте: Дис. канд. психол. наук. Р-н-Д., 2000.

## **Роль дополнительного образования детей с ограниченными возможностями здоровья**

*Калиничева М.В.*

*магистрант факультета социальной коммуникации  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*

*Научный руководитель – Кислова И.В.*

Стремительное развитие системы образования имеет гуманный характер и направлено на создание условий для полноценного процесса образования и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья. Роль государства заключается не только в медицинской реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья, но и в создании условий для всеобщей социализации и интеграции детей в общество.

Особенностью образовательного процесса в этом случае являются действия, направленные на значительное улучшение качества жизни детей с ограниченными возможностями здоровья. Подход к образовательному процессу носит индивидуальный характер там, где на основе утвержденной программы обучения; разрабатывается индивидуальный план работы. Педагоги дополнительного образования играют роль проводников в реализации индивидуальной образовательной программы детей с ОВЗ. Педагоги, помимо основных компетенций в сфере образования, должны ориентироваться в особенностях работы с такими детьми в соответствии их нозологией. В некоторых случаях заболевание по основному диагнозу может накладывать ограничения в организации образовательного процесса детей-инвалидов, что объясняет необходимость внедрения новых форм получения знаний и навыков для особенных детей (дистанционное образование, электронное образование).

Профессиональные компетенции в сфере дополнительного образования не дают полного права работать в этой сфере с детьми-инвалидами. Наряду с профессиональными критериями оценки качества работы появляется оценка личностных компетенций педагога. Педагог должен четко представлять для себя и обучающегося эффективность их совместного взаимодействия. При невозможности установки контакта между педагогом и ребенком с ограниченными возможностями здоровья степень положительного результата от занятий падает.

В современной образовательной системе часто используются термины «инклюзия» и «интеграция». Инклюзивное дополнительное образование адаптирует к социуму и дает право на получение знаний для всех участников процесса. Инклюзивное образование играет ключевую роль в совершенствовании, развитии, обучении и социальной адаптации детей инвалидов. Такие формы обучения являются рациональными и эффективными для детей инвалидов, но не всегда принимаются в современном обществе. Можно отметить, что российское общество находится на стадии формирования гуманистического подхода к детям и взрослым с инвалидностью. Катализатором развития образовательной системы детей инвалидов послужило принятие Федерального закона Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», где предпочтение отдается инклюзивному образованию детей с ограниченными возможностями. Для категории детей-инвалидов определены индивидуальные подходы и методы образовательной системы. Процесс

дополнительного образования детей инвалидов предполагает их всестороннее развитие, с помощью образовательной программы. Способствуя развитию дополнительного образования детей с ограниченными возможностями здоровья, государство обеспечивает беспрепятственное право особенного ребенка на образование и социализацию в обществе.

Дополнительное образование детей с ОВЗ оправдывает свою эффективность и результативность в связи с многообразием форм обучения, что позволяет интегрировать особенного ребенка в социум. При участии ребенка-инвалида в групповой образовательной деятельности со здоровыми детьми можно отметить у них преодоление различных комплексов обособленности. Дополнительное образование детей с ограниченными возможностями приоритетно направлено на обучение навыкам свободной ориентации в общественной жизни. Индивидуальные формы обучения детей-инвалидов дают ограниченный результат, так как носят сугубо образовательный характер. При таких формах ребенок с инвалидностью изолирован от общества и не имеет навыков общения и взаимодействия со своими сверстниками. Отсутствие права самостоятельного выбора ребенка с инвалидностью своего места в обществе приводит к его абсолютной обособленности. В связи с этими обоснованиями можно отметить важную роль инклюзивного образования в системе дополнительного образования детей с ограниченными возможностями.

*Литература*

1. Кулагина Е.В. Образование детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья: социально-экономический аспект-М., 2014.

### **Эмоциональное развитие дошкольника как фактор психологического благополучия**

*Касинич Е.А.*

*Студентка факультета психологии образования  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия  
kasinich@gmail.com*

*Научный руководитель – Павлова О.С.*

Эмоция, как наиболее явно выраженная составляющая внутренней жизни человека – с одной стороны является известным и доступным научному пониманию феноменом, с другой стороны продолжают оставаться предметом больших споров при попытке осмыслить их в рамках имеющихся психологических теорий.

Несмотря на множество проведенных исследований, проблема изучения эмоциональных состояний человека, в целом, и ребенка дошкольного возраста, в частности, их влияния на динамику личностного развития до сих пор остается нерешенной.

Эмоциональное развитие в дошкольном возрасте опережает интеллектуальное. Недостаточное или неполноценное развитие ребенка дошкольного возраста в эмоциональном плане, влечет за собой возникновение внутриличностных и межличностных проблем и конфликтов: непринятие себя, сложности в управлении своими эмоциональными состояниями, непринятие других, трудности во взаимоотношениях с другими, неумение работать в команде, расизм, дискриминация и другие. [1] В связи с тем, что термин эмоциональное развитие

может интерпретироваться разными авторами и подходами по-разному, в нашей работе под эмоциональным развитием мы понимаем умение определять и описывать свои и чужие эмоциональные переживания и дифференцировать различные эмоциональные состояния и проявления.

Вторым важным психологическим феноменом, связанным с дошкольным возрастом, является психологическое благополучие. Несмотря на разностороннюю изученность данного явления в современной отечественной и зарубежной психологии, психологическое благополучие дошкольника стало подробно изучаться зарубежными и отечественными специалистами последние несколько лет. Необходимо отметить, что само понятие «психологическое благополучие» изучается более 50 лет, и ученые до сих пор не пришли к единой трактовке данного феномена. В данной работе под психологическим благополучием дошкольника понимается интегральный психический феномен, отражающий сопровождающийся благоприятным эмоциональным фоном, функциональным состоянием организма и психики и позитивным самоотношением, доверительным отношением к миру.

В ходе учебной практики рабочей группой были выделены компоненты психологического благополучия дошкольника (на основе шкалы благополучия Рифф)[2]: внутренняя гармония дошкольника: принятие себя, уровень тревожности, характеристика общего эмоционального состояния; позитивное отношение с другими людьми: готовность сотрудничать, проявлять интерес, эмпатию, исключение агрессии и манипулирования; независимость и умение самостоятельно регулировать свое поведение: ответственность за свои поступки, саморегуляция и автономия; цель и смысл жизни ребенка, уровень сформированности «Я-концепции»; личностный рост и саморазвитие: готовность меняться, развиваться. В рамках данного исследования нами были выделены 3 основных компонента психологического благополучия: самопринятие и самооценка, саморегуляция и самоконтроль, взаимоотношение с окружающими. В ходе проведения исследования нам предстоит выяснить насколько данные критерии коррелируют с эмоциональным развитием ребенка. Предварительные результаты показали, что у 40 % испытуемых наблюдается прямая связь высокого уровня эмоционального развития с высокими показателями по всем компонентам благополучия, у 30 % такая связь носит смешанный характер, и у 30 % прямая связь не установлена.

В виду того, что оба исследуемых феномена, как «эмоциональное развитие», так «психологическое благополучие» весьма обширны и слабо изучены, особенно, в генеральной совокупности детей дошкольного возраста, имеет смысл углубить область исследования и продолжить изучать данную тему, учитывая, как различные особенности испытуемых (гендерные, возрастные, социальные), так и подходы к целостному и интегральному рассмотрению указанных феноменов.

#### *Литература*

1. Кошелева А.Д., Перегуда В.И., Шаграева О.А. Эмоциональное развитие дошкольников: учеб. пособие М.: Академия, 2003.
2. Ryff C.D. Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being // Journal of Personality and Social Psychology. 1989. Vol. 57.

## **Внутригрупповые отношения младших школьников как проблема современной возрастной психологии**

*Качалина Д.П.*

*магистрант факультета психологии образования  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*

*koshurnikova\_daria@mail.ru*

*Научный руководитель – Гаврилушкина О.П.*

В настоящее время учителя и психологи отмечают, что период адаптации детей в начальной школе стал дольше. Несмотря на то, что дети приходят с уже сформированными навыками учебной деятельности, умеющие читать и писать, они испытывают значительные трудности в сотрудничестве со сверстниками, не умеют контролировать свое поведение, согласовывать свои действия. Это отражается на формировании и развитии внутригрупповых отношений в классе. Дети конфликтуют, не могут конструктивно решить проблемы, не способны к партнерству. Растет уровень тревожности, связанный с отношениями детей в классе. Психологический климат в группе не способствует формированию благоприятных условий для учебной деятельности, ведущей в младшем школьном возрасте [3]. В последнее время социальная ситуация развития сильно изменилась. Уходят спонтанные формы организации детских сообществ. Детей активно готовят к школе, у них не хватает времени и сил на игру, общение. Внимание взрослых переключилось на результаты деятельности детей, а понимание важности и значимости самого процесса деятельности, игровой или трудовой, и общения детей в это время, снижается. Это обуславливает актуальность изучения особенностей внутригрупповых отношений современных младших школьников.

В.Н. Мясищев назвал отношение системообразующим элементом личности. Развитие личности он рассматривал как преобразование общественных отношений в субъективные, которые составляют внутренний потенциал человека. А.В. Петровский разработал теорию деятельностного опосредствования межличностных отношений в группе, которые в своем развитии проходят ряд стадий от эмоциональных и функционально-ролевых к личностно-смысловым. При этом группу можно считать сплоченной, когда ценности и цели ее участников совпадают. В социально-психологическом подходе к изучению внутригрупповых отношений, разработанном Г.М. Андреевой, группа понимается как субъект социальной действительности [1], в основе ее существования и развития лежит совместная деятельность. Личность формируется на пересечении нескольких социальных групп.

В отечественной психологии (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, Я.Л. Коломинский, А.Н. Леонтьев, Д.И. Фельдштейн, Д.Б. Эльконин) особое внимание обращено на важную роль игры в дошкольном возрасте в формировании социальной компетентности детей [2]. Игра считается ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте. Именно в ней происходит усвоение правил и норм человеческих взаимоотношений. В ряде исследований, проведенных под руководством Я.Л. Коломинского, было показано, что уже в старших дошкольных группах детского сада существует относительно устойчивая и дифференцированная система межличностных отношений. Также в своих исследованиях Я.Л. Коло-

минский отмечает важность изучения детских конфликтов. Они рассматриваются не просто в качестве негативных явлений в детской жизни, а как особые, значимые ситуации общения, способствующие психическому развитию детей. Р.С.Буре в своих исследованиях изучала взаимодействие дошкольников в трудовой деятельности. Она уделила особое внимание совместной форме организации труда для развития положительных взаимоотношений между детьми, развития их нравственно-волевых качеств.

Настоящее исследование посвящено изучению особенностей внутригрупповых отношений современных младших школьников. Объект исследования: внутригрупповые отношения младших школьников. Предмет исследования: особенности внутригрупповых отношений современных младших школьников. Задачи исследования: осуществить теоретический анализ внутригрупповых отношений в младшем школьном возрасте; провести эмпирическое исследование внутригрупповых отношений младших школьников.

Теоретико-методологическую основу исследования составляют работы отечественных и зарубежных ученых: социально-психологический подход к изучению внутригрупповых отношений (Г.М. Андреева); теория деятельностного опосредствования межличностных отношений в группе (А.В. Петровский); теория развития личности (Д.И. Фельдштейн); концепции психологического благополучия (Г. Ньюфелд).

При проведении исследования планируется использовать следующие психодиагностические методики: «Изучение сплоченности школьного класса» (В.С. Ивашкин); социометрия (Дж. Морено); полупроективная визуально-вербальная методика (Р. Жиль).

Мы полагаем, что современная социокультурная ситуация оказывает негативное влияние на внутригрупповые отношения младших школьников; необходимо создавать специальные психолого-педагогические условия по формированию социальной компетентности детей младшего школьного возраста.

Результаты данного исследования могут быть полезны для работы по формированию социальной компетентности детей младшего школьного возраста.

#### *Литература*

1. *Андреева Г.М.* Социальная психология. Учебник для высших учебных заведений. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 290с.
2. *Выготский Л.С.* Психология развития человека – М.: Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2005. – 1136с.
3. *Фельдштейн Д.И.* Глубинные изменения Детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем образования// «Вестник практической психологии образования» – 2011 – № 1 (26)

## **Программа психолого-педагогического сопровождения адаптационного периода младших групп в дошкольном образовательном учреждении**

**Кизунова А.Н.**

*студент факультета психологии образования*

**ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия**

Kizunova546@mail.ru

*Научный руководитель – Умняшова И.Б.*

Новая для ребенка среда дошкольного образовательного учреждения предъявляет к ребенку особые требования, которые могут в большей или меньшей степени соответствовать его индивидуальным особенностям и склонностям. Одни дети быстро привыкают к новым условиям, а для других этот процесс может оказаться трудным и привести к неадаптированному поведению в группе, эмоциональным потрясениям, частым болезням. Облегчение процесса адаптации будет зависеть от родителей, воспитателей и от среды, в которой находится ребенок. В связи с этим необходимо создание для воспитанников определенных условий, способствующих успешному прохождению адаптационного периода в детском саду. Необходимо делать акцент на охране нервной системы ребенка, бережного отношения к нему в период привыкания к детскому саду [1].

В процессе прохождения учебной практики модуля «Психолого-педагогическое сопровождение основных и дополнительных образовательных программ», магистерской программы «Школьная психология», нами была разработана программа психологического сопровождения, направленная на профилактику дезадаптированного поведения детей младших групп детского сада.

Цель программы – организация психолого-педагогического сопровождения адаптационного периода детей младших групп в условиях дошкольного образовательного учреждения.

Задачи программы:

- развитие психолого-педагогической компетентности родителей/законных представителей, воспитателей в вопросах адаптационного периода детей;
- создание специальных условий воспитания и развития детей с неадаптированным поведением;
- экспертиза взаимодействия воспитателей с детьми в процессе адаптации;
- разработка рекомендаций и реализация системы мероприятий, направленных на коррекцию проблем адаптации с неадаптированными детьми.

Деятельность психолога, реализующего данную программу, схожа с деятельностью специалистов, осуществляющих психологическое сопровождение образовательного процесса, в частности реализующих программу психологического сопровождения процессов воспитания и социализации [2; 3].

Весь комплекс мероприятий рассчитан на полгода и включает в себя работу с детьми, с родителями и воспитателями. Для успешной реализации данной программы необходимо взаимодействие со всеми участниками образовательного процесса. Для реализации поставленных задач в программе предусмотрены следующие направления:

1. Просветительно-развивающие занятия для воспитателей и родителей (законных представителей) воспитанников детского сада по вопросам психологиче-



ских особенностей детей, а также роли семьи и дошкольного учреждения в процессе адаптации ребенка к новым условиям. Занятия могут проходить в форме практикумов, тренингов, ролевых игр, дискуссий, круглых столов и т.д.

2. Коррекционно-развивающие занятия для детей, направленные на успешную адаптацию воспитанников к детскому саду. Направление реализуется в форме групповых и индивидуальных занятий с неадаптированными детьми, во время которых проводятся различные игры и упражнения, способствующие снятию психоэмоционального напряжения, снижению импульсивности, тревоги и агрессии, совершенствованию коммуникативных, игровых и двигательных навыков, развитию познавательных процессов у детей, оптимизации детско-родительских отношений.
3. Наблюдение психолога за процессом взаимодействия воспитателя с детьми, изучение среды в группе, ее особенностей. Реализация данного направления помогает выявить детей с неадаптированным поведением, организовать рефлексию результатов развивающей деятельности воспитателя в процессе совместного анализа и психологического консультирования.
4. Подготовка психологических рекомендаций для воспитателей и родителей, направленных на оказание детям помощи в процессе прохождения успешной адаптации к детскому саду. Данное направление реализуется в процессе проведения индивидуальных и групповых консультаций воспитателей и родителей по итогам диагностических исследований детей и по запросам со стороны заинтересованных в психологическом консультировании лиц.

В настоящее время программа проходит апробацию в образовательной организации ДОО № 1286, города Москвы. Работа ведется не только с воспитанниками младших групп, но так же с их родителями/законными представителями. Данная программа позволила педагогу-психологу организовать свою деятельность с участниками образовательного процесса таким образом, чтобы специалист мог своевременно и успешно решать все вопросы, связанные с затруднениями в адаптации детей к условиям пребывания в дошкольном учреждении. Включение программы психолого-педагогического сопровождения адаптационного периода воспитанников в ежегодный план работы педагога-психолога будет способствовать организации эффективной профилактической работы и сокращению сроков адаптации воспитанников младших групп к условиям дошкольного учреждения.

#### *Литература*

1. Айсина Р., Дедкова В., Хачатурова Е. Социализация и адаптация детей раннего возраста // Ребенок в детском саду. 2003. № 5.
2. Умняшова И.Б., Кузнецова А.А., Ларина Н.С. Психологическое сопровождение основной образовательной программы: опыт проектирования ГБОУ Школа лицей № 1420 // Психология образования: апробация и внедрение профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» (Москва, 14–15 апреля 2016). Материалы XII Всероссийской научно-практической конференции. – М.: Общероссийская общественная организация «Федерация психологов образования России», 2016. – с.153–156.
3. Умняшова И.Б., Кузнецова А.А. Психологическое сопровождение основной образовательной программы // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. 2016. № 4 (октябрь-декабрь). – с.113–122.

## Методы диагностики эмоционального интеллекта

*Климакова М.В.*

*аспирант факультета психологии образования  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*

*mk-217@yandex.ru*

*Научный руководитель – Кочетова Ю.А.*

В последнее время проблема изучения эмоционального интеллекта приобретает все большую популярность. Рост интереса к данному феномену обуславливается его ролью в развитии саморегуляции и произвольности поведения, в учебной деятельности, в межличностном общении, установлении и поддержании контактов со сверстниками, а также недостаточной разработанностью проблемы в настоящее время.

Методы, с помощью которых осуществляется измерение эмоционального интеллекта, можно разделить на две большие группы в соответствии с моделями эмоционального интеллекта. Некоторые модели представляют эмоциональный интеллект как когнитивную способность, например, модель Дж. Майера и П. Сэловея – такие модели называются моделями способностей. Другие – как сочетание и когнитивных, и личностных характеристик, например, модели Д. Гоулмана, Р. Бар-Она – смешанные модели. Данное разделение моделей было предложено К.В. Петридесом и Э. Фернхемом (Petrides, Furnham, 2000).

Таким образом, можно выделить два основных методических подхода к измерению эмоционального интеллекта: методы, основанные на решении задач, которые измеряют эмоциональный интеллект как способность (когнитивную), и методы, основанные на самоотчете или опросники, которые измеряют эмоциональный интеллект как черту личности или как сочетание когнитивных способностей и личностных характеристик.

Методы, основанные на решении задач, содержат различные задачи на определение эмоций, на умение описывать эмоции, на понимание состава и взаимосвязи различных эмоций, на способность управления эмоциями. Обычно такие задания содержат несколько вариантов ответов, а подсчет баллов осуществляется на основе заданных стандартов. К методам данной группы относятся [1]:

- MSCEIT V2.0 (MayerSalovey-Caruso Emotional Intelligence Test), 2002. Тест Майера-Сэлоуэя-Карузо основан на модели эмоционального интеллекта Дж. Майера и П. Сэловея и состоит, в соответствии с ней, из шкал, измеряющих 4 фактора эмоционального интеллекта и 8 связанных с ними подшкал [3];
- LEAS (Levels of Emotional Awareness). Направлен на измерение индивидуальных различий при переработке эмоциональной информации, осознания разнообразных эмоций, как базовых, так и сложных. В тесте приведены открытые задания, без заранее заданных вариантов ответа (20 сценариев). Испытуемому предлагается ответить, что бы он испытывал в заданной ситуации и что бы испытывал другой участвующий в ней персонаж;
- EARS (Emotional Accuracy Research Scale). Направлен на измерение индивидуальных различий при переработке эмоциональной информации, на распознавание эмоций в межличностном контексте. Содержит 8 сценариев (каждый состоит из 3 рассказов с 12 вариантами завершений). Испытуемый должен выбрать настроение (завершение), которое, вероятнее всего, испытывает персонаж рассказов [2].

Методы диагностики эмоционального интеллекта, основанные на самоотчете, можно разделить на 2 подгруппы. Одни предлагают некие абстрактные ситуации, с которыми испытуемый должен согласиться или не согласиться («другие люди легко доверяют мне» или «я стремлюсь заниматься приятными мне делами»); они адресованы к эмоциональности как черте личности. Вторые содержат более конкретное описание ситуаций («я паникую, когда мне нужно противостоять кому-либо, кто зол») и этим похожи на задачные тесты [1]. К данной группе методов относятся:

- EQ-i (Bar-On Emotional Quotient Inventory. Р. Бар-Он). Разработан для оценки эмоционального интеллекта по модели Р. Бар-Она. Дает общую оценку эмоционального интеллекта, состоит из 5 шкал, соответствующих компонентам эмоционального интеллекта в его модели;
- SSRI (Schutte et al. Self-Report Index). Опросник Н. Шутте направлен на измерение 4 «ветвей» эмоционального интеллекта, описываемых моделью Дж. Мэйера и П. Сэлоуэя. Содержит 4 фактора, 33 утверждения, каждое из которых испытуемый должен оценить по одной из 5 шкал, от (1) «Это совершенно не обо мне» до (5) «Это точно про меня».
- ЭмИн (опросник на эмоциональный интеллект, Д.В. Люсин). ЭмИн включает в себя 2 шкалы и 6 связанных с ними подшкал: шкала межличностного эмоционального интеллекта (интуитивное понимание чужих эмоций; понимание чужих эмоций через экспрессию; общая способность к пониманию чужих эмоций) и шкала внутриличностного эмоционального интеллекта (осознание свои эмоций; управление своими эмоциями; контроль экспрессии). Шкалы соответствуют способностям, связанным с пониманием эмоций и управлением ими [2].

Оба этих подхода сталкиваются с трудностями валидации, такими как трудность выбора внешнего критерия, свидетельствующего о высоком или низком развитии эмоционального интеллекта для методов, основанных на решении задач; методы самоотчета критикуются за возможность получения социально желательных ответов, а также за то, что в качестве оценки используется частота встречаемости признака в выборке испытуемых, что приводит к исключению вариативности поведения в определенной ситуации.

Таким образом, мы приходим к выводу, что не существует единой методологической основы для диагностики эмоционального интеллекта. Д.В. Люсин отмечает, что эти два типа методик (задачи и опросники) измеряют либо вообще довольно разные конструкты, либо, в лучшем случае, разные стороны эмоционального интеллекта. Следовательно, для получения более полных сведений при изучении эмоционального интеллекта, для выявления как когнитивных особенностей, так и личностных характеристик, составляющих эмоциональный интеллект, желательно использовать одновременно оба методических подхода – и методы самоотчета, и методы, основанные на решении задач.

#### *Литература*

1. Матвеева Л.Г., Горшенين Д.В. Опыт разработки методики диагностики эмоционального интеллекта. URL: <http://myakushkin.ru/ru/partnery/opyt-razrabotki-metodiki-diagnosticski-emocionalnogo-intellekta.html>
2. Робертс Р.Д., Мэттьюс Дж., Зайднер М., Люсин Д.В. Эмоциональный интеллект: проблемы теории, измерения и применения на практике // Журнал Высшей Школы Экономики. 2004. Т. 1. № 4.

3. Сергиенко Е.А., Ветрова И.И. Эмоциональный интеллект: модель, структура теста (MSCEIT V2.0), русскоязычная адаптация. URL: [http://creativity.ipras.ru/texts/books/social\\_IQ\\_2009/sergienko\\_vetrova\\_social\\_IQ\\_2009.pdf](http://creativity.ipras.ru/texts/books/social_IQ_2009/sergienko_vetrova_social_IQ_2009.pdf)

## **Интерактивная программа «Конструктор отношений» как инструмент формирования духовно-нравственных ценностей у подростков**

*Ковалевская А.И.  
магистрант факультета психологии образования  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия  
anna\_domini@inbox.ru*

*Научный руководитель – Павлова О.С.*

Уход от традиционных семейных и нравственных ценностей в российском обществе является одной из наиболее острых проблем и затрагивает не только сферу личного психического здоровья отдельных граждан, но является мощнейшим фактором разрушения как физического, так социального здоровья и благополучия всего общества. Нравственное воспитание подрастающего поколения приобретает особое значение в подростковом возрасте, когда начинается выбор жизненного пути, формироваться устойчивый круг интересов и самосознания, меняется внутренняя позиция подростка по отношению к будущему: устремленность в будущее становится основной направленностью личности.

Программа «Конструктор отношений» представляет собой удобный алгоритм проведения интерактивных занятий для учащихся с просмотром и последующим коллективным обсуждением документальных фильмов Общероссийской общественной организации поддержки президентских инициатив в области здоровьесбережения нации «Общее дело» – «5 секретов настоящего мужчины» и «Тайна природы женщины».

Документальный фильм «5 секретов настоящего мужчины» предназначен для просмотра в мужской аудитории и посвящен вопросам формирования личностных качеств и социально-ответственного поведения у молодежи. В фильме даются практические рекомендации по саморазвитию и достижению успеха в жизни, ответы на вопросы: что значит быть настоящим мужчиной, какими качествами он должен обладать, что такое мужская ответственность, целеустремленность, уверенность; секреты личностного роста и раскрытия своего потенциала. В фильме приняли участие ведущие психологи-тренеры, известные спортсмены, крупные российские бизнесмены. Продолжительность фильма – 32 минуты.

Документальный фильм «Тайна природы женщины» предназначен для просмотра в женской аудитории и посвящен вопросам формирования традиционных нравственных семейных ценностей в российском обществе; раскрывает тему нравственности, целомудрия и гармоничных отношений. В фильм вошли интервью знаменитых психологов, спортсменов, писателей, общественных деятелей. Продолжительность фильма – 30 минут.

Каждое занятие предназначено для проведения в одном классе или группе учащихся. Занятие № 1 предназначено для проведения в мужской аудитории, занятие № 2 – для проведения в женской аудитории. Гендерное разделение рекомендует для создания более доверительной и психологически комфортной атмосферы в

процессе обсуждения фильма, а также для более эффективного усвоения материала. На занятиях разбираются пути развития мотивационной сферы личности подростка; большое внимание уделено развитию и укреплению в молодежной среде нравственно-культурных традиционных семейных ценностей, воспитанию положительных качеств характера и ответственной гражданской позиции.

Задачи занятий:

- обучающие: информировать учащихся о важности нравственного образа жизни и гармоничного развития личности; правильном представлении о гендерных ролях в обществе и качествах, им соответствующих;
- развивающие: активизировать критическое мышление, способность адекватно воспринимать поступающую информацию; умение планировать дальнейшую деятельность, сравнивать, анализировать, делать выводы;
- воспитательные: мотивировать учащихся на развитие положительных качеств характера и ответственной гражданской позиции.

Тип урока: получение новых знаний.

Форма урока: интерактивное занятие с использованием технологии РКМ (развитие критического мышления).

Материально-техническое оснащение урока: МР-4 диск с документальными фильмами «5 секретов настоящего мужчины», «Тайна природы женщины», компьютер, мультимедийный проектор и экран для проектора, звуковые мониторы; или телевизор с МР-4 проигрывателем.

Структура занятия:

1. Анонс фильма, программы занятия.
2. Совместный просмотр документального фильма.
3. Обсуждение фильма, вопросы и ответы.

Занятия могут проходить с периодичностью один раз в неделю или два раза в месяц. Продолжительность каждого занятия – от 45 до 80 минут, в зависимости от расписания учебного заведения.

Программа «Конструктор отношений» предназначена для школьных психологов, педагогов, социальных работников. Интерактивные занятия по программе «Конструктор отношений» могут проводиться на уроках технологии, уроках ОБЖ, классных часах, кураторских часах, внеклассных или внеаудиторных занятиях; на выездных общественных мероприятиях каникулярного характера и т.д.

## **Развитие эмпатии в подростковом возрасте**

*Ковальская А.В.*

*магистрант факультета психологии образования  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*

*Nastena.kylush@mail.ru*

*Научный руководитель – Кочетова Ю.А.*

В подростковом возрасте приобретает особую актуальность развитие эмпатии. Это связано с тем, что в данный период происходит интенсивное формирование личностных, интеллектуальных, а также моральных качеств. Подросток находится в процессе непрерывного поиска и становления своего «Я», для которого характерна неустойчивость, проявляющаяся в сменяющих друг друга качествах. Так самоуверенность сменяется застенчивостью, активность слабо-

стью и пассивностью, эгоизм может переходить в эмпатию и даже в альтруизм, веселое настроение чередуется с апатией и т.п.

Общеизвестно, что ведущим видом деятельности в подростковом возрасте является общение. Потребность в дружеских отношениях выходит на первое место. В это время для подростка очень важно понимание и принятие со стороны других людей. Использование эмпатии является конструктом для успешных отношений между людьми в своем дружеском, положительном и созидающем значении.

В старшем подростковом возрасте юноши и девушки глубже переживают различные события, более устойчивыми становятся чувства, широкий круг социальной действительности вызывает у подростков эмоциональный отклик. Построение дружеских отношений вызывают особые требования к подростку, такие как умение понимать, помогать, сопереживать, умение хранить тайны.

До сих пор нет единого мнения среди психологов о природе эмпатии. По одной тоске зрения, эмпатия – это врожденное свойство, которое досталось человеку от животных. По мнению других, развитие эмпатии происходит в процессе становления личности человека. Уровень сформированности эмпатии зависит от уровня развития его когнитивной, эмоциональной и нравственной сферы. Высокоэмпатийные дети склонны объяснять свои неудачи в межличностном взаимодействии внутренними причинами, тогда как дети с низкими показателями эмпатии дают им экстерналиную оценку.

Взаимоотношения с матерью оказывают наибольшее влияние на уровень развития эмпатии у подростков: чем ближе эмоциональная связь с матерью, тем более развита эмпатия у подростка в целом. Общий уровень эмпатии с возрастом повышается за счет общения со сверстниками и новых знакомств.

Для подростков с разным уровнем развития эмпатии характерны свои поведенческие особенности. Если подросток малоконфликтен, умеет воспринимать критику, способен прощать окружающих, а также стремится искать компромиссные решения, то это свидетельствует о высоком уровне развития эмпатии. Высокий уровень эмпатии предполагает чувствительность к потребностям и проблемам других людей. Такие подростки много общаются, проводя большую часть времени в компании. Среди минусов можно отметить, что такие подростки с высокими показателями эмпатии постоянно нуждаются в одобрении своих действий со стороны родителей, друзей и даже незнакомых людей.

Если подросток судит о других людях по их поступкам, не обращая внимания на личное впечатление, сложившееся о человеке, а также высказывает свое мнение в компании только тогда, когда уверен в его принятии остальными, то это говорит о среднем уровне развития эмпатии. Хотя такому подростку не чужды проявления эмоций, но он старается держать их под контролем. В общении они внимательны, стремятся понять больше, чем сказано словами, однако, теряют терпение, если собеседник проявляет излишние эмоции и чувства. При чтении художественных произведений и просмотре фильмов, они следят за поведением героев, тогда как чувства и переживания не играют для них важной роли. Подростки со средним уровнем развития эмпатии не всегда понимают поступки других, т.к. им сложнее прогнозировать развитие отношений между людьми. Поскольку у них отсутствует раскованность чувств, это вызывает трудности при восприятии других людей.

У подростков, испытывающих трудности в установлении контакта с людьми, наблюдается низкий уровень развития эмпатии, в большой компании они чувствуют себя неловко. Проявление эмоций окружающих им кажутся лишены смысла и не понятными.

Подростки с низким уровнем развития эмпатии предпочитают заниматься своей работой самостоятельно, а не действовать в группе. Такие подростки являются сторонниками точных формулировок и рациональных решений. Как правило, у малозамкнутых подростков мало друзей. А при выборе друзей они отдают предпочтение деловым качествам, пренебрегая отзывчивостью и чуткостью. Подростки с низким уровнем развития эмпатии часто испытывают отчужденность.

Таким образом, эмпатия занимает важную роль в становлении личности подростка. Она определяет нравственные качества, способствует установлению межличностного общения. Существует взаимосвязь между эмпатией и нравственным поведением. Как психическое личностное образование, эмпатия, достигнув своей выраженности в подростковый период, в дальнейшем является стимулятором альтруизма и просоциального поведения.

#### *Литература*

1. Крайг Г., Бокум Д. Психология развития. СПб.; М.; Харьков: Питер, 2012. 940 с.
2. Кырова М.А., Кувалдина Е.А. Особенности эмпатии у современных подростков // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 32. – С. 36–40. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/95544.htm>.
3. Юсупов И.М. Психология эмпатии (Теоретические и прикладные аспекты): Дис. доктора психол. наук И.М. Юсупов. – СПб.: 1995. – 252 с.

### **Особенности коммуникативной компетентности подростков – активных пользователей социальных сетей**

*Козлов С.А.*

*студент факультета психологии образования  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*

*snk85@yandex.ru*

*Научный руководитель – Ермолаева М.В.*

Существует значительное число определений понятия «коммуникативная компетентность», однако, содержание данного термина может быть различным применительно к возрастному этапу, на котором находится личность. На современном этапе специалистами активно исследуется содержание коммуникативной компетентности именно в школьном возрасте. Она рассматривается как совокупность личностных качеств, обеспечивающих его самореализацию в межличностной и межкультурной коммуникации, проявляющаяся в способности к сотрудничеству и кооперации со сверстниками и взрослыми и выражающаяся в коммуникативных продуктах (текстах), отвечающих этическим нормам и предъявленных в вербальной и невербальной форме [1]. На сегодняшний день в свете реализации Федерального государственного образовательного стандарта последнего поколения актуализируются проблемы формирования коммуникативной компетентности школьников-подростков. Приобретает особую значимость изучение коммуникативных задач, отрабатывающих и закрепляющих коммуникативные действия, необходимые для успешной социализации подростков [8; 9].

Важнейшим современным средством социальных контактов, которое очень широко распространено среди подростков, является интернет-коммуникация. Под интернет-коммуникацией сегодня понимают общение в глобальной электронной среде, возникшей вследствие объединения персональных компьютеров в единую сеть и характеризующееся созданием специфической коммуникативной среды. Коммуникативные характеристики интернет-среды приобретают все большую значимость, ее влияние оказывает значимую роль на антропоцентрическую, социальную виды коммуникаций [2].

На фоне данной тенденции в современном мире стали весьма популярны такие Интернет-сообщества, как социальные сети и различные микроблоги. Наиболее популярными сетями в мире являются Facebook, My space и Twitter, в России – «В контакте» и «Одноклассники». Социальная сеть – это интерактивный многопользовательский сайт, содержание которого формируется его посетителями, с возможностью указания определенной информации об отдельном человеке, в соответствии с которой страницу данного пользователя будут иметь возможность найти другие участники сети [7]. Большое число авторов выделяют отрицательные особенности социальных сетей. Так, достаточно часто подростки на своих аккаунтах выкладывают излишнее количество личной информации, фотографий и не всегда способны понимать меру в откровенности своих высказываний [3]. Еще одной актуальной проблемой использования социальных сетей в подростковом возрасте является зависимость от них, которая по своей сути, намного сильнее, чем от обычных компьютерных игр, что обусловлено, в большей степени, тем, что время, которое молодой человек может провести, посещая странички своих друзей, выкладывая и комментируя свои фотографии, просто общаясь, гораздо больше, чем-то, которое можно потратить на игру [5; 7].

Психологи пришли к выводу, что наиболее популярные социальные сети, такие как Facebook, MySpace, Одноклассники.ру и Вконтакте заставляют подростков создавать определенный идеальный образ самого себя. Исследователи уверены, что молодые люди, после создания собственного идеального образа в сети начинают выстраивать свою личность таким образом, чтобы она в полной мере отвечала их виртуальному образу. Новая, «идеальная» личность, которая создается молодым человеком в виртуальном мире, может достаточно скоро начать оказывать влияние на реального человека. Этот феномен поясняется тем, что в социальных сетях пользователи имеют возможность видеть только «виртуальную» сторону личности человека, и начинают реагировать исключительно на нее [6].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что острая тяга подростка к пользованию сетевыми ресурсами – это своего рода болезнь, которая может возникать из-за каких-либо личностных или психологических проблем, из-за нереализованных желаний, а также скрытых комплексов и трудностей в общении, ведь в виртуальном мире намного легче выразить себя, создать идеальный образ. Особое значение имеет осознание собственной защищенности и анонимности, чего нет при живом общении.

Сравнительная новизна проблемы использования социальных сетей в подростковом возрасте создает определенные трудности в путях и средствах ее разрешения. Ключевыми путями преодоления этой проблемы являются, по нашему мнению, профилактические методы, такие как позиционирование преимуществ живого общения, тренинги, организация и проведение лекций, посвященных проблеме общения в социальных сетях.



#### *Литература*

1. Булыгина Л.Н. Формирование коммуникативной компетентности подростков // Инновационные проекты и программы в образовании. – № 3. – 2014. – с. 23–26.
2. Васильева И.Л. Особенности организации межличностного взаимодействия у интернет-зависимых юношей // Вестник Башкирского университета. – № 3. – 2009. – с. 998–1003.
3. Гордилов О.В. Информационно-коммуникативное поведение молодых людей – участников интернет-сообществ как социальная проблема // Ученые записки орловского государственного университета. Серия: гуманитарные и социальные науки. – № 2. – 2012. – с. 79–88.
4. Дондокова Р.П. Сущностная характеристика и структура коммуникативной компетентности // Вестник Бурятского государственного университета. – № 1. – 2012. – с. 18–22.
5. Калинина Т.В., Георгиевская Д.А. Изучение проблемы психологической устойчивости подростка – пользователя социальных сетей // Молодой ученый. – № 21. – 2014. – с. 95–97.
6. Медведева И.А. Способы создания образа «Я» в виртуальном дискурсе // Вестник Челябинского государственного университета. – № 13. – 2012. – с. 63–67.
7. Пенькова Е.А. Организация текстовой деятельности как средство формирования коммуникативной компетентности учащихся в процессе преподавания русского языка // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – № 5. – 2013. – с. 29–34.
8. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа / сост.е. С. Савинов. М.: Просвещение. – 2011. – 342 с.
9. Стандарты второго поколения. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. М.: Просвещение, 2011. 50 с. 28.
10. Яковлева О.В. Влияние виртуальной среды на социализацию современной молодежи: анализ основных рисков // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – № 162. – 2013. – с. 183–189.

### **Современные психологические исследования мотивации учения в старшем школьном возрасте**

*Козлова Н.Н.*

*студент факультета психология образования  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*

*snk\_85@mail.ru*

*Научный руководитель – Ермолаева М.В.*

С переходом в старшие классы предъявляются более высокие требования к качеству усвоенного учебного материала, увеличивается объем получаемой информации в связи с профессиональным самоопределением. Эти факторы акцентируют значение проблемы учебной мотивации.

Понятие «мотивация учения» трактуется как процесс, метод и средство побуждения обучающихся, к продуктивной познавательной деятельности, к активному усвоению содержания образования. Л.И. Божович подчеркивала, что у детей разного возраста сила мотива не одинаково побудительная. Одни из них являются основными, другие – второстепенными, побочными, не имеющие самостоятельного значения, так или иначе подчинены определяющим мотивам [1].

В соответствии с потребностной моделью, мотивация учебной деятельности состоит из мотивов, соответствующих содержанию учебной деятельности (внутренние мотивы) или внешних по отношению к ней, направленных на удовлетворение других, не связанных с ней напрямую потребностей. В основе внутренних учебных мотивов лежит стремление к удовлетворению близких к учебной деятельности, присущих всем людям и отличающихся ненасыщаемостью потребностей в познании, достижении и саморазвитии. С другой стороны, внешние мотивы строятся на удовлетворении вторичных по отношению к учебному процессу потребностей в автономии, уважении и принятии, их удовлетворении или фрустрации [2].

Внешние мотивы подразделяются на две большие подгруппы – личностные и межличностные. Личностная мотивация исходит от самого индивида и сознательно выбранных им значимых целей, по отношению к достижению которых выполняемая деятельность является средством. Межличностная мотивация задается отношениями человека с его ближайшим окружением, стремящимся регулировать его активность [2].

Внутренние мотивы (мотивы познания, достижения и саморазвития) связана с академической успешностью старшеклассников (кумулятивная успеваемость, ЕГЭ по базовым предметам). Внешние личностные мотивы (мотив самоуважения и интроецированная регуляция) представляют собой относительно продуктивные формы внешних мотивов по отношению к результатам учебной деятельности. В частности: внешние личностные мотивы значимо позитивно связаны с академической успеваемостью. Внешние личностные мотивы являются значимыми предикторами продуктивных стратегий учебного поведения. Более высокая успеваемость старшеклассников обусловлена более высокой выраженностью у них мотива самоуважения [2].

Влияние учебных мотивов на академические достижения обучающихся опосредовано их стратегиями учебного поведения. Внутренние мотивы учебной деятельности влияют на академическую успеваемость посредством продуктивных стратегий учебного поведения – учебной настойчивости и времени для подготовки домашнего задания. Влияние внешней мотивации на академическую успеваемость опосредовано обращением к стратегии учебного обмана. Показано, что чем больше выражено стремление обучающихся учиться ради внешних наград (экстернальная регуляция) и чем ниже выражена интроецированная регуляция, тем чаще они прибегают к учебному обману и тем ниже их академическая успеваемость [3].

Поддержка и заинтересованность родителей учебным процессом вносят значимый вклад в выраженность внутренних учебных мотивов. Влияние учителей на удовлетворение базовых психологических потребностей (в автономии, компетентности и связанности) вносит значимый вклад в выраженность внутренних мотивов учебной деятельности обучающихся [3].

Таким образом, наиболее значимым для эффективности учебной деятельности является мотивация, обусловленная интеллектуальной инициативой и познавательными интересами обучающегося. На формирование мотивов, а затем и адекватную мотивацию учебной деятельности влияет устойчивость познавательных интересов, содержание учебного материала, яркость средств наглядности в процессе его преподавания, авторитет педагога в коллективе учащихся,

направленность личности на достижение образовательных целей, уровень профессиональной компетентности учителя, внедрение инновационных технологий, и другие факторы.

*Литература*

1. *Вартанова Н.И.* Проблемы диагностики и формирования мотивации учебной деятельности: Учебное пособие. – Акрополь М. 2011. – С. 156.
2. *Гордеева Т.О.* Мотивация учебной деятельности школьников и студентов: структура, механизмы, условия развития: Дисс. докт. психол. наук. М., 2003.
3. *Гижицкий В.В.* Стратегии учебного поведения как медиаторы влияния мотивов на академические достижения / В.В. Гижицкий, Т.О. Гордеева // Ученые записки Орловского государственного университета. Гуманитарные и социальные науки. – 2015. – № 2(65). – С.253–259. ИФ РИНЦ-0,030.

**Возможности развивающей программы  
«Страна чувств» для детей среднего школьного  
возраста в условиях летнего лагеря**

*Колчина С.А.*

*студентка факультета юридической психологии  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия  
sveta.kolchina@yandex.ru*

*Научный руководитель – Мусеева Л.П.*

Динамика современной жизни ставит перед обществом задачи, связанные с соответствующим развитием и образованием детей. На фоне прогрессивных изменений в интеллектуальном развитии детей эмоционально-волевой сфере ребенка не всегда уделяется должное внимание. Дети получают больше образовательной информации, решают быстрее логические задачи, но значительно реже удивляются, восхищаются, возмущаются и сопереживают. Все чаще проявляют равнодушие и черствость. Этому способствует и популяризация социальных сетей, где выражение эмоций при общении ограничивается обрывками фраз и символами. Дети сталкиваются с проблемой неспособности распознать эмоции окружающих людей и свои собственные, а также невозможностью управления собственными эмоциями.

Целью нашего исследования являлось изучение вопроса о возможности использования развивающей программы «Страна чувств», направленной на формирование конструктивных характеристик эмоционально-волевой сферы ребенка в условиях работы психолога в детском летнем лагере.

К отличительной особенности реализации данной программы можно отнести отсутствие условий и временных возможностей для ее проведения комплексно. Каждое занятие было посвящено одному эмоциональному состоянию и делилось на три блока, проведение которых предполагалось в разные режимные моменты:

1. Упражнение с использованием арт-терапевтических методов (рисование, составление рассказа и т.д.) – в середине дня,
2. Психодинамические упражнения – после или в процессе проведения подвижных игровых занятий в течение дня.
3. Обсуждение тематики занятия и рефлексивный анализ – в вечернее время, перед сном.

Проведенная развивающая программы была нацелена на:

1. Развитие у детей интереса к окружающим людям, развитие потребности в общении, формирование эмпатийных навыков в понимании другого человека.
2. Формирование уважительного отношения к собеседнику, развитие самоконтроля поведения, эмоциональной устойчивости в ходе общения.
3. Развитие адекватной оценочной позиции при взаимодействии, как собственного поведения, так и поступков окружающих людей.
4. Развитие черт характера, способствующих взаимопониманию в процессе общения.

Для оценки эффективности проведенной программы в условиях летнего лагеря было проведено аналогичное эмпирическое исследование в условиях школы. Занятия проводились два раза в неделю во второй половине дня с детьми в традиционной форме тренинга, включающей все три блока одновременно.

Исследование проводилось на двух выборках: учащиеся 3 класса 10–11 лет и дети этого же возрастного периода, отдыхающие в летнем лагере на момент проведения программы.

По итогам проведения развивающей программы были получены следующие данные:

1. Согласно непараметрическому критерию Вилкоксона, в выборке детей, отдыхающих в детском летнем лагере, было выявлено значимое ( $p = 0,043$ ) повышение уровня эмпатии. Из чего можно сделать вывод, что в данной выборке после проведения программы по развитию эмоционально-волевой сферы стала более развитой способность к эмоциональному отклику на переживания других людей, проявляющейся как в сопереживании, так и в сочувствии.
2. Анализ по критерию Вилкоксона показал, что в выборке школьников также есть значимое изменение ( $p = 0,055$ ): уменьшился показатель по шкале тревожности в методике Г. Айзенка. Такой результат позволяет предположить, что проведение развивающей программы эмоционально-волевой сферы в виде дополнительных занятий с детьми среднего школьного возраста эффективно способствует уменьшению уровня тревожности.
3. Рассчитав коэффициент корреляции Пирсона, была выявлена связь между показателями «ригидности» полученными при повторном тестировании и уровнем эмпатии после проведения развивающей программы. Исходя из этих данных можно предположить, что дети в обеих выборках после проведения программы, попадая в затруднительную ситуацию при коммуникации с другими людьми, склонны не к импульсивному изменению действий, а к эмоциональной отзывчивости к чувствам другого человека, ставя себя на его место.

При проведении исследования помимо опросников была использована рисуночная методика «Контур человека», характеризующая ситуативные психоэмоциональные состояния. В выборке детей, отдыхающих в лагере до проведения программы чаще использовались красный, черный и коричневые цвета, а после в рисунках преобладали желтый и синие цвета. В выборке школьников самым популярным цветом в начале являлся черный, после проведения тренинговой программы его место занял синий цвет. Подобный результат свидетельствует о том, что в обеих выборках неудовлетворенность текущей ситуацией и потребность в

избавлении от имеющейся проблемы сменилось на спокойствие духа, уравновешенность, склонность к размышлениям, более позитивный эмоциональный фон.

По итогам исследования можно утверждать, что данная форма работы является перспективной для ее осуществления в рамках детского летнего лагеря, а особенную актуальность она имеет для реализации на практике навыков молодых специалистов, что способно принести несомненную пользу как детям, с которыми будет проведена подобная работа, так и начинающему практическому психологу.

*Литература*

1. Мананникова И.А. Специфика реализации комплексной программы по сказкотерапии как средства коррекции эмоционального и речевого развития дошкольников и младших школьников в условиях учреждений социальной помощи и поддержки // 2008. № 3. С.38–42
2. Кряжева Н.Л. Развитие эмоционального мира детей: Популярное пособие для родителей и педагогов. — Ярославль: Академия развития, 1996.

### **Степень регламентации будущей профессии как фактор профессионального самоопределения школьников**

**Комар Е.Н.**

*студент факультета психология образования  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*

*ekkomar@mail.ru*

Общее направление реформ экономической и социальной жизни в нашей стране существенно изменило ситуацию в области образования, в системе жизненных ценностей, иерархии мотивов выбора профессии молодыми людьми. В связи с чем, профессиональный выбор, осуществляемый каждым отдельным членом общества, является не только индивидуальной, но и социальной проблемой. Выбранная профессия обуславливает не только личностное и профессиональное развитие индивида, но и развитие системы образования и экономики страны, так как выбор определенной специальности связан с определением места обучения, а в дальнейшем – перспективы работы.

Проблема профессионального самоопределения старшеклассников рассматривается как в отечественной, так и в зарубежной психологии. Каждый из исследователей старается выделить определенную группу факторов, которые оказывают непосредственное влияние на осуществление данного выбора. Так, в работах Э.Эриксона, Э.Берна, Б.Г. Ананьева, Т.В. Андреевой, К.А. Абульхановой-Славской Л.И. и др. профессиональное самоопределение является одним из этапов жизненного пути.

Большинство авторов хотя и сходятся на том, что наиболее сенситивным периодом для формирования профессиональных интересов и направленности является старший школьный возраст, но указывают на необходимость формирования профессиональной направленности на более ранних этапах развития. Так, например, Эрик Берна в своей сценарной теории объясняет процесс выбора профессии и профессионального поведения тем сценарием, который формируется в раннем детстве до шестилетнего возраста. К.А. Абульханова-Славская вводит специальный термин «жизненная позиция», под которым понимается выработанный человеком способ самовыражения в общественной и профес-

сиональной деятельности[1]. Следуя выбранной стратегии жизни, человек сам творит свою судьбу, ориентируясь на планы и способы их достижения, удаляя препятствия на своем пути. Внутренние противоречия, возникающие между целями, задачами и средствами их достижения, между желаниями и возможностями будут являться движущими силами, и способствовать осуществлению жизненной стратегии.

Большая группа исследователей рассматривает профессиональное самоопределение с позиций общих закономерностей в развитии личности. Психологи отмечают, что именно потребность в личностном самоопределении, являясь одним из важнейших этапов личностного развития в старшем школьном возрасте, является детерминантой для профессионального развития личности. Л.А. Головей, исследуя данную проблему, дает следующее определение профессионального развития личности: «Это изменения психических функций и свойств человека, которые возникают при взаимодействии с профессией, в процессе профессионального обучения и профессиональной деятельности» [ 6, с.7].

Очень актуальны исследования, проводимые отечественными психологами (Пряжников Н.С. и Пряжникова Е.Ю., Зеер Э.Ф., Головей Л.А., Анциферова Л.И. и др.), которые указывают на еще один существенный факт, оказывающий влияние на становление профессионального самоопределения – это существование кризисов в процессе профессионального становления личности. Любой человек на протяжении определенных возрастных этапов производит подбор наиболее интересных, подходящих ему профессий, но, в процессе анализа, изменения жизненных ориентиров и ценностей, эти, выбранные им профессии могут утратить свою привлекательность, и поиск начинается с начала до момента обретения желаемого результата и начала профессиональной деятельности.

В качестве основных факторов, оказывающих непосредственное влияние на профессиональное самоопределение, выделяют внутренние личностные характеристики и предпосылки развития, социально-экономические факторы, внешнее воздействие, условия воспитания и среды обитания. Важную роль имеют мотивационные установки, направленность личности, индивидуальные склонности и способности, интерес к профессии и даже мечты. В.Д. Шадриков отмечает, что если принятие деятельности порождает стремление выполнить ее определенным образом, то установление личностного смысла ведет к ее дальнейшему преобразованию, это проявляется в установках на качество и производительность, в специфике выполнения деятельности, в ее динамике, напряженности, а в конечном счете- в формировании специфической психологической системы деятельности [7].

Актуальной темой для исследования в современной психологической науке представляется включение в перечень вышеперечисленных факторов еще двух компонентов, которые могут оказывать влияние на профессиональный выбор. Это такая личностная черта как «толерантность к неопределенности», а также степень регламентации будущей профессии. Толерантность к неопределенности в последние годы активно исследуется в психологии личности. То как человек реагирует на любые жизненные обстоятельства, готов ли он двигаться к поставленной цели даже в состоянии неопределенности, умеет ли подстраиваться под любые жизненные ситуации- очень интересная для современной науки тема. Профессиональный выбор, это тоже некая «неопределенность», следовательно,

важно понимать, как человек реагирует в подобной ситуации. Регламентация деятельности рассматривается в основном в рамках психологии труда и профессиональной деятельности. Ее влияние на профессиональный выбор еще предстоит выяснить. В.Н. Дружинин в своих исследованиях, например, отмечает, что наличие жесткой регламентации в процессе воспитания, приводит к плохо сформированным творческим способностям[3]. Следовательно, можно предположить, что такие люди будут стремиться выбирать более регламентированные профессии. Каждый вид профессий имеет свою собственную регламентационную базу, а значит, мы вправе предположить, что делая профессиональный выбор в пользу той или иной профессии, человек учитывает и этот фактор.

Таким образом, несмотря на достаточно изученную проблематику, есть еще актуальные для исследования направления в профессиональном самоопределении старшеклассников. Развитие данного направления исследований будет способствовать улучшению профориентационной работы в школах и высших учебных заведениях.

#### *Литература:*

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К.А.Абульханова-Славская.- М.: Мысль, 1991. – 299 с.
2. Гордеев, М.М. Регламентация деятельности персонала/М.Гордеев// Кадровое дело. – 2004. – № 10. – С. 12–17.
3. Дружинин, В.Н. Психология общих способностей/В.Н.Дружинин.-СПб.:Питер, 2002. – 368с.
4. Егоренко Т.А. Актуальные проблемы профессионального самоопределения личности старшеклассника //Системогенез учебной и профессиональной деятельности. Материалы VII Международной научно-практической конференции. Ярославль, 2015.
5. Егоренко Т.А. Родина Е.М. Роль временной перспективы в профессиональном самоопределении студентов //Современная зарубежная психология. – 2015. – № 4. – С 11–15.
6. Профессиональное развитие личности: начало пути (эмпирическое исследование)/Л.А Головей, М.В.Данилова, Л.В.Рыкман, М.Д.Петраш, В.Р.Манукян, М.Ю. Леонтьева, Н.А.Александрова. – СПб.: Нестор-История, 2015. – 336 с.
7. Шадриков, В.Д. Деятельность и способности /В.Д.Шадриков.- М.: Изд.корпорация «Логос», 1994. – 320с.

### **Программа психологического сопровождения обучающихся, оставленных на повторное обучение**

**Комар Е.Н., Козлова Н.Н., Козлова Е.Н., Козлов С.А.**  
*студенты факультета психология образования*  
**ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия**  
ekkomar@mail.ru, snk\_85@mail.ru,  
snk85@yandex.ru, evada76@mail.ru

*Научный руководитель – Умняшова И.Б.*

В современной ситуации развития начального и основного общего образования на первый план выходит проблема обучения детей, которые по тем или иным причинам не справились с образовательной программой за текущий год. Администрация школы вынуждена оставлять таких обучающихся на повторное обучение, а это обуславливает определенные трудности, как для детей и их ро-

дителей, так и для педагогического коллектива. Дети, оставленные на повторное обучение, вынуждены оказаться в новой для них ситуации, новом коллективе, который не всегда благоприятно принимает таких учеников. Поэтому задача психологической службы школы состоит в том, чтобы создать максимально комфортные условия для адаптации и успешного обучения таких обучающихся. Причем помощь должна оказываться не только детям, но и педагогам, работающим с данной категорией учеников. Чтобы работа осуществлялась комплексно, необходимо разработать в образовательной организации программу психологического сопровождения обучающихся, оставленных на повторное обучение.

В процессе прохождения учебной практики модуля «Психолого-педагогическое сопровождение основных и дополнительных образовательных программ» магистерской программы «Школьная психология» (сентябрь-декабрь 2016 г), группой студентов (Комар Е.Н., Козлова Н.Н., Козлова Е.Н., Козлов С.А.) была разработана и частично апробирована программа психологического сопровождения обучающихся, оставленных на повторное обучение. *Цель программы:* создание психолого-педагогических условий для личностного развития, успешного обучения и воспитания обучающихся, оставленных для повторного прохождения образовательной программы основного общего образования.

Практическое применение программы позволяет решить следующие *задачи*: разработать и реализовать индивидуальный образовательный маршрут для обучающихся, оставленных на повторное обучение; организовать психологическое сопровождение обучающихся, в период адаптации к условиям обучения в новом классном коллективе; сформировать психолого-педагогическую компетентность педагогических работников (администрации, педагогов, руководителей дополнительного образования) и родителей в связи с особенностями работы и взаимодействия с детьми, оставленными на повторное обучение.

Программа включает в себя несколько приоритетных направлений в работе психологической службы и педагогического коллектива, которые позволяют поэтапно, на протяжении всего учебного года, осуществлять психологическое сопровождение обучающихся, оставленных на повторное обучение. Основными направлениями деятельности в работе с данной категорией обучающихся являются: диагностическое исследование факторов, влияющих на школьную неуспешность; составление индивидуального образовательного маршрута; проведение коррекционно-развивающей работы с учащимися, оставленными на повторное обучение; организация методической работы: консультирование и просвещение педагогов, родителей, разработка рекомендаций по сопровождению учащихся, а также профилактика школьной неуспешности, приводящей к повторному обучению среди обучающихся образовательного учреждения.

Деятельность специалистов Службы практической психологии образования должна быть организована и ориентирована, прежде всего, на сохранение психологического здоровья, создание условий для личностного развития и жизненного самоопределения обучающихся, на обеспечение психолого-педагогической поддержки обучающихся, родителей, педагогов. Разработанная программа позволяет реализовать основные задачи психологического сопровождения учебной деятельности и программы воспитания и социализации [1;2].

Совместная работа педагогического коллектива, психологической службы и родителей по вышеперечисленным направлениям будет способствовать:



- повышению учебной мотивации, уровня развития универсальных учебных действий, уровня основных когнитивных функций (памяти, мышления, внимания), самооценки, уверенности в себе, предметных образовательных результатов, адаптированности обучающихся, оставленных на повторное обучение к новым условиям обучения;
- снижению уровня школьной тревожности, рисков повторного обучения по итогам года, обращений в психологическую службу по причине школьной дезадаптации.

Успешная реализация программы должна привести к следующим *результатам*: сформированности социальных норм, установок и образцов поведения; снижению рисков отклоняющегося и деструктивного поведения; включенности родителей в процесс социализации и воспитания, взаимодействию между школой и родительской общественностью. Результативность профилактической работы в данном направлении будет проявляться в снижении количества обучающихся, оставленных на повторное обучение и/или находящихся на внутришкольном контроле.

*Способы оценки результатов*: результаты динамической диагностики когнитивной и личностной сферы обучающихся; мониторинг предметных результатов обучающихся, оставленных на повторное обучение, по итогам года.

В результате частичной апробации программы психологического сопровождения на заседаниях школьного ПМПк были разработаны индивидуальные образовательные маршруты для трех обучающихся шестого, восьмого и девятого классов, соответственно, оставленных на повторное обучение в 2016 году. Дальнейшая работа педагогического коллектива строилась в соответствии с разработанными маршрутами. Для повышения профессиональной компетентности преподавателей в работе с данной категорией обучающихся были проведены лекционные и тренинговые занятия, проведена разъяснительная работа с родителями о способах взаимодействия между школой и семьей с целью оптимизации процесса обучения. По результатам трех учебных четвертей процесс адаптации к новому учебному коллективу у обучающихся, оставленных на повторное обучение, завершился благополучно; отмечается повышение учебной мотивации по предметам, вызывающим затруднения; наметилась положительная динамика в решении внутрисемейных и личностных проблем, которые мешали эффективному образовательному процессу.

#### *Литература*

1. Умняшова И.Б., Кузнецова А.А., Парина Н.С. Психологическое сопровождение основной образовательной программы: опыт проектирования ГБОУ Школа лицей № 1420 // Психология образования: апробация и внедрение профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» (Москва, 14–15 апреля 2016). Материалы XII Всероссийской научно-практической конференции. – М.: Общероссийская общественная организация «Федерация психологов образования России», 2016. – с.153–156.
2. Умняшова И.Б., Кузнецова А.А. Психологическое сопровождение основной образовательной программы // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. 2016. № 4 (октябрь-декабрь). – с.113–122.

## **Восприятие тела подростками, занимающимися актерским мастерством**

*Комиссарова Е.М.*

*студент факультета психологии образования  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*

*kater.ekaterina631@yandex.ru*

*Научный руководитель – Фокина А.В.*

Обращение к проблеме телесности в психологии связано с исключительным значением тела. Тело – основа связи человека с миром. Тело обеспечивает возможности движения, чувствования, взаимодействия. На каждом этапе онтогенеза человек имеет особые задачи, связанные с освоением телесных функций и отношением к телу. В современной психологии существует понятие «телесность» – особый феномен, слитность тела и психики, динамичный результат онтогенеза. Телесность в процессе развития выступает орудием и знаком, поэтому, по мнению одного из самых известных исследователей телесности А.Ш. Тхостова, развитие телесности должно рассматриваться в контексте тех же законов культурно-исторического развития, ао которым развиваются высшие психические функции. То есть, телесность в ходе онтогенеза из «натуральной» превращается в опосредованную, знаковую, произвольно управляемую, социализированную. Восприятие тела выстраивается в контексте всего культурного в широком смысле взаимодействия человека с миром. Один из наиболее важных этапов такого построения приходится на подростковый возраст. Широко известно, что подростки, сталкиваясь с интенсивными физическими изменениями собственного тела и с появлением новых телесных проблем и потребностей, часто страдают от сопутствующих психологических проблем и психосоматических нарушений. Можно предположить, что они не обладают искусством принятия самих себя. Это зависит и от того, что у них нет гармонии с собственным телом: многие не способны принимать себя такими, какие они есть. Это ведет к появлению различных зажимов, блоков и комплексов, которые все больше закрепляются с возрастом.

Оптимальному восприятию телесности нужно научиться в детстве и отрочестве. Своевременное внимание к этой проблеме помогает избежать многих заболеваний и психических расстройств.

Существует достаточно широкий круг практик, ориентированных на развитие благополучной телесности. Непсихологические пути для достижения изменения восприятия человеком собственного тела – это массаж, гимнастика, хореография, спорт, акробатика, занятия актерским мастерством. Занятия спортом и хореографией подходят далеко не всем из-за различных видов ограничений физических нагрузок. Результаты, достигаемые с помощью массажа, временны, требуют многократных повторений. Что касается актерского мастерства, то существуют проверенные методики и упражнения, которые подходят всем, независимо от пола, возраста, степени физической нагрузки.

Такая программа, несомненно, должна включать упражнения направленные на формирование мускульной свободы и освобождение мышц; дыхательные упражнения; упражнения на внимание и воображение; актерские этюды, нельзя оставлять без внимания рефлексю. Только если все эти составляющие будут

учтены, становится возможным сформировать оптимальное восприятие телесности подростком. Если же занятия актерским мастерством содержат в себе только работу над спектаклем, чтение текста и репетиции, то здесь нельзя говорить об изменениях восприятия телесности. Программа должна включать все перечисленные ранее составляющие.

При работе с подростками по описанной программе, заметны изменения восприятия телесности: движения становятся более свободными и раскованными, повышается общий фон настроения, подростки чувствуют себя более привлекательными и успешными, растет интерес к самопознанию и саморазвитию.

В число методик входят: система К.С. Станиславского, биомеханика В.Э. Мейерхольда, театральная педагогика А.П. Ершовой, действенный анализ пьесы и роли М.О. Кнебель и другие. Занятия актерским мастерством способствуют релаксации, телесному раскрепощению, познанию себя и своих возможностей. Именно этот вид занятий является приемлемым для работы с подростками.

Проблема исследования состоит в выявлении представлений о себе, партнере, отношениях у молодежи с нарушениями гендерной идентичности. Какими они себя видят? Как относятся к собственной истории личных отношений? Каковы в их глазах другие представители их пола, представители противоположного пола? Испытывают ли они трудности, и какие именно? В чем отличаются по психологическим качествам от ровесников?

### **Представления и готовность к школьному обучению детей 6–7 лет**

**Коняфиева А.С.**

**магистрант факультета психологии образования  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия**

Master83@yandex.ru

*Научный руководитель – Ягловская Е.К.*

Проблема формирования представлений старших дошкольников и младших школьников о школе является сегодня одной из актуальных в педагогической практике и теории. С решением этой проблемы связано определение целей и принципов организации обучения и воспитания в дошкольных учреждениях и в школе. В то же время от ее решения зависит успешность последующего обучения детей в школе.

В современное время в первый класс приходят дети, существенно различные по возрасту – те, которым еще не исполнилось и 6, и такие, которым уже исполнилось 7 и более лет. Такой возрастной разбег, безусловно, отражается и на уровне подготовленности конкретного ребенка к школьной жизни, его уровне школьной зрелости, эмоциональной готовности. Все больше стираются границы между дошкольным и младшим школьным возрастом. Но проблема состоит в том, что дети шести лет похожи на семилетних только внешне, высокая информированность дошкольника не обеспечивает автоматически развития эмоциональной, волевой и социальной сфер его личности. При этом, как известно, около 60 % детей, входящих в школу, имеют трудности на первом году обучения, психосоматические нарушения. Растет количество детей с психоневрологическими заболеваниями и болезнями органов чувств, значительное количество детей первых классов

составляет «группу риска» и требует внимания школьного психолога. Это требует исключительно взвешенного подхода к определению готовности ребенка к обучению в условиях общеобразовательной школы.

Кроме того, проблема эффективной адаптации и готовности ребенка к обучению в школе связана с тем, что среди исследователей нет единого понимания основных параметров готовности к школе, к которым авторы относят планирование (умение организовать свою деятельность в соответствии с целью), контроль (умение сопоставить результаты своих действий с поставленной целью), мотивация учения (стремление находить скрытые свойства предметов, закономерности в свойствах окружающей среды и использовать их), уровень развития интеллекта ребенка и тому подобное. По нашему мнению, готовность ребенка к обучению в школе рационально рассматривать как оптимальное сочетание влияния комплекса компонентов, который охватывает все основные сферы развития ребенка: интеллектуальную, эмоциональную, волевую, социальную, морфологическую, а также психическое и соматическое здоровье. Их совокупность представляет собой единую целостную систему школьной зрелости, стороны которой тесно взаимосвязаны и являются базовыми качествами личности как результата специально организованной подготовки к школе. Именно такой подход создает необходимые условия для полноценного развития личностных качеств школьника, которые гарантируют ему всестороннюю социальную и психологическую защищенность и способствуют успешной учебной деятельности в будущем.

Современные тенденции развития образования требуют активного применения в учебно-воспитательном процессе новых методов и методик диагностики готовности и адаптации детей к обучению в школе, которые бы позволили выявить проблемы дезадаптации на ранней стадии, но не всегда имеющийся диагностический инструментарий позволяет спрогнозировать возможные трудности и процесс успешности обучения детей к школе. Поэтому, с нашей точки зрения главным в процессе подготовки детей к школе является не только выявление эмоционального отношения ребенка к школе и дисциплинам, не только диагностика его интеллектуального уровня, но и выявление сформированности у детей представлений о школе. Необходимость нашего исследования по определению особенностей формирования представлений детей о школе возникает в ситуации недооценки современными педагогами и психологами общей линии развития психологического состояния старших дошкольников и придание приоритетного значения развитию у детей представлений о школе в процессе подготовки шестилеток к обучению в школе.

Анализируя специальные литературные источники нами сделан вывод, о том, что роль дошкольного и начального воспитания и обучения в процессе целенаправленного формирования представлений старших дошкольников и младших школьников о школе, развития потенциала ребенка, поиск оптимальных путей и мероприятий по обеспечению преемственности между дошкольными учреждениями и начальной школой является довольно актуальной проблемой на сегодняшний день. Успешная адаптация ребенка к школьной жизни является предметом исследования многих авторов, психологов, медиков и педагогов. Исследованием сущности адаптированности или дезадаптованности, их причинами и особенностями проявления занимались Э.М. Александровская, М.В. Антропова, Э.Н. Вайнер, Э.М. Казин, Л.Г. Качан, Р.В. Овчарова, С.В. Поздняков и

др. Взаимосвязь психологической готовности ребенка к школе и особенности ее адаптации к обучению изучали И.В. Дубровина, А.В. Фурман, Н.И. Гуткина, Л.Н. Давыдова, Л.И. Божович и другие. Проблему эмоционального развития детей дошкольного и младшего школьного возраста изучали В.С. Мухина, А.И. Кульчицкая, В.Е. Каган и др. Научными исследованиями в области физиологии, психологии и педагогики, освещающих различные аспекты проблемы преемственности в учебно-воспитательной деятельности дошкольного и общеобразовательного учебных заведений и адаптации ребенка к новым для нее условиям жизни занимались Л. Артемова, А.В. Запорожец, Ю.И. Глаголева, Л.А. Венгер, К.Г. Сахарчук, М.Н. Ильина и др. Решению важных вопросов подготовки детей дошкольного возраста к учебно-познавательной деятельности в ОУЗ способствуют положения современных отечественных психолого-педагогических исследований, проведенных Л.В. Артемовой, А. Богущ, Н.М. Бибик, А.Ю. Просвирой и др. Формированию у детей дошкольного возраста определенных знаний, которые облегчают в дальнейшем усвоение учебного материала на систематических занятиях в школе посвящены исследования А. Анищенко, И. Будницкая, Л. Жукова, А. Усова, и др.

В тоже время среди ученых практически отсутствуют исследования, посвященные диагностике сформированности представлений о школе у детей старшего дошкольного возраста и у младших школьников. Не изучены вопросы, как меняются представления детей до поступления в школу и у первоклассников, и, как представление детей о школе влияет на успешность их обучения. Более того, такие представления чаще всего выявляются в непосредственной беседе с детьми, без учета специфики отношения дошкольников ко взрослому и его влиянии на ответы детей. Нами выдвинуто предположение о том, что выявление реальных представлений детей о школе позволит определить направления профилактической работы для предупреждения проблем обучения в начальной школе.

Формирование представлений у ребенка о школе – это длительная воспитательная и образовательная работа, благодаря которой будущий ребенок приобретает все необходимые качества для обучения и школьной жизни в обществе сверстников. Она охватывает широкий круг вопросов и не ограничивается только привитием ребенку суммы знаний, умений и навыков.

Таким образом, если ребенок получил полноценное развитие в дошкольный период, у него сформированы представления о школе, то как следствие, появляется психологическая готовность к обучению в общеобразовательном учебном заведении. Формирование представлений о школе должно быть системным – это комплексная работа, которая является первым элементом в системе непрерывного образования и создает основу для дальнейшего развития ребенка в учебном и воспитательном аспектах.

#### *Литература*

1. Агеева М.А. Преемственность детского сада и школы как фактор успешной адаптации младших школьников в условиях ФГОС // Научно-методический электронный журнал Концепт. – 2016. – Т. 19. – С. 91–95.
2. Верстова М.В., Гончарова А.А. Психологические проблемы адаптации первоклассников к школе // Педагогический опыт: теория, методика, практика. – 2015. – Т. 1. – № 3 (4). – С. 106–108.
3. Глаголева Ю.И. Преемственность дошкольного и начального образования в формировании готовности ребенка к осуществлению учебной деятельности // Непрерывное образование. – 2015. – № 3 (5). – С. 32–33.

4. Головач Е.М., Самойлова С.А. и др. Организация психологического сопровождения процесса адаптации первоклассников // Социальное развитие современного российского общества: достижения, проблемы, перспективы. – 2013. – № 5. – С. 238–242.
5. Жирикова Д.А., Теуважуква Р.Т. Педагогические проблемы адаптации ребенка к обучению в школе // Новое слово в науке и практике: гипотезы и апробация результатов исследований. – 2015. – № 21. – С. 45–49.
6. Кайдалова Л.А. Адаптация к школе: понятие, этапы, уровни, формы // В сборнике: Инновации в современной науке Материалы IX Международного летнего симпозиума. Центр научной мысли. – 2015. – С. 122–124.
7. Магомедова К.А. Диагностика уровня адаптации первоклассников // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2010. – № 2. – С. 235–240.

### **Взаимосвязь чувствительности к похвале и критике, личностных факторов и успешности решения анаграмм<sup>1</sup>**

**Кровицкая И.В., Шепелева Е.А., Валуева Е.А.**  
*магистр программы психология и педагогика образования одаренных детей*  
**ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия**  
 innavladimirovna@hotmail.ru

*Научный руководитель – Белова С.С.*

Выявление факторов, влияющих на конструктивное восприятие обратной связи в ситуации взаимодействия «ребенок-взрослый» или «ученик – учитель» является одной из актуальных проблем современной педагогики и психологии. В своей практике учителя нередко сталкиваются с тем, что восприятие ребенком положительной или отрицательной обратной связи (похвалы или критики) зависит от его индивидуально-личностных особенностей – самооценочных, мотивационных и других факторов.

Можно предположить, что чувствительность к похвале или критике преломляется через определенные индивидуально-психологические особенности, так, есть данные о том, что стиль педагогического общения учителя влияет на учебную мотивацию школьников в зависимости от их атрибутивного стиля.

Целью нашего исследования была проверка гипотезы о модулирующей роли таких индивидуально-психологических особенностей, как эмоциональный интеллект, эмоциональная самоэффективность, академическая Я – концепция и атрибутивный стиль учащихся в отношении влияния обратной связи на их интеллектуальную продуктивность (на примере решения анаграмм).

Были использованы следующие методики:

1. Сокращенная шкала эмоциональной самоэффективности (Kirk, Schutte, Nine, 2008) в русскоязычной адаптации Е.А. Шепелевой;
2. Шкала академической я-концепции Аврора-z (Chart et al., 2008; Mandelman et al., 2010 в русскоязычной адаптации Е.А. Шепелевой;
3. Опросник определения уровня эмоционального интеллекта «ЭмИн» (Люсин, 2006);

<sup>1</sup> Выполнено при поддержке РГНФ, проект № 15– 36–01305

4. Опросник диагностики атрибутивного стиля у подростков «СТОУН-П» (Гордеева с соавт., 2009);
5. Специально разработанная компьютерная экспериментальная методика исследования влияния обратной связи на эффективность решения анаграмм (авторы Шепелева Е.А., Валуева Е.А.).

Мы провели исследование на 113 школьниках в возрасте 12–15 лет (71 девочка и 42 мальчика). Ученики проходили методики на трех классных часах, один, из которых проводился в компьютерном классе.

В эксперименте на первом и втором классных часах испытуемым предоставлялись следующие методики: 1) опросник эмоционального интеллекта ЭМИн; 2) опросник академической я-концепции Аврора-с; 3) методика изучения атрибутивного стиля у подростков СТОУН-П; 4) шкала эмоциональной самооффективности. Все методики предоставлялись в бланковом виде. Давалось время на ознакомление с инструкцией, после чего экспериментатор отвечал на возникающие вопросы. Затем школьники выполняли методики. При возникновении вопроса или затруднения школьники могли поднять руку и обратиться за помощью к экспериментатору. Время выполнения методик не ограничивалось.

Третий классный час проходил в кабинете информатики, где школьники решали анаграммы на компьютерах. Экспериментатор рассаживал учеников за компьютеры в случайном порядке, запускал программу прохождения методики и предлагал внимательно ознакомиться с инструкцией. При возникновении вопроса школьники могли поднять руку и обратиться за помощью к экспериментатору. Школьникам предлагалось решить анаграммы – составить слово из перепутанных букв. На выполнение каждой анаграммы давалось 15 секунд. Программа случайным образом делила учеников на 3 приблизительно равные группы, которым в процессе решения давалась различная обратная связь после каждого ответа:

1. положительная обратная связь при правильном решении анаграммы и не давалась никакая связь при не правильном решении анаграммы,
2. отрицательная обратная связь при неправильном решении анаграммы и не давалась никакая связь при правильном решении анаграммы,
3. не давалось никакой обратной связи.

В течение прохождения компьютерных методик экспериментатор следил за тем, чтобы ученики не переговаривались, не подсказывали друг другу, не советовались, не смотрели в чужой компьютер с целью получения подсказки.

С целью проверки экспериментальной гипотезы мы провели несколько процедур ANOVA с успешностью решения анаграмм в качестве независимой переменной. Зависимыми переменными выступали тип обратной связи и индивидуально-личностные особенности (академическая я-концепция, эмоциональная самооффективность, эмоциональный интеллект, атрибутивный стиль). Результаты статистического анализа продемонстрировали, что

1. Фактор обратной связи влияет на успешность решения анаграмм – в целом испытуемые, которым предоставлялась положительная обратная связь, решали большее количество анаграмм, чем те, кто получал отрицательную и нейтральную обратную связь.
2. Успешность в решении анаграмм испытуемых, которые высоко оценивают свои аналитические способности по опроснику академической я-концепции, не зависит от типа обратной связи (связь на уровне тенденции).

3. Успешность в решении анаграмм испытуемых с высокой эмоциональной самооффективностью также не зависит от обратной связи (связь на уровне тенденции).

Полученные данные показывают, что уровень эмоциональной самооффективности и академической я-концепции в сфере аналитических способностей учащихся могут быть факторами, влияющими на чувствительность к похвале и критике. Дальнейшим направлением данной работы будет расширение экспериментальной выборки с целью получения надежных статистически значимых результатов.

*Литература:*

1. Гордеева Т.О., Осин Е.Н., Шевяхова В.Ю. Диагностика оптимизма как стиля объяснения успехов и неудач: опросник СТОУН. М.: Смысл, 2009.
2. Люсин Д.В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭмИн // Психологическая диагностика. 2006. 4. С. 3–22.
3. Mandelman D., Tan M., Kornilov S., Sternberg R., Grigorenko E. The Metacognitive Component of Academic Self-Concept: The Development of a Triarchic Self-Scale // Journal of Cognitive Education and Psychology Volume 9, Number 1, 2010, pp. 73–86.

**Особенности формирования  
основ психологической готовности  
к родительству у старших подростков  
в условиях однородной и смешанной групп**

*Крысько А.А.,  
аспирантка факультета психология образования  
ФГБОУ ВО МГППУ, Россия, Москва*

Психологическая готовность к родительству формируется в условиях конкретной социальной среды и носит стихийный и неуправляемый характер [2]. Процесс формирования материнства, отцовства может быть подвержен влиянию негативных факторов и приводить к девиантным формам родительства, рискованному сексуальному поведению. Создание программы, способствующей развитию психологической готовности к родительству у подростков имеет две группы целей: ближайшие – профилактика рискованного сексуального поведения, подростковой беременности, снижение негативных последствий в случае возникновения ранней беременности, и стратегические – подготовка к планированию и рождению желанного ребенка в будущем, формирование адекватных представлений о материнстве, отцовстве и развитии детей, развитие родительских компетенций. В данной статье отражены результаты проведения программы, направленной на формирование основ психологической готовности к родительству у девушек-подростков.

Программа основывается на следующих положениях [1,2,3]: 1.Идея Л.С. Выготского о социальной ситуации развития как системы отношений ребенка и социальной среды, которая определяет содержание и направление процесса развития, 2.Периодизация возрастного развития, предложенная Д.Б. Элькониним, где подростковый возраст рассматривается как возраст самоисследования, пересмотра мировоззрения 3. Идея Леонтьева А.Н. и других исследователей о ведущей деятельности в подростковом возрасте (общение, экспериментирова-



ние, исследование) 4. Понятие психологической готовности к материнству, рассматриваемое С.Ю.Мещеряковой как специфическое личностное образование, стержневой образующей которого является субъект – объектная ориентация в отношении к еще не родившемуся ребенку, 5. Системный подход к оценке ресурсов матери, предложенный М.Е. Ланцбург, в котором выделяются 5 ресурсов: личностный, эмоциональный когнитивный операциональный) и психофизиологический, 6. Био-психо-социальный подход В.И. Брутман к оценке факторов и условий девиантного материнства. 7. Принципы восстановительного подхода, которые были описаны в практике восстановительного правосудия Х.Зером, где основная цель – восстановление нарушенной социально-психологической ситуации, восстановление социальных связей, необходимых для развития человека, в частности принципы осознанности и ответственности

В программе «Формирование основ психологической готовности к родительству у подростков» (Крысько А.А.) использованы: групповой метод работы, интерактивные и арт-терапевтические методы работы. Организационная структура программы включает 5 циклов встреч, каждый из которых имеет свою направленность. Для оценки эффективности программы на констатирующем и контрольном этапе исследования проводилось диагностическое обследование, включающее рисуночную методику «Я и мой ребенок» (Г.Г. Филиппова), проективную методику «Материнский ТАТ» (О.В. Баженова, Л.Л. Баз, О.А. Копыл), авторский опросник «Представления о родительстве и возрастных особенностях детей младенческого, раннего и дошкольного возраста» (А.А.Крысько, М.Е.Ланцбург).

Мероприятия программы были проведены на 6 группах подростков, в возрасте от 15 до 18 лет, из них: а) 4 группы состояли только из девушек и б) 4 группы были смешанные (девушки и юноши). В исследовании приняло участие 160 девушек и 50 юношей, в возрасте 15–18 лет. Все испытуемые не состоят в браке и не имеют детей. Сравнительный анализ результатов участниц программы на 2 типах групп (смешанная и женская) позволил выделить как общие тенденции для двух типов групп, так и специфические тенденции в двух типах групп.

Анализ результатов опытной реализации программы позволяет сделать ряд **выводов:**

Программа позволяет ориентировать подростков на их будущее, включить темы семьи и родительства в поле их сознательных размышлений. Мероприятия данной программы влияют на изменение оценки ситуации родительства в сторону более адекватной, реалистичной, включающей адекватную ценность ребенка и позитивное материнское отношение. Программа влияет на выбор благоприятных стилей воспитания детей. В рамках исследования отмечалось, что тип группы может влиять на выбор предъявляемых ценностей и переживаний, связанных с родительством, супружеством;

Результаты контент-анализа тем, поднимаемых участниками в рамках занятий, позволяет предположить, что тема родительства в подростковом сообществе рассматривается как через призму взаимоотношений полов, сексуальных отношений, так и через призму общих мировых тенденций о семье, браке, воспитании детей, которые подростки поднимают на встречах. Например, в группах, проведенных в 2014–2015 гг актуальными были темы, связанные с составом семьи, вопросами о традиционных ценностях семьи, ЛГБТ-семьями, что может быть связано с освещением данных тем в СМИ, политике. В группах, проведенных в

2015–2016 гг актуальными были темы, связанные с абортами, телесностью, что может быть связано с освещением тем, связанных с репродуктивными правами женщин в разных странах. В группах, проведенных в 2016–2017 гг актуальными были темы, связанные с домашним насилием, правами детей, методами воспитания детей, что также связано с темами, обсуждаемыми в обществе.

В результате исследования также были выделены факторы, влияющие на уровень сформированности психологической готовности к родительству, выделены основные компоненты (движущие силы), отвечающие за изменения в динамике формирования психологической готовности к материнству.

Полученные результаты позволяют перейти к следующими этапам исследования, направленным на уточнение влияния позиции ведущего и разработку рекомендаций по проведению данной программы в общеобразовательных организациях.

#### *Литература*

1. Зер Х. Восстановительное правосудие: новый взгляд на преступление и наказание: Пер. с англ./Общ. ред. Л. М. Карнозовой – М.: МОО Центр «Судебно-правовая реформа», 2002. – 328 с.
2. Крысько А.А., Ланцбург М.Е. Представления о материнстве и возрастных особенностях детей у девушек старшего подросткового возраста [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. № 2. – С. 129–138. URL: [http://psyedu.ru/journal/2014/2/Krisko\\_Lancburg.phtml](http://psyedu.ru/journal/2014/2/Krisko_Lancburg.phtml)
3. Ланцбург М.Е. Психологическая поддержка матерей группы риска как профилактика социального сиротства / Современные подходы к ранней профилактике социального сиротства и семейного неблагополучия. Опыт работы по реализации мероприятий Комплекса мер по преодолению социального сиротства в городе Москве на 2009–2011 гг./Науч. ред. Н.Ю. Грачева.-М.: Старполиграф, 2011, – С. 489–496.

### **Теоретические аспекты проблемы развития самосознания в дошкольном возрасте**

*Куршева Ж.Б.*

*студентка факультета психологии образования  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия  
zkursheva@inbox.ru*

*Научный руководитель – Важнова С.А.*

Одной из базовых в учении о личности является проблема самосознания. Самосознание в психологии – это процесс осознания и оценивания себя индивидом в качестве субъекта разных видов деятельности и в качестве личности, которая обладает набором собственных интересов, ценностных ориентаций, мотивов, идеалов.

Самосознание в психологии – это когда происходит выделение человеком себя из всей внешней среды и определение своего места в бурной природной и общественной жизни. Этот феномен имеет тесную связь с таким понятием, как рефлексия, теоретическое мышление. Это критерий и исходный пункт того, как человек относится к себе, – это окружающие люди, то есть возникновение, и развитие сознания происходит среди себе подобных, в обществе. Социальные психологи утверждают, что в трех областях возможно становление и формирование индивида как личности, а именно: в деятельности, в общении и в осознании себя [12].

Процесс социализации предусматривает расширение и углубление связей и взаимоотношений личности с другими людьми, определенными группами, социумом вообще. Образ «Я» развивается и становится более устойчивым. Формирование самосознания, или того самого «Я», происходит постепенно, в течение всего жизненного пути, а не сразу, от рождения. Это сложный процесс, подверженный многим социальным воздействиям.

В отечественной психологии проблема самосознания глубоко проанализирована В.В. Столиным, И.И. Чесноковой, И.С. Коном. Наиболее традиционным для отечественной психологической и философской науки является понимание самосознания как рефлексии (В.П. Зинченко, М.К. Мамардашвили, В.С. Мерлин, С.Л. Рубинштейн), выделение важных для становления самосознания аспектов человеческого бытия, как внешних, так и внутренних (Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, В.П. Зинченко) и др.).

В психологии самосознание понимается и трактуется неоднозначно. Существуют различные подходы к этому вопросу. В. Бехтерев считает, что оно предшествует сознанию [5], С. Рубинштейн – что оно является этапом в развитии сознания [15], И. Сеченов – что развивается одновременно с сознанием [14]. Самосознание (образ своего «Я») возникает у человека не сразу, оно складывается постепенно под воздействием многих социальных влияний, на протяжении всей жизни. Оно включает 4 компонента: сознание «Я» как активного начала деятельности, способность отличать себя от других, видеть свои индивидуальные психические свойства, иметь самоуважение, которое формируется на основе опыта общения и деятельности.

В связи с этим В.С. Мерлин выделил компоненты самосознания [9].

Первый – человек осознает свои отличия и выделяет себя из внешнего мира. Второй – индивид осознает себя как активного субъекта, способного изменять окружающую его реальность, а не как пассивного объекта. Третий – личность осознает собственные психические свойства, процессы и эмоциональные состояния. Четвертый – у человека формируются социально-нравственные аспекты, уважение к себе в результате полученного опыта.

Современная наука имеет самые разные взгляды на возникновение и развитие сознания и самосознания. В традиционном подходе это понятие рассматривают как исходную в генетическом плане первичную форму сознания человека, в основе которой лежит самоощущение и самовосприятие. Оно развивается в детском возрасте, когда ребенок знакомится со своим телом, осознает его, отличает свое «Я» от «Я» других, смотрит в зеркало и понимает, что это он. Такая концепция указывает, что особым и универсальным аспектом того, что мы называем этническое самосознание, является самопереживание, которое и порождает его [7].

Но ученые не остановились, и С.Л. Рубинштейн предложил противоположный взгляд. Для него проблема самосознания иная и лежит в другой области. Она заключается в том, что этот феномен обладает самым высшим уровнем и является как бы продуктом и результатом развития сознания [15].

Есть еще и третья точка зрения, которая предполагает, что сознание и психика, а также и самосознание характеризуются параллельным одновременным развитием, единым и взаимообусловленным. Получается, человек познает мир

с помощью ощущений, и у него складывается некая картинка внешнего мира, но помимо этого он переживает самоощущения, которые формируют его представление о самом себе.

Самосознание в психологии – это процесс, который состоит из двух основных этапов: первый предусматривает построение схемы своего физического тела и формирует чувство «Я», а второй этап начинается тогда, когда совершенствуются интеллектуальные возможности, понятийное мышление и развивается рефлексия. Индивид уже способен осмысливать свою жизнь. Но как бы нам ни хотелось мыслить рационально, даже рефлексивный уровень все равно имеет связь с аффективными переживаниями, по крайней мере, так утверждает В.П. Зинченко. По мнению ученых, правое полушарие мозга отвечает за ощущение себя, а левое – за рефлексии [8].

Структура самосознания характеризуется несколькими составляющими. Во-первых, индивид выделяет себя из окружающего мира, сознает себя субъектом, независимым от среды – и от природной, и от общественной. Во-вторых, происходит осознание собственной активности, то есть управление собой. В-третьих, человек может осознавать себя и свои качества через других (если вы замечаете какую-то черту в знакомом, значит, она у вас есть, иначе вы бы не выделил ее из общего фона). В-четвертых, личность оценивает себя с моральной точки зрения, для нее характерна рефлексия, внутренний опыт.

Человек ощущает себя единым, благодаря непрерывности переживания времени: память о прошлых событиях, переживание настоящих и надежды на светлое будущее. Поскольку именно это явления непрерывное, личность интегрирует себя в целостное образование.

Структура самосознания, а именно динамический ее аспект неоднократно подвергался анализу. В результате появилось два термина: «текущее Я», обозначающее определенные формы того, как человек осознает себя в данный период, «здесь и сейчас», и «личностное Я», что характеризуется стойкостью и является ядром для всех остальных «Я текущих». Получается, что любой акт самосознания отличается как самопознанием, так и самопереживанием [6].

Поскольку этой проблемой занимались многие ученые, большинство из них выделяли и называли свои компоненты самосознания. Вот еще один пример. Мы можем осознавать близкие и отдаленные цели, мотивы своей деятельности, хотя часто они могут быть скрытыми и завуалированными («Я действующее»). Мы способны понять, какие качества реально нам присущи, а какими только желаем обладать («Я реальное», «Я идеальное»). Происходит процесс осмысления своих когнитивных установок и представлений о себе. Самосознание включает в себя самопознание (интеллектуальный аспект) и самоотношение (эмоциональный).

Большую популярность в психологической науке, в учении «Сознание и психика», получила теория К.Г. Юнга [19]. Он утверждал, что в основе самосознания лежит противопоставление сознательной и бессознательной деятельности. По К. Юнгу, психика обладает двумя уровнями самоотображения. На первом из них находится самость, которая берет участие и в сознательных, и бессознательных процессах, тотально проникая во все. Второй же уровень являет то, как мы думаем о себе, например, «Я чувствую, что скучаю», «Я люблю себя», и все это – продление самости [19].

Ученые гуманистического направления в психологии воспринимают самость как целенаправленность всей человеческой сущности, которая поможет

осуществить максимальный потенциал возможностей. Критерием того, как индивид будет к себе относиться, становятся другие личности. В таком случае развивается этническое самосознание, а социальные контакты, несущие новый опыт, изменяют представление о том, какие мы, и делают его более многогранным. В сознательном поведении проявляется не столько то, каков есть человек на самом деле, сколько результат стереотипов, интроектов о себе, сформировавшихся в результате общения с другими людьми.

Для личности важно стать самой собой, оставаться такой и обладать умением поддерживать себя в трудные минуты, чтобы самоотношение к себе не менялось, а тест на самооценку показывал стабильные результаты.

Психологи выделили четыре уровня самосознания [17]. Первый – непосредственно-чувственный, который владеет информацией обо всех физиологических процессах, желаниях организма, состояниях психики. Это уровень самоощущений и самопереживаний, которые обеспечивают самую простую идентификацию человека. Второй уровень – личностный, или целостно-образный. Индивид осознает себя деятельным, и проявляются самоактуализирующие процессы. Третьим можно назвать уровень ума, ведь здесь личность осмысливает содержание своих интеллектуальных форм, рефлексировать, анализирует, наблюдает. Ну и четвертый уровень – целенаправленная деятельность, что представляет собой сочетание трех предыдущих, благодаря чему личность адекватно функционирует в мире.

Итак, самосознание имеет отношение ко многим аспектам личности, отличается разнообразными проявлениями, может находиться как в норме, так и в патологическом состоянии. Разные ученые выделяют свои компоненты, структуру, уровни и этапы. Этот феномен является надстройкой над человеческой психикой, сознанием и зависит от окружающих индивида людей, влияющих на него. Самосознание имеет свои особенности развития и формирования в онтогенезе.

По теории Б.Г. Ананьева самосознание личности возникает в период, когда ребенок понимает свои действия, и развивается до естественного уровня самооценки [1]. Первым констатируется физическое Я, со временем – духовное Я. С годами самосознание выполняет в повседневной деятельности функцию психической авторегуляции по отношению к окружающим и к себе. Человек живет в гармонии с собой, пока то, каким он хочет себя видеть, совпадает с тем, каким он является в реальности. Если образуется отличие во внешнем виде и поступках от желаемой модели, то возникают проблемы с психикой, вызванные внутренними противоречиями.

Самосознание личности можно раскрыть в понятии «Я – концепция» от психологов У. Томаса и Ф. Знанецкого. Сюда входят все качества своего характера, которые человек осознает, а также его место в социуме, что он делает и что сможет делать в дальнейшем [5].

При этом индивид способен оценить собственную когнитивную, эмоциональную и поведенческую систему. В результате человеку становится ясно, почему он думает именно так, а не по-другому; почему он чувствует конкретные эмоции в сложившейся ситуации; чем продиктованы его поступки. Например, самосознание личности можно наблюдать в тот момент, когда субъект радуется неудаче соседа, но чувство ему дискомфортно. Он осознает его неестественность, неуместность при данных обстоятельствах. Я-концепция рассматривается, как проявление трех модальностей.

Идеальное Я представляет собой установки, полученные в процессе воспитания и жизненного опыта, о совершенной модели человека. Важно учитывать, что позиция индивида может отличаться от общепринятых правил.

Зеркальное Я представляет собой сочетание установок, при которых человек имеет свое личное мнение о том, каким его видят окружающие.

Реальное Я заложено в генетическом коде, отвечает за способности человека, статус, возможные роли в жизни и в обществе. Самосознание личности – это система психологического анализа, где указанные три модальности дальше делятся на четыре одинаковых аспекта: физический, умственный, социальный и эмоциональный. От Я-концепции зависят все аспекты человеческого бытия.

Определяющим периодом для становления самосознания и познания мира ребенком является дошкольный возраст до 6 лет [13].

В этом возрасте ребенок постепенно освобождается от ситуационной связанности, ему становятся интересны не только присутствующие в настоящий момент в поле его восприятия предметы, но и внеситуативные объекты и явления, он все больше интересуется причинами и связями в физическом мире, начинает проникать в сферу человеческих взаимоотношений. Проникновение в сферу взаимоотношений между людьми делает дошкольный возраст периодом формирования истинной дифференцированной самооценки, ребенок уже не отождествляет себя со своими достижениями, а становится способен оценить свои личностные качества и черты, физические и умственные способности. Очень важно в данном возрасте не игнорировать постоянные вопросы «А почему?», поддерживать любопытство и познавательную активность ребенка, ведь именно задавая эти вопросы и получая на них ответы, ребенок получает информацию об окружающем мире, людях, о себе.

Кроме того, в старшем дошкольном возрасте происходит существенное расширение круга общения, ребенок начинает активно общаться со сверстниками, что является совершенно необходимым условием развития его личности, самооценки. Также в этом возрасте ребенок, как правило, осваивает новые институты социализации (дошкольные образовательные учреждения, садики, секции и прочие дополнительные занятия). В этих сферах ребенок получает новые представления о себе, своих возможностях, качествах, успехах или неудачах.

Учеными отмечено, что именно в старшем дошкольном возрасте у детей закладываются черты будущей личности, формируется самосознание и мировосприятие, происходит общее психическое развитие, дошкольники приобретают необходимый опыт для дальнейшей жизнедеятельности, накапливают впечатления от познания мира, в этот период происходит интенсивное становление познавательной активности (Л.Выготский, П.Гальперин, Д.Годовикова, Г.Люблинская, Г.Матюшкин, Л.Обухова, Г.Урунтаева). Таким образом, происходит развитие всех сфер ребенка: личностной, мотивационной, эмоциональной, когнитивной.

По мнению Л.С.Выготского, к семилетнему возрасту в связи с развитием самосознания происходит формирование моральных суждений ребенка. Это можно объяснить расчленением самосознания на «Я реальное» и «Я идеальное». Это связано с усвоением норм социального поведения [4].

В.С.Мухина предлагает изучение самосознания ребенка через структурные звенья самосознания. Она определяет самосознание «ценностные ориентации, которые образуют систему личностных смыслов, определяющих индивиду-

альное бытие личности. По ее мнению структура самосознания представлена идентификацией тела, имени собственного, самооценкой, притязанием на признание, половой идентификацией, представлением себя в психологическом времени и оценкой себя в социальном пространстве личности [10].

Н.Л. Белополюская предлагает свою структуру самосознания: половозрастную идентификацию, понимание и осознание смысла ситуации, отношение к ситуации успеха и неуспеха при выполнении заданий. Представленные структурные элементы отображают уровень эмоционального и интеллектуального развития дошкольника, и являются базой для формирования самооценки [2].

Большинство исследователей считают, что психологическими условиями развития личности ребенка дошкольника являются игровая деятельность и взаимодействие детей и взрослых в совместной деятельности [18; 4].

В организации детского познания взрослый выступает как сотрудник, помощник ребенка. Удовлетворяя естественную потребность в познании окружающей среды, ребенок имеет возможность раскрыть разные стороны своей личности: проявит познавательные интересы в определенных видах деятельности, переживать разнообразные познавательные эмоции, стремиться к самостоятельности, проявляют познавательную активность.

Изучение и анализ философской, психолого-педагогической и методической литературы по проблеме исследования, а также данные педагогической практики свидетельствуют, что, несмотря на достаточно широкий спектр обсуждения проблемы, остается недостаточно изученным вопрос об особенностях этого процесса, его роль в развитии каждого ребенка как неповторимой индивидуальности.

Переход от дошкольного к школьному возрасту связан с изменением ведущей деятельности ребенка (игровая деятельность сменяется учебной). Ученые констатируют в этот период изменение «внутренней позиции» (термин Л.Божович) ребенка, в которой она чувствует необходимость учиться, интерес к учебной деятельности, вступает в «школьной» формы поведения при организации учебной деятельности, признает авторитет учителя [3].

Продолжается развитие психических функций: мышления от наглядно-образного переходит к словесно-логическому, к концу младшего школьного возраста у ребенка формируется восприятие, осмысленной и произвольной становится память, внимание имеет еще непроизвольный характер, продолжает развиваться детская личность, а при условии разумного руководства со стороны взрослого у ребенка развивается самостоятельность.

Соглашаясь с этим, нельзя не принимать во внимание и то, что познавательная активность является многогранным явлением. Она требует выявления целого ряда особенностей на разных возрастных этапах развития ребенка. Прежде всего, это касается раннего и дошкольного возраста, где возникают важные личностные новообразования, особое значение среди которых при приобретают такие: изменение субъектной позиции в трехлетнем возрасте («Я сам»), произвольность поведения в различных видах деятельности, подчиненность мотивов поведения, формирования самосознания (в 5,5–6 лет).

Эти новообразования проявляются и положительно влияют на ход познавательной деятельности детей дошкольного возраста (Д.Годовикова, М.Лысина, Г.Люблинская, Л.Маневцева, В.Мухина), которая имеет некоторые сходства и различия, по сравнению с детьми более старшего возраста.

Формирование произвольного поведения в дошкольном возрасте только начинается. К среднему возрасту при нормальном развитии дошкольников сформированными являются образ физического «Я», половозрастная идентификация, а также представления о себе в прошлом и в будущем (психологическое время личности). Высокий уровень притязаний на социальное признание и недостаточная способность к рефлексии проявляются в феномене завышенной самооценки, которая расценивается исследователями как норма возраста. Усвоение социальных норм делает возможным появление моральных суждений, свидетельствующих о росте самосознания ребенка, поскольку в них можно видеть проявление «Я для других» или «идеального Я» [11.].

Поведение ребенка дошкольного возраста в большей степени регулируется взрослым, при этом происходит формирование самостоятельной регуляции поведения ребенком. В старшем дошкольном возрасте (подготовительная группа детского сада) значительная часть детей обнаруживает признаки личностной готовности к школьному обучению, одним из значимых аспектов которой является восприятие децентрации – понимания и учета позиции другого. Последнее становится возможным только при достаточном уровне развития необходимых элементов самосознания.

Итак, как правило, рассматривается четыре этапа процесса самосознания в течение всей жизни: Этап когниции – первичное и самое простое самопознание, базирующееся на процессах самоощущения своих переживаний и психических функций. Личностный этап – переживания и самооценка, которые всегда связаны с пониманием субъектом своих собственных преимуществ или недостатков. Этап интеллектуальный – основывается на дисциплинированном и углубленном самоанализе, самооценке с объективной точки зрения, наблюдения за собственными реакциями и стандартами поведения. Поведенческий этап – последний этап самосознания, который представляет собой специфический симбиоз всех предыдущих этапов и мотивированной деятельности.

Следует отметить, что специфика личностного самосознания выражается в генетической предопределенности данного свойства. Ребенок достаточно быстро осознает самого себя как отдельную личность, отличает свое «Я» от других и прочих окружающих его событий. Таким образом, окружающие условия и мир со временем формируют четкое самосознание. При этом важным является тот факт, что развитие самосознания в равной мере повторяет оценку внешнего мира самим индивидуумом. В последующее время развития способности самосознания она приобретает более активную «форму», сменяя обычное восприятие на углубленную оценку и осмысление.

#### *Литература*

1. *Ананьев Б.Г.* Человек как предмет познания. – СПб.: Питер: 2001.
2. *Белопольская Н.Л.* Половозрастная идентификация. Методика исследования детского самосознания. Серия: Выпуск 2. Изд.2-е, испр. – М.: Когито – Центр, 1998. – 24 с.
3. *Божович Л.И.* Проблемы формирования личности: Под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: Изд-во Институт практической психологии, Воронеж: НПО «МОДЭК2, 1995. – 352 с.
4. *Выготский Л.С.* Развитие личности и мировоззрение ребенка // Психология личности: В 2 т. – Самара: 1999. – Т.2.
5. *Ждан А.Н.* История психологии. От Античности до наших дней: учебник для вузов. 5-е изд., перераб. и доп. – М.: Академический проект, 2004.



6. *Знаков В.В.* Самосознание, самопонимание и понимающее себя бытие. // Методология и история психологии, 2007. – Т. 2. – Вып. 13.
7. *Каменская Е.Н.* Психология развития и возрастная психология. – Ростов н/Д: Феникс, 2006. – 224 с.
8. *Кон И.С.* Как построить свое «Я»/ Под ред. В. П.Зинченко. – М.: Педагогика, 1991.
9. *Мерлин В.С.* Психология индивидуальности. М: Изд-во «Институт практической психологии». Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996–448 с.
10. *Мухина В.С.* К проблеме социального развития ребенка // Психологический журнал. 1980. – Т.1, № 5. – С.23–41
11. *Мухина В.С.* Психология детства и отрочества. Учебник для студентов психолого-педагогических факультетов вузов. – М.: Институт практической психологии, 1998. – 488 с.
12. *Намаканов Б.А., Токарев А.А., Добровольский Ю.А.* Исследование формирования сознания в дошкольном возрасте // Молодой ученый. – 2012. – № 7. – С. 240–246.
13. *Палагина Н.Н.* Психология развития и возрастная психология. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 288 с.
14. *Петровский А.В., Ярошевский А.Г.* История и теория психологии. –Ростов н/Д: Феникс, 1996. – Т. 1.
15. *Рубинштейн С.Л.* Бытие и сознание. Человек и мир. – СПб.: Питер, 2003.
16. *Рубинштейн С.Л.* Проблемы общей психологии. – М., «Педагогика», 1976. – 416 с.
17. *Тараскина Т.В., Иванова Е.Е.* Профессиональное самосознание как психологическое условие профессионального и личностного развития студентов технического вуза. Астрахань: Издательство: Сорокин Роман Васильевич, 2008. – 122 с.
18. *Эльконин Д.Б.* Психическое развитие в детских возрастах // Под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. – 416 с.
19. *Юнг К.Г.* Сознание и бессознательное. – СПб.: 1997.

## **Особенности развития общения современных дошкольников**

***Кушнирук В.В.***

***магистрант факультета психологии образования  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия***

*Научный руководитель – Заречная А.А.*

Настоящая работа направлена на изучение развития общения, которое понимается в современной отечественной психологии как коммуникативная деятельность [1]. Наиболее значимым с точки зрения познавательного и личностного становления детей в дошкольном возрасте является общение со взрослыми, особенности которого мы проанализируем на примере большой выборки.

Нами было проведено исследование форм общения со взрослыми у детей дошкольного возраста, в котором приняли участие 357 воспитанников четырех дошкольных образовательных организаций ТИНАО г. Москвы в возрасте от 3 до 7 лет. Диагностика осуществлялась в 2016 году с марта по май и с сентября по декабрь. Целью исследования было получить данные о характеристиках форм общения со взрослыми у современных дошкольников на примере большой выборки и сопоставить показатели ведущей формы в общении со взрослыми у детей дошкольного возраста нашего времени и у детей 3–7 лет XX века, участвующих в исследовании Е.О. Смирновой [2] в 1971–1976 годах.

Мы предполагали, что общение дошкольников со взрослыми, разработанное и озвученное в психолого-педагогической практике на сегодняшний день, имеет особенности в условиях современной социальной среды. А также предполагали, что соотношение доминирующих форм общения дошкольника со взрослым претерпело изменения за последние 45 лет.

Диагностика проходила в стенах дошкольной образовательной организации индивидуально с каждым ребенком в форме беседы, в процессе которой заполнялся протокол установленного образца [3]. В нем фиксировались качественные проявления общения у ребенка в трех ситуациях:

- ситуативно-деловая форма общения (СДФО), которая проходила как совместная сюжетная игра с ребенком;
- внеситуативно-познавательная форма общения (ВПФО), начинающаяся с рассмотрения картинок, предложенных взрослым, и продолжающаяся тематикой о любимых видах деятельности, о книгах и персонажах сказок;
- внеситуативно-личностная форма общения (ВЛФО), диагностируемая беседой о друзьях, об отношениях между детьми, о качествах характера.

Каждая форма общения оценивалась в баллах по трем критериям: эмоциональный комфорт, инициативность и чувствительность ко взрослому партнеру. Эти критерии были выделены М.И. Лисиной, как инструмент для выявления у детей становления потребности в общении. По окончании исследования результаты всех испытуемых были распределены по возрастным группам: 3–4 года, 4–5 лет, 5–6 лет и 6–7 лет.

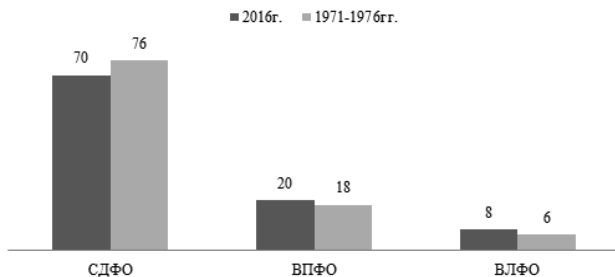
Благодаря большой выборке исследования и анализу всех качественных характеристик каждого испытуемого внутри возрастной группы, удалось выделить особенности в общении со взрослым для младшего, среднего и старшего дошкольных возрастов:

- на протяжении всего дошкольного периода (3–7 лет) ситуативно-деловое общение является наиболее доступным, что характеризуется очень низким процентным составляющим отсутствия качественных показателей в данном виде общения;
- для группы младших дошкольников (3–4 года) ситуативно-деловая форма общения является доминирующей, но как сюжетно-ролевая игра в этом возрасте продолжает свое развитие, так и деловое общение в процессе совместной игры не ярко выражено по сравнению с более старшей группой детей;
- ситуативно-деловое общение является доминирующей и очень развитой формой в группе средних дошкольников (4–5 лет) и характеризуется высокими показателями эмоциональности, инициативности и чувствительности к партнеру;
- во внеситуативно-познавательной форме общения заинтересованность продемонстрировали группы старших дошкольников (5–6 лет и 6–7 лет);
- дети более младшего возраста (3–4 года и 4–5 лет) проявили слабую эмоциональную вовлеченность и не высокий уровень познавательных высказываний;
- многие дети группы 3–4 лет проявили высокую чувствительность к партнеру во внеситуативно-познавательной форме общения;
- у многих 4–5-летних дошкольников зафиксирован высокий уровень чувствительности к партнеру во внеситуативно-личностной форме общения;
- внеситуативно-личностная форма общения наиболее доступна группе детей 6–7 лет. Многие из них в беседе раскованы, инициативны и имеют высокую чувствительность к партнеру.

Таковы основные особенности общения со взрослыми у современных детей дошкольного возраста.

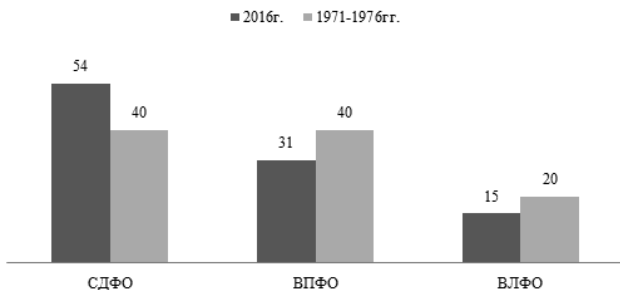
Для сопоставления соотношения доминирующей формы у дошкольников, участвовавших в научной работе Е.О. Смирновой в 1971–1976 годах, и у современных детей, мы выделили одну наиболее выраженную форму общения у каждого ребенка, как было проделано Еленой Олеговной. Так как ее выборка состояла из трех возрастных групп (3года – 3года 6 мес., 5лет – 5лет 6мес., 6лет 4мес. – 7лет), для данного сравнения мы также взяли результаты трех групп: 3–4 года, 5–6 лет, 6–7 лет соответственно. Поясним также, что выборка в XX веке составляла всего 45 человек.

Диаграмма 1. Сравнение выраженной формы общения у детей 3–4 лет.



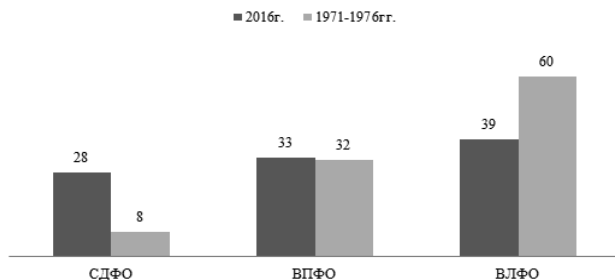
В результате сравнения (диаграмма 1) выраженных форм общения у детей младшего дошкольного возраста (3–4 года) можно сделать вывод о более высоком уровне развития ситуативно-делового общения детей XX века, хотя не на много. Стоит также учесть, что у Е.О. Смирновой были диагностированы дети помладше (от 3лет до 3лет 6 мес.).

Диаграмма 2. Сравнение выраженной формы общения у детей 5–6 лет.



Сравнивая показатели (диаграмма 2) выраженных форм общения 5–6-летних детей, делаем вывод о равнозначном соотношении ситуативно-делового и внеситуативно-познавательного общения у детей XX века. У современных детей 5–6 лет остается преобладающим ситуативно-деловое общение. Также стоит учесть, что в этом сравнении современные дошкольники постарше.

Диаграмма 3. Сравнение выраженной формы общения у детей 6-7 лет.



По результатам сравнения (диаграмма 3) выраженности форм общения у детей 6–7 лет очевидно преобладание внеситуативно-личностного общения для испытуемых Елены Олеговны. Современные 6–7-летние дошкольники не имеют сильного отрыва во внеситуативно-личностном общении от внеситуативно-познавательной и ситуативно-деловой форм. Отметим, что здесь дошкольники Е.О. Смирновой постарше.

Выводы по результатам сравнения доминирующих форм общения со взрослыми у дошкольников трех возрастных групп:

1. к концу дошкольного периода развитие общения достигает внеситуативно-личностной формы, которая становится доминирующей. Этот результат подтверждает возрастную последовательность форм общения, исследованную в диссертации Е.О. Смирновой. Однако, следует подчеркнуть, что формирование внеситуативно-личностного общения у современных детей происходит с небольшим опозданием;
2. по результатам диагностики можно утверждать, что нет однозначного соответствия между возрастом испытуемых и определенной формой общения. Такие выводы соотносятся с исследованиями Е.О. Смирновой. В разных группах мы столкнулись с проявлениями трех форм общения, но в разном количественном соотношении;
3. наши исследования показали, что дошкольники с внеситуативно-личностной формой общения независимо от возраста охотно принимали любую ситуацию взаимодействия со взрослым, как и в исследованиях Е.О. Смирновой. Однако несколько детей среди современных дошкольников с выраженной внеситуативно-личностной формой общения не проявили интереса к игре;
4. по результатам первоначального выбора одной из ситуаций общения большинство современных дошкольников среди всех возрастных групп предпочитали вариант познавательной беседы, тогда как в исследовании Е.О. Смирновой дети младшего дошкольного возраста (3–3,5 лет) останавливались преимущественно на игровом взаимодействии, дошкольники 5–5,5 лет выбирали разные ситуации общения, а в старшем возрасте (6,5–7 лет) преобладал выбор личностной беседы.

*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. пс. наук. – Москва, 1977. – 160с.
3. Пакет диагностических методик психического развития пятилетних детей; Москва, 2003. – 40с.: прил.

## **Нравственное развитие современных подростков**

*Лишанкова Е.А.*

*студент факультета психологии образования  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*

*Helen754@yandex.ru*

*Научный руководитель – Павлова О.С.*

Проблема нравственного воспитания подрастающего поколения во все времена была чрезвычайно актуальной. В концепции модернизации современного российского образования особая роль отводится проблеме нравственности и нравственного становления личности в подростковом возрасте.

Понимание важности проблемы нравственного развития личности в подростковом возрасте, ответственность за нравственные представления молодого поколения определяют основные цели развития образования и пути их достижения.

Приоритетными являются направления, связанные с решением задач нравственного развития и психологических особенностей формирования личности в подростковом возрасте.

Проблема укрепления здоровья нации напрямую связана с психологическим благополучием и нравственными представлениями подрастающего поколения и является предметом внимания современных психологов и педагогов.

Сохранение нравственности и психологического здоровья подростков является задачей государственной важности. В последние годы ученые, психологи, педагоги через центры дополнительного образования, научные конференции, школьные факультативы пытаются вернуть интерес к нравственному воспитанию подростков. В современной отечественной психологии нет общепринятого понимания категории «нравственность». Под этим термином часто подразумевается целый ряд близких по своему значению понятий. Если обратиться к словарям, то нравственность сводится к общественному моральному кодексу, ограничению влечений или соотносят нравственность с внутренними духовными качествами человека.

Современные психологи [1] выделяют несколько уровней нравственного развития подростков. Данный возраст является сензитивным для нравственного развития и становления личности. В этот период времени формируются нравственные нормы, принципы и качественно новые особенности в системе нравственности.

Первый уровень нравственного развития (прагматический, низкий). У подростков доминирует прагматическая направленность и материальное благополучие. Второй уровень эгоцентрический, ориентированный на его Я, на собственное благо и удовольствие. Третий уровень нравственного развития деловой. Подросток пытается самоопределиться и найти индивидуальную «жизненную позицию». Четвертый уровень нравственного развития (альтруистический, высший) отличается устойчивостью «жизненной позиции», основой которой

становятся нравственные нормы, принципы в виде альтруизма (сострадание к другим людям) [2].

На наш взгляд, затронутая проблема очень остро стоит на повестке дня. Мы считаем, что в процессе нравственного развития современных подростков огромную роль играет общество, СМИ, воспитание в семье и школе.

*Литература*

1. *Дубровина И.В.* Школьная психологическая служба: вопросы теории и практики. – М.: Педагогика, 1991.
2. *Логинова А.А.* Психологические характеристики нравственного развития личности в подростковом возрасте средствами художественно-эстетической деятельности: Автореф. дис...канд. психол. наук. – М.: 2009 г.

### **Гендерные особенности просоциального поведения детей старшего дошкольного возраста**

*Масалова В.С.*

*сотрудник факультета психология образования  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия  
masalova.valentina@mail.ru*

*Научный руководитель – Ягловская Е.К.*

В последнее время изучение гендерных особенностей различных аспектов развития и воспитания детей дошкольного возраста становится все более актуальным. Интерес к данной проблеме обусловлен, в том числе и тем, что реализация современных требований личностно-ориентированного подхода к образовательной работе не может игнорировать гендерные особенности ребенка.

Среди форм взаимодействия детей дошкольного возраста пристальное внимание исследователей, психологов и педагогов привлекает так называемое просоциальное поведение, выражающееся у детей дошкольного возраста в симпатии к сверстнику, желании, способности и, что не менее важно, готовности ребенка протянуть руку помощи своему товарищу, поделиться с ним важными для самого ребенка вещами и предметами (сладким угощением, новой игрушкой, чем-то другим, очень значимым для самого ребенка предметом), уступить ему в чем – либо или принять условия игры своего сверстника. Просоциальное поведение характеризуется бескорыстными поступками ребенка, совершаемыми им для других детей и ради их пользы.

У исследователей особенностей развития дошкольников нет единой точки зрения на то, с какими психологическими изменениями связано появление у них просоциального поведения. Так, отмечая, что такие качества детей, как эмоциональная и мыслительная децентрация, произвольность поведения позволяют им действовать в пользу другого, помогать ему и пр., С.Г.Якобсон [3], главным образом, связывает появление такого поведения с процессами овладения детьми нормами (в первую очередь – моральными), а Е.О. Смирнова – с развитием эмпатии [1]

В проведенном исследовании просоциальное поведение детей дошкольного возраста понималось, в первую очередь, как способность ориентироваться на партнера по взаимодействию, оказывать ему помощь и поддержку. Для выявления таких возможностей была разработана схема наблюдения за детьми в раз-

личных ситуациях, которые выступали критериями сформированности возможностей детей самостоятельно ориентироваться на другого ребенка, определять его нужду и помогать ему. В **ситуации 1** взрослый непосредственно оказывал влияние на поведение детей во время их затруднений, конфликтов, указывая им как правильно себя вести. В **ситуации 2** взрослый не вмешивался во взаимодействие детей, но при этом они хорошо видели, что он за ними наблюдает. В **ситуации 3** дети не видели взрослого, и не предполагали, что он их контролирует.

Полученные в ходе наблюдений результаты позволяют говорить о возрастной и гендерной специфике просоциального поведения дошкольников. На протяжении дошкольного детства наблюдается постепенное возрастание возможностей детей самостоятельно ориентироваться на партнера по взаимодействию. Однако к концу дошкольного возраста наблюдается и противоположная тенденция – снижение желания детей ориентироваться на партнера в условиях вмешательства и явного давления на их поведение взрослого.

Указанные тенденции более выражены у девочек. Можно предположить, что это связано (большая направленность на партнера у девочек) как с особенностями воспитания, так и с особенностями сюжетно-ролевой игры (роли девочек в большей степени предполагают моделирование ситуаций эмоциональных отношений поддержки и помощи, передачи эмоциональных состояний любви и пр.). И то, что негативные тенденции также больше присущи девочкам – можно объяснить, что на них больше возлагают ответственность за позитивный характер контактов (ну, ты же девочка), что может вызывать сопротивление, «усталость», жалобы «почему Я?».

Рассмотрим гендерные особенности просоциального поведения дошкольников старшего дошкольного возраста: 48 % из всей выборки детей старшего дошкольного возраста (38 детей) постоянно оказывают помощь своим сверстникам в трудных, сложных для них ситуациях. Причем, девочки приходят на помощь своим сверстникам чаще всего в группе на занятиях непосредственно организованной образовательной деятельностью, в основном, это продуктивная деятельность, проявляя искренний интерес к деятельности другого ребенка в случаях, когда у сверстника что-то не получалось, когда возникала необходимость прийти на выручку в создании сложной постройки из конструктора, принести недостающий элемент или, например, вырезать фигурку или часть ее, на занятиях аппликацией. При этом девочки в таких ситуациях были эмоционально более стабильны и более восприимчивы к эмоциональному состоянию сверстников, как это было в случае с Артемом. Мальчик мешал детям возводить постройку из конструктора, разрушал здание и убегал. Но увидев, что разрушенная стена вновь построена, он возвращался, включался в совместную деятельность, через некоторое время опять превращал строительство в развалины и снова убегал. Мальчики, которые принимали активное участие в строительстве, пытались не разрешать Артему играть с ними и запрещали ему брать элементы конструктора, девочки же напротив, объясняли ребенку, что «нельзя ломать, надо вместе строить, а то у них ничего не получится». Объясняя мальчику неправомерность его действий «так не поступают», «ты мешаешь нам играть» девочки предложили совместную игру «Стройка», где каждый участник должен был выполнять определенные роли и правила. Артем сразу же согласился.

Во время прогулки на игровой площадке помощь оказывают преимущественно мальчики. Они помогают девочкам принести игрушки из группы,

разместить их на участке, перенести их в другое место, убрать по окончании прогулки. Причем, помощь от мальчиков поступает сразу же при первом обращении. Однако 20 % детей выборки оказывают помощь своим сверстникам только в тех случаях, когда данная просьба исходит от воспитателя, причем, она может быть неоднократной, повторяться несколько раз, и все же 14 % детей и по просьбе педагога приходят на помощь своим сверстникам очень редко. Но даже в таких редких случаях оказания помощи в трудных ситуациях, количество девочек больше, чем мальчиков. 8 мальчиков (5 %) в группе никогда не оказывают помощь своим сверстникам, в каких бы трудных ситуациях бы они не оказывались. Эти дети или просто играют в одиночку и наблюдают за остальными или категорично отказываются, объясняя свои поступок «я не хочу, я с ним не дружу, он плохой, дерется и т.д.».

Делятся игрушками в группе и на прогулке 44 ребенка, 55 % всей выборки, причем игрушки для совместной игры чаще всего самостоятельно предлагают девочки. Они могут выбрать себе или принести из дома несколько игрушек, чаще всего это куклы «Барби», монстры, динозавры, различные животные и другие игрушки и, поделившись со сверстником или сверстницей одной из них, предложить поиграть вместе. От мальчиков таких предложений поступало мало или вообще не поступало. В случаях просьбы воспитателя поделиться и поиграть вместе, мальчики были менее терпеливы и дисциплинированы, могли категорично и возмущенно отказать. Однако 43 % детей не могли легко расстаться со своей игрушкой и предложить ее своему сверстнику. Это случалось только в тех случаях, когда такая просьба исходила от воспитателя, причем в большинстве случаев это были мальчики. Они старались ускользнуть от остальных детей, прятали игрушки за спиной и наотрез отказывались от предложения поделиться, несмотря на то, одинаковых игрушек могло быть в игре достаточное количество. Некоторые дети, например Степа и Руслан, очень болезненно реагировали на просьбу воспитателя разрешить поиграть в его игрушку другим, плакали, отнимали, если ее насильно и настойчиво забирали сверстники. Степа постоянно прятал свою маленькую игрушку в кармане или крепко зажимал ее в кулачке. Каждый день это были разные машинки, с которыми ребенок никогда не расставался, укладывал с собой на подушку во время дневного сна, уходил обратно домой. На следующий день, переступая порог детского сада утром с очередной новой машиной, ребенок никогда не предлагал с ней поиграть другим детям, не выпускал ее из рук в течение всего дня.

В целом, проведенное исследование показало, что девочки чаще, чем мальчики обнаруживали способность поддерживать сверстников, помогать и сопереживать им, эмоционально, в большинстве случаев даже радостно, откликаться на их просьбы. Они чаще пытались договориться со сверстниками, объясняли им, как нужно себя вести, аргументируя неправоту их действий и поступков, в некоторых ситуациях настойчиво и последовательно добиваясь понимания их сверстниками. Девочки проявляли больше соучастия, доброты, мягкости и чуткости по отношению к своим сверстникам, старались их обнять и успокоить, проявляли какую-то особую заботу о тех детях, у которых что-либо не получается, причем на помощь приходили быстро и легко, без малейших колебаний. Учитывая полученные данные нашего исследования, для достижения эффективности образовательной работы в детском саду по становлению



просоциального поведения у детей старшего дошкольного возраста, педагогам необходимо содействовать и поддерживать активность девочек и мальчиков в стремлениях оказания помощи и поддержки другим, развивать социальную восприимчивость детей, способность тому, чтобы дети понимали особенности, интересы и потребности других, при этом здесь особенно важно осмысление взрослыми движущих причин, мотивов поступков детей и их поведения по отношению к другим. В этой связи очень важна организация условий и ситуаций, помогающая детям понять потребность друг в друге, значение взаимопомощи, поддержки в сложных, непростых жизненных ситуациях. Любое высокоразвитое общество хотело бы видеть своих людей добрыми, отзывчивыми, заботливыми и внимательными друг к другу, поэтому работа по воспитанию просоциального поведения – это сложный, последовательный и многоплановый процесс, приобретающий особую важность в настоящее время.

*Литература*

1. Межличностные отношения ребенка от рождения до семи лет / Под ред. Е.О.Смирнова. – М.: Воронеж, 2001
2. Смирнова Е.О., Холмогорова В.М. Соотношение непосредственных и опосредованных побудителей нравственного поведения детей // Вопросы психологии, 2001, 1.
3. Якобсон С.Г. Моральное воспитание в детском саду: Пособие для воспитателей детских садов. – М.: Изд. дом «Воспитание дошкольника», 2003.

### **Представления современных родителей о целях воспитания ребенка**

**Мироненко А.П.**

*студент факультета психологии образования*

**ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия**

[anmironka@mail.ru](mailto:anmironka@mail.ru)

*Научный руководитель – Толстых Н.Н.*

Воспитание является важнейшим явлением в жизни любого общества. Жизнь человеческого общества невозможна и немыслима без воспитания, поскольку главное его назначение – передача жизненного опыта и накопленных знаний от поколения к поколению. Воспитание есть всегда целенаправленный процесс. Цель является первичной, она направляет общую устремленность воспитания, под нее подбираются методы и средства воспитания, ей подчиняется общий его смысл. Цели воспитания не являются постоянно заданными, они изменяются, корректируются в ходе культурно-исторического развития человечества.

В связи с этим актуальным остается вопрос, какие качества в ребенке на сегодняшний день наиболее желаемы современными родителями, каким они хотят воспитать своего ребенка прежде всего. Было проведено исследование с целью выявления ответов на этот и другие вопросы, касающихся представлений современных родителей о целях воспитания ребенка.

Исследование было проведено в 2015–2017 годах с родителями в возрасте от 21 до 48 лет из разных городов России: Москва, Санкт-Петербург, Улан-Удэ, Самара и т.д. Общее число участников составило более 180 человек. Средний возраст родителей 31,5 лет. Количество детей в семье от 1 до 5 человек в возрасте от 0 до 18.

Была разработана анкета, включающая в себя вопросы, позволяющие выявить, с одной стороны, идеалы, цели и ценности воспитания у современных родителей, а с другой – представления о том, как их можно достичь, в том числе, на что опираются родители в выборе средств и методов воспитания. Анкетирование проводилось как в традиционном варианте (на бумажном носителе), так и в электронном виде (электронная анкета).

В исследовании приняли участие родители, заинтересованные вопросами воспитания ребенка. Было отмечено, что в современном мире существует проблема «открытости» родителей. Несмотря на то, что анкета была в общем доступе для всех родителей, и равно привлекались как отцы, так и матери, последние оказались наиболее контактными и готовы участвовать в анкетировании. Всего собрано 9 % данных от отцов и 91 % от матерей.

Среди ответов о качествах, которые современные родители хотели бы видеть у своего ребенка прежде всего, на первом месте «уверенный в себе», так ответило 55 % от общего числа опрошенных ( $p=0.000$ ). Каждый третий родитель хотел бы видеть своего ребенка любящим (31 %). Далее ответы распределились равномерно по нескольким группам. В первую группу попали такие важные для родителей качества, как честный, целеустремленный, умный, самостоятельный. Их выбирали от 25 до 30 % родителей. Чуть менее значимыми оказались характеристики в следующей группе: добрый, коммуникабельный, дружелюбный (их выбрали около 20 % опрошенных). В следующей группе такие качества, как надежный, общительный, успешный, готовый помочь (10–13 % ответов родителей). Одинаковое количество ответов было отдано качествам «предприимчивый», «уважающий традиции» и «порядочный» (6 % опрошенных). Конкурентоспособным и отзывчивым хотят видеть своего ребенка всего лишь менее 4 % родителей. Наименее важными в современных условиях стали «лидерство», «отличие от других», «популярность» (2 % и менее).

Все перечисленные качества были даны и представлены в анкете еще и таким образом, чтобы выявить тенденции и направленность современных родителей на воспитание коллективистических и индивидуалистических ценностей у современного поколения (Hofstede, 2010). Общее соотношение их оказалось почти равным (51 % коллективистические, 49 % индивидуалистические качества).

Кроме того, нами были выявлены следующие факты:

- уверенным в себе хотят видеть своего ребенка родители тем больше, чем они старше. Так, в группе родителей в возрасте 21–27 лет это качество выбрали лишь 37 % родителей, в группе 28–35 лет – 58 %, а в группе 36–48 лет – 68 %.
- в то же время любящим, напротив, больше хотят видеть своего ребенка молодые родители: 60 % – в возрасте 21–27 лет, 38 % – в возрасте 28–35 лет и 26 % – в возрасте 36–48 лет.
- статистический анализ показал, что в отношении родителей к заданным ценностям нет значимых различий между возрастными группами 21–27-летних и 28–35-летних, но есть значимые различия между распределением ценностей в группах 21–27-летних и 36–48-летних, а также между возрастными группами 28–35-летних и 36–48-летних.

Таким образом, исследование выявило значимые поколенческие различия в представлениях современных родителей о целях воспитания и тех качествах, которые они хотели бы видеть в своих детях.

## **Детско-родительские отношения: психологический аспект**

*Михалаш Н.А.*

*студент факультета психологии образования  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*

*nadezhda\_mikhalash@rambler.ru*

*Научный руководитель – Павлова О.С.*

В формировании личности каждого человека, важное место занимает его семья, в результате постоянного взаимодействия, каждый из членов семьи, оказывает постоянное влияние друг на друга.

Семья – один из важнейших психологических ресурсов в жизни любого человека. Одним из важных факторов формирования личности ребенка, является структура сложившегося к нему отношения его родителей. В связи с этим, существуют проблемы у детей, которые являются, лишь следствием проблем взрослых членов семьи, таких как супружеские отношения в семье, личностные проблемы родителей и т.д. От стиля родительского отношения к ребенку, также зависит формирование его личности. Немаловажное значение стиля отношений родителей к детям зависит от семейных и социокультурных традиций семьи, а также от особенностей общения взрослых членов семьи между собой и от особенности личности самих родителей. И.В. Дубровина пишет о том, что психологическое благополучие детей напрямую зависит от значительной степени социальной ситуации развития, складывающейся в семье.[1]

Очень часто, такие понятия как «родительская позиция», «типы семейного воспитания», «стили родительского воспитания», рассматриваются в научной психологической литературе как синонимы. Многомерное образование, которое включает в себя эмоциональный, когнитивный и поведенческий компоненты, в нашей работе, понимаются как стили семейного воспитания, это можно увидеть, опираясь на определение А.Я. Варги, описывающей родительское отношение к детям, как целую систему разных чувств родителей, по отношению к ним, их поведенческих стереотипов, практикуемых ими в общении с детьми и особенности понимания и восприятия поступков детей и их характера. Многие исследователи проблем неврозов считают, негативное (деструктивное) общение родителей с ребенком, ведет к аномальному формированию личности в детском возрасте.[2]

Один из основателей отечественной психиатрии И.М. Балинский считал, что если в семье несправедливое и строгое отношение к ребенку, то это может явиться причиной развития у него душевного болезненного состояния, чрезмерно-нисходительное отношение к ребенку в семье может стать причиной переходящей через край эмоциональности у детей; предъявление чрезмерных требований – причиной душевной слабости ребенка. К выводам о том, что жестокое воспитание может способствовать возникновению чувства страха у ребенка, а слишком изнеживающее воспитание формирует в ребенке субъективизм и непостоянство характера, так что не нужно пренебрегать воспитанием, так как это может привести к трудностям в отношениях, пришел И.А. Сикорский.

Такие авторы как В.Н. Мясищев, Е.К. Яковлева, Р.А. Зачепиский, С.Г. Файнберг обращают внимание на то, что при строгом воспитании ребенка, не долж-

но быть у родителей противоречивых требований и запретов, так как это может явиться причиной невроза навязчивых состояний и психастении у ребенка, чрезмерное внимание и удовлетворение всех капризов ребенка в воспитании приводит к развитию истерического характера с эгоцентризмом, повышенной эмоциональностью и отсутствием самоконтроля; этиологическим фактором неврастения признаны строгие, непосильные для ребенка требования. В возникновении различных отклонений, а также нарушений психического развития детей, главную роль играет родительское отношение к ним, многие зарубежные авторы в своих работах это подтверждают. Например А. Адлер отмечал, что чувству неполноценности и тенденции к доминированию, вплоть до тирании, способствует изнеживающее воспитание. По мнению С. Блюменфельда, И. Александresco, Т. Георгиу, к неустойчивому и агрессивному поведению детей приводит родительская гиперпротекция или радикальное пренебрежение. При обобщении результатов многих исследователей, Б. Берельсон и Г. Стейнер, посчитали установленным то, что медленное созревание ребенка как личности, зависит от недополучения им ласки, тепла и заботы, такой ребенок склонен к апатичности и пассивности, зачастую, в дальнейшем, у него будет сформирован слабый характер.[2]

Личные качества и особенности родителей достаточно сильно влияют на их характер отношений с ребенком. Одним из ярких примеров, который подтверждает это положение, является концепция «шизофреногенной матери». Шизофреногенная мать не дает нормально развиваться своему ребенку из-за постоянной потребности контролировать чужие жизни, она властная и деспотичная женщина, эмоционально отвергающая своих детей и в это же время вызывая у них сильную тревожность. Она требует от окружающих безупречности в поступках и сама пытается следовать этому правилу. Чаще всего, такая женщина выбирает себе в мужья, не соответствующего ее стандартам слабохарактерного мужчину, который не сопротивляется ей, такой муж обычно пассивно закрывается от семьи и не мешает жене всеобъемлюще опекать ребенка. В такой семье ребенку часто обещают то, что все его желания и потребности выполняют, но в тоже время достают его мелочным контролем. По прошествии времени, ребенок под влиянием такого отношения, начинает уступать и отказываться от внешнего мира, для некой призрачной безопасности, которую обещает ему его властная мать, которая прячет свою ненависть и обиду за демонстрируемую заботу.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что роль семьи неоспоримо велика в развитии и становлении психики ребенка. Для продуктивного взаимодействия между родителями и их детьми, должны выстраиваться такие отношения в семье, где роль ребенка четко очерчена, понятна ему и родителям и находится в русле демократически-гуманистических отношений со стороны родителей, без присутствия гиперопеки.

#### *Литература*

1. *Дубровина И.В.* Психологическое благополучие школьников в системе современного образования. Учебное пособие.- СПб.: Нестор-История, 2016. – 180 с.
2. *Захаров А.И.* Неврозы у детей и психотерапия. – СПб., 1998. – 336 с.

## **Программа психологического сопровождения внутришкольной работы по профилактике вовлечения обучающихся в террористические и экстремистские организации**

*Михалаш Н.А., Черткова С.В.*  
*студент факультета психологии образования*  
*ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*  
*nadezhda\_mikhalash@rambler.ru*  
*chertkova777@yandex.ru*

*Научный руководитель – Умняшова И.Б., Кузнецова А.А.*

Жизнь людей в современном мире движется настолько быстро, что порой им встречаются на пути трудности, с которыми они не всегда знают, как справиться. Это касается как взрослых людей, так и детей и подростков. Труднее всего в таких ситуациях приходится как раз подрастающему поколению, так как они еще не имеют достаточно жизненного опыта, для решения проблемных ситуаций. Террористы все чаще используют детей и подростков для своих страшных дел. В настоящее время существует реальная угроза вовлечения современных подростков в различные сообщества через Интернет и субкультуру. Подростки ищут себе малые группы, состоящие из людей, способных их понять и принять. И этим пользуются грамотные вербовщики, которые часто ищут детей – «кандидатов» и осуществляют их первичный отбор по информации, которые подростки сами размещают о себе на страницах в социальных сетях.

Может ли образовательная организация способствовать предотвращению вовлечения детей и подростков в эти организации? Учащиеся находятся в постоянном взаимодействии друг с другом, педагогом-психологом, учителями, социальным педагогом и родителями. Если все участники образовательного процесса будут достаточно компетентны в вопросах профилактики вовлечения в экстремистские и террористические организации, то будет легче контролировать и корректировать ситуацию. Для повышения компетентности участников образовательного процесса по данному вопросу, психологической службе школы необходимо разработать программу психологического сопровождения.

Психологическое сопровождение – это система профессиональной деятельности психолога, направленная на создание социально-психологических условий для успешного обучения и психического развития ребенка в условиях школьного взаимодействия [1]. Данная система условий будет эффективна, если она будет создана и поддерживаться всеми взрослыми участниками образовательного процесса (администрацией, родителями (законными представителями), педагогическими работниками разного профиля), а также при организации сотрудничества с социальными партнерами образовательной организации (учреждениями управления образования, органами опеки и попечительства, комиссиями по делам несовершеннолетних, учреждениями культуры, досуговыми центрами, общественными организациями и т.д.)

В процессе прохождения учебной практики модуля «Психолого-педагогическое сопровождение основных и дополнительных образовательных программ», магистерской программы «Школьная психология» (сентябрь-декабрь 2016 г), группой студентов (Михалаш Н.А., Черткова С.В., Дроздова О.Ф.,

Немчикова Е.В., Решетняк Т.С.) была разработана программа психологического сопровождения, направленная на профилактику вовлечения обучающихся в террористические и экстремистские организации.

**Цель программы** – создание психолого-педагогических условий для снижения рисков вовлечения обучающихся в террористические и экстремистские организации.

**Задачи программы:**

1. Анализ системы внутришкольной работы по профилактике вовлечения обучающихся в террористические и экстремистские организации и определение приоритетных направлений программы психологического сопровождения.
2. Выявление и психологическая поддержка обучающихся с признаками учебной и/или социальной дезадаптации, детей в трудных жизненных ситуациях.
3. Участие в формировании толерантности и правовой грамотности участников образовательного процесса.
4. Создание условий для развития коммуникативных навыков обучающихся.
5. Повышение психолого-педагогической компетентности участников образовательного процесса в вопросах профилактики вовлечения обучающихся в террористические и экстремистские организации.
6. Организация взаимодействия со специалистами социально-педагогической службы и внешними ресурсными организациями по вопросам профилактики ксенофобии и экстремизма среди подростков и молодежи.

Данная программа относится к направлению *«Психологическое сопровождение программы воспитания и социализации»* и должна быть включена в общую систему работы всей школы. Для реализации вышеописанных задач, деятельность педагога-психолога должна быть направлена, в первую очередь, на создание благоприятной психологической атмосферы в образовательном учреждении, а также на предупреждение и минимизацию влияния рисков образовательной и социальной среды на психологическое здоровье обучающихся [2;3].

**Основные направления программы:**

1. Диагностика *социальных рисков образовательной среды*, выявление межэтнической напряженности, внутригрупповых конфликтов, фактов школьной травли и других факторов, которые негативно влияют на психологический климат и могут способствовать вовлечению обучающихся в организации, предлагающие им более высокий социальный статус и позволяющие им хотя бы на время чувствовать себя уверенными в себе, нужными и востребованными.
2. Профилактические развивающие занятия, направленные на *формирование толерантности и правовой культуры у обучающихся*. Реализация данных мероприятий будет способствовать выявлению обучающихся «группы риска», снижению конфликтных ситуаций на межэтнической почве, увеличение случаев применения конструктивного поведения в ситуации конфликта и т.д. Данное направление целесообразно начинать с обучающимися начальной школы и продолжать на протяжении всего времени обучения ребенка в школе. Данные занятия также должны быть направлены на *формирование культуры здорового и безопасного образа жизни у обучающихся* и способствовать повышению позитивных ценностных установок и развитие представлений о безопасном поведении.
3. Просветительно-развивающая работа, направленная на *развитие психолого-педагогической компетентности педагогов и родителей (законных*

*представителей) обучающихся* в вопросах предотвращения вовлечения обучающихся в террористические и экстремистские организации. Данное направление реализуется в форме тренингов, практических занятий, групповых и индивидуальных консультаций, направленных на развитие навыков в области раннего выявления склонности детей к вовлечению в различные организации, а также развитие способностей вести с детьми и подростками конструктивный диалог.

4. Развивающие занятия, направленные на *формирования и развития коммуникативных навыков* у обучающихся, имеющих трудности в сфере межличностного общения. Данные занятия особенно актуальны для детей и подростков, которые имеют низкий социометрический статус, являются непринятыми и изгоями в детских коллективах, ведь именно эта категория детей наиболее уязвима и подвержена влиянию со стороны радикально настроенных организаций.
5. *Организация внутриведомственного и межведомственного взаимодействия*, направленная на организацию условий для активного вовлечения детей и подростков в просоциальную деятельность.

#### *Литература*

1. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе. М.: Генезис, 2000. – 21 с.
2. Умняшова И.Б., Кузнецова А.А., Ларина Н.С. Психологическое сопровождение основной образовательной программы: опыт проектирования ГБОУ Школа лицей № 1420 // Психология образования: апробация и внедрение профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования) (Москва, 14–15 апреля 2016). Материалы XII Всероссийской научно-практической конференции. – М.: Общероссийская общественная организация «Федерация психологов образования России», 2016. – С. 153–156.
3. Умняшова И.Б., Кузнецова А.А. Психологическое сопровождение основной образовательной программы // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. 2016. № 4 (октябрь-декабрь). – С. 113–122

### **Психологическая безопасности образовательной среды в дошкольном возрасте**

*Молодчая Т.В.*

*магистрант факультета психология образования  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*

*molodchaya@mail.ru*

*Научный руководитель – Масалова В.С.*

Рассматривая задачи дошкольной организации, которые нацелены на обеспечение позитивного психического развитие ребенка, отмечается важная роль потребности в психологической безопасности среды. Выделяется принцип стабильности: потребность в организации или постоянном режиме, в предсказуемости событий, порядке (*гуманистическая психология Абрахам Маслоу*), а также принцип защищенности: свобода от таких угроз, как болезнь и страх. По словам Ирины Александровны Бaeвой, главное сегодня – профилактика психологических рисков и угроз через создание условий, которые благоприятны для развития ребенка. И начинать эту работу надо уже в дошкольных образовательных учреждениях. [1]

Структура психологической безопасности образовательной среды строится на **отношении** субъекта к себе, к другим людям и социальному окружению; ощущении **удовлетворенности** от принадлежности к среде; **социальной активности**.

Критерии психологической безопасности относительно ребенка дошкольного возраста определить точно достаточно трудно. Они все включают описание отношение ребенка к среде, а определяющим является неразделимое состояние физической и психической целостности организма, его личностный рост.

Данная тема изучалась психологами с позиции обеспечения психологической безопасности личности, где выделяется параметр гибкости восприятия. С одной стороны, личность стабильно сохраняет устойчивость в среде с психотравмирующими воздействиями и сопротивляется деструктивным внутренним и внешним воздействиям, с другой – проявляет эмоциональную экспрессивность, интеллектуальную, поведенческую вариативность, определяющую оптимальную позицию субъекта в данных средовых условиях. При этом отмечается сам механизм процесса формирования и развития психологической безопасности личности, проявляющийся в поведении человека в различных ситуациях. За выбор поведения отвечает субъективное представление ситуации в сознании человека.

Возникает вопрос – что считает человек источником психологической опасности в рамках образовательной среды?

В рамках данной проблемы проводились исследования, **нацеленные на** выявление представлений субъектов образовательной деятельности о психологически безопасной среде, обеспечивающей устойчивый образовательный процесс в условиях дошкольных групп организации.

Гипотезой исследования стало предположение о том, что представления субъектов образовательного процесса в вопросах психологически безопасной образовательной среды на дошкольном уровне образования оказывают влияние на состояние образовательной среды.

В процессе работы был сделан теоретический анализ научных исследований и психолого – педагогической литературы по изучаемой проблеме. Психологическую безопасность образовательной среды, по мнению В.И. Слободчикова, создает характер отношений. И.А. Басва в концепции Психологической безопасности образовательной среды определяющее значение придает взаимодействию людей, способное защитить ее участников. В теоретических взглядах П.А. Ваганова основой является выработка стиля поведения в рамках культуры безопасности. Т.С. Кабаченко связывает психологическую безопасность с адаптивным восприятием информации, которое может нарушать жизнедеятельность.

Далее был проведен констатирующий эксперимент. Исследования проводились с субъектами образовательной среды: дети, родители и педагоги дошкольных групп. При использовании эмпирических методов получения информации были выявлены особенности деструктивного поведения в виде приемов манипуляций со стороны участников образовательного процесса, приводимые к негативным реакциям и невротическим проявлениям.

Первая группа результатов. В процессе первичного скрытого наблюдения за поведением детей 4–6 лет обнаружено частое использование манипуляций при общении со взрослыми: 1. «Жалость». Плач или истерика привлекает



внимание, которого хочет добиться ребенок. 2. «Жертва». Грусть и уныние вызывает сочувствие, под воздействием которого ребенок может получить все желаемое. 3. «Медлительность или саботаж». Отказ от самостоятельного выполнения действий, которые ему под силу, (одевание или раздевание, прием пищи и т.д.) побуждает делать взрослых. Это приносит удовольствие. Приобретенные в семье навыки манипуляции продолжаются и в отношениях со сверстниками: играх, труде, общении.

Для подтверждения данных наблюдения было проведено исследование степени тревожности. Результаты тестирования свидетельствуют о присутствии эмоциональной приспособленности ребенка к социальным ситуациям, однако 25 % детей с относительно высоким уровнем тревожности и отказываются моделировать отношения – выбирают отрицательные эмоциональный выбор. Такие показатели дают косвенную информацию о характере эмоционального опыта взаимоотношений ребенка со сверстниками и взрослыми в семье и в коллективе. Отмечается совпадение 95 % индекса тревожности, полученного путем тестирования и результатов наблюдения.

Проективные рисуночные методики на изучение межличностных отношений в семье ребенка подтвердили переживания. Дети склонные к тревожности отступают от реальной картины семьи. Вымышленные или дополнительные образы в рисунках, умышленно недорисованные члены семьи говорят о «ранимом» восприятии себя в семье, его отношение к ее отдельным членам не удовлетворяют потребности.

*Вторая группа результатов. Исследование родительских отношений* путем тестирования выявило прямую зависимость характера взаимоотношения «родитель – ребенок» и степени тревожности дошкольника. Шкала «принятие – отвержение», где ее полюса максимально расходятся показывает меру доверия взрослого к ребенку. И чем позитивнее отношение родителя к ребенку, тем менее тревожное его поведение. Шкала «кооперация» определила отношения, способные повысить самооценку ребенка, однако уровень тревожности в 40 % детей остается выше среднего. По шкале «симбиоз» становится очевидным характер тревожных отношений не только между ребенком и родителем, но и между всеми членами семьи. Детская тревожность проявляется в основном в капризах, медлительности и унылом настроении. Шкала «авторитарная гиперсоциализация» показала отношения, мало используемые современными родителями и встретила лишь в 5 %. Дети таких родителей с навязчивыми привычками, скованными движениями, скрытой тревогой, не общительны. Шкала «маленький неудачник» наоборот, выявила достаточно популярные среди родителей отношения. Интересен факт, что более 50 % детей при таких взаимоотношениях стараются доказать свою автономность, самостоятельность и стремятся быть активными. Они открыты в общении и остро воспринимают юмор.

*Третья группа результатов.* Изучение психологического состояния педагогов в коллективе. В результате проведенного тестирования на определение стиля педагогического общения достаточно стойко прослеживается активный стиль взаимодействия, однако есть педагоги со смешанным стилем поведения, что свидетельствует об их уровне тревожности. Таким образом прослеживается достаточно высокая корреляционная связь между данными об уровне тревожности детей и неустойчивом стиле (смешанном) поведения педагога. Неустойчивая

эмоциональная позиция воспитателя дошкольной группы способна развивать тревожность ребенка. По мнению Д.И. Фельдштейна, «субъект – субъектные отношения имеют главенствующее значение в дошкольном возрасте». Вследствие специфики детского возраста (впечатлительность, эмоциональность, легкая внушаемость) воспитатель оказывает педагогическое воздействие как своими интеллектуальными способностями, так и личностными качествами. [2]

Таким образом, была выявлена зависимость стилей отношения субъектов образовательной среды, где человеческие представления регулируют модель поведения, которая нарушает психологическую безопасность. Стратегией психологического сопровождения для обеспечения безопасности образовательной среды на дошкольном уровне образования можно считать условия: закладывание эмоционального принципа доверия к миру (окружению, взрослым и самому себе), превращение его требований во внутренние мотивы поведения. Обеспечение когнитивного принципа культуры отношений (высокий показатель удовлетворенности взаимодействием, позитивная установка к деятельности). Принцип поведенческой логики взаимодействия: со – действия, со – трудностей, партнерства. Секрет безусловного принятия ребенка – необходимое условие психологической безопасности ребенка в образовательной среде.

Имеются предположения о возникновении рисков:

1. Формализм в отношениях и взаимодействии взрослых по отношению к детям. Модель не прививает референтную значимость среды.
2. Эмоциональная «бедность» взрослых участников отношений. Не умение и не желание выражать положительные эмоции при общении с ребенком нарушают личностно – доверительный контакт между субъектами отношений.

*Литература*

1. Баева И.А., Волкова Е.Н., Лактионова Е.Б. Психологическая безопасность образовательной среды. Учебное пособие; – М. 2009.
2. Фельдштейн Д.И. Проблемы возрастной и педагогической психологии. – М.: изд-во МПА, 1995. – С. 81.

### **Особенности межличностных отношений у подростков, склонных и не склонных к развитию компьютерной зависимости**

*Морозова С.А.*

*Студент факультета психологии образования  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия  
9013667@mail.ru*

*Научный руководитель – Мухомтова Е.А.*

Развитие информационных технологий ведет к увеличению количества людей, предпочитающих общение в сети Интернет реальному общению. Благодаря глобальной сети мировое сообщество превратилось в одну огромную Вселенную. Взаимодействие в сети в значительной степени социально и неразрывно связано с межличностной коммуникацией. Общение является важнейшей стороной жизнедеятельности любого человека. Оно выступает необходимым условием, механизмом социализации, становления личности в онтогенезе и на всем протяжении жизни является одним из ведущих факторов развития лич-

ности. Установление удовлетворяющих личность межличностных отношений является важнейшей ценностью для каждого человека.

На качество отношений, на ее содержательную часть и последствия для каждого из партнеров оказывает влияние совокупность самых разнообразных факторов. Среди них можно выделить личностные особенности каждого из участников взаимодействия, социокультурные и этнические нормы, особенности конкретных малых групп, а также подверженность к различного рода зависимостям, в том числе интернет – зависимость.

В настоящее время проблема интернет – зависимости в подростковой среде тревожит и родителей, и педагогов. Существует мнение, что подростки, увлекающиеся виртуальным общением качественно обедняют и имеют некоторые особенности межличностного общения в реальной жизни.

В нашем исследовании мы поставили цель – изучить особенности межличностных отношений подростков, склонных и не склонных к компьютерной зависимости.

Выборку составили 60 подростков в возрасте 14–15 лет, учащиеся 8-х классов общеобразовательных школ г. Москвы.

Рассматривались межличностные отношения у подростков в целом по выборке, а также в выборке выделялись группы подростков с различным уровнем компьютерной зависимости. Проводился количественный, качественный и сравнительный анализ полученных данных.

Методы исследования: 1) Шкала интернет зависимости Чена (Chen S.-H., в адаптации В.Л. Малыгина, К.А. Феклисова); 2) Опросник межличностных отношений (ОМО) разработанного американским психологом В. Шутцем (FIRO-b – Опросник интерперсональной ориентации); 3) Методика «Направленность личности в общении» С.Л. Братченко. 4) Социометрия Дж. Морено.

Для математической обработки данных применялись такие методы математической статистики, как коэффициент ранговой корреляции Спирмена, критерии различий Краскелла-Уоллиса и Манна-Уитни.

### **Результаты исследования.**

Проведенное исследование позволило нам выявить ряд особенностей межличностных отношений и коммуникативного поведения у подростков с разным уровнем компьютерной зависимости.

С помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена достоверно доказано, что чем ниже социальный статус подростка в группе, ниже сформированность его коммуникативных навыков, тем выше степень компьютерной зависимости ( $R=-0,519$ ;  $p\leq 0,001$ ).

Также установлено на уровне тенденции, что чем выше у подростков потребность быть зависимыми от других, чем больше они ожидают руководства и контроля со стороны окружающих, тем выше у них уровень компьютерной зависимости ( $R=0,279$ ;  $p\leq 0,05$ ).

В целом по выборке выявлены и описаны психологические особенности межличностных отношений, присущие для каждой из выделенных групп подростков. Так в группе независимых от компьютера испытуемых подростки, не стремящиеся принадлежать к группе, имеют высокую потребность в диалоге на равных и при этом обладают высоким социальным статусом в группе сверстников ( $R=-0,613$ ;  $p\leq 0,05$  и  $R=-0,689$ ;  $p\leq 0,01$  соответственно).

В группе испытуемых, склонных к компьютерной зависимости определено, что высокая потребность принадлежать к различным группам уменьшает уровень склонности к компьютерной аддикции ( $R=-0,357$ ;  $p \leq 0,05$ ).

В группе подростков, страдающих компьютерной зависимостью на низком уровне значимости установлено, что те из них, кто не имеют хорошо сформированной потребности общаться на равных имеют высокую потребность быть включенным в разные группы, быть в обществе, даже если сами ничего для этого не предпринимают, стремятся контролировать и влиять на окружающих, ( $R=-0,679$ ;  $R=-0,597$ ;  $R=-0,609$  соответственно, где  $p \leq 0,05$ ).

Таким образом, ясно, что группы подростков с различным уровнем компьютерной зависимости имеют свои психологические особенности межличностных отношений и коммуникативных навыков.

Также с помощью критерия различий для нескольких независимых выборок Краскелла-Уоллиса были выявлены значимые различия сформированности коммуникативного поведения в группах подростков с разным уровнем компьютерной зависимости. У зависимых подростков стремление быть в близких отношениях с другими, проявлять к ним теплые дружеские чувства ниже, чем у подростков, не страдающих компьютерной зависимостью ( $H=8,190$ ;  $p \leq 0,05$ ). Кроме того, имеются достоверные различия в уровне сформированности коммуникативных навыков, в социальном статусе в группе ( $H=21,347$ ;  $p \leq 0,001$ ). Зависимые подростки являются в группе сверстников отверженными.

Эти различия в сформированности коммуникативных навыков и коммуникативном поведении у групп подростков с различным уровнем компьютерной зависимости говорит о том, что нарушенные межличностные отношения, неумение выстраивать равноправные отношения со сверстниками увеличивают риск у подростков данного возраста компьютерной аддикции.

Полученные данные наглядно говорят о том, что межличностные отношения у подростков склонных и не склонных к компьютерной зависимости имеют свои психологические особенности.

#### *Литература*

1. Войсунский А.Е. Методологические аспекты зависимости от Интернета: зарубежные исследования // Интернет-зависимость: психологическая зависимость и динамика развития / ред.-сост. А.Е. Войсунский. – М.: Акрополь, 2009. – С. 101–111.
2. Юрьева Л.Н., Больбот Т.Ю. Компьютерная зависимость: формирование и диагностика, коррекция и профилактика. – Днепропетровск: Пороги, 2006.
3. В.Шутс. Глубокая простота. – СПб.: «Роза мира», 1993. – 218 с.

## **Соотношение индивидуального стиля классного руководства и психологических параметров эффективности учебной группы**

**Мукатина Н.А.**

*студент факультета психологии образования  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*

*komarova\_n57@mail.ru*

*Научный руководитель – Лубовский Д.В.*

Эффективное использование стиля классного руководства является одной из важнейших профессиональных компетенций педагога, зафиксированных в профессиональном стандарте [3]. В психологии образования в настоящее время недостаточно подробно изучено влияние стиля классного руководства педагогов на психологические параметры эффективности учебной группы; исследование по данной проблеме очень мало.

Теоретический анализ проблемы показал, что к психологическим параметрам эффективности учебной группы можно отнести: уровень самооценки класса, выражающийся через показатели психологической атмосферы в коллективе, уровень учебной мотивации, уровень авторитета учителя среди учащихся [1, 2].

Правомерно ожидать, что демократический стиль более благоприятно влияет на психологические параметры эффективности учебной группы. Для проверки данной гипотезы было проведено исследование в ГБПОУ ТПСК им. В.М. Максимчука. В данном исследовании были проанализированы данные обследования четырех учебных группам третьего и четвертого курса, а также данные исследования стилей руководства классных руководителей данных групп.

Исследование показало, что в одной из групп классный руководитель проявляет умеренную ориентированность на личностную модель взаимодействия, ситуативный тип установки и демократический стиль руководства, классный руководитель второй группы – умеренную ориентированность на учебно-дисциплинарную модель взаимодействия, активно-положительную установку и демократический стиль руководства. В третьей группе классный руководитель проявляет умеренную ориентированность на личностную модель взаимодействия, активно-положительную установку и демократический стиль руководства, в четвертой группе педагог проявляет умеренную ориентированность на учебно-дисциплинарную модель взаимодействия, скрытую отрицательную установку и авторитарный стиль руководства. Проанализировав приведенные данные, правомерно сделать вывод о том, что классный руководитель третьей группы в большей степени реализует демократический стиль руководства учащимися.

Для исследования психологических параметров учебных групп были использованы методики диагностики мотивации учения Ч.Д. Спилбергера, «Оценка психологической атмосферы в коллективе» А.Ф. Фидлера, анкета «Учитель – ученик» (по Е.И. Рогову).

В результате исследования было установлено, что последовательный демократический стиль способствует более низкому уровню тревожности в группе, что показало сравнение третьей и четвертой групп. В группе, где классный руководитель последовательно реализует демократический стиль, выявлена тенденция к более высокому уровню познавательной активности и мотивации

учебной деятельности учащихся. Анализ результатов исследования психологической атмосферы в коллективе показал, что в группе с демократическим стилем классного руководства учащиеся более высоко оценивают дружелюбие, уровень взаимоподдержки и заинтересованность.

Мнения учащихся о классном руководителе (эмоциональный и поведенческий параметры, указывающие на степень симпатии учащегося к классному руководителю и на то, как складывается взаимодействие между ними), в группах с демократической моделью классного руководства существенно выше, чем в группе с авторитарным руководством.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что демократический стиль управления, а также ориентация классного руководителя на личностную модель взаимодействия в сочетании с положительным типом установки по отношению к учащимся оказывают положительное влияние на психологические параметры эффективности учебной группы, а, следовательно, могут способствовать более высокой успеваемости учащихся.

#### *Литература*

1. Кричевский Р.Л. Если Вы – руководитель... Элементы психологии менеджмента в повседневной работе. – М.: Дело, 1993.
2. Петрушихина Е.Б. Социально-психологические особенности взаимодействия классного руководителя с учащимися [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2013. № 2. С. 34–47. URL: [http://psyjournals.ru/psyedu\\_ru/2013/n2/61304.shtml](http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2013/n2/61304.shtml) (дата обращения: 05.02.2017)
3. Профессиональный стандарт педагога от «18» октября 2013 г. № 544н [Электронный ресурс] // URL: <http://профстандартпедагога.рф/профстандарт-педагога> (дата обращения: 05.02.2017)

### **Инновационная технология «Учебная фирма» как средство эффективной социализации подростков на начальных этапах профессионального образования**

*Нигодина Л.И.*

*аспирант факультета психологии образования  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*

*Liudmila-sol@mail.ru*

*Научный руководитель – Ковалев Г.Н.*

Ускорение социально-экономического развития нашего общества тесно связано с повышением роли человеческого фактора. В связи с этим ставится задача существенного улучшения трудового воспитания, обучения и профессиональной ориентации учащихся общеобразовательных школ, повышения морально-психологической подготовки их к самостоятельной жизни, формирования у подрастающего поколения осознанной потребности в труде.

Эта проблема становится особо актуальной, так как завершение учебной деятельности и вступление в трудовую жизнь требуют от лиц подростково-юношеского возраста достаточной физиологической и психической зрелости.

Разрешением проблемы профессионального самоопределения подростков, возможности ими попробовать себя в различных профессиональных видах деятельности, а также определению наилучшей профессии соответствующей их

интересам, способностям и возможностям, может выступить инновационная технология «Учебная фирма».

Виртуальные учебные фирмы, как инновационная форма обучения, стали успешно организовываться в РФ в порядке выполнения требований к качеству подготовки молодых специалистов и с целью освоения основ современного бизнеса на практических занятиях по закреплению теоретических знаний, прохождению учебных, производственных практик; рассматриваются педагогическим сообществом как будущее в образовании с большими потенциальными возможностями.

Учебная Фирма – это сетевой инновационный проект, который основывается на принципе «делая – познаю», когда теория бизнеса изучается через практику, и является хорошей подготовкой к вступлению в профессиональную жизнь. В учебной фирме происходит совершенствование и закрепление профессиональных умений, и навыков, которые повышают конкурентоспособность будущего специалиста на современном рынке труда. Данная технология обучает умению анализировать экономические процессы и явления, знанию новых информационных технологий, умению работать в команде, вырабатывает способность «приступить к работе без предварительной стажировки».

Данная инновационная технология в последние годы используется более чем в сорока учебных заведениях РФ, которые объединены в единую сеть. Управление сетью осуществляет Центральный офис, созданный на базе Санкт-Петербургского Государственного университета экономики и финансов.

Учебная фирма представляет собой модель предприятия (организации), которая имитирует весь процесс управления производственной и коммерческой деятельностью в форме деловой игры.

Это место для наработки практических навыков на основе полученных теоретических знаний, другими словами это учебно-производственная база.

Основной задачей «Учебной фирмы» является минимизация разрыва между образованием и рынком труда. Детальная имитация хозяйственной деятельности дает возможность подготовить конкурентоспособного специалиста, имеющего опыт широкой и разносторонней деловой практики.

Деятельность учебной фирмы максимально приближена к условиям реальной действительности. Фирма оснащена оргтехникой как на реально действующем предприятии (организации), при работе используются реальные компьютерные программы. Здесь создано все для приобретения профессиональных навыков.

В учебной фирме все как в реально действующей организации (учреждении): форма собственности, организационная структура, вид деятельности, штатное расписание, руководство, цеха (если это производство), функционально связанные между собой отделы, выполняющие функции в соответствии со своим предназначением, необходимая атрибутика, но деньги и готовая продукция только на бумаге. Молодые специалисты видят, как полученные теоретические знания выглядят в конкретной деловой обстановке. Здесь проводятся совещания, ставятся ближайшие задачи, участники совещаний принимают решения. Таким образом подростки и молодые взрослые отрабатывают профессиональные компетенции и появляется интерес и ясность к профессии и будущей работе.

Одной из ключевых особенностей обучения в учебной фирме является его многоаспектность, поэтому каждый участник может получить то, чего ему не

хватает. «Что же дает обучение в учебной фирме?». Ответ на данный вопрос может звучать так – возможности. Возможности для получения качественных знаний, возможности для самореализации, возможности для социализации, возможности для получения удовольствия от созидательной деятельности.

*Литература*

1. Мюллер Н.В., Зайцева Т.В., Ямпольская О.П. Производственное обучение коммерсантов. Образовательная технология «Учебная мини-фирма» : учеб. пособие для учащихся учреждений нач. проф. образования. – М.: Издательский центр «Академия», 2011. – 320 с.
2. Фомина С.А., Юрак С.И. «Учебная фирма» – активная форма профориентации. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – СПб.: СПб ГБУ «Центр содействия и профессиональной ориентации молодежи «Вектор», 2014.
3. <http://www.cotfor.ru/>

### **Ресурсы детских площадок как фактор игрового взаимодействия детей**

*Николаева О.О.*

*магистрант факультета психология образования  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*

*niklelik@gmail.com*

*Научный руководитель – Шмидт А.Ф.*

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.). [1, 2, 3]

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.

Однако, 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.). [6]

Наблюдая за игрой детей на детских площадках, мы задались вопросом об их ресурсности в плане развития игрового взаимодействия детей, способности детей дошкольного возраста к самостоятельному (без направляющего участия взрослых) взаимодействию, организации игр, разрешению конфликтов, и с какого возраста проявляется эта способность.

Исследование выполняется под руководством старшего преподавателя кафедры дошкольной педагогики и психологии А.Ф. Шмидт.

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет проследить два основных направления в исследовании проблем взаимодействия дошкольников со сверстниками:



- Изучение развития межличностного взаимодействия детей в процессе общения со сверстниками (М.И. Лисина, Т.А. Репина и др.) [4, 3]
- Выяснение роли продуктивных видов деятельности и сюжетно-ролевой игры в формировании взаимодействия в развитии межличностных отношений (Д.Б. Эльконин) [7, с. 41–46]

Нужно отметить, что в исследованиях, посвященных взаимодействию дошкольников, главным образом говорится о взаимодействии детей в рамках организованного процесса: обучающие занятия в ДО, игры, организованные взрослыми, сюжетно-ролевые игры (Степанова О.А.) [5] Целью нашего 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 происходить без специального 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 т.к. нас интересует спонтанное взаимодействие вне влияния взрослого и вне организованных групп детского сада. Были выбраны 4 вида детских игровых площадок: во дворе, в парке, в торговом центре, тематические. Каждая из этих площадок имеет разное ресурсное оснащение (стационарные модули, природные объекты, игрушки, мобильные ресурсы).

**Дворовые площадки**, как правило, имеют типовое оснащение: горки, домики, спортивные модули (лесенки, кольца, турники), разные виды качелей, карусели, песочницы (обычно родители приносят и оставляют там формочки, лопатки, иногда другие игрушки). Часто вокруг этих площадок есть деревья и кусты, что тоже может служить ресурсом для игры. Кроме этого в целях изменения игровой ситуации нами использовались провокационные ресурсы, которые мы специально включали в имеющееся оснащение до появления детей на детской площадке, чтобы не вмешиваться в дальнейшем в ход игры (толстая веревка, коробки, цветные платки).

**Игровые площадки в парках** сходны по своему оснащению с дворовыми, отличаются размерами площади самой площадки и количеством игровых и спортивных модулей.

**Тематические площадки** встречаются достаточно редко. Примерами таких площадок может быть «Автодорога», «Воздушный бой», «Сказочный лес», «Корабль», «Старый замок». Оснащенность этих площадок сама по себе подталкивает сюжет игры.

**Площадки в торговых центрах** по оснащенности существенно отличаются от вышеперечисленных. Их ресурсами являются батуты, лабиринты, сухой бассейн, электромобили, игровые комнаты с игрушками.

На этих площадках (кроме дворовых) практически не встречаются дети уже знакомые друг с другом.

Наши наблюдения показывают, что дети, собираясь небольшими группами, могут договариваться, придумывать свои способы времяпрепровождения, которые мы рассматриваем, как игру.

Наблюдение являлось основным методом исследования.

Нами составлена карта наблюдения, включающая следующие параметры:

- Вступление в новое взаимодействие;
- Вступление в уже существующую игру;
- Соблюдение правил (соблюдают изначально придуманные правила, додумывают по ходу игры);
- Распределение ролей;
- Игры (как придумывают, разнообразие);
- Разрешение споров (длительность, способы разрешения);
- Возраст.

Наши исследования показывают, что дети охотнее всего вступают во взаимодействие на дворовых игровых площадках, но не играют в традиционные классические игры (вышибалы, классики, жмурки, резиночки), хотя по данным опроса они знают достаточно много подвижных игр для улицы. Под совместной игрой сейчас часто понимается коллективная беготня на детской площадке, имитирующая стремительную смену событий. Разыгрывание отдельных сценок из популярных мультфильмов, сериалов (монстры, зомби), часто демонстрирующих неприглядные стороны человеческой жизни – насилие, устрашение.

В заключении надо сказать, что несмотря на то, что в психолого-педагогической науке проблема взаимодействия детей со сверстниками широко исследована, недостаточно разработанной остается проблема изучения естественного поведения и особенностей самостоятельного (без участия взрослого) взаимодействия. В настоящее время для современной социокультурной ситуации характерно существенное изменение игрового репертуара, деформация содержания детской субкультуры, обеднение устных текстов. Это положение волнует сегодня не только педагогов-психологов, но и родителей. Об актуальности изучения проблемы поведения детей на игровых площадках свидетельствует факт многочисленных статей в интернете и журналах, посвященных данной проблеме. Авторами их являются не только профессиональные педагоги и психологи, но и родители и даже дети, выполняющие исследовательские работы в рамках школьного проекта.

Полученные в результате нашего 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.
2. *Выготский Л.С.* Проблема культурного развития ребенка (1928) // Вестн. Московского университета. Сер. 14, Психология. 1991. N 4. 5–18 с.
3. *Веракса Н.Е., Веракса А.Н., Репина Т.А.* Социальная психология дошкольника. Москва: Мозаика-синтез, 2016.
4. *Лисина М.И.* Формирование личности ребенка в общении. – Питер; СПб, 2009.
5. *Степанова О.А.* Развитие игровой деятельности ребенка: Обзор программ дошкольного образования. – Москва: ТЦ Сфера, 2015.
6. *Шмидт А.Ф.* Организация эффективной продуктивной совместной деятельности дошкольников. Молодые ученые – столпному образованию. // Материалы XIII Городской научно-практической конференции. – Москва: ГБОУ ВПО МГППУ, 2014. – 60–62 с. – 0,2 п.л.
7. *Эльконин Д.Б.* Игра: ее место и роль в жизни и развитии ребенка. Дошкольное воспитание. 2012. № 5, 41–46 с.

## **Эмоциональные аспекты восприятия юношами и девушками электронных обучающих ресурсов**

**Нагайцева О.В.**

**студентка факультета психологии образования  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия**

n903245@yandex.ru

*Научный руководитель – Лубовский Д.В..*

Актуальность исследования обусловлена необходимостью изучения влияния электронных обучающих ресурсов (ЭОР) на обучение в юношеском возрасте. Сравнительно недавно эта проблематика начала разрабатываться за рубежом с позиций когнитивной психологии, но исследователи сосредотачиваются преимущественно на эмоциональных аспектах дизайна электронных обучающих средств, тогда как эмоциям обучающихся в связи с применением ЭОР уделяют гораздо меньше внимания.

В проведенном нами исследовании изучалось влияние эмоциональных аспектов восприятия юношами и девушками электронных обучающих ресурсов на их использование в учебном процессе. Были использованы шкала дифференциальных эмоций К.Э. Изарда, тест эмоционального интеллекта Н. Холла, опросник тревожности Спилбергера-Ханина и опросник структуры темперамента В.М. Русалова. Для исследования эмоциональных аспектов восприятия учащимися ЭОР была составлена авторская анкета.

Предварительный анализ данных показал, что, по данным методики К. Изарда, у 75 % испытуемых наблюдается положительный эмоциональный фон и, по данным теста эмоционального интеллекта Н. Холла, преобладание гармоничного эмоционального интеллекта. Результаты авторской анкеты по исследованию эмоциональных аспектов восприятия учащимися ЭОР показывают, что студенты постоянно используют электронные ресурсы для подготовки к экзаменам, зачетам, к занятиям и отмечают, что использовать электронные ресурсы интересно, любопытно, увлекательно.

Последующая обработка данных, направленная на выявление связей между положительными эмоциями в связи с использованием электронных обучающих ресурсов и тревожностью, а также параметрами темперамента, позволит разработать рекомендации для учащихся и педагогов по применению ЭОР в учебном процессе с учетом индивидуальных особенностей учащихся.

*Литература*

1. *Изард К.* Эмоции человека. М., Мир, 1976.

## Особенности самооценки у современных старших дошкольников

*Новикова Е.В.*

*магистрант факультета психология образования  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*

*evg.novikova@bk.ru*

*Научный руководитель – Кузьмишина Т.Л.*

**Аннотация.** В статье обсуждаются вопросы, связанные с особенностями самооценки детей старшего дошкольного возраста. Проведенное исследование показало, что в самооценке детей, которые воспитываются в семьях разных по составу, имеются различия.

Полученные данные позволяют скорректировать и усовершенствовать процесс воспитания детей в семьях разных по составу, а также оптимизировать образовательный процесс с учетом индивидуальных особенностей детей.

**Ключевые слова:** самооценка дошкольников, однодетные семьи, двухдетные семьи, многодетные семьи.

Семья имеет первостепенное значение для развития ребенка дошкольного возраста. Семья – это институт первичной социализации, так как именно в семье ребенок приобретает навыки взаимодействия с другими людьми, а также способы поведения и ценностные ориентации. Дошкольное детство – это отправная точка развития личности человека. «Самооценка – ценность, значимость, которой индивид наделяет себя в целом и отдельные стороны своей личности, деятельности, поведения» [1, С-442]. Самооценка рассматривается как основное личностное образование, а также важнейший компонент Я-концепции.

Для изучения особенностей самооценки у детей старшего дошкольного возраста проводилось исследование детей из однодетных, двухдетных и многодетных семей. В исследовании принимали участие 90 респондентов в возрасте 5–7 лет, из которых 30 – дети из однодетных семей, 30 – дети из двухдетных семей и 30 – дети из многодетных семей, по гендерному составу респонденты поделены поровну – 45 девочек и 45 мальчиков. Целью исследования было изучение особенностей самооценки у современных старших дошкольников. В исследовании предполагалось, что в самооценке детей старшего дошкольного возраста из разных по составу семей есть различия. В исследовании использовались следующие методики: «Лесенка» (В. Щур, С. Якобсон) [2] и «Кинетический рисунок семьи» (модификация Г.Т. Хоментausкас (1977, 1988)) [3].

При обработке детских рисунков проводился анализ следующих симптомов: благоприятность семейной ситуации, тревожность, конфликтность в семье, чувство неполноценности в семейной ситуации, враждебность в семейной ситуации. У 50 % детей из однодетных семей в рисунках выявлены признаки неблагоприятной семейной ситуации, а у детей из двухдетных и многодетных семей – в 43 % случаев.

Рассмотрение самооценки детей из разных по составу семей показало, что высокая самооценка встречается чаще среди детей из однодетных семей (в 73 % случаев), чем у детей из двухдетных и многодетных семей (в 60 % случаев в каждой группе). Заниженная самооценка чаще встречается среди детей из двух-

детных семей (в 20 % случаев), чем в многодетных (в 10 % случаев) и однодетных (в 7 % случаев) семьях.

#### **Выводы:**

1. В однодетных семьях дети чаще испытывают чувство неприятия со стороны отца, чем дети из других семей, однако, дети из однодетных семей чаще имеют высокую самооценку, чем другие дети. В семьях с одним ребенком чаще встречаются дети, в рисунках которых присутствуют признаки неблагоприятной семейной ситуации, а также признаки того, что дети испытывают чувство неполноценности в семье.
2. Наибольшее количество детей, у которых присутствует враждебность во взаимоотношениях в семье, пришлось на однодетные и двухдетные семьи, в многодетных же семьях количество таких детей в три раза меньше. Также признаки тревожности в рисунках детей в однодетных и двухдетных семьях встречаются чаще, чем в рисунках детей из многодетных семей.
3. В двухдетных семьях чаще всего встречаются дети, которые склонны к занижению самооценки. В двухдетных семьях чаще, чем в других встречаются признаки конфликтности в семейной ситуации в детских рисунках.
4. В многодетных семьях дети более склонны испытывать чувство неприятия со стороны матери, чем дети из других семей.
5. Гипотеза исследования подтверждена: в самооценке детей старшего дошкольного возраста из разных по составу семей есть различия.

#### *Литература*

1. Мещеряков Б.Г., Зинченко В.П. «Большой психологический словарь».
2. Хоментausкас Г.Т. Использование детского рисунка для исследования внутрисемейных отношений. Вопросы психологии № 1, 1986 г., с. 165–171.
3. Щетинина А.М. Диагностика социального развития ребенка: Учебно-методическое пособие. – Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2000. – 88с.

### **К вопросу о детско-родительских отношениях**

*Окина А.С.  
студентка факультета психологии,  
педагогике и социологии  
РВУЗ АНО ВО МосГУ, Москва, Россия  
ania\_big@mail.ru*

*Научный руководитель – Гурова Е.В.*

Люди воспринимают и оценивают друг друга через разного рода межличностные отношения. В семейном окружении, в общении, в разговорах разных поколений происходит становление психики ребенка и меняется психическая жизнь родителей. На сегодняшний день семья часто оказывается под влиянием социальных и экономических проблем, что заставляет ее испытывать болезненные противоречия, что отражается и на ребенке. Ведь именно семья – главный защитник личности, внутренний фундамент, который закладывается в ребенке и, так или иначе, влияет на дальнейшую жизнь человека. Ведь детско-родительские отношения не заканчиваются с совершеннолетием ребенка – это отношения, которые длятся всю жизнь человека, изменяясь и совершенствуясь.

Сущность детско-родительских отношений, влияние этих отношений на развитие личности, на самоопределение и другие аспекты психологами рассма-

тривается обширно. Тем не менее, конкретного определения в научной литературе найти не удалось. Теории раскрывают содержание детско-родительских отношений, показывает влияние на развитие личности или социального отношения. Психологи рассматривают все теории в рамках четырех подходов: функционального, структурного, эмпирического и системного.

Функциональный подход рассматривает детско-родительские отношения исходя из их влияния на социализацию личности. З. Фрейд и А. Фрейд считали, что мать для ребенка источник удовольствия, и первый человек, который регламентирует его действия. В классическом психоанализе главная причина личностных нарушений взрослого человека находится в детстве, а именно в неудовлетворенных матерью детских потребности (теория материнской депривации).

Э. Фромм рассматривал детско-родительские отношения с позиции качественных различий отцовского и материнского подходов к заботе о ребенке. Материнская любовь является безусловной, заложена природой, тогда как отцовская любовь связана с оправданными ожиданиями отца к ребенку [3]. К. Роджерс считал важным безусловное принятие ребенка со стороны родителей, нужно поддерживать в ребенке базовое чувство безопасности, которое является основой успешной социализации.

В. Вундт и Г. Тард придерживались теории подражания. Детско-родительские отношения в родительской семье влияют на способы воспитания детей в молодой семье. По мнению ученых, опыт отношений с родителями находит свое отражения в «я», а затем определяет отношения в настоящем.

Многие исследователи раскрывают детско-родительские отношения с точки зрения структуры. Компоненты детско-родительских отношений, такие как мотив и стиль воспитания включены в родительскую позицию и тип воспитания. Р.В. Овчарова и А.С. Спиваковская нашли причинно-следственную связь: мотив и стиль воспитания включены в родительскую позицию, которая в свою очередь, и определяет тип воспитания. Родительская позиция, как совокупность установок родителей во взаимодействии с ребенком, существует в трех планах: эмоциональном, когнитивном, поведенческом [2].

Р. Белл и Е. Шеффер создали динамическую двухфакторную модель родительского отношения к детям. Родительское отношения в течении длительного времени относительно неизменно и представлено родительскими установками. Эта модель имеет две основные характеристики детско-родительских отношений: эмоциональную и поведенческую. Поведенческий компонент – отчуждение, ненависть, сверхтребовательность, пренебрежение, гиперопека. Эмоциональный компонент – свобода, демократия, любовь, всепрощение, авторитарный диктат. По мнению В.Н. Мясищева, система отношений определяет характер переживаний личности, особенности восприятия действительности, характер поведенческих реакций на внешнее воздействие.

В рамках эмпирического подхода психологи рассматривают семью как малую социальную группу, имеющую свою историю возникновения, функционирования и распада. Детско-родительские отношения строятся на длительных по времени отношениях между членами семьи, кровном родстве, эмоциональной вовлеченности субъектов отношений. Взаимоотношения в супружеской паре непосредственно определяют характер детско-родительских отношений в семье [1].

В рамках системного подхода все члены семьи являются элементами одной системы. Их взаимодействие рассматривается как взаимное влияние, если из-

менится один из членов семьи, то и все остальные меняются. М. Боуэн сделал заключение, что существуют определенные стереотипы взаимоотношений, которые повторяются и воспроизводятся в поколениях.

Тема детско-родительских отношений, волнует многих психологов современности. Так Ю.Б. Гиппенрейтер считает значимым стиль общения с ребенком для развития его личности, которое может быть, как здоровым, так и вредным.

Таким образом, детско-родительские отношения описываются разными психологами весьма различными понятиями и терминами. Вместе с тем, практически во всех подходах можно усмотреть некоторую двойственность родительских отношений. С одной стороны, это любовь, которая определяет доверие к ребенку, радость и удовольствие от общения с ним, стремление к защите и безопасности, безусловное принятие и внимание, целостное отношение к нему. С другой стороны – требовательность и контроль. Именно родитель является носителем общественных правил и норм поведения, оценивает действия ребенка, определяет необходимые санкции, которые обусловлены определенными родительскими установками.

Кроме того, детско-родительские отношения требуют рассмотрения как элемент взаимодействия в семейной системе. Во многих теориях идет тонкая нить, что так или иначе наши детско-родительские отношения в детстве имеют влияние на уже детско-родительские отношения во взрослой жизни. Задача каждого взрослого человека уметь разобраться в прошлом и брать только то, что было лучшее и применять новые знания для своей уже семьи и детей. Действуя не на подсознании, а принимая свои собственные решения, меняя детско-родительские отношения в лучшую сторону.

Характер детско-родительских отношений будет влиять и на формирование таких психологических образований у молодых женщин как готовность к материнству, образ своего будущего ребенка, представление о его воспитании, и мы должны разобраться с вариантами такого влияния для будущих поколений.

*Литература*

1. *Андреева Т.В.* (2005). Психология современной семьи. Спб.: Речь, 2005. – 436 с.
2. *Овчарова Р.В.* Психологическое сопровождение родительства. М.: Изд-во Института психотерапии, 2003. – 319 с.
3. *Фромм, Э.* Душа человека. М.: Республика, 1992. – 429 с.

### **Динамика родительской компетентности матерей в результате посещения центра раннего развития**

*Перекатова Е.В.*  
*студентка факультета психологии*  
*ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*  
*kaplia007@mail.ru*

*Научный руководитель – Фокина А.В.*

В перинатальной психологии как новой отрасли психологии развития уделяется большое внимание материнско-детскому взаимодействию. В настоящее время существуют центры раннего детского развития (далее – ЦРР), где родители принимают активное участие в совместной деятельности с детьми этого

возраста. Существует множество доводов, которые говорят о пользе посещения таких занятий как для мамы, так и для ребенка. Однако до сих пор нет систематических научных исследований, которые бы показывали, какой вклад такие занятия вносят в развитие материнско-детских отношений и какое влияние оказывает посещения ЦРР на компетенцию матери.

Целью нашего исследования было сравнение уровня материнской компетенции в начале посещения занятий ЦРР и в конце. Используя включенное наблюдение и эксперимент с использованием методик структурированного наблюдения М.Е. Ланцбург, оценочной шкалы типичных эмоциональных проявлений Й. Шванцара, схемы наблюдения за поведением ребенка N.Bayley на базе детского центра «Бэби-лэнд», нами было проведено исследование в игровых группах матерей с детьми раннего возраста (от 1 года до 3х лет). Всего было обследовано 18 диад мать – ребенок раннего возраста. Анализировались протоколы (видеозаписи и текстовые записи специалиста) первого и последних занятия, на которых мать с ребенком находятся в условиях свободной игры, организованной специалистом. В анализе данных особое внимание уделялось показателям материнской компетентности, к которым, согласно М.Е. Ланцбург, относятся: действия матери во время ухода за ребенком, средства взаимодействия в диаде, уровень материнской компетентности[1].

Полученные в результате исследования данные позволяют обозначить следующие основные характеристики динамики родительской компетентности матерей. Мы обнаружили тенденцию к прогрессу по некоторым составляющим:

- Наблюдается положительная динамика по вербальному взаимодействию матери и ребенка (11 пар из 18). Конкретно это проявилось через увеличение вербальных побуждений к игре, выражение словесного поощрения его действий (10 пар из 18). Качественный анализ протоколов позволяет говорить о том, что вербальные обращения изменились не только количественно, но и содержательно: так, у матерей расширился репертуар высказываний, используемых в игре для побуждения ребенка к деятельности;
- Поведение взаимодействия изменилось в положительную сторону за счет повышения сензитивности к ребенку и способности организовать игровое пространство для ребенка (7 пар из 18), более частому проявлению собственной инициативы и выражения респонсивности к ребенку (6 пар из 18), увеличения эмоциональной вовлеченности во взаимодействие, а также повышения количества своих действий и действий ребенка, сопровождаемых речью (10 пар из 18).
- Практически не наблюдалось изменений в невербальных средствах выражения эмоций. На наш взгляд, это может быть объяснено тем, что невербальные коммуникации в большинстве случаев имеют бессознательную основу, их трудно скрывать и менять произвольным образом в любой межличностной коммуникации. Несмотря на отсутствие общей тенденции роста в невербальной сфере, у матерей увеличились частота и качество положительного физического контакта с ребенком (11 пар из 18).

Можно сделать вывод, что существует тенденция к прогрессу качества взаимодействия в диаде мать – ребенок, которая основан на повышении уровня компетенции матери, посещающей занятия для мам с детьми в ЦРР.

Среди остальных интересных изменений отметим изменения, касающиеся поведения детей. Мы обнаружили, что от первого к последнему занятию в ЦРР



у детей раннего возраста снижается проявление боязливости, плаксивости и агрессивности, а проявление позитивных эмоций повышается. Это может говорить о том, что прогресс в родительской компетентности матерей положительно сказывается на эмоциональном состоянии детей раннего возраста и их умении спонтанно действовать в свободной мало структурированной ситуации.

*Литература*

1. Ланцбург, М.Е., Соловьева, Е.В. О методике изучения взаимодействия матери и ребенка в раннем возрасте // «Дети и общество: социальная реальность и новации» / Сб. ст. по материалам Всероссийской научно-практической конференции. Москва, октябрь 2014 г. 1396 с. – С. 924–929.

### **Проблема формирования коммуникативных компетенций младших школьников в процессе обучения иностранному языку**

*Петрова А.А*

*студент факультета психологии образования  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*

*Научный руководитель – Сулейманян А.Г.*

Взаимодействие с людьми в многокультурном обществе осуществляется на иностранном языке. Язык выступает как средство познания мира, приобщения к ценностям, созданным другими народами.

Младший школьный возраст чрезвычайно благоприятен для овладения коммуникативными навыками в силу особой чуткости к языковым явлениям, интереса к осмыслению речевого опыта, общению. В этой связи встает психолого-педагогическая проблема формирования коммуникативных компетенций младших школьников в процессе обучения иностранному языку

В стандарте основного общего образования по иностранному языку коммуникативная компетенция – это функциональное использование изучаемого языка как средства общения и познавательной деятельности. Но не зафиксировано, что общение – необходимое условие формирования коммуникативных компетенций при обучении иностранному языку. Поэтому стоит задача формирования мотивированного общения. (Е.И. Пассов). А для этого надо в обучении четко различать Сряд отличительных особенностей при формировании видов речевой деятельности: говорения, письма, чтения и аудирования.

Условия обучения общению разнообразны и многоплановы. Необходимо создать благоприятную почву для развития конкретных умений всех видов речевой деятельности используя специально отобранные средства для наилучшего формирования и развития коммуникативных компетенций младших школьников.

Наша гипотеза заключается в том, что при обучении иностранному языку в начальной школе овладение отдельными видами речевой деятельности должно происходить в соответствующем типе коммуникации. Учебная деятельность должна моделировать лингвистическое содержание речевой деятельности и одновременно исходную коммуникативную форму порождения этого содержания.

*Литература*

1. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – М., 1989.

## Особенности механизмов психологической защиты у родителей в период средней зрелости

*Петрушова И.В.*

*аспирант факультета психологии образования  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*

*gorani.ri@gmail.com*

*Научный руководитель – Кузнецова О.В.*

Современное школьное образование требует все большей включенности родителей в процесс обучения детей. Младшим школьникам необходима помощь в освоении современных технологий и интернета, в создании проектов и презентаций, в организации внешкольной активности (поездки, олимпиады, конкурсы). Таким образом, большая включенность в школьную жизнь детей влечет за собой и более тесный контакт родителей с педагогом. Эта ситуация, помимо плюсов несет и определенные сложности для всех участников процесса. Учителю необходимо учитывать психологические особенности не только детей, но и родителей для построения с ними конструктивных отношений, организации внеурочной деятельности и т.д.

Механизмы психологической защиты играют важную роль в построении продуктивного контакта с родителями, преобладание той или иной психологической защиты влияет на поведение и эмоциональную сферу [1]. Школа может выступать фактором, повышающим тревожность родителей, их ребенок находится в ситуации оценивания, конкуренции с другими учениками. Нередко возникают различные конфликтные ситуации. Все это может способствовать регрессии родителя в свое детское состояние и приводит к более интенсивной работе защитных механизмов. Каждому человеку свойственен свой профиль психологической защиты, который складывается в течение всей его жизни, начиная с самых ранних этапов [2]. Изучению механизмов психологической защиты посвящено много исследований и трудов (З. Фрейд, А. Фрейд, Э. Фромм, К. Хорни, Э. Берн, Р. Плутчик, Г. Келлерман, Е.С. Романова, Л.Р. Гребенников и др.). От исследования к исследованию отличается классификация защит, мы же берем за основу 8 основных защит, выделенных Робертом Плутчиком.

В нашей работе мы изучаем особенности механизмов психологической защиты в период зрелости, пилотажное исследование охватывает период средней зрелости, от 30 до 40 лет [3]. Общее количество испытуемых-родителей составляет 81 человек, из них 57 матерей (70 %) и 24 отца (30 %). Результаты нашего исследования показывают, что выраженность психологических защит отличается у матерей и отцов по нескольким защитам, сравнение выраженности отдельных защит см. Рис. 1. Ниже приводим описание нескольких защит и общие рекомендации по взаимодействию с родителями, имеющими данную защиту как ведущую.

**Регрессия.** Механизм психологической защиты, посредством которого личность в своих поведенческих реакциях стремится избежать тревоги путем перехода на более ранние стадии развития. Личностям такого типа свойственна импульсивность и слабость эмоционально-волевого контроля. От таких родителей можно ожидать неадекватного поведения, необдуманных действий, более того, они могут сами провоцировать конфликтные ситуации в общении. Во взаимо-

действию с такими родителями стоит быть максимально корректными, дабы не провоцировать конфликт. Общение с ними будет напоминать не коммуникацию со взрослым человеком, а разговор с обидчивым ребенком.

**Компенсация.** Этот механизм психологической защиты проявляется в попытках найти подходящую замену реального или воображаемого недостатка другим качеством. Эта замена происходит при помощи фантазирования или присвоения себе свойств, достоинств, ценностей, поведенческих характеристик другой личности. Родители, которым свойственен этот механизм защиты, могут очень много рассказывать о своих достижениях, связях, знакомствах, таким образом, пытаясь поддержать свою самооценку и избежать депрессии. Если вас выбрали объектом, который должен подтвердить значимость достижений, вас ждут долгие часы таких рассказов. Сложность взаимодействия с такими родителями состоит в том, что нужно балансировать на грани, не подпитывая грандиозность личности, но и не оскорбляя пренебрежением.

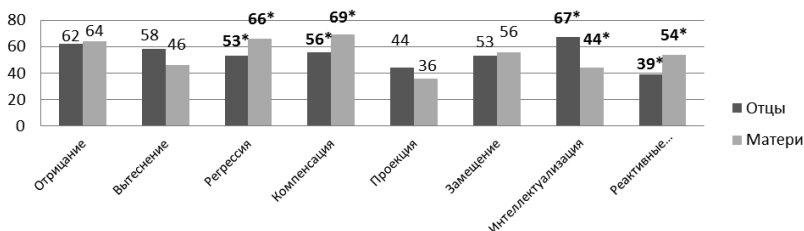


Рис. 1. Степень выраженности отдельных психологических защит в процентах у отцов и матерей (значимые отличия отмечены \*)

**Интеллектуализация.** Это один из зрелых и конструктивных механизмов защиты, при котором человек склонен все объяснять рационально, с использованием логики и несколько отстраненно от чувств, которые вызывает ситуация. Родителям данного типа свойственно стремление все контролировать, поэтому от них поступает больше всего вопросов про организацию учебного процесса, критериев оценивания работ, организации внеурочной деятельности и т.д. Несмотря на это, такие родители способны к конструктивному диалогу и сотрудничеству, могут быть хорошими помощниками в активе класса, вследствие своей педантичности и ответственности.

**Реактивные образования.** С помощью этого механизма личность предотвращает выражение неприятных или неприемлимых для нее мыслей, чувств или поступков путем преувеличенного развития противоположных стремлений. Например, жалость или заботливость могут рассматриваться как реактивные образования по отношению к бессознательной черствости, жестокости или эмоциональному безразличию. Личность этого типа насыщена энергией, ее цель участвовать во всевозможных мероприятиях и проектах. Для таких родителей характерно хорошее отношение к людям, дружелюбие и общительность. Они могут стать отличными помощниками в работе класса, будут участвовать во всех концертах, праздниках, писать восторженные отзывы на сайте школы.

Согласно приведенным данным, нам видится необходимым проводить тренинги для учителей, помогающие наработать навыки общения с родителями, повысить их психологическую грамотность, научить находить подход к каждому родителю.

1. *Вассерман Л.И., Ерышев О.Ф., Клубова Е.Б.* Психологическая диагностика индекса жизненного стиля: метод. пособие. – СПб.: Изд-во Психоневрол. ин-та им. В.М. Бехтерева, 2005. – 49 с.
2. *Грановская Р.М., Никольская И.М.* Защита личности: психологические механизмы. – СПб.: Знание, 1999. – 352 с.
3. *Петрушова И.В.* Взаимосвязь механизмов психологической защиты и временной перспективы в период средней зрелости. Вып. квалификац. работа: Магист. дис. / Моск. гос. психолого-пед. ун-т. – М., 2016. – 148 с.

## **Представления о маме у современных дошкольников**

***Плеханова О.В.***

***магистрант факультета психология образования  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия  
plehanova.1972@mail.ru***

***Научный руководитель – Масалова В.С.***

В данной работе рассматриваются особенности представлений о маме у современных дошкольников. В своей работе я обращаюсь не к семье как таковой, а к семьям с разным социальным статусом. Последний складывается из семейной структуры, материального уровня, уровня культуры семьи и ее ценностей, организации повседневной жизни и общем укладе. Возникает вопрос: выраженные материально-культурные различия семей с разным социальным статусом обуславливают ли разницу в представлениях детей о маме? Отсюда и вытекает рабочая *гипотеза исследования*: Существуют различия в представлениях о маме у современных дошкольников из семей с разным социальным статусом. *Целью исследования* является изучение представлений о маме у детей дошкольного возраста. *Объект исследования*: представления детей старшего дошкольного возраста о маме. *Предмет исследования*: особенности представлений о маме у детей дошкольного возраста.

Выявление степени зависимости представлений о маме у современных дошкольников старшего возраста от социального статуса семьи нашло свое подтверждение в исследовании, в котором приняли участие 300 детей, посещающие дошкольное отделение ГБОУ «Школа № 293» (г. Москва), Гимназия № 1503 (г. Москва), МБДОУ № 59 (г. о. Мытищи, Московская обл.), МБДОУ № 28 (г. Карabanово, Владимирская обл.). Использовались такие *методики исследования*, как наблюдения сюжетно-ролевой игры, опрос и беседа, рисунки о маме.

Сравнение особенностей семей с разным социальным статусом можно обобщить в анализе трех компонентов социальной адаптации семьи. Первый компонент социальной адаптации семьи – материальное положение, которое является нередко основной проблемой супругов обычного социального статуса и, напротив, становится фундаментом благополучия супругов-бизнесменов. Второй компонент социальной адаптации семьи – психологический климат, который может быть более устойчив в семье с высоким статусом и менее устойчив в семье с низким. Третий компонент социальной адаптации семьи – ее общая культура, которая, безусловно, напрямую зависит от социального статуса супругов (матери или отца).

Во время наблюдения за игрой «Семья» в старших группах дошкольных учреждений было выявлено, что выбор мальчиками роли матери незначителен, в основном мальчики берут на себя роль отца и реже самого себя; девочки же в большинстве выбирают роль мамы. «Между выбором ролей матери и отца во всех возрастах, кроме 10 лет, есть статистически достоверные различия, что подтверждает преимущественно однополюсный характер идентификации детей с родителями» [2]. Становясь в игре мамой, ребенок примеривает на себя не только действия мамы, но и ее чувства и эмоциональные отношения: заботу и нежность, ласку и строгость. В семьях с авторитарным стилем общения и равнодушным отношением родителей (в силу своей занятости и незаинтересованности в ребенке, а таких семей было выявлено: с авторитарным стилем общения – 5 %, равнодушным отношением к ребенку – 2 %) девочки выбирали отрицательные роли матери. Были еще замечены различия в игре детей, в семьях которых есть младшие дети (51 семья – 17 %): если в семье к старшему уделяется внимание меньше, чем к младшему, то накопившаяся злость и неудовлетворенность выражается в выбранной роли (из семей, где наблюдаемый ребенок является старшим из детей в семье, проявляют агрессивность в игре – 5,8 %); при благожелательных и доверительных отношениях между всеми детьми и матерью, дети выбирают положительную роль.

При беседе с детьми был акцент на выяснение таких вопросов: 1) Кто у тебя есть дома? 2) Кто в семье, по-твоему, главный из родителей или в семье нет главного? 3) Когда ты станешь взрослым и у тебя будет мальчик (девочка – соответственно полу испытуемого), ты будешь так же играть и заниматься с ним, как тебя сейчас воспитывает мама, или не так, по-другому? Если тебя бы обидел кто-нибудь из ребят, ты бы рассказал об этом маме или не рассказал? На основе ответов детей можно сделать вывод, что престижность мамы стоит на первом месте. Из 45 % детей, в семьях которых мамы не занимаются с ребенком какой-либо продуктивной деятельностью (рисованием, лепкой) и не читают книжки, 40 % ответили на 3 вопрос беседы, что будут поступать по-другому («Я бы с ним рисовала всякие картинки»).

При опросе о взаимоотношениях с мамой вырисовывается такая картина.

Из опрошенных 300 детей (мальчиков и девочек) из семей разного социального статуса в большинстве своем имеют положительные представления о маме – 98 %. Все дети описывают свою маму самой красивой, доброй, хорошей, реже – заботливой. Представляют свою маму помощницей во всех делах, ласковой и справедливой, любящей с ними (детьми) играть, готовить, гулять, заниматься и читать книги. Детям самим очень нравится помогать маме по дому: убираться, готовить, мыть посуду и т.п. Отвечая на вопросы о маме, дети в основном описывают ее внешние качества, нежели ее поведение, обязанности, черты характера. Так на вопрос «С каким животным ты бы сравнил свою маму» дошкольники (70 %) ассоциируют маму с кошкой – ласковой, мягкой и пушистой. На втором месте (22 %) – с собакой: умная, добрая (в одном только случае потому, что злая). Дети 6 семей – 2 % (статус родителей – рабочие, 2 из них – неполные; 2 – нуклеарные; хозяйственно-бытовые функции стоят на первом месте, преобладает равнодушное отношение к ребенку) описывают маму как помощницу в домашних услугах, но игнорирующую просьбы детей и совместные мероприятия.

В рисунках мама чаще всего представляется за домашними делами (58 % – 174 рисунка), реже в сюжетах за игрой или чтением вместе с ребенком (23 % –

69 рисунков). Остальная часть рисунков показывает маму за компьютером или телефоном, на рисунках отсутствуют сами дети – 19 % – 57 рисунков

Выводы делать пока рано, т.к. работа над интерпретацией рисунков и ответов детей по опроснику не закончена. Хотелось бы к тому же выявить различия ответов дошкольников Москвы, Московской и Владимирской областей, если таковые будут иметь место.

*Литература*

1. *Гавров С.Н.* Историческое изменение институтов семьи и брака. – М.: МГУДТ, 2009. – 366 с.
2. *Захаров А.И.* «Психологические особенности восприятия детьми роли родителей».
3. *Шкаратан О.И.* Социальные статусы и роли. В кн.: Социология неравенства. Теория и реальность; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2012. – 526 с.

### **Развитие социальной компетентности в подростковом возрасте**

*Плюто Е.К.*

*магистр факультета психологии образования  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия  
elena.plyuto@gmail.com*

*Научный руководитель – Егорова М.А.*

Формирование и развитие социальной компетентности – одна из наиболее актуальных тем психологических исследований сегодняшнего дня. Социальная компетентность – это те навыки, которые помогают человеку формировать устойчивые связи с другими членами общества и позиционировать себя как личность. Исследователи отмечают ряд негативных трендов, усугубляющихся в том числе за счет развития новых технологий (интернет, социальные сети), в результате чего все больше людей чувствуют одиночество, отчуждение и тревожность. Для личности подростка, проходящей период трансформации и становления, негативные социальные вызовы представляют более серьезную угрозу, накладываясь на нормативный возрастной кризис 11–15 лет

Сегодня ряд ученых, учителей, родителей приходят к мнению, что мы недостаточно знаем о развитии социальной компетентности и мало уделяем внимания обучению детей соответствующим навыкам на практике. В итоге не развиваются качества характера, которые важны для самореализации подростка и его самоощущения в позитивном контексте. Для гармоничной личности развитие таких категорий как эмоциональный интеллект, социальный интеллект, креативность, позитивное мышление не менее важно, чем уровень интеллекта.

Категория социальной компетентности (или «социальный интеллект») рассматривается как основополагающая в построении индивидом коммуникаций в социуме. Для подростка – это один из факторов, который выходит на первый план и активно участвует в формировании его психологического благополучия на психологически сложном жизненном этапе. Развитость этого навыка – прямой путь к более гармоничному прохождению кризисного подросткового возраста и, как следствие, устойчивому психологическому здоровью и благополучию.

Целью планируемого исследования является изучение связи социальной компетентности и психологического благополучия подростков 14–15 лет, обучающихся в московской школе.

Гипотеза исследования: содержание и высокий уровень сформированности социальной компетентности увеличивает степень психологического благополучия подростков.

Важным моментом данного исследования является сравнение позиций отечественных и зарубежных специалистов в подходах к определению, формированию социальной компетентности и ее влиянию на психологическое благополучие подростков.

В данной работе рассматривается влияние школы, отношений в школьном коллективе, семейных отношений, ближайшего окружения, а также личных характеристик подростка и его личных достижений в различных областях на уровень социальной компетентности. Рассматриваются вопросы более успешного прохождения кризисного периода становления личности школьниками с развитой социальной компетентностью, их уровень психологического благополучия в сфере, связанной с учебой и в сфере личных взаимоотношений, самовосприятия (самооценки).

Основным методом решения данной задачи являлся эксперимент-наблюдение, без формирующих мероприятий.

Планируется взять произвольную группу учащихся, которая на первом этапе исследования будет поделена на подгруппы по уровню развитости социальной компетентности. Далее будет проведен опрос на определение уровня психологического благополучия, стиля мышления, развитости основных личностных новообразований подросткового возраста.

Через полгода планируется проведение аналогичных опросов, анализ полученных данных во временной перспективе по сравнению с данными первого этапа исследования.

Для реализации данного исследования планируется использование следующих методик:

- Опросник «Социальный интеллект» Дж. Гилфорда.
- Опросник на определение оптимистического / пессимистического стиля мышления (по М. Селигману).
- Детская шкала СМАС на определение тревожности (Дж. Тейлор).
- Методика диагностики самооценки Дембо – Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан (вариант для подростков).
- Тест на скорость кодирования (измеряет внутреннюю мотивацию, старание, которое важно для успеха в учебе и работе).
- Профориентация, профессиональное самоопределение – возможно, структурированная беседа.
- Шкала выдержки А. Дакворт.
- Шкала субъективного счастья С. Любомирски.
- Табель успеваемости и/или IQ –тест и/или тест на креативность.
- Тест на внимательность (фактор внимательности связан с нейронной активностью).
- Методика «Шкалы психологического благополучия» К. Рифф.

В глобальном плане исследование социальной компетентности важно для общества в целом, в частности, для будущих работодателей как представителей структуры общества, потому что сегодняшние подростки – это будущие работ-

ники, которые будут обеспечивать функционирование общества. Насколько здоровым в физическом и психологическом плане будет это общество – зависит от подрастающего поколения.

*Литература*

1. Михайлова Е.С. Социальный интеллект: концепции, модели, диагностика Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2007.
2. Карпович Т.Н. «Психологическая диагностика социального интеллекта личности». Издательство: «Содействие». 2007.
3. Тихомирова Т. Интеллект и креативность в условиях социальной среды. Издательство: Институт психологии РАН. 2010.
4. Филипповская Т.В. Знание и социальный интеллект6 социологический подход к осмыслению взаимосвязи. Журнал «Известия Уральского государственного экономического университета» Выпуск № 6 (44) / 2012.
5. Cartledge, Gwendolyn, et al. Teaching Social Skills to Children. Circle Pines, MN: American Guidance Service, 2002.
6. Kostelnik, Marjorie, et al. Guiding Children's Social Development: Theory to Practice, 4th ed. Albany, NY: Delmar, 2002.
7. Brendgen, Mara, et al. "Is There a Dark Side of Positive Illusions? Overestimation of Social Competence and Subsequent Adjustment in Aggressive and Nonaggressive Children." Journal of Abnormal Child Psychology 32 (June 2004): 305–21.

**Личностное развитие в условиях  
дополнительного образования как фактор  
эмоционального благополучия младших школьников**

*Полывинная С.В.  
магистрант факультета психологии образования  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия  
sveta-pochtamp@mail.ru*

*Научный руководитель – Мухомтова Е.А.*

В ситуации перехода Российской Федерации от индустриального к постиндустриальному информационному обществу нарастают вызовы системе образования и социализации человека. Все острее встает задача общественного понимания необходимости дополнительного образования как открытого вариативного образования и его миссии наиболее полного обеспечения права человека на развитие и свободный выбор различных видов деятельности, в которых происходит личностное и профессиональное самоопределение детей и подростков. Актуальной становится такая организация образования, которая обеспечивала бы способность человека включаться в общественные и экономические процессы [2].

Исследования эмоционального благополучия детей ведутся начались не так давно, однако полученные результаты уже дают нам важную информацию о факторах, создающих комфортную среду для развития ребенка. Одним из таких факторов является дополнительное образование.

Внеклассные занятия или дополнительное образование, являются мощным ресурсом развития личности и социальных компетенций детей и подростков. В государственной программе «Развитие образования», принятой в 2012 г., развитию дополнительного образования детей посвящен специальный раздел. В нем ставятся задачи увеличения охвата детей программами дополнительного образования с целью их позитивной социализации, обеспечения равных возможно-



стей для всех детей независимо от уровня дохода семьи, создания современной инфраструктуры неформального образования.[1]

В младшем школьном возрасте ребенок готов и хочет учиться, познавать что-то новое. Учебная деятельность становится ведущей в этом возрасте. Но не только в школе ребенок готов приобретать новые знания, его интересует намного больший спектр умений и информации, чем предлагает школьная программа. Ребенок может быть не очень успешен в школе, но абсолютно раскрыться во внешкольной деятельности. Быть успешным в какой либо деятельности для младшего школьника очень важно. Успешность сильно влияет на формирование личностных качеств ребенка. Было бы не верно, поддерживать у учащихся младших классов с не высокой успеваемостью мнение о том, что главная оценка успешности это хорошая успеваемость. У каждого учащегося есть свои положительные стороны и способности, которые ему нужно помочь раскрыть и построить на них фундамент позитивной самооценки.

Гармоничное развитие личности предполагает становление относительно высокой адекватной самооценки и формирования чувства компетентности, которое Э. Эриксон считает центральным новообразованием данного возраста[3]

Младший школьный возраст особенно сенситивен для становления самооценки и самосознания. От того какая самооценка у ребенка зависит и уровень активности личности, ее стремление к участию в жизни коллектива и самовоспитанию. Дети с адекватной самооценкой активны и общительны. Обычно они с интересом берутся за новые задачи посильные их возможностям. Они уверены в своих силах и верят, что добьются успеха. Такие дети чаще всего оптимисты.

Один из факторов, влияющих на формирование заниженной самооценки, является небольшой круг деятельности. Некоторые учащиеся ограничивают свою сферу деятельности только занятиями в школе. Они не посещают творческие кружки и спортивные секции, у них нет хобби дома. В результате этого у них сужается сфера деятельности, где они могут проявить себя и раскрыть свои уникальные способности.

Дополнительное образование это большой ресурс для того чтобы ребенок реализовал себя полностью. Помимо приобретенных в нем новых знаний навыков и умений здесь ребенок учится взаимодействовать со сверстниками, действовать в одной команде. Приобретает коммуникативные компетенции. Ведь большую роль для формирования качеств личности ребенка этого возраста является опыт его коллективной жизни. Для него очень важно уважают ли его друзья, доверяют ли они ему, ценят ли. От этого во многом зависит психологическое благополучие в этом возрасте.

Дополнительное образование не только организует занятия, но и проводит разные мероприятия, где дети могут продемонстрировать свои достижения. Это выставки концерты, конкурсы. В результате по достоинству оцененная работа повышает самооценку и уровень эмоционального благополучия ребенка.

Немалую радость приносят детям и организованные в дополнительном образовании праздники, где дети могут отдохнуть и развлечься в кругу своих друзей, пошутить поиграть, поучаствовать в развлекательных конкурсах.

Ребенок младшего возраста активен и много двигается и с готовностью принимает новые умения и знания. Внеклассные занятия полностью отвечают потребностям ребенка данного возраста. При правильной их организации они являются оптимальным дополнением школьного образования. При таком подходе

личность ребенка гармонично развивается, а уровень эмоционального благополучия становится высоким.

Наше исследование взаимосвязи личностной самооценки, коммуникативной компетентности младшего школьника в условиях дополнительного образования и его эмоционального благополучия продиктовано необходимостью получить достоверные сведения, на основе которых можно сформулировать рекомендации по совершенствованию и развитию внешкольной деятельности учащихся.

*Литература*

- 1 *Иванюшина, В.А., Александров Д.А.* Социализация через неформальное образование / В.А. Иванюшина, Д.А. Александров // Вопросы образования. – № 3. – 2014. – С. 174–196.
- 2 Концепция развития дополнительного образования детей (утверждена Распоряжением Правительства РФ от 4 сентября 2014 г. № 1726-р).
- 3 *Кулагина И.Ю.* Младшие школьники особенности развития. – М.: ЭКСИМО, 2009.

### **Представления о профессиональной перспективе у студентов психологов**

*Пономарева Н.В.*

*магистр факультета психологии образования  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*

*nadusha.po@yandex.ru*

*Научный руководитель – Кузнецова О.В.*

Молодые люди выступают в качестве одного из важнейших социальных ресурсов, в связи с этим профессиональное самоопределение, планирование своего профессионального будущего является социально значимым. Для того, чтобы молодой человек смог успешно реализовать себя в профессиональной деятельности, ему необходимо спланировать профессиональное будущее и выстроить собственный профессиональный путь.

В процессе учебы в университете студенты знакомятся с содержанием профессиональной деятельности, а также с требованиями, которые профессия предъявляет к молодому человеку. Это подталкивает студентов к переосмыслению образа будущей профессии, своего профессионального выбора. Модернизация системы образования, стандарты высшего профессионального образования рассматривают проблему осознанного построения профессиональной перспективы как особо значимую. Однако проблема профессиональной перспективы молодых людей на этапе обучения в ВУЗе недостаточно изучена на данный момент.

В связи с этим в нашей работе был поставлен исследовательский вопрос: каковы же особенности представлений о профессиональной перспективе у современных студентов. В данном исследовании приняли участие 34 студента в возрасте от 20 до 23 лет, получающих психологическое образование и обучающихся на 3 и 4 курсах высшего учебного заведения.

Придерживаясь позиции Н.С. Пряжникова о том, что ценностно-смысловые ориентации лежат в основе профессиональной перспективы [1], мы сосредоточили внимание на изучении ценностных ориентаций современных студентов, прибегнув к использованию методики диагностики ценностных ориентаций в

карьере «Якоря карьеры» (Э. Шейн), а также ценностного опросника Ш.Шварца. Помимо этого, в качестве диагностического инструментария исследования мы использовали профессионально-личностный опросник В.П. Петрова. В процессе эмпирического исследования нами была разработана и применена авторская методика, направленная на выявление профессиональной перспективы студентов.

Обратимся к *описанию результатов данного исследовательского проекта*. В представлениях о профессиональном будущем студенты-психологи опираются на такие карьерные ориентации как: «служение», «стабильность работы», «интеграция стилей жизни». Для них является важным, чтобы их профессиональная деятельность позволяла приносить пользу другим людям. Значимым также представляется наличие постоянной работы на длительное время с социальными гарантиями и с минимальной вероятностью увольнения. Студенты-психологи ориентированы на интеграцию различных сторон образа жизни, стремятся к гармонии и балансу между личной жизнью и профессиональной деятельностью.

В основе представлений о профессиональной перспективе у студентов-психологов лежат нормативные идеалы, которые более стабильны и отражают представления о том, как следует поступать, а также индивидуальные приоритеты, которые более зависимы от внешней среды и соотносятся с конкретными поступками. Среди индивидуальных ценностей студентов-психологов ведущими являются доброта, самостоятельность и гедонизм, в то время как наиболее выраженными нормативными идеалами оказались доброта, самостоятельность и безопасность.

Студенты-психологи видят перспективу своего профессионального пути через призму личностных качеств. Характерными профессионально-значимыми личностными качествами студентов-психологов являются самостоятельность, способность к самоорганизации, стремление к саморазвитию, «знание себя», четкость целей и ценностей, компетентность во времени. Однако наряду с данными качествами для студентов-психологов также характерна неуверенность в себе и неустойчивость профессиональной мотивации.

Задумываясь о своем профессиональном будущем, студенты-психологи испытывают интерес, но в то же время беспокойство и чувство неопределенности. Они считают, что неуверенность в себе, мнение окружающих может помешать им на пути к достижению профессиональной цели. Выпускники ВУЗа имеют представление о возможных трудностях на профессиональном пути: они готовы преодолевать эти трудности, чтобы достичь своей цели; готовы выполнять профессиональные задачи в короткие сроки; готовы к самосовершенствованию в профессиональной области. Студенты, получающие психологическое образование, испытывают удовлетворение от процесса обучения в ВУЗе. В профессии психолога их привлекает возможность реализовать свои способности в профессии. Главная ценность данной профессии, по мнению студентов-психологов, заключается в возможности быть полезным другим людям, обществу. В качестве доминирующего мотива обучения в высшем учебном заведении для них выступает мотив получения качественного образования. Однако на последних курсах обучения их отношение к профессии поменялось, студенты-психологи начали сомневаться в правильности сделанного профессионального выбора. Большое значение при выборе места работы студенты придают уровню зарплаты и рабочему графику. Студенты имеют представление о ближайших целях, о кратковременной профессиональной перспективе со временем отдаленности в 1 год. Они планируют в первый год после окончания учебного заведения про-

должить обучение в магистратуре по той же специальности. Также у них существуют представления о дальних целях, о долговременной профессиональной перспективе со временем отдаленности в 10 лет. Студенты-психологи через 10 лет после окончания ВУЗа планируют работать по специальности.

Материалы данного исследовательского проекта могут быть полезны специалистам в области профконсультирования. Целесообразно включить в образовательный процесс профориентационную диагностику студентов, с целью выявления специфики их профессиональной идентичности, что, безусловно, сможет помочь им на начальном этапе построения профессионального пути.

*Литература*

1. *Пряжников Н.С.* Профессиональное самоопределение: теория и практика. М., 2008.

### **Сравнительный анализ особенностей общения дошкольников из многодетных и однодетных семей со сверстниками в условиях детского сада**

*Попандопуло Ю.С.*

*магистрант факультета психология образования*

*ФГБОУ ВО МГППУ, г. Москва*

*sjs2484@yandex.ru*

*Научный руководитель – Шмидт А.Ф.*

В рамках реализации ФГОС в содержании образовательной деятельности дошкольных учреждений более пристальное внимание уделяется достижению целей и решению задач социально-коммуникативного развития дошкольников, что также актуализирует проблему общения между детьми из семей разного типа.

Концептуальные разработки проблемы общения, прежде всего, связаны с именами Б.Г. Ананьева, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, В.М. Мясищева, С.Л. Рубинштейна, которые рассматривали общение как важное условие психического развития человека, его социализации и индивидуализации, формирования личности.

Теоретический анализ научной литературы показал, что сформированность коммуникативных навыков является субъективным условием эффективности социализации личности. Все аспекты коммуникативной деятельности связаны между собой в едином процессе общения ребенка с окружающими и определяют сроки появления активной речи и темп его развития. Наибольшее влияние на коммуникативное развитие дошкольников имеет тип семьи, в которой растет ребенок. Многие исследователи рассматривают условия семейного воспитания как ключевой элемент в формировании личности ребенка. Но в разных типах семей воспитательный потенциал имеет разный уровень.

Воспитательный потенциал многодетной семьи имеет свои положительные характеристики. В таких семьях воспитываются разумные потребности и умение считаться с нуждами других; у таких детей больше возможностей для общения, заботы о младших, усвоения и моральных социальных норм и правил поведения; успешно могут формироваться такие нравственные качества, как чуткость, человечность, ответственность, уважение к людям, способность к общению, толерантность (Гущина Т.Ю).

Согласно точке зрения А.Г. Арушановой, воспитание в однодетной семье способствует формированию совсем других качеств. Главной особенностью жизнедеятельности единственного ребенка в семье становится зависимость и эгоцентризм, привычка быть в центре внимания, отсутствие которого создает для него немалые трудности при адаптации в системе межличностных отношений после выхода за рамки семьи.

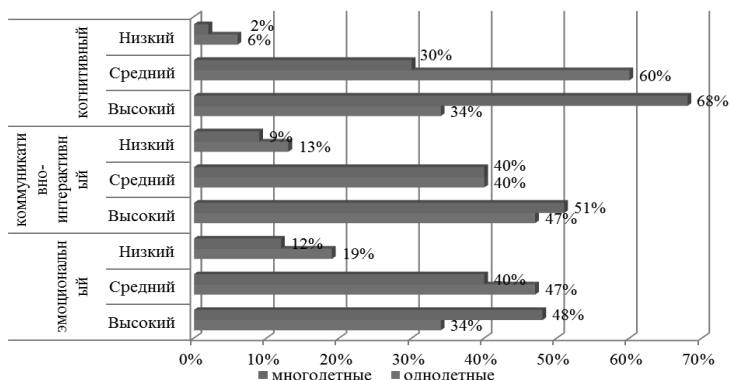
*Цель исследования:* провести сравнительный анализ особенностей общения дошкольников из многодетных и однодетных семей со сверстниками в условиях детского сада.

*Гипотеза исследования:* уровень коммуникативного развития детей из многодетных семей выше, чем у детей из однодетных семей: они владеют более высокими коммуникативными свойствами; у них развиты все формы общения (ситуативно-деловая, внеситуативно-познавательная, внеситуативно-личностная); имеют высокий уровень сформированности коммуникативного навыка взаимодействия со сверстниками.

Работа проводилась на базе Структурного дошкольного подразделения «Алые паруса», которое является структурным подразделением ГБОУ Гимназия № 491 «Марьино». В исследовании приняли участие дети из многодетных (от трех детей в семье) и однодетных семей. Данное исследование не предусматривает участие и анализ общения детей из двухдетных семей, но можно предположить, что коммуникативное развитие у них схоже с развитием детей из многодетной семьи, так как эти дети, так же как и дети из многодетной семьи удовлетворяют потребность в общении за счет взаимодействия с сиблингами.

*Методическое обеспечение:* методика «Диагностика развития общения со сверстниками» (Орлова И.А., Холмогорова В.М.), Методика диагностики форм общения (М.И. Лисина), Карта наблюдения за ребенком.

В ходе исследования оказалось, что уровень коммуникативного развития детей из многодетных семей выше, чем у детей из однодетных семей, они владеют более высокими коммуникативными свойствами; у них развиты все формы общения (ситуативно-деловая, внеситуативно-познавательная, внеситуативно-личностная); имеют высокий уровень сформированности коммуникативного навыка взаимодействия со сверстниками (рис.1).



Таким образом, коммуникативно-речевое развитие дошкольника детерминруется особенностями семейного воспитания, а дифференцирование учета этой связи при организации воспитательной работы способствует эффективно-му коммуникативному развитию дошкольников.

*Литература*

1. *Акулова О.В.* Теории и технологии развития речи детей дошкольного возраста: Программа учебного курса и методические рекомендации. / Акулова О.В., Сомкова О.Н, Солнцева О.В., Гурович Л.М. , Под ред. Акулова О.В. – М.: 2008. – 145 с.
2. *Арушанова А.Г.* Развитие коммуникативных способностей дошкольника: метод. пособие / А.Г. Арушанова. – М., 2011
3. *Гризик Т.И.* Развитие речи детей 5–6 лет: метод. пособие для воспитателей дошкол. образоват. учреждений\ Т.И. Гризик, Л.Е.Тимошук. – М.: Просвещение, 2006.
4. *Гущина Т.Ю.* Особенности социализации ребенка в условиях семьи / Т.Ю. Гущина; БелГУ // Научные ведомости БелГУ. Сер. Педагогика. – 2002. – № 2(17).-С. 191–199.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. N 1155.

**Особенности адаптации подростков  
при переходе в среднюю школу**

*Прохорова М.И.*

*студентка факультета юридической психологии  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия  
manyagirl@mail.ru*

*Научный руководитель – Куприянова Е.А.*

Подростковый возраст является одним из переломных периодов в жизни человека. В это время происходит много изменений в психике ребенка, происходит интенсивное развитие личности. Ведущей деятельностью в данном возрасте, по мнению Д.Б. Эльконина, становится интимно-личностное общение со сверстниками (Обухова Л.Ф., 2013). С переходом подростка из начальной школы в общеобразовательную, значимость межличностных отношений для подростка усиливается. Они занимают неотъемлемую часть в жизни подростка и влияют на формирование его психических функций. Тяга к общению со сверстниками, которую не могут заменить родители или учителя, выходит на первый план. Подростки организуют небольшие группы по интересам, где обсуждают волнующие их вопросы, которые ни с кем кроме сверстников они не могут обсудить открыто. Благодаря общению со сверстниками подростки усваивают жизненные ценности, нравственные идеалы и нормы поведения. Контактируя друг с другом, они формируют и развивают у себя деловые качества, проходят особую школу социальных отношений.

Период младшего подросткового возраста – 10–12 лет – начинается у детей с переходом из начальной школы в среднюю. Сложность этого периода заключается в том, что в пятом классе у детей появляются новые предметы, они переходят от одного учителя ко многим, возрастает сложность школьной программы. Процесс адаптации ребенка в средней школе – важный период в жизни ребенка.

Для каждого ребенка он протекает по-разному. Из-за трудностей, связанных с переходом из начальной школы в среднюю, у ребенка может снизиться работоспособность, повыситься тревожность и произойти другие различные изменения. Не все дети сразу хорошо адаптируются в средней школе и большой процент учащихся испытывают различные трудности в процессе адаптации. Также, многие авторы указывают, что психологические особенности детей 10–11 лет недостаточно хорошо изучены, этот период Г.А. Цукерман называет «ничей землей» (Цукерман Г.А., 2001). Поэтому актуальным становится исследование проблемы адаптации младших подростков в средней школе.

Целью нашей работы стало исследование особенностей адаптации подростков при переходе в среднюю школу. Объектом исследования являлась адаптация младших подростков в средней школе. Предмет исследования – взаимосвязь социометрического статуса подростков в классе и социально-психологической адаптации в средней школе. В качестве гипотезы мы выдвинули предположение, что высокий социометрический статус соответствует высокому уровню социально-психологической адаптации детей в школе; низкий социометрический статус соответствует низкому уровню социально-психологической адаптации подростка в средней школе.

Экспериментальной базой исследования стало общеобразовательное частное учреждение «Пироговская школа» города Москвы. Выборку составили ученики пятого класса, возраста 10–11 лет, в количестве 25 человек. Для исследования социально-психологической адаптации и социометрического статуса учащихся предлагалось пять методик: методика изучения мотивации обучения школьников при переходе из начальных классов в средние, методика диагностики уровня школьной тревожности Филлипса, методика «**Самооценка личности (Дембо-Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан)**», проективная методика «Кактус» М.А.Панфиловой и «Социометрия» Дж.Морено.

В результате исследования мы получили данные, которые показывают, что 26 % детей имеют высокий уровень адаптации, 48 % детей имеют средний уровень адаптации, 26 % детей имеют низкий уровень адаптации в пятом классе в средней школе. В группе детей с высоким уровнем адаптации преобладает социометрический статус «Предпочитаемые» и «Звезды», т.е. дети с высоким социометрическим статусом. В группе детей с низким уровнем адаптации находятся подростки со статусом «Отверженные» и «Пренебрегаемые», что соответствует низкому социометрическому статусу в классе.

Следовательно, гипотеза, что высокий социометрический статус подростка в классе соответствует высокому уровню адаптации, а низкий социометрический статус соответствует низкому уровню адаптации детей в средней школе, подтвердилась. Таким образом, можно сказать, что межличностные отношения играют важную роль в процессе социально-психологической адаптации младших подростков в средней школе. На полученные нами данные можно опираться при разработке профилактических и коррекционно-развивающих программ для пятиклассников.

*Литература*

1. *Обухова, Л.Ф.* Возрастная психология: учебник для бакалавров / Л.Ф. Обухова. – Москва : Издательство Юрайт, 2013. – 460 с.
2. *Цукерман, Г.А.* Переход из начальной школы в среднюю, как психологическая проблема // Вопросы психологии. – 2001. – № 5. – С.19–35.

## **Ресурсы мобильного обучения в условиях сетевого взаимодействия в системе начального общего образования**

*Райтман Е.А.*

*аспирант факультета психологии образования  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*

*Eva.raitmen@gmail.com*

*Научный руководитель – Ковалев Г.Н*

Мобильные технологии в системе образования – новая концепция, возникающая в условиях сетевого взаимодействия, широко распространяющаяся в США и активно обсуждаемая в Европе и России.

Современные школьники мало чем отличаются от своих родителей в вопросе компьютерной компетентности и желании использовать свои гаджеты (мобильные устройства) не только в свободное, но и учебное время. Однако современная школа в своей массе всячески противится использованию мобильных устройств. И, пока эти устройства будут под запретом в школе, они будут сильно отвлекать обучающихся от учебы [3].

Чуть больше десяти лет назад, в 2005 году Рафаэль Баллагас впервые предложил использовать ресурсы мобильных технологий в условиях сетевого взаимодействия, технологию BYOD: Bring Your Own Device, что переводится как «Принеси Свое Собственное Устройство» и означает ни больше, ни меньше, как возможность пользоваться своими гаджетами во время и для «работы». Пожалуй, это один из самых интересных и провокационных моментов концепции – попытка перевернуть представление обучающихся о потенциале и ресурсах электронных устройств и дать возможность пользоваться тем, на что долгое время накладывалось табу. Идея заключалась в том, чтобы сделать врагов образовательного процесса его союзниками, т.е. не только разрешить ученикам приносить свои мобильные устройства в школу, но и дать возможность активно ими пользоваться. Имея возможность выполнять те же рабочие задачи, но с помощью своего личного устройства ученик, как показывает исследование компании Gartner (лидера на рынке исследований информационных технологий), будет СТРЕМИТЬСЯ делать это [1].

Большинство существующих смартфонов и планшетов имеют минимальный базовый функционал, который можно использовать фактически на всех устройствах подобного класса, что облегчает планирование образовательной деятельности с использованием данных устройств. Базовый набор функций смартфонов и планшетов включает в себя возможность съемки фотографий и видео; установленные приложения для общения в соцсетях; карты (с возможностью определять по ним свое местоположение); микрофон (с возможностью записи звука); модуль wi-fi или разъем для SIM-карты для подключения к интернету; операционную систему с возможностью устанавливать различные приложения. В рамках технологий мобильного образования разработано программное обеспечение, позволяющее создавать опросы, тесты и задания с возможностью проведения соревнования между учениками, выполняющими его как в урочное так и во внеурочное время. Технологии мобильного образования развивают в детях метапредметные навыки, формируя Универсальные Учебные Действия



(познавательные, коммуникативные, личностные и регулятивные – одновременно), расширяя информационную среду для познавательной и образовательной деятельности.

Несмотря на все вышеперечисленные достоинства и ресурсы мобильных технологий, при их внедрении в образовательный процесс могут возникнуть следующие трудности[2]:

1. Не у всех детей есть смартфоны и планшеты. Не все родители согласны с использованием такой технологии;
2. Возможный вред для здоровья, ухудшение зрения;
3. Нецелевое использование устройства во время учебного процесса;
4. Доступ к интернету для устройств, у которых нет SIM-карты;
5. Контент-фильтрация («родительский контроль»);
6. Одновременная зарядка устройств;
7. Передача информации с мобильного устройства на другие мобильные устройства и стационарные компьютеры для дальнейшей работы с ней;
8. Наличие и доступность программного обеспечения;
9. Применение мобильных технологий имеет ряд особенностей, таких как организация сетевого и реального взаимодействия в классе, что требует определенных навыков от педагогов, ее применяющих;

Факторов, влияющих на успешность обучения так много, что доказать полезность мобильного обучения в условиях сетевого взаимодействия довольно сложно. По результатам исследования компании Gartner подход BYOD позволяет существенно усилить мотивацию, а так же повысить так называемую мобильную грамотность, то есть умение грамотно использовать мобильные технологии [1].

Оценку целесообразности использования технологий мобильного обучения следует начать с постановки учебной цели. Если преподаватель считает, что мобильные технологии никак не помогут в ее достижении, то смысла их использовать нет [3]. Однако мы считаем, что уровень осведомленности педагогов начального общего образования о ресурсах мобильного обучения в условиях сетевого взаимодействия находится на низком уровне. Что подтверждается результатами пилотажного исследования, в котором принимали участие 50 педагогов начального общего образования Юго-Западного района города Москвы. Возраст респондентов условно был поделен на 3 группы: 21–36 лет (38 %), 37–50 лет (46 %) и 51–63 лет (16 %). Опыт работы от 1 до 42 лет в различных школах города Москвы. При опросе были получены следующие данные:

- 20 % считают возможным применение мобильных технологий в процессе педагогической деятельности.
- 4 % знакомы с технологией BYOD
- 2 % применяли технологию BYOD в своей практике.

Так же любопытен тот факт, что лишь в 14 % учебных заведений доступен wi-fi, что является если не основным, то одним из первостепенных требований в использовании мобильных технологий.

И 24 % из опрошенных педагогов используют «кнопочные» телефоны, не отвечающие «базовым» требованиям мобильных технологий образования.

Краткий обзор в совокупности с результатами пилотажного исследования подтверждает нашу гипотезу об актуальности развития представлений педагогов начального общего образования о ресурсах мобильного обучения в ус-

ловиях сетевого взаимодействия в системе начального общего образования и подлежит дальнейшему изучению.

*Литература*

1. Gartner. Bring Your Own Device research. URL: <http://www.gartner.com/it-glossary/bring-your-own-device-byod>
2. Зильберман М.А. Использование мобильных технологий (технологии BOYD) в образовательном процессе // Дидактика XXI века. Инновационные аспекты использования ИКТ в образовании. 2014. Том 2. – с 60.
3. Стеничкина В.Г. Актуальные вопросы обучения и воспитания в начальной школе // НОВАЯ НАУКА: стратегии и векторы развития. 2017. Часть 1. – с 81.

### **К вопросу о развитии познавательных способностей у младших дошкольников**

*Романова Л.М.*

*магистрант факультета психология образования  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*

*larisa.m.romanova@gmail.com*

*Научный руководитель – Горшкова Е.В.*

Существует большое количество экспериментальных работ, посвященных исследованию развития познавательных и перцептивных способностей детей дошкольного возраста (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин, Л.А. Венгер, Н.Н. Поддьяков, А.Н. Леонтьев и др.).

Данное исследование направлено на выявление возможности развития у младших дошкольников познавательных способностей (сенсорных, воображения) с помощью игровых, творческих образно-двигательных упражнений, в которых посредством выразительных движений передаются образы разнохарактерных персонажей в рамках сюжетных ситуаций. Это стало целью исследования.

Гипотеза: развитию познавательных способностей у младших дошкольников могут благоприятствовать образно-двигательные упражнения на воплощение – посредством выразительных движений – образов разнохарактерных персонажей в условиях воображаемых сюжетных ситуаций.

В соответствии с гипотезой было запланировано 3-этапное практическое исследование с детьми 3–4 лет, которое предполагало диагностику познавательных способностей до и после развивающих занятий, где осваивались образно-двигательные упражнения. Констатирующая диагностика познавательных способностей проводилась по методикам Л.А. Венгера и его сотрудников (3, с. 28–48): «Коробка форм», «Пирамидка», «Разрезные картинки», и методике О.М. Дьяченко «Дорисовывание фигур».

Экспериментальная группа (ЭГ) отбиралась из числа воспитанников ГБОУ г. Москвы «Школа № 2111 «Новая волна»: всего обследован 21 ребенок; из них 9 детей, показавших низкий уровень развития познавательных способностей по всем методикам, составили ЭГ, с ними велись развивающие занятия на втором этапе практического исследования.

Контрольная группа (КГ) отбиралась по тому же принципу из числа воспитанников ГБОУ г. Москвы «Школа с углубленным изучением английского языка № 1356»: всего обследовано 18 детей.

По итогам констатации в двух группах (всего 39 человек) были получены следующие результаты (табл. 1).

Для развивающих занятий с детьми ЭГ были подобраны игровые образно-двигательные упражнения из методики Горшковой Е.В. (1: с.17–58; 2): на освоение жестов, пантомимических, имитационных движений, образного перевоплощения и взаимодействия; дополнительно (в качестве подготовительных упражнений) проводились упражнения на сбрасывание мышечного напряжения, образно-пространственную ориентировку. Предположительно задания на двигательного-пластическое воплощение образов разнохарактерных персонажей, взаимодействующих в рамках воображаемой сюжетной ситуации, могут способствовать развитию продуктивного воображения, это допущение основывается на положении Л.С.Выготского о двигательной природе детского воображения (4). При этом двигательное воплощение персонажей, отличающихся друг от друга размерами и характерной телесной организацией (передаются особенностями позы, амплитудой движений и др.), вероятно, может также способствовать развитию представлений о величине и форме. Задания на регуляцию мышечного напряжения, а также установка на движение «всем телом» при воплощении образов персонажей способствуют развитию, с одной стороны, свободных, выразительно исполняемых движений, а с другой, – наглядно-действенных представлений о целостности и ее ощущения на телесном уровне. Игры на образно-пространственную ориентировку, с одной стороны, необходимы для развития образного движения и взаимодействия в пространстве, а с другой, – могут способствовать развитию представлений о пространственных соотношениях объектов.

**Таблица 1**

**Уровни развития познавательных способностей  
у младших дошкольников в констатации (в %)**

Методики	Коробка форм		Разрезные картинки		Пирамидка		Дорисовывание фигур	
Группы	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Уровни	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Высокий	33	11	19	17	19	83	0	0
Средний	29	33	29	33	33	17	4	11
Низкий	38	56	52	50	38	0	96	89

*Обозначения: ЭГ – экспериментальная группа; КГ – контрольная группа.*

Всего было проведено 14 занятий. Каждое из них начиналось с небольшой разминки, затем объяснялась игровая ситуация, показывались и осваивались выразительные движения, жесты, мимика персонажа (или нескольких персонажей в сравнении друг с другом); загадывались пластические загадки с помощью выразительных движений; в качестве дополнительных наглядных средств использовались мягкие игрушки либо куклы би-ба-бо (изображающие животных).

Уже в ходе развивающих занятий было очевидно, что дети экспериментальной группы стали более свободны и раскованы в движениях, лучше, чем первоначально, ориентируются в пространстве, умеют выразительно с помощью жестов, пластики тела передать характер и настроение данного персонажа.

Эти промежуточные результаты позволяют предполагать, что контрольная диагностика покажет более активное развитие познавательных способностей у детей ЭГ в сравнении с динамикой их развития у детей КГ.

*Литература*

1. Горшкова Е.В. «О «говорящих» движениях и чудесных превращениях». – М., 2007. – 79 с.
2. Горшкова Е.В. Развитие у дошкольников образно-пространственной ориентировки // Справочник педагога-психолога. Детский сад. 2016. № 4. - С.32–43.
3. Психолог в дошкольном учреждении. Методические рекомендации к практической деятельности / Под ред. Т.В. Лаврентьевой – М., 2002. (с. 28–48).
4. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психол. очерк. – 3-е изд. – Москва: Просвещение, 1991. – 93 с.

**Специфика духовно-нравственного  
воспитания подростков**

**Сафронова В.В.**

*магистрант факультета психологии образования  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия  
viktoriaafronova2015@gmail.com*

*Научный руководитель – Павлова О.С.*

Проблемы духовно-нравственного воспитания подростков на текущее время в сегодняшнем обществе имеют как никогда острый характер. Представителями прессы производится губительная антидуховная пропаганда, превращаясь при этом в повод уменьшения условий нравственности.

Духовно-нравственное формирование подростка поддается влиянию со стороны того коллектива, в котором происходит его развитие. Самореализация личности нуждается в педагогической поддержке. Необходимым моментом является формирование у детей дошкольного возраста навыков общения со взрослыми и сверстниками [3].

С каждым днем большинство людей приводят себя к осознанию того факта, что духовному воссозданию общества не хватает всего лишь знаний, которые бы давало традиционное образование.

Вопросы о духовно-нравственном формировании подростков являются ключевыми проблемами настоящего общества. К четким причинам сложнейшей ситуации относятся: неимение конкретных основательных жизненных целей для нынешних подростков, понижение культурно-досуговых занятий с подростками; невысокая степень патриотичного воспитания и т.д.

Сложившаяся ситуация становится еще более сложной на фоне пропаганды в прессе ожесточенности и деспотизма, рекламы алкогольной и табачной продукции: понятие подростка о важнейших человеческих духовных ценностях вытесняется финансовым, и, следовательно, среди желаемого подростком превозносится «продовольственно-вещевая» по природе важность, дети начальных классов развивают в себе вредные привычки.

Учитель, помимо слов, но и также всеми своими действиями и своей персональной развивает четкое понимание подростка о беспристрастии, гуманности, высокой нравственности, о связи между собой представителей общества. Тот характер

отношений, который складывается между учителями и ребенком, во многом определяет, насколько эффективным будет его воспитание и становление.

Нам необходимо, начиная с раннего детства, прививать детям традиции нашей культуры, научить их уважительно относиться к своим товарищам и окружающим их людям, прививать основу духовной и нравственной стороны жизни. Для эффективного решения этой задачи послужит создание в школе единой системы духовно-нравственного воспитания.

Школа, с воспитательной точки зрения, включает весь педагогический процесс, заинтересовывая учебное занятие и свободную от уроков деятельность обучающегося.

Именно школе присуще такие задачи воспитания, как: развитие у обучающихся гражданской ответственности и правовой самоосознанности, духовной и культурной стороны личности; научить проявлять инициативу, самостоятельность, толерантность, развивать способность к успешному существованию в обществе и умение активно адаптироваться на рынке труда.

В основании духовно-нравственного воспитания существуют три подхода:

- аксиологический подход, который можно отнести к решающим укладам для всей школьной жизни. Самому этому укладу необходимо быть социальным, культурным, личностным достоинством как для детей, так и для учителей и родителей;
- системно-деятельностный подход, выступающий методикой формирования основы школьных лет. Данный подход дает представление о воспитании и социализации со структурно-методической стороны;
- развивающий подход, дающий базисное понимание системно-деятельностной многосторонней методики духовно-нравственного прогресса школьника. Воспитательный процесс относительно технологии начинается с какой-то конкретной ценности и там же завершается, но уже как в реально действующем и смыслопорождающем стимуле поведения подростка.

Духовно-нравственное развитие содержится в ценностях, которые передаются от поколения к поколению и хранятся в религиозной, этнической, культурной, семейной, социальной традиции.

К традиционным источникам нравственности по праву относятся: патриотизм, социальная солидарность, гражданственность, семья, труд и творчество, наука, религия, искусство и литература, природа и само человечество.

Воспитание подростков начинается с самого детства. Дети развиваются под воздействием воспитательного процесса. Сложившееся впечатление от мира, который его окружает, несет в себе важность развития у ребенка духовно-нравственного представления. Наиболее доступным для ребенка видом деятельности, который бы отражал полученное знание и впечатление, является игра. Следовательно, с помощью игры можно побудить у ребенка желание познакомиться с окружающим его миром и духовно-нравственными ценностями [2].

В ходе проведенных исследований были доказаны факты, что общество способно взять на себя ответственность, предпочтительной является конструктивно преобразующая стратегия, личностью оказывается человек с оптимистической точкой зрения, имеющий устойчивую положительную самооценку, реалистичный подход к жизни и сильнейшей мотивацией достижения [1].

Связь педагогов, классного руководителя и семьи основывается на том, что они все обязаны иметь заинтересованность в изучении подростков, иметь цель

раскрыть и развить у подростков лучшие качества и свойства, необходимые при самоопределении и реализации себя в жизни. В основании данной связи лежит принцип взаимоуважения и доверительного отношения, взаимоподдержки и помощи, терпения и терпимости в отношении друг друга. Важен тот факт, чтобы родителями обучающегося было осознано то, что мораль и нравственность – это общечеловеческие ценности. Для родителей важно понимание того, что нарушение нравственных норм может повлечь за собой разрушение душевного, психологического здоровья и благополучия ребенка.

*Литература*

1. Дементий Л.И. Ответственность как ресурс личности. – М., 2005.
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.

### **Формирование произвольности поведения дошкольников средствами физической культуры**

*Свешников О.И.*

*магистрант факультета психологии образования  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*

*ol.sw@yandex.ru*

*Научный руководитель – Раишова Е. А.*

Характерной особенностью современной образовательной политики государства в сфере дошкольного образования является формирование произвольности у детей дошкольного возраста. Дошкольный период жизни является временем наиболее интенсивного развития ребенка, когда закладывается фундамент физического, психического и нравственного здоровья. Сегодня в условиях возрастания объема и интенсивности познавательной деятельности физическое воспитание становится решающим фактором гармоничного развития дошкольника. Поэтому поиск эффективных средств физического воспитания детей дошкольного возраста, направленных на формирование произвольности поведения является крайне актуальным для практической деятельности.

Анализ научных исследований свидетельствуют об интересе педагогической науки к проблеме физического воспитания дошкольников.

Большой вклад в изучение вопросов формирования произвольности поведения внесли психологи: Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Э. Б. Эльконин, Л. И. Божович и др. Признавая высокую научную ценность исследований, осуществленных перечисленными авторами, следует отметить, что остаются недостаточно изученными вопросы терминологии: что такое «произвольность поведения?». Определения произвольности отражают неоднозначность существующих представлений об этой характеристике деятельности ребенка.

В настоящее время существует несколько определений произвольности, раскрывающих различные его аспекты. Однако, несмотря на широкое употребление этого термина, приходится констатировать, что четкого понимания и однозначной интерпретации этого понятия нет.

При этом важным условием формирования произвольного поведения ребенка является игровая деятельность. В своих исследованиях Д. Б. Эльконин отмечал, что игра имеет решающую роль в развитии произвольности.

Большое место в жизни детей занимают игры с правилами. Главное в них – решение поставленной задачи, соблюдение правил. А. Н. Леонтьев отмечал, что овладеть правилом значит овладеть своим поведением. В ряде исследований (А. В. Запорожец, Л. И. Божович, Е. О. Смирнова и др.) было показано, что в игре дети намного опережают свои возможности в плане развития произвольности поведения.

Результаты исследования Е. О. Смирновой, включающие ряд диагностических методик, основанных на игровых действиях, свидетельствуют о том, что игра с правилом становится средством развития произвольности дошкольника лишь в том случае, если взрослый является одновременно и участником и организатором игры. Таким образом, игра с правилами является эффективным средством формирования произвольности в дошкольном возрасте.

Актуальность выбранной темы определяется тем обстоятельством, что на сегодняшний день крайне мало исследований, раскрывающих содержание и обосновывающих эффективность методических разработок, направленных на формирование произвольности детей дошкольного возраста средствами физической культуры.

Изучение теории и практики дошкольного образовательного учреждения позволило выявить **противоречие** между пониманием важности и актуальности проблемы формирования произвольности детей дошкольного возраста средствами физической культуры и реальным состоянием дел на практике, что определило выбор темы исследования и его проблему: каковы педагогические условия успешного формирования произвольности дошкольников средствами физической культуры в условиях детского сада.

Цель нашего исследования заключается в теоретическом обосновании и экспериментальной проверке педагогических условий формирования произвольности поведения дошкольников средствами физической культуры. Для ее достижения необходимо изучить проблему формирования произвольности поведения дошкольников на занятиях физической культурой; выявить особенности физического и психического развития дошкольников; обосновать взаимосвязь двигательных способностей и психического развития дошкольников; охарактеризовать методы формирования произвольности поведения дошкольников на занятиях физической культурой; провести анализ традиционной практики дошкольной образовательной организации по формированию произвольности поведения дошкольников средствами физической культуры; разработать комплекс физических упражнений, направленных на развитие физических качеств детей, а также специально подобрать серию подвижных игр с правилами, направленных на развитие произвольности поведения и обосновать их эффективность; определить и экспериментально проверить педагогические условия формирования произвольности поведения дошкольников на занятиях физической культурой.

В качестве объекта исследования рассматривается процесс формирования произвольности поведения детей дошкольного возраста; предмет исследования – педагогические условия формирования произвольности поведения дошкольников средствами физической культуры.

Гипотеза исследования основывается на предположении о том, что формирование произвольности поведения детей дошкольного возраста средствами физической культуры будет успешным, если:

- профессиональная компетентность инструктора по физической культуре позволяет выбрать ему и в полной мере реализовать концептуальный замысел оригинальных систем физического воспитания с учетом индивидуальных особенностей дошкольников;
- совместная деятельность воспитателей и инструктора по физической культуре строится как коллективная, взаимодополняющая деятельность;
- взаимодействие участников образовательных отношений осуществляется в деятельностно-диалоговой форме.

Для достижения цели, решения поставленных задач и проверки гипотезы был использован комплекс исследовательских методов: теоретический анализ социально-психологической, психолого-педагогической, научно-методической литературы по проблеме исследования; педагогический эксперимент.

*Литература*

1. *Выготский Л. С.* Психология развития ребенка. – М.: ЭКСМО, 2003. – 507 с.
2. *Обухова Л. Ф.* Возрастная психология : учебник / Л. Ф. Обухова. – М.: Издательство Юрайт; МГППУ, 2011. – 460 с.
3. *Смирнова Е. О., Гударева О. В.* Игра и произвольность у современных дошкольников / Е. О. Смирнова, О. В. Гударева // Вопросы психологии. – 2004. – № 1. – С. 91–103.

## **Гендерные особенности и агрессивность в младшем школьном возрасте**

*Серебрякова А. В.*

*Студентка факультета психологии образования  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия  
sandrabeksh@inbox.ru*

*Научный руководитель – Рашкован Е. А.*

Младший школьный возраст является наиболее сензитивным к различным внешним воздействиям и влиянию, как со стороны значимого взрослого – учителя, который представляет для ребенка в данный период времени основной спектр нравственных и морально-этических правил и норм, принятых в данном обществе, так и со стороны сверстников, которые безусловно вносят вклад в формирование личностных качеств младшего школьника по средствам общего взаимодействия. В связи с этим, особенно актуальным становится рассмотрение формирования гендерных особенностей у младших школьников, так как именно этот возраст является периодом гендерной сегрегации.

В настоящее время актуальным является изучение гендерных особенностей именно с психологической точки зрения. Существует несколько различных точек зрения по проблематике рассмотрения гендерных особенностей, которые носят противоречивый характер, а именно были выдвинуты три парадигмы: классическая, модернистская и постмодернистская. Классическая парадигма основывается на биолого-эволюционных представлениях о развитии сексуальности. Модернистская определяется дуалистическим подходом к изучению



пола, как биологического факта и субъективно – когнитивного представления образа мужского и женского, содержание которых определяется социокультурными воздействиями. Постмодернистская же объясняет пол и гендер, как два способа выстраивания социальных взаимоотношений.

Многие отечественные ученые занимаются изучением гендерных особенностей, приравнивая их особенностями развития пола (О.А. Воронина, Е.П. Ильин, И.С. Клецина и другие). Такой подход уменьшает психологическую сторону рассмотрения понятия гендера, как феномена данной науки. Д.В. Воронцов, изучая понятие гендер, дает ему следующую психологическую характеристику: гендер – это «Многогранная система отношений, возникающая и существующая в процессе общения и социального взаимодействия в определенном социокультурном пространстве».[1] То есть, при рассмотрении понятия «Гендер» необходимо, прежде всего, учитывать те социально-психологические характеристики личности, которые связаны с полом и сексуальностью, но возникают во взаимодействии с другими людьми в контексте определенной культуры.

Очень важным и актуальным является рассмотрение процесса формирования гендерных особенностей именно в младшем школьном возрасте. Как отмечалось ранее, младшие школьники очень восприимчивы к различным влияниям извне, и в связи с поступлением в школу, со сменой социальной ситуации, ребенок сталкивается с множеством факторов, которые могут повлечь за собой фрустрацию. На этой почве вполне закономерным станет возникновение агрессивного поведения. Впоследствии, без применения своевременных коррекционных воздействий возможна фиксация таких деструктивных форм поведения.

На данный момент в научной литературе не так много работ, направленных на исследование связи гендерных особенностей и агрессивности, именно в младшем школьном возрасте, этот вопрос чаще поднимается при изучении подростков [2]. Этот факт также подчеркивает актуальность нашего исследования, ведь именно на этапе становления деструктивных форм поведения, своевременное принятие каких-либо коррекционных или профилактических воздействий, будет носить более продуктивный характер.

Очень важным является изучение того факта, что мальчики и девочки различаются в уровне проявления агрессивного поведения, а также его формах. И при правильном подходе к изучению связи гендерных особенностей с агрессивностью, именно в младшем школьном возрасте, возможно построение более грамотного как педагогического, так и психологического подходов, а именно это будет важным в просветительской, коррекционной и профилактической работе психолога или педагога с детьми.

*Литература*

1. Воронцов, Д.В. Гендерная психология общения. Ростов-н/Д., 2008.
2. Lippa, R.A. The role of masculinity in childrens bullying. Sex Roles, 54, 585–588, 2006.

## Формирование коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников

*Степанова Е.А.*

*магистрант факультета психологии образования  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*

*stepanova.elena1994@gmail.com*

*Научный руководитель – Мухоморова Е.А.*

Коммуникативная деятельность в соответствии с культурно-исторической теорией Л.С. Выготского определяется как «взаимодействие двух (и более) людей, направленное на согласование и объединение их усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата». Своеобразной вехой в развитии коммуникативной деятельности ребенка является формирование у него способности к совместным и согласованным действиям, в которых учитываются и позиции другого лица, одноклассника, товарища, взрослого. Это нужно для того, чтобы в будущем школьник мог самостоятельно принимать решения в ситуации выбора, ответственно подходил к своему выбору и был способен к сотрудничеству. Теоретические и практические проблемы организации нового образовательного пространства, решены не в полной мере, что обусловило **актуальность** нашего исследования.

Основной **задачей** нашего исследования является изучение формирования коммуникативных УУД. Для их формирования наиболее благоприятным является младший школьный возраст. Однако от 15 % до 60 % учащихся начальных классов общеобразовательной школы испытывают определенные трудности в учении, в частности, трудности коммуникативного характера [Осмоловская И.М.]. В начальной школе успехи ребенка впервые приобретают социальное значение и смысл, поэтому одной из основных задач начального образования выступает создание благоприятных, комфортных условий для формирования коммуникативных УУД.

**Гипотезой** нашего исследования является предположение о влиянии специально организованной совместной деятельности на развитие коммуникативных УУД.

Чтобы ученик смог вступить в коммуникацию со сверстником, родителем или учителем, ему нужно понять, для чего он это делает и какого конечного результата ожидает. Это происходит лишь тогда, когда ученик испытывает некие затруднения и нуждается в помощи для получения желаемого результата.

Рекомендации по формированию у младших школьников коммуникативных универсальных учебных действий. В ФГОС НОО нового поколения говорится о важности овладения и успешного использования учителем диагностирующих методик, направленных на изучение уровня имеющихся УУД и динамики их формирования. В начальной школе, в условиях практической деятельности педагога, есть возможность использовать более эффективные методы коррекции и наиболее успешно развивать коммуникативные УУД:

1. Проведение групповых занятий-тренингов для первоклассников, испытывающих трудности в общении, выявленных в период первичной адаптации. Их основной целью, является снижение психоэмоционального напряжения, развитие навыков общения.
2. Введение курса «Психология общения» во внеурочной деятельности. Эти развивающие занятия помогают создать социально-психологические усло-

вия для познания себя и других людей, повышают уверенность школьника не только в себе, но и в его коммуникативной компетентности.

3. Коллективная проектная деятельность.
4. Организация игрового взаимодействия в зонах рекреации.

В заключении можно сказать, что нами был проведен теоретический анализ литературы, в результате которого мы определили содержание понятия «коммуникативные УУД» и выявили необходимость их формирования у учащихся младших классов. Выявлены виды коммуникативных универсальных учебных действий и способы для их успешного формирования.

Для проведения исследования, нам необходимо определить исходный уровень сформированности коммуникативных УУД у младших школьников с помощью диагностических методик («Дорога к дому», «Кто прав» и т.д.). Далее, потребуются организовать занятия младших школьников в урочной и внеурочной деятельности, для формирования коммуникативных УУД, затем для определения эффективности формирования потребуются провести повторное диагностическое обследование и сравнение с начальным уровнем. Мы планируем, что совместная деятельность младших школьников, игры, проектная деятельность и тренинговые занятия будут способствовать формированию метапредметных коммуникативных компетенций.

*Литература*

1. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология. – М.: Педагогика, 2011.
2. *Осмоловская И.М.* Формирование универсальных учебных действий у учащихся начальных классов/ И.М. Осмоловская, Л.Н. Петрова // Начальная школа. – 2012. – № 10. – С. 6–13.
3. *Мухортова Е.А.* Из опыта изучения коммуникативных компетенций младших школьников/ Барабанова В.В., Кабаева В.М., Мухортова Е.А. / – Ярославль: Агентство Литера, 2015. – С. 59–61.

### **Особенности проявления агрессивности младших школьников**

*Стоянова А.А.*

*магистрант факультета психологии образования  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия  
elis-red@mail.ru*

*Научный руководитель – Егоренко Т.А.*

В психологической литературе агрессивность рассматривается как неконструктивная форма поведения. Изучение данного вопроса занимались многие как отечественные, так и зарубежные ученые. Агрессивные проявления могут находить свое выражение в различных формах – физической или вербальной агрессии, негативизме, раздражении, чувстве обиды и чувстве вины. В частности, подобную классификацию форм агрессивного проявления предложили А. Басс и А. Дарки.

Вспышки агрессивного поведения могут проявляться у людей разного возраста – от дошкольников до представителей старшего поколения. В рамках данной статьи мы обратим внимание на проявление агрессии в младшем школьном возрасте, рассмотрим возможные факторы и причины агрессивного поведения [1].

Дети младшего школьного возраста имеют свои возрастные особенности и характеристики, этот возрастной период охватывает время обучения в начальной школе. Зачастую в качестве причин агрессивного поведения в младшем школьном возрасте рассматривают личностные и характерологические особенности ребенка, патологические явления в поведении, а также семейную ситуацию, в которой ребенок живет и воспитывается.

Также следует отличать агрессию как черту характера и агрессию как состояние. Так, И.А. Фурманов отмечает, что агрессия как состояние предполагает быструю реакцию на определенный стимул. Это состояние быстро проходит. Агрессия как черта – это устойчивая поведенческая характеристика, которая зачастую проявляется беспричинно. Так, младший школьник может укусить, ущипнуть или ударить сверстника. Нередкими являются случаи, когда дети беспричинно ломают игрушки, рвут книги, обзывают других детей. В этих случаях мы видим проявление агрессивного поведения, за которым стоит определенная причина – личностные особенности ребенка, поведенческие нарушения или сложная семейная ситуация [2].

В рамках данной статьи отметим, что для изучения агрессии существует достаточно обширное количество различных методик, тестов и проективных техник. Каждая из методик позволяет нам выявить общий уровень агрессивности ребенка, специфику ее проявления. Диагностическим методом являются проективные техники. Так, благодаря методике «Кактус», мы можем исследовать специфику проявления агрессии у ребенка, обратить внимание на возможные формы ее реализации, а также причины, которые провоцируют ребенка выбирать такую неконструктивную форму поведения как агрессия.

Следует остановиться и на вопросе коррекции агрессии у детей. Как известно, агрессивные проявления у ребенка рассматриваются как эмоциональные нарушения. Для того, чтобы знать, каким образом корректировать агрессивные поведенческие проявления, необходимо учитывать следующие аспекты:

- частота проявления агрессивных вспышек;
- причина, которая может провоцировать агрессию;
- формы агрессивного поведения, которые ребенок использует чаще всего (вербальная, физическая, негативизм, подозрительность);

Коррекция агрессивных проявлений может проводиться как в групповой, так и в индивидуальной форме. На практике хорошо зарекомендовали себя игровые формы работы с агрессивными поведенческими проявлениями детей младшего школьного возраста. Также полезной является сочетание индивидуальной и групповой форм работы. При индивидуальной форме ребенок может более глубоко проработать имеющуюся проблему и, соответственно, минимизировать негативные поведенческие проявления.

Таким образом, в рамках данной статьи мы обратили внимание на особенности агрессивности в младшем школьном возрасте, рассмотрели возможные причины ее появления, формы проявления, а также методы коррекции.

#### *Литература*

1. Ковалев П. Возрастно-половые особенности отражения в сознании структуры собственной агрессивности и агрессивного поведения. – СПб., 2014. – 358 с.
2. Фурманов И.А. Детская агрессивность. – М., 2012. – 192 с.

## **Специфика становления чувства взрослости у современных младших подростков**

*Стрельникова О.Н.*

*магистрант факультета психологии образования  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*

*olga.n.strelnikova@mail.ru*

*Научный руководитель – Поливанова К.Н.*

В классических работах главная задача подросткового возраста определена как подготовка ко взрослому функционированию, а сам подростковый возраст рассматривается как некий переход из детства во взрослость.

По итогам проведенного в начале 60-х годов прошлого века фундаментального исследования младших подростков Д.Б.Эльконин и Т.В.Драгунова в качестве главного новообразования подросткового возраста называют чувство взрослости – отношения подростка к себе как к «уже не ребенку» [3].

Индикаторами чувства взрослости выступают: возникновение у подростка желания и требования, чтобы окружающие относились к нему не как к маленькому, а как к уже взрослому; стремление подростка к самостоятельности, желание оградить от вмешательства взрослых некоторые сферы своей жизни; наличие собственной линии поведения, определенных взглядов, оценок и их отстаивание несмотря на несогласие взрослых или одноклассников, друзей.

Д.Б.Эльконин и Т.В.Драгунова выделяют несколько видов различной по содержанию взрослости: 1) интеллектуальная взрослость, стимулирующая развитие познавательной деятельности, выходящей за пределы школьной программы; 2) социальная взрослость, возникающая в условиях сотрудничества ребенка и взрослого, когда подросток выступает в качестве помощника взрослого; 3) подражание внешним признакам взрослости, проявляющееся во внешнем облике и манерах поведения подростка; 4) равнение подростков-мальчиков на качества «настоящего мужчины». Это сила, смелость, мужество, выносливость, воля, верность в дружбе и т.п. [3].

Таким образом, возникшая в младшем подростковом возрасте взрослость объективно может проявляться в отношениях с товарищами и взрослыми, в труде, в учебе, во внешнем облике и поведении. Также исследователи отмечают тот факт, что подростки значительно отличаются друг от друга по содержанию и степени объективной взрослости.

На основании выделенных и описанных в ходе исследования индикаторов Д.Б.Эльконин и Т.В.Драгунова констатируют, что у всех изучавшихся ими подростков-пятиклассников чувство взрослости возникло.

Можно утверждать, что по сравнению со своими предшественниками, подростками начала 60-х годов прошлого века, современные подростки находятся в совершенно иной социальной среде развития, по-другому переживают подростковый возраст, нацелены на решение иных возрастных задач [1]. На социальную ситуацию развития современных подростков ключевое влияние оказывают такие факторы как: изменившиеся суть и структура понятия семьи, неопределенность ее форм, изменение семейных отношений; рост социальной напряженности, неуверенность подростка в социальных гарантиях и собственных силах; взрывной рост компьютерных технологий и повсеместное распространение

Интернета; отсутствие на всем постсоветском пространстве общественного заказа, который определил бы ценности и желательную жизненную траекторию подростков; размывание идентичности подростков в виду изобилия вариантов идентификации. Процесс взросления становится крайне индивидуальным, протекание развития по нескольким направлениям придает многогранность современному подростковому возрасту.

В 2016–2017 г.г. клиническое наблюдение по модели, предложенной авторами исследования 1967 г., было повторено сотрудниками Центра исследований современного детства Института образования НИУ ВШЭ. Наблюдения были проведены в двух 5-х классах одной из школ ЗАО г.Москвы.

В связи с этим было интересно оценить, в какой мере желание стать взрослыми присуще современным младшим подросткам, а также актуализировать отношение подростков к самому понятию «взрослость».

На основании наблюдений, проведенных к моменту написания данной статьи, можно выделить основные компоненты, составляющие для современных подростков-пятиклассников суть понятия «взрослость». По мнению школьников, «быть взрослым» означает нести ответственность за себя и своих близких, за последствия своих поступков. В качестве характеристик, присущих взрослому человеку, подростки также называют автономию по отношению к родителям, самостоятельность в поступках и суждениях, финансовую независимость.

Характеризуя отношение взрослых – родителей и учителей к себе, большинство подростков не отмечает существенных изменений позиции взрослых при переходе школьников из младшей школы в среднюю, взрослые относятся к подросткам как к еще детям. С другой стороны, подростки, в большинстве случаев, не ощущают и не выказывают своей потребности в изменении отношениях учителей и родителей к ним как к уже не маленьким, а взрослым. Интересно, что в качестве ориентиров предстоящего жизненного выбора на данном этапе у большинства подростков выступают ожидания родителей (выбор будущей профессии, приобретение навыков, необходимых для нее).

Среди наблюдаемых внешних признаков взрослости были отмечены:

- подражание взрослым во внешнем облике, более заметное у девочек, например, маникюр, макияж, окраска волос, украшения. Также у ряда школьников отмечено более свободное отношение к дресс-коду – от полного игнорирования школьной формы (ношение яркой неформальной одежды) до имитации соблюдения дресс-кода (ношение повседневной одежды с соблюдением лишь цветовой гаммы, обязательной для школьной формы);
- отстаивание собственных взглядов и оценок, не совпадающих с мнением большинства одноклассников;
- высокий уровень ответственности и соблюдения дисциплины при существующей четкой системе правил, заранее оговоренной учителем (отношение «как к взрослым»), и, как противоположный случай, протестное отношение и негативизм в ответ на попытки постоянного контроля учителя по ситуации и отсутствие заранее заданной им системы требований (отношение «как к маленьким»);

Анализ времяпровождения подростков вне школы и их домашних обязанностей показал, что основное требование, выдвигаемое родителями к современным подросткам, – это серьезное отношение детей к учебе. Имеющиеся

«обязанности», относящиеся к домашнему хозяйству, например, имеют скорее эпизодический характер, и требованием по существу не являются.

Таким образом, можно сделать вывод, что у современных пятиклассников, наблюдаемых в ходе исследования, чувство взрослости скорее только возникает, но не присуще в той или иной форме всем подросткам без исключения, как в исследовании 50-летней давности. Данный факт, вероятно, можно связать с реалиями современного мира, которому присущи такие тренды, как затруднение процесса сепарации от родителей, откладывание жизненных выборов, размывание и растягивание по времени границ подросткового возраста [1; 2].

#### *Литература*

1. Бочавер А.А., Жилинская А.В., Хломов К.Д. Перспективы современных подростков в контексте жизненной траектории [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2016. Том 5. № 2. С. 31–38. doi: 10.17759/jmfp.2016050204
2. Поливанова К.Н. Практики развития: взросление в современном мире [Электронный ресурс] // Материалы научно-экспертного семинара «Новое детство». URL: <http://psyjournals.ru/newchildhood/issue/56292.shtml> (дата обращения: 24.03.2017)
3. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков/ Эльконин Д.Б. [и др.]. М.: Просвещение, 1967.

### **К проблеме мотивации учения подростков.**

*Теплякова Е.Н.*

*магистрант факультета психологии образования  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*

*elena\_didenko1@mail.ru*

*Научный руководитель – Лубовский Д.В.*

Перед психологами-педагогами общеобразовательных школ стоит задача развития учебной мотивации у учащихся средней школы, в том числе школьников в возрасте 13–14 лет. Многие родители подростков данного возраста впервые сталкиваются с проявлениями кризисных изменений у своих детей и именно в этом возрасте взгляд на окружающий мир постепенно претерпевает существенные изменения. Это объясняет актуальность исследований мотивации учения у подростков именно этого возраста. Малоизученной остается проблема соотношения между внешней и внутренней мотивацией учения в данном возрасте. Данная проблема имеет большое значение, поскольку доминирование внешней мотивации учения у подростков нельзя не считать фактором риска для развития учебной деятельности. В практической психологии образования применяется немало средств для диагностики мотивации учения подростков (например, опросник А.М. Прихожан). Однако данная методика не дает представления о преобладании внутренних мотивов как показателе самодетерминации. О.Е. Дергачевой, Л.Я. Дорфманом и Д.А. Леонтьевым был разработан русскоязычный опросник каузальных ориентаций (РОКО) на основе опросника каузальных ориентаций, разработанного американскими психологами Э. Деси и Р. Райаном. Новая методика была разработана из-за обоснованной невозможности использования прямого перевода исходного англоязычного теста. В литературе приведены психометрические

характеристики и результаты апробации опросника РОКО. Однако использовать данный опросник для исследования мотивации подростков не предоставляется возможным, поскольку он предназначен для взрослых.

В нашем исследовании была поставлена задача создания версии опросника РОКО для подростков 13–14 лет. Адаптация подросткового варианта опросника даст возможность исследовать соотношение каузальной ориентации, в том числе и по отношению к учебной деятельности. В настоящий момент закончена адаптация методики РОКО для подросткового возраста и идет подготовка к ее стандартизации на выборке семиклассников – учащихся московских школ. Данные, полученные при помощи опросника, позволят дополнить данные о психологическом благополучии подростков в связи с учебной деятельностью и выявить факторы риска неблагоприятного развития (например, отхода от школы), что крайне необходимо для психопрофилактической работы школьных психологов с подростками.

*Литература*

1. Гордеева Т.О. Теория самодетерминации: настоящее и будущее. Часть 2: Вопросы практического применения теории. Психологические исследования. М., 2010 № 5.
2. Дергачева О.Е., Дорфман Л.Я., Леонтьев Д.А. Русскоязычная адаптация опросника каузальных ориентаций. Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. М., 2008 № 3.

**Взаимосвязь когнитивной и поведенческой  
подструктуры самосознания с ценностным  
и коммуникативным компонентом  
социализации подростков-сирот**

**Тимур О.Ю.**

*аспирантка факультета  
клинической и специальной психологии  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия  
helgatimur@gmail.com*

*Научный руководитель – Вачков И.В.*

На протяжении многих лет учеными и специалистами различных психологических областей ведется работа над проблематикой процесса формирования и развития самосознания, а также изучения компонентов социализации без которых невозможна успешная адаптация в обществе и установление полноценных отношений человека с другими людьми в различных сферах жизни. Учитывая всю сложность вопроса, которого коснулись, мы предприняли попытку изучить степень взаимосвязи самосознания человека и его социализации у такой трудной категории респондентов как дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей. К сожалению, у данной категории детей имеются сложности как в становлении самосознания, так и в процессе социализации. Это может происходить в том числе в силу специфики воспитания детей до их изъятия из семьи (если речь идет о социальном сиротстве) или потери родителей (истинное сиротство), но и после, при проживании в учреждении институционального типа, имеющего свою, особенную систему жизнеустройства.



Самосознание начинает формироваться с самого рождения и в подростковом возрасте делает качественный скачок. Подростничество само по себе является достаточно длительным и трудным периодом жизни ребенка. Особенно остро в это время проявляют себя различные конфликты, обостряются восприятие самого себя и критика, зарождаются новые отношения со сверстниками, как групповые, так и интимно-личностные. Данному возрасту посвящено большое количество трудов отечественных и зарубежных ученых-исследователей. В данных тезисах мы хотели бы коротко остановиться на иллюстрации связи когнитивной и поведенческой подструктур самосознания с ценностным и коммуникативным компонентами социализации. Несмотря на глубокую проработанность данной темы в современной науке, мы полагаем важным осветить полученные данные в связи с тем, что примененная нами тестовая батарея ранее не использовалась для изучения особенностей самосознания детей-сирот. Полученные результаты лягут в основу разработки специальной коррекционной программы по развитию подструктур самосознания (когнитивной, аффективной, поведенческой) и, как следствие, повышение уровня их социализации.

Выборку исследования составили воспитанники детских домов и сиротских учреждений 22 регионов России (в рамках работы МОО «Игры будущего», проекта «Полдень») – 606 респондентов в возрасте от 12 до 17 лет. В исследовании были применены следующие психодиагностические методики: методика самооценки Дембо-Рубинштейн (для оценки «реального» и «желаемого/идеального» самоотношения, рассматриваемого для оценки когнитивного компонента самосознания), экспресс-диагностика саморегуляции ССПД-1М В.И. Моросановой «Пиктограммы» (использованная для оценки аффективного компонента самосознания), методика «Ценностные ориентации личности» («ЦОЛ») (деятельностный компонент социализации), тест «Коммуникативные и организаторские склонности» (КОС-1) (коммуникативный компонент социализации). Данная работа является продолжением исследования возможностей применения сказочной метафоризации для развития подструктур самосознания [2]. Этот этап входит в процесс исследования как первый диагностический срез, необходимый для оценки актуального уровня развития подструктур самосознания. В частности, речь идет о когнитивной и аффективной подструктурах. Мы предполагаем, что подструктуры самосознания, рассматриваемые как фундамент для формирования и развития компонентов социализации в подростковом возрасте, могут иметь взаимосвязи и взаимовлияние друг на друга. На первом диагностическом этапе нами были получены следующие данные.

Фактор «Направленность на себя» в методике «ЦОЛ» имеет слабую положительную корреляцию с параметрами «Ум (реальное)» ( $r_{s_{0,011}} = 0,174$ ) и «Внешность (реальное)» ( $r_{s_{0,002}} = 0,208$ ) методики Дембо-Рубинштейн. Предположительно это может свидетельствовать о том, что респонденты, ориентирующиеся на прямое вознаграждение и удовлетворение безотносительно выполненной работы, агрессивные в достижении статуса, властные, склонные к соперничеству, раздражительности и тревожности, могут достаточно высоко оценивать свои внешние и умственные данные. Эти данные косвенно подтверждают известный в возрастной психологии факт, что подростки в отличие от младших школьников начинают интересоваться своими внешними данными, а также оценивают имеющиеся у них и их сверстников знания и умения, в разных областях.

Фактор «Направленность на общение» методики «ЦОЛ» имеет слабую отрицательную корреляцию со шкалой «Ответственность» методики ССПД-1М ( $r_{s0,013} = -0,171$ ). Это может свидетельствовать о том, что дети-сироты в большей степени ориентированы на общение со взрослыми, в данном случае с педагогами-воспитателями, чем со сверстниками. Система институциональных учреждений выстроена таким образом, что всю ответственность за жизнь воспитанников воспитатели берут на себя, а воспитанники подчинены режиму, который лишает их самостоятельности и возможности принимать какие-то решения. Схожим образом можно проинтерпретировать и корреляцию параметра «Коммуникативные склонности» (КОС-1) со шкалой «Самостоятельность» (ССПД-1М) ( $r_{s0,042} = 0,143$ ).

Фактор «Направленность на дело» («ЦОЛ») имеет слабую отрицательную корреляцию с параметром «Ум (реальное)» ( $r_{s0,007} = -0,187$ ), и положительные корреляции с параметрами «Внешность (реальное)» ( $r_{s0,025} = 0,154$ ), «Характер (идеальное)» ( $r_{s0,026} = 0,154$ ), «Авторитет (идеальное)» ( $r_{s0,049} = 0,136$ ) (методика Дембо-Рубинштейн). Предположительно, участники исследования, заинтересованные в решении деловых проблем, ориентированные на деловое сотрудничество, имеющие способность отстаивать в интересах дела собственное мнение в меньшей степени ориентированы на высокую оценку своих умственных способностей и в большей степени интересуются и высоко оценивают свою внешность, претендуя на повышение авторитета и улучшение своего характера.

Параметр «Организационные склонности» имеет слабую положительную корреляцию с параметром «Авторитет (реальное)» (методика Дембо-Рубинштейн) ( $r_{s0,021} = 0,162$ ). Возможно, это свидетельствует о том, что дети-сироты оценивающие себя как авторитетных личностей, склонны к организации процесса взаимодействия и выполнения поставленных задач. Часто лидирующий ребенок устанавливает правила в своей группе, следит за их соблюдением, иерархией группы и т.д.

После проведения формирующей части эксперимента (на следующем этапе работы) мы надеемся получить данные, которые помогут подтвердить или опровергнуть наши предположения.

#### *Литература*

1. *Обухова Л.Ф.* Возрастная психология: учебник для бакалавров. – Москва: Издательство Юрайт, 2013. – 460 с.
2. *Тимур О.Ю.* Развитие поведенческой подструктуры самосознания подростков-сирот средствами сказочной метафоры // Молодые ученые – столичному образованию. Материалы XV Городской научно-практической конференции с международным участием. Том I. – М.: ГБОУ ВПО МГППУ, 2016. – с 95–97.

## Особенности речевого развития билингвальных детей раннего возраста

*Тирандозова Л.О.  
магистрант факультета психологии образования  
ФГБОУ ВО МГППУ, г. Москва  
tirandozova-laylo@mail.ru*

*Научный руководитель – Смирнова Е.О.*

**Аннотация.** Развитие речи у детей раннего возраста в условиях двуязычия самым тесным образом связано с развитием сознания, развитием личности в целом. Развитие языковой речи у детей, воспитывающихся в двуязычных условиях, во многом зависит от их родителей и педагогов. В статье обобщены результаты исследования особенностей речевой деятельности детей-билингвов в отличие от монолингвов.

**Ключевые слова:** билингвизм, двуязычие, билингв, монолингв, ранний возраст.

В настоящее время довольно распространенным явлением становится билингвизм (двуязычие) у детей. Ежегодно в России, особенно в крупных городах увеличивается количество мигрантов и, соответственно, их детей.

Речевое развитие ребенка-билингва имеет свои особенности, а процесс речевого развития весьма сложен. Задачей ребенка становится не только овладеть фонетикой, лексикой и т.д. каждого языка, но и не путать их звучание, не смешивать основы слов и их окончания, научиться отличать порядок слов в предложении, который существенно различается, например, в русской и турецкой речи. И таких речевых задач у билингва тем больше, чем старше он становится и чем дальше развиваются оба его языка.

Считается, что раннее двуязычие, если соблюдается принцип «один язык – одно лицо», должно складываться внешне относительно благополучно, что на практике не всегда оказывается правдой. Часто такие дети плохо говорят на русском языке, а педагогам надо обучать и воспитывать их наравне с русскоязычными детьми; они поступают в детский сад не подготовленными к общению, часто таким детям приходится говорить на одном языке дома, на другом – в детском саду, а иногда один родитель говорит на одном языке, другой – на другом, что приводит к переутомлению. Воспитатели не знают методики работы с детьми-мигрантами, не знают их родного языка, не учитывают их родной менталитет, не имеют специальной подготовки; нет основных базовых программ обучения детей – мигрантов, нет методических пособий, специальных учебников и др. Все это приводит к психологической дезадаптации детей.

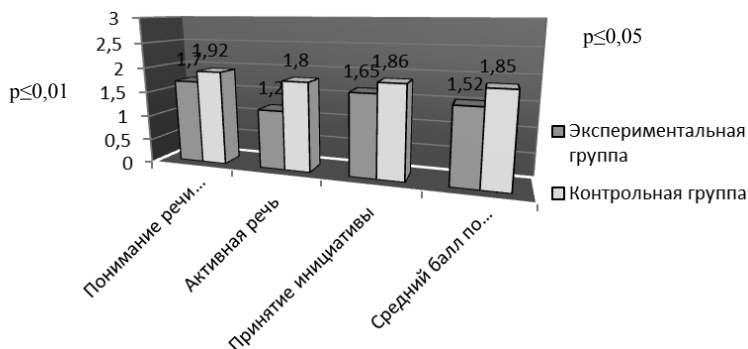
Таким образом, налицо противоречие: распространение билингвизма у детей и отсутствие единого подхода к обучению и воспитанию двуязычных детей. В связи с этим было предпринято исследование особенностей речевого развития билингвальных детей раннего возраста.

В исследовании приняли участие дети билингвы (таджикский и русский языки) и русскоязычные дети в возрасте 2–3 лет.

В качестве методик исследования использовались:

1. Методика диагностики речи детей в ситуативно-деловом общении Е.О. Смирновой, Л.Н. Галигузовой.
2. Методика исследования речевых и неречевых процессов у детей раннего возраста Г.В. Чиркиной.

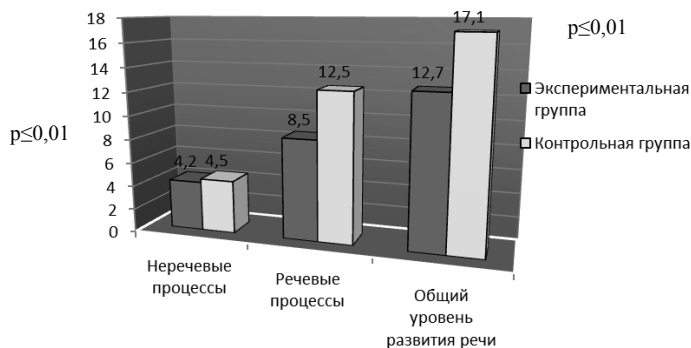
Результаты диагностики показали, что дети – билингвы хуже понимают речь взрослого, менее способны к выполнению речевых инструкций взрослого, меньше используют активную речь, чем дети – монолингвы. В понимании речи взрослого и в выполнении инструкций статистически значимых различий между группами не выявлено. В уровне развития активной речи билингвы значительно отстают от детей – монолингвов.



*Сравнительные результаты уровня развития речи детей экспериментальной и контрольной групп по методике Е.О. Смирновой, Л.Н. Галигузовой*

Билингвы значительно реже используют слова, предложения при самостоятельной, индивидуально-предметной деятельности, в ситуативно-деловом общении при обследовании незнакомого предмета. Значительное отставание в активной речи билингвов приводит к тому, что в целом их уровень развития речи значительно ниже, чем у монолингвов.

Также у детей – билингвов хуже развиты неречевые и речевые процессы, чем у детей монолингвов. В уровне развития неречевых процессов (моторная компетенция, мелкая моторика, умения выполнять разнообразные движения по словесной инструкции) статистически значимых различий между группами не выявлено. В уровне развития речевых процессов билингвы значительно отстают от детей – монолингвов.



*Сравнительные результаты анализа уровня развития речевых и неречевых процессов детей экспериментальной и контрольной групп*

Билингвы чаще допускают ошибки в определении направления звука, заменяют названия простыми словами, звуками, у них ниже объем понимания слов и словарный запас, ниже уровень понимания связной речи, чем у монолингвов. Значительное отставание в развитии речевых процессов билингвов приводит к тому, что в целом их уровень развития речи значительно ниже, чем у монолингвов, хотя все моторные предпосылки для формирования речи у двуязычных детей развиты достаточно.

Таким образом, билингвы значительно отстают от детей – монолингвов в уровне развития активной речи и в уровне сформированности речевых процессов (определение направления звуков, понимание слов-действий, названий, словесного рассказа, словарный запас). При этом в уровне понимания речи взрослого, действий по инструкции, в уровне развития крупной и мелкой моторики билингвы незначительно отличаются от монолингвов.

Полученные в проведенном исследовании результаты свидетельствуют о важности проблемы двуязычия уже в раннем возрасте. Таким детям необходимо организовать коррекционно-развивающую работу по формированию речи как можно раньше.

#### *Литература*

1. Аракелян С.С. Языковые контакты: билингвизм. Интерференция / Материалы международной конференции и VII международного научно-практического семинара «Многоязычие и межкультурная коммуникация: вызовы XXI века» (Прага, 11–13 октября 2013). – С. 11–12.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь. – М.: Изд-во «Лабиринт», 1996. – 416с.
3. Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. 3-е изд., стереотип. – М.: КомКнига, 2005. – 230 с.
4. Методы обследования речи детей: Пособие по диагностике речевых нарушений / Под общ. ред. проф. Г.В. Чиркиной, – 3-е изд., доп. – М.: АРКТИ, 2003. – 240 с.
5. Протасова Е.Ю., Родина Н.М. Многоязычие в детском возрасте. – СПб., 2005.
6. Смирнова Е.О. Диагностика психического развития детей от рождения до 3 лет: Методическое пособие для практических психологов / – Е.О. Смирнова, Л.Н. Галигузова, Т.В.Ермолова, С.Ю. Мещерякова. 2-е изд. испр. и доп. – СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2005. – 144 с.

### **Раннее развитие и коррекция как начальный этап в системе инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья**

*Ткаченко Т.А.*

*магистрант факультета психологии образования  
ФГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия  
tatiana.alex71@yandex.ru*

*Научный руководитель – Дробинская А.О.*

**Аннотация.** В настоящее время в нашей стране насчитывается около 2 млн. детей с ограниченными возможностями здоровья, из которых около 745 тыс. являются детьми-инвалидами. Это далеко не обнадеживающий результат, так как наблюдается неуклонная тенденция к увеличению численности детей, принадлежащих к этой группе. Такая обстановка свидетельствует о

масштабности данной проблемы, что диктует необходимость реорганизации системы социальной защиты, социальной интеграции для таких детей, процессов развития и коррекции на всех этапах включения их социальную интегративную образовательную среду.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, дети с нарушением зрения, нетрадиционные методы изобразительной деятельности, самооценка, коррекционная деятельность.

До недавнего времени окружающая жизнь, социум и образовательная среда занимали по отношению к детям с ограниченными возможностями здоровья достаточно агрессивную позицию, оттесняя их за пределы общеобразовательной системы и социокультурных отношений в социуме. Сегрегация (изоляция) таких детей была достаточно распространенным явлением в течение многого времени, что служило осознанию такими детьми своей неполноценности, неуверенности в собственных силах, формированию у них высокого уровня фрустрации. Однако, дети с ограниченными возможностями здоровья зачастую обладают не меньшим развивающим потенциалом, по сравнению с обычными детьми и имеют достаточно широкий спектр способностей к самосовершенствованию, самоактуализации и самовыражению в социуме.

В настоящее время к решению данной проблемы с различных ее сторон прибегают специалисты разных областей. Решение же данной проблемы, по мнению представителей ряда направлений, лежит в векторе инклюзивного образования и рассматривается как обучение толерантности, диалогу культур и т.п. На сегодняшний день перспективная научная мысль провозглашает инклюзивное и интегрированное образование как один из путей оптимального стратегического направления в плане обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях создания дополнительных специализированных образовательных возможностей социально-средового назначения.

Понимание потенциальных возможностей детей с ограниченными возможностями здоровья (в нашем случае с ослабленным зрением) инициировало появление множество концепций и научных подходов включения их интегративную образовательную среду. Это послужило устранением социальных барьеров, рассмотрением ранних предпосылок развития и коррекции в качестве начальных этапов инклюзивного образования.

Необходимо отметить, что предпосылки развития и коррекции детей с ослабленным зрением, а также условия, предшествующие успешной реализации инклюзивного образования детей с ОВЗ лежат в различных воспитательно-образовательных плоскостях и направлениях, зависящих от педагогического сопровождения процесса. В нашей работе мы рассматривали потенциал эстетического воспитания и обучения, возможности которого широко представлены в художественно-изобразительной деятельности с использованием нетрадиционных средств и подходов. Потенциал искусства для развития и совершенствования велик и является востребованным для детей с ограниченными возможностями здоровья. Ребенок с нарушением зрения испытывает недостаток ощущений от зрительного восприятия среды, в связи с чем характерными особенностями его состояния становятся неуверенность в собственных силах, высокая фрустрация, закрытость от внешнего мира, заниженная самооценка и т.д. Однако изобразительное искусство и деятельность художественно-эстетической направлен-

ности эффективно способствуют включению ребенка в уютную социально-образовательную среду. Изобразительное творчество детей в такой среде – это не только создание чего-то нового и необычного своими руками, но и организация такой познавательной среды, которая способствует познанию себя ребенком, видению своих потенциальных возможностей, окружающей действительности и формирования положительного отношения к своей личности.

Нетрадиционные техники художественной деятельности приводят детей в восторг, они чувствуют себя творцами и с гордостью демонстрируют свои работы. Нетрадиционные техники художественной деятельности решают многие коррекционные психолого-педагогические задачи, стоящие перед педагогом. Их использование положительно влияет на повышение уверенности в себе и своей успешности, формирование позитивной Я-концепции, повышение самооценки. Нетрадиционные техники изобразительной деятельности, представленные в таких видах творчества как живописно-графическое, конструктивное, пластическое, декоративно-прикладное, позволяют получить качественный изобразительный результат, что помогает детям с нарушением зрения поверить в свои силы и возможности повысить свою самооценку. Нетрадиционные методы изобразительной деятельности позволяют детям с ограниченными возможностями здоровья осознать многообразие предоставляемого им выбора (независимо от уровня и количества здоровья); увеличить объем деятельности, выполняемой с помощью ручного труда, что приводит к увеличению тактильных ощущений, позволяющих заместить недостаток зрительного восприятия. Это позволяет слабовидящим детям ощутить не только радость и осознать ценность своего существования, но и сформировать такие компетенции как должный уровень познавательной активности, эффективность мышления, продуктивность воображения, что является важным фактором уже на начальных этапах инклюзивного образования.

Использование в работе со слабовидящими детьми нетрадиционных средств, методов, техник изобразительной деятельности позволило нам добиться положительной динамики в таких качествах и личностных свойствах детей как: личностная и ситуативная тревожность, самооценки самосознания, уровень работоспособности, снижение утомляемости и др. Таким образом, вышесказанное позволяет нам говорить об эффективности применения программы с использованием нетрадиционных методов изобразительной деятельности в качестве средства улучшения самооценки у старших дошкольников с нарушениями зрения.

Чем большим количеством видов художественно-эстетической деятельности овладевает ребенок с ограниченными возможностями здоровья, тем больше степеней свобод самовыражения формируется в его сознании. Детям всегда нравится все непонятное, красивое и необычное. Это устойчиво формирует их интерес к предмету или явлению, что способствует формированию положительного образа их «Я-концепции».

#### *Литература*

1. Инновации в Российском образовании. Специальное (коррекционное) образование. Аналитический обзор. Сборник. М.: Управление специальным образованием Министерства общего и профессионального образования РФ, 2001.
2. Березовская, Н.Г. Рабочая программа педагога в системе дополнительного образования / Н.Г. Березовская, П.В. Ладухин, 2015.

3. Бубнова, С.Ю. Ситуация педагогического взаимодействия как инновационная форма организации художественно-творческой деятельности детей / С.Ю. Бубнова // Цветной мир. – 2013. – № 3.
4. Васильева, Г.А. Инновации в системе ДОД: опыт, проблемы, поиски / Г.А. Васильева // Дополнительное образование и воспитание. – 2013. – № 8.
5. Шевченко, С.Г. Организация специальной помощи детям с трудностями в обучении в условиях дошкольных учреждений, комплексов «Начальная школа – детский сад» // Дефектология. – 2000. – № 6. – С. 37.

## **Профессиональное определение абитуриентов с ОВЗ: программа исследования**

**Трушкин И.В.**  
*магистрант факультета психология образования*  
**ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия**  
trushkin.93@gmail.com

*Научный руководитель – Пряхникова Е.Ю.*

В наши дни неуклонно увеличивается процент лиц, которые нуждаются в индивидуальном подходе к своей личности, в силу своих особых потребностей, при получении образования. На современном этапе развития системы образования происходит существенное увеличение лиц с ОВЗ, относящихся к группе лиц с сохраненным интеллектом, желающих получить образование в высших учебных заведениях. Этому способствовало принятие и ратификация конвенции о правах инвалидов Федеральным законом от 3 мая 2012 года «О ратификации Конвенции о правах инвалидов», а также ст. 43 Конституции Российской Федерации. «Переломный момент», открывший возможность лицам с инвалидностью и/или ОВЗ войти в социум, наравне и вместе со всеми, произошел на рубеже XX и XXI веков. По мнению Е.Ю. Пряхниковой, «важную роль в социализации человека в обществе может играть профессиональное ориентирование, следует подчеркнуть его важность для социализации людей, имеющих ограниченные возможности здоровья». [1] Сейчас активно внедряются технологии, способствующие получению образования лицами с ОВЗ, на этапе школьного обучения и, последующего, вузовского обучения. Примером такой технологии является «Дистанционное обучение» посредством посещения занятий в форме вебинаров и лекций в онлайн-формате. Мы видим, как возникает интерес к процессу поиска своего места в мире профессии молодыми людьми с инвалидностью и ОВЗ, к психолого-педагогическому сопровождению при возможности получения образования по выбранному направлению.

Приобретение профессии лицами с ОВЗ, является важным этапом их социализации. Первой ступенью, ко «входу» в мир профессий служит профессиональное определение. В процессе профессионального определения, важным является вопрос, на сколько профессия психологически комфортна человеку и учитывает возможности его здоровья, а также особые потребности в организации учебного, а в дальнейшем и рабочего места, соответственно потребностям индивида с ОВЗ. По этой причине, выбор не должен быть сделан опрометчиво он должен быть осознанным и соответствовать выше упомянутому. Из этого следует, что школьным психологам, работающим с данной категорией, надле-



жит проводить профориентационные мероприятия, направленные на психологическое просвещение и профессиональную ориентацию лиц с ОВЗ, с учетом их состояния здоровья.

Отметим, что сейчас учет состояния здоровья, чаще всего, не рассматривается, как основной фактор, при работе с данной категорией граждан, что зачастую приводит к трудоустройству на рабочие места или выбору профессии не совместимой с возможностями здоровья, это влечет за собой десоциализацию лица с ОВЗ.

Хотя известно, что в зависимости от степени ограничения возможностей, также от качества и своевременности создания специальных образовательных условий, выпускники с особыми образовательными потребностями, могут осваивать разные уровни образования.

Это побудило нас посвятить свое исследование в рамках 1<sup>ого</sup> этапа магистерской диссертации особенностям профессионального определения абитуриентов с ОВЗ. Под профессиональным определением мы понимаем психолого-педагогическое сопровождение лиц с инвалидностью и ОВЗ, находящихся в подростковом возрасте, на этапе выбора профессии и абитуриентства.

*Целью нашего исследования* является изучение особенностей профессионального определения абитуриентов с ОВЗ. Поскольку в психолого-педагогической литературе данная проблема недостаточно изучена, было запланировано:

1. Анкетирование с целью изучения особенностей профессионального определения абитуриентов с ОВЗ;
2. По результатам анкетирования планируется цикл встреч, чтобы разрешить проблемы, которые ставят перед нами абитуриенты.

Данный исследовательский план планируется воплотить в дистанционном формате. В силу того, что участники исследования имеют ограничения в передвижении.

Базой для проведения исследования выбран факультет «Дистанционного обучения» МГППУ, по причине применения в учебном процессе дистанционных образовательных технологий.

В наши дни, отсутствует программа психологического сопровождения абитуриентов с ОВЗ, что затрудняет выявление особенностей профессионального определения. В связи с чем, мы определили задачи нашего исследования:

1. Проведение теоретического анализа психолого-педагогической литературы по проблеме исследования;
2. Проведение анализа зарубежных и отечественных подходов, к понятию профессиональное определение абитуриентов с ОВЗ;
3. Изучение особенностей процесса профессионального определения абитуриентов с ОВЗ;
4. Структурирование процесса профессионального определения лиц с ОВЗ.

Сейчас наблюдается отсутствие общей системы психологического просвещения и психолого-педагогического сопровождения, процесса подбора профессии для человека, соответственно возможностям его здоровья, что побудило нас к мысли о разработке и апробации трехступенчатой программы профессионального определения абитуриентов с ОВЗ, в дистанционном формате, которую планируется применять на следующем этапе исследования, считая ступенями: а) психологическое просвещение; б) профессиональное определение; в) психологическую подготовку и сопровождение к дальнейшему процессу обучения.

При успешной апробации и результативности, эта программа позволит в случае человека с ОВЗ найти комфортные профессии по состоянию здоровья и психологическому комфорту.

По мнению профессора И.В. Соколовой, «к лицам с ОВЗ в социальном понимании следует относить не только инвалидов, но и лиц с физическими недостатками, не являющихся инвалидами, испытывающих различного рода физические ограничения». [2]

Отметим, что при получении профессионального образования важен момент инклюзии. Ограничение возможностей не является количественным фактором это изменение личности – «другой» ребенок, «другой» человек, не такой, как все, нуждающийся в совершенно иных, чем обычно, условиях для того, чтобы преодолеть свое ограничение и получить образование. Для людей с ограниченными возможностями важна интеграция в коллектив, чему способствует инклюзивное (т.е. совместное) обучение лиц с особыми образовательными потребностями и условно здоровых.

Необходимо понимать, что инклюзия (интеграция, включение) – это разработка более гибкого подхода к удовлетворению образовательных потребностей лиц с ОВЗ.

В нашей стране процент лиц с ОВЗ желающих получить профессию много больше, чем отражено в статистике. Вопрос, который возникает, по какой причине так происходит? Ответ на него прост – лица с особыми возможностями зачастую не коммуникабельны, замыкаются в пределах собственной квартиры, а их близкие не знают о возможностях получения профессии лицами с ОВЗ почти из любой точки мира.

#### *Литература*

1. *Пряжникова Е.Ю.* Профессиональное самоопределение для лиц с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс]-URL: <http://мой-ориентир.рф/%D0%BF%D1%83%D0%B1%D0%BB%D0%B8%D0%BA%D0%B0%D1%86%D0%B8%D0%B8/professionalnoe-samoopredelenie-dlya-lits-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya/>
2. *Соколова И.В.* «Социальная информатика: курс лекций». М.: Издательство МГСУ, 2002. 256 с.

### **Взаимосвязь тревожности учащихся подросткового возраста со стратегиями поведения в конфликтных ситуациях**

**Федотова Е.А.**  
*студентка факультета психология образования  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*  
kat921992 @gmail.com

*Научный руководитель – Павлова О.С.*

В настоящее время проблема влияния тревожности учащихся подростков на выбор стратегии поведения в конфликтной ситуации довольно актуальна в современной педагогической психологии. Особое значение в этом процессе влияет феномен тревожность. От степени ее проявления у подростка в определенной мере зависят: успешность в обучении, общение с одноклассниками и педагогами.

Феномен тревожность проявляется в постоянной склонности к переживаниям. Он характеризуется состоянием безотчетного страха, неопределенным ощущением угрозы, готовностью воспринять любое событие как неблагоприятное и опасное. Подросток, подверженный такому состоянию, постоянно находится в настороженном и подавленном настроении, преобладание повышенного беспокойства. У него затруднены контакты с окружающим миром, который воспринимается им как пугающий и враждебный. Закрепляясь в процессе становления характера к формированию заниженной самооценки и мрачного пессимизма. Именно тревожность лежит в ряду многих психологических трудностей, что зачастую служит поводом обратиться в психологическую службу [2].

Принято считать, что тревожность как психологическая проблема впервые была рассмотрена в трудах З. Фрейда. Он определял ее как неприятное переживание, выступающее сигналом предвосхищаемой опасности. Чувства неопределенности и беспомощности – это содержание тревожности [3]. Также интерес к проблеме нашел отражение в работах многих ученых и в отечественной психологии (В.М. Астапов, В.К. Вилюнас, Е.П. Ильин, Н.Д. Левитов, А.М. Прихожан, Е.И. Рогов, Ю.Л. Ханин и др.), и за рубежом (Ч.Д. Спилбергер, Дж. Тейлор, П. Фресс, К. Хорни и др.).

В школьной среде нередко бывают случаи, когда возникают конфликты между учащимися, педагогом. Причины могут быть различны, особенно если затрагиваются личные качества, различные интересы, различия во взглядах и представлениях и очень трудно овладеть оптимальными способами реагирования в ситуации конфликта, особенно в подростковом возрасте. Так как подростковый возраст считается наиболее критичным, и он может выступать фактором девиантного поведения. И зачастую вместо поиска оптимальных путей ее решения подросток пытается интенсивным способом повлиять на объект противоречия и производит действия, ведущие к эскалации конфликта. Повышенная тревожность только усугубит конфликтную ситуацию [1].

Выделяются стратегии поведения в конфликтной ситуации, такие как:

- Соперничество или решение конфликта силой
- Уход от решения проблемы
- Сотрудничество
- Компромисс
- Приспособления или уступки

Поскольку тревожность зачастую связана в выборе стратегии, для этого необходимо выявить специфику взаимосвязи тревожности со стратегиями поведения в конфликтных ситуациях учащихся в подростковом возрасте. Это даст возможность проследить, как зависит тип поведения от уровня тревожности.

Вывод. Изучая причины возникновения и протекания конфликтов между подростками, выявление уровня тревожности учеников и взаимосвязи тревожности с поведением в конфликтных ситуациях возникает острая необходимость создания эффективных программ, которые позволят внести практические рекомендации по их предупреждению.

*Литература*

1. Гришина Н.В. Психология конфликта. С-Пб., 2000.
2. Прихожан А.М. «Тревожность у детей и подростков: Психологическая природа и возрастная динамика», М. 2000.
3. Фрейд З. Психоанализ и детские неврозы. – С-Пб., 1997.

## Ценностно-смысловой компонентв системе профессиональной ориентации старшеклассников

**Фишер Н.В.**

*студент факультета дистанционного обучения  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*

*nataliya\_fisher@mail.ru*

*Научный руководитель – Одицова М.А.*

Самоопределение, в том числе профессиональное, несомненно, обуславливает смысловую организацию жизненной активности человека. Осмысленное самоопределение ведет к высокой удовлетворенности трудом и жизнью в целом. С другой стороны, эффективное профессиональное самоопределение служит удовлетворению интересов государства и общества в кадровом обеспечении.

Профессиональная ориентация как совокупность мероприятий в рамках специально организованной научно-практической деятельности направлена на формирование у оптанта осознанного намерения выбрать ту или иную профессиональную стезю. Будучи по сути внешним по отношению к оптанту фактором профориентации, с необходимостью должна основываться на профессиональном самоопределении, которое связано с активностью самой личности.

Для проведения профориентационных мероприятий необходимо четко понимать место профессионального самоопределения в системе самоосуществления личности. Для этого немаловажное значение имеет разграничение основных понятий, таких как «самоосуществление», «самоопределение», «самоактуализация». Визуально такое разграничение представлено на рисунке 1.



*Рис.1 Место самоопределения в системе самоосуществления личности*

Таким образом, самоопределение является одним из этапов самоосуществления, и представляет собой активный поиск возможностей формирования

и развития личности на основе психологических механизмов, определяющих вхождение индивида в социальные структуры. Профессиональное самоопределение является типом самоопределения наряду с личностным и жизненным и выступает как процесс и результат поиска такой профессии или сферы трудовой деятельности, в которой человек мог бы максимально проявить свои способности и возможности.

Эффективное осуществление профессионального самоопределения связано с реализацией жизненных предназначений, которые заключают в себе тот смысл, который определяет характер, вектор самоопределения. Иначе говоря, только будучи обусловленным действительно осознанными жизненными предназначениями, личностным смыслом, ценностным содержанием, конгруэнтным общей направленности личности, самоопределение, в том числе профессиональное, может быть эффективным. Работа становится полем профессиональной самореализации, самоактуализации в профессиональной деятельности.

При этом нельзя не согласиться с Дж. Бугенталем, который считал, что мир не обеспечивает человека смыслом автоматически. Человек сам ответственен за создание осмысленности (или бессмысленности) своей жизни.

Особое значение осознание жизненных предназначений, рефлексия ценностей и смыслов жизни приобретает в юношеском возрасте, когда происходит обращение к самопознанию, к оценке возможностей и способностей.

А.В. Серый и М.С. Яницкий пишут, что подростки в поисках собственной идентичности в ходе «социального учения» прикладывают к себе и к другим людям психологические мерки, которые систематизируются в представлениях о ценностях, идеалах, о собственном жизненном стиле, социальных ролях и поведенческих кодах. Подростки ищут свое место в мире. В форме интериоризации, идентификации, интернализации подростки формируют свою ценностно-смысловую сферу. Чем больше они задаются аксиологическими проблемами, тем более зрелую личность они формируют. Однако в реальности ценностные ориентации как устойчивое свойство личности в подростковом возрасте в большинстве случаев не сформировано. Согласно данным, полученным Поломошновой С.А. в 2015г., у 52,38 % старшеклассников выявлен низкий уровень осмысления прошлого, у 44,76 % – низкий уровень осмысления настоящего и у большинства старшеклассников (82,41 %) – низкий уровень осмысления будущего. При этом в числе терминальных ценностей «интересная работа», «творчество», «общественное призвание», «продуктивная жизнь» занимают далеко не первое место.

Таким образом, формирование ценностно-смысловой сферы в подростковом возрасте не происходит автоматически, несмотря на сензитивность к осознанию жизненных предназначений. Вопросам формирования ценностно-смысловой сферы должно быть уделено особое внимание в процессе профессиональной ориентации старшеклассников. Необходимо обеспечить их адекватными возрастными знаниями о мире, месте, роли, предназначении человека в нем, стимулировать развитие самопознания, личностного самораскрытия, что в итоге должно способствовать формированию ценностно-смысловых ориентаций личности.

*Литература*

1. Серый А. В., Яницкий М.С. Ценностно-смысловая сфера личности / Учебное пособие. – Кемерово: Кемеровский государственный университет, 1999–92 с.

2. *Поломошнова С.А.* Анализ результатов эмпирического исследования когнитивно-смыслового компонента аксиологического потенциала личности старшеклассников // Интернет-журнал «Науковедение» 2014. № 6

### **Результаты апробации набора заданий для диагностики метапредметных компетенций у учащихся основной школы**

**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 к метапредметным и личностным образовательным результатам освоения основной образовательной программы. В связи с этим остро встает вопрос о диагностике и разработке заданий, направленных на оценку 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.

Нами был составлен блок заданий на основе анализа текстов и на 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 [1,2,3].

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 их изменения на протяжении трех лет. Отобранный диагностический блок состоит из 12 заданий (на математическом материале; возможные баллы: от 0 до 12).

Опираясь на международный опыт и опыт диагностики в рамках теории развивающего обучения, временным научно-исследовательским коллективом МГППУ были разработаны и адаптированы предложенные ниже диагностические задания. В исследовании на первом этапе исследования участвовали 340 учащихся из четырех школ Москвы и Московской области, среди них 120 пятиклассников, 122 шестиклассника и 98 семиклассников. На втором этапе исследования приняли участие 334 учащихся тех же школ и классов. Школы также отличались по своим видам: один кадетский корпус, одна областная гимназия, одна московская школа и одна школа, находящаяся в дачном поселке (далее поселковая школа).

На основе первого и второго срезов проведенного исследования можно выделить следующие результаты:

1. Все отобранные диагностические задания являются доступными, хотя и в разной мере, для учеников пятых, sixth, седьмых и восьмых классов. Среди всех отобранных заданий есть только 3 задания, с которыми справились менее 10 % пятиклассников, 3 задания- менее 10 % шестиклассников и одно 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 – 10 баллов; в 8-ом классе – 11 баллов.
2. В целом, по качеству выполнения заданий от пятого класса к восьмому наблюдаются более высокие результаты. Так средний балл выполнения блока заданий, основанных на математическом материале на первом этапе исследования составляет в пятых классах – 3 балла; в шестых классах- 4,1 балл; в седьмых классах- 4,8 балла. На втором этапе исследования средние результаты следующие: 6-е классы – 3,8; седьмые классы-5,0 ; восьмые классы – 6,1 .
3. Качество выполнения заданий варьируется в зависимости от типа образовательного учреждения. Так, средний балл выполнения заданий на основе математического материала на первом этапе в московской школе составляет 4,6 балла, в областной гимназии – 4,8 балла, в поселковой школе- 3,2 балла, в кадетском корпусе – 3,2 балла. На втором этапе были получены следующие результаты: в московской школе составляет 5,5 балла, в областной гимназии – 6,0 балла, в поселковой школе – 4,4 балла, в кадетском корпусе – 4,6 балла. На основе полученных результатов можно сделать следующие выводы:
1. Наблюдается положительная динамика в развитии уровня выделенных метапредметных компетенций учащихся за год (от первого этапа экспериментального исследования ко второму);
2. Данные диагностическое задания могут использоваться для оценки уровня развития выделенных метапредметных образовательных результатов учащихся основной школы;
3. Применение всего блока диагностических заданий дает возможность увидеть динамику развития метапредметных компетенций учащихся;
4. Принципы построения указанных заданий могут применяться для проектирования инструментария диагностики метапредметных образовательных результатов учащихся основной школы;
5. Имеются определенные резервы в развитии метапредметных компетенций у учащихся основной школы, как среди пятых и шестых классов, так и среди седьмых и восьмых классов.

Представленные результаты отражают промежуточный этап лонгитюдного исследования и включают в себя только часть диагностических заданий, направленных на оценку ряда метапредметных компетенций. В дальнейшем планируется провести третий диагностический срез на 7–9-х классах с использованием указанного диагностического блока, что позволит более адекватно оценить возможность использования заданий и их универсальность для оценки уровня развития метапредметных компетенций в основной школе.

*Литература*

1. *Гуружапов В.А.* К проблеме оценки метапредметной компетентности испытуемых // Электронный журнал «Психологическая наука и образования». 2012. № 1.

2. *Зак А.З.* 3 18 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 // Электронный журнал «Психологическая наука и образования». 2012. № 3.

## **Поведение современных детей в ситуации нравственного выбора**

*Хрулькова С.А.*  
*студент факультета психологии образования*  
*ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*  
*hrulkova@mail.ru*

*Научный руководитель – Гаврилушкина О.П.*

В дошкольном возрасте происходит интенсивное нравственное развитие, общество закладывает фундамент нравственных представлений, которые определяют отношение детей к поступкам других и регулируют их собственное поведение. Приоритетом в дошкольном образовании является нравственное развитие личности ребенка, формирование ценностных мотивов, приобщение детей к общечеловеческим ценностям.

На формирование нравственных представлений и поведения в условиях нравственного выбора влияют различные факторы внешнего и внутреннего характера. Выделим наиболее значимые из них. К внутренним факторам относятся индивидуальные и возрастные особенности психического развития ребенка; к внешним факторам относятся социокультурная ситуация, которая окружает ребенка.

Нравственное развитие ребенка и изменение его поведения в условиях нравственного выбора проходит три этапа. На первом этапе, когда ребенок еще не включен в сферу нормативно-нравственных требований и только осваивает социальный опыт, задачей взрослых является формирование у ребенка плана вербального и реального нравственного поведения. На втором этапе ребенок начинает осваивать нравственно-нормативные формы поведения в виде элементарных представлений о добре и зле, но это происходит на вербальном уровне. На этом этапе наблюдается расхождение вербального и реального нравственного поведения. Ребенок понимает нравственные нормы, правильно рассуждает о добре и зле, как надо поступать, а на деле реализует противоположную позицию, если ему это выгодно (например, получить награду путем обмана). На третьем этапе у ребенка начинают преобладать позитивные нравственные нормативы и происходит гармонизация вербального и реального поведения в ситуации нравственного выбора. [2]

Таким образом, наблюдается положительная динамика в развитии нравственного поведения, связанная с взрослением ребенка. Но следует учитывать и внешние факторы, которые оказывают огромное влияние на нравственное поведение детей. Одним из главных внешних факторов является социокультурная ситуация, окружающая ребенка.

Современная социокультурная ситуация формирует искаженное представление о нравственном поведении. Причиной этого является утрата традиционной системы ценностей, усиление нестабильности, активизация различных форм отчуждения, формирование общества потребителей с массовым сознанием, ранняя



интеллектуализация детей. В современном детском социуме нарушилось гармоничное соотношение между интеллектом и аффектом. Стремление родителей к интенсивному раннему развитию ребенка, агрессивное влияние СМИ, цифровых технологий, чрезмерное увлечение гаджетами и компьютерными играми привело к изолированности ребенка от социального, общественного мира. Сократилось время, необходимое для живого общения со сверстниками. Коммуникативный дефицит привел к таким негативным последствиям, как разобщенность, доминирование собственных интересов, неумение различать эмоциональный настрой сверстника, нежелание понимать намерения партнера в общении и игре. В процессе совместных игр у детей часто наблюдается игнорирование и подавление программы действий другого ребенка, стремление к агрессивному разрешению коммуникативно-деятельностных проблем.[1]

Эти факторы приводят к тому, что дети не реализуют в своем поведении нравственные нормы и останавливаются на втором этапе нравственного развития, т.е. их реальные поступки противоречат вербальному нравственному поведению.

В своем исследовании мы решили повторить эксперимент Е.В. Субботского «Честность» и сравнить показатели нравственного поведения современных детей и детей 70–80-х годов. Возраст детей, принимавших участие в эксперименте составил 5–6 лет и 6–7 лет. Результаты эксперимента показали, что все дети придерживаются нравственного вербального поведения. Эти данные совпадают с данными Е.В. Субботского сорокалетней давности. Можно сделать вывод, что дети 5–7 лет хорошо понимают нравственные нормы, все в один голос повторяли, что обманывать плохо, они бы поступили честно. При сравнении реального поведения в условиях нравственного выбора, современные результаты отличаются от результатов предыдущего эксперимента. В нашем исследовании реальное нравственное поведение проявили 16 % детей 5–6 лет (Е.В. Субботский – 13 %) и только 36 % детей 6–7 лет (Е.В. Субботский – 54 %). Таким образом, если современные 5–6 летние дети поступают почти так же, как и дети сорок лет назад, что соответствует второму этапу нравственного развития, то современные дети 6–7 лет намного реже проявляют реальное нравственное поведение, чем их сверстники предыдущих поколений.

В своем исследовании Е.В. Субботский представил результаты детей, проявивших и не проявивших нравственное поведение. В нашем исследовании мы выявили три формы поведения детей в условиях нравственного выбора. Одни дети проявляли положительное нравственное поведение, т.е. были совершенно честны. Другие дети обманывали взрослого ради награды и до конца стояли на своем, т.е. проявляли отрицательное нравственное поведение. Но некоторые дети, первоначально обманувшие взрослого ради награды, в процессе разговора осознавали свои действия и признавались в обмане. Таких детей мы отнесли к тем, кто проявляет неустойчивое нравственное поведение. Можно предположить, что дети с таким поведением наиболее подвержены влиянию и при воздействии неблагоприятных внешних факторов впоследствии они могут проявлять отрицательное нравственное поведение.

Таким образом, можно сделать вывод, что несколько десятков лет назад дети 6–7 лет проявляли реальное нравственное поведение чаще, чем их современные сверстники. И одним из важнейших факторов снижения реального нравственно-

го поведения у современных детей является неблагоприятная социокультурная ситуация и ее негативное влияние на нравственное развитие детей дошкольного возраста. Поэтому проблеме нравственного развития и нравственного воспитания детей в дошкольном возрасте следует уделить самое серьезное внимание.

*Литература*

1. *Гаврилушкина О.П.* Социальная компетентность нормально развивающихся детей и их сверстников с ограниченными возможностями здоровья в современной социокультурной среде //Бюллетень Учебно-методического объединения вузов РФ по психолого-педагогическому образованию. 2012. №. 2.
2. *Субботский Е.В.* Генезис личности: теория и эксперимент. М., 2010.

### **Работа педагога-психолога образовательной организации в контексте профилактики злоупотребления психоактивными веществами**

*Чернов А.В.*

*магистрант факультета психологии образования  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*

*Научный руководитель – Захарова А.В.*

Большая часть населения нашей страны хорошо осведомлена о негативных влияниях психоактивных веществ (ПАВ) на организм человека, однако мало кого это останавливает в момент их употребления. Если взрослые позволяют себе употребление ПАВ, то и подросток, копируя их поведение, тоже позволяет себе это. Огромнейшее негативное влияние на развивающуюся личность подростка, да и вообще людей, оказывают средства массовой информации (СМИ). Демонстрация курения, навязывание разнообразных энергетических напитков по телевидению и в кино повышает интерес подростков к разным ПАВ.

Несмотря на то, что подросток большую часть времени проводит в школе, все же он может руководствоваться не только тем, что получает в ней. Социальное окружение подростка вне школы, также имеет большое влияние на его поведение, умозаключения, принципы.

Профилактическая деятельность ориентируется на дальнейшее усиление и ужесточение контроля за распространением ПАВ, а также определяет приоритет задач профилактики, основанной, главным образом, на развитии культуры здорового образа жизни и других социально значимых ценностей – созидания, творчества, духовного и нравственного совершенствования человека [2, 1с.].

Проводя своевременную диагностику учащихся, педагог-психолог может вовремя заметить отклонение в развитии подростка и, путем проведения профилактических работ, добиться корректировки этих отклонений. Таким образом можно предположить, что раннее выявление обучающихся «группы риска» позволит разработать психопрофилактические программы работы с ними, что предотвратит дальнейшее злоупотребление ПАВ, а в ряде случаев, к отказу от них.

На наш взгляд профилактика злоупотребления ПАВ должна быть организована на уровне государства. Если в других странах, например таких как США, просто запретили продажу алкогольных напитков, содержащих кофеин (энергетические напитки), то у нас по телевизору показывают рекламу того, как выпив энергетический напиток, человек обогащается некой энергией и ему «все ста-

новится по плечу» (Реклама Adrenaline Rush) [1, 6с.]. На стенах домов можно видеть огромные вывески с рекламой продуктов, содержащих ПАВ, негативно влияющих на восприятие мира растущего подростка.

Кроме того, Фишман Л.С. и др. в своей работе предлагают целый ряд рекомендаций для всех участников образовательного процесса. Из перечисленных ими рекомендаций в работе психолога мы считаем важными следующие.

Перед решением вопросов, связанных с обращением к семье для оказания помощи, необходимо учитывать, что есть здоровая (функциональная) семья, конфликтная (дисфункциональная) семья и асоциальная семья с наркологическими проблемами и противоправным поведением членов семьи, распавшаяся семья.

Для здоровой семьи характерна сильная родительская позиция с ясными семейными правилами; гибкие, открытые взаимоотношения между младшими и взрослыми членами семьи с четкими «образцами» отношений и поведения; сохраненные, эмоционально теплые связи между поколениями, которые составляют основу «семейной памяти». Друзья семьи – родителей и детей – свободно входят во внутрисемейное пространство, принимаются в нем без риска «быть отвергнутыми». Опору семьи создают взаимно солидарные и поддерживающие друг друга родители. Они же обеспечивают и чувство безопасности для детей.

Семейные условия, связанные с формированием успешного, «хорошего» поведения:

- уметь разделять самого ребенка и его проступки: «Я люблю тебя, но не принимаю того, что ты сделал (а)»;
- уметь активно слушать и понимать переживания и потребности своего ребенка;
- не вмешиваться в занятия, с которыми он справляется, и заниматься вместе, помогать, когда он просит;
- стремиться разрешать возникающие конфликты с ребенком без угроз и наказаний, доверять его пониманию и делиться своими чувствами, которые возникли из-за конфликта, объяснять их;
- постоянно поддерживать успехи ребенка, в повседневном общении использовать любые формы выражения своих теплых чувств и отношения: «Мне хорошо с тобой... Я рад (а) тебя видеть... Я по тебе соскучился (лась)... Мне нравится, как ты... Ты мой хороший (ая)... Ты, конечно, справишься...».
- стремиться выражать свои теплые чувства и поддержку не только словами, но и лаской, голосом, прикосновением [3, 22–24].

В заключении отметим, что в мире существует огромное множество ПАВ. И все они, хотим мы того или нет, окружают нас. В каждой школе педагог-психолог просто обязан сделать все возможное для того, чтобы никто из учащихся не связался с губительными для него веществами. Для этого педагог-психолог в образовательной организации должен создать условия способствующие изменению ценностного отношения подростков к ПАВ и формированию личной ответственности за свое поведение, обуславливающие снижение спроса на ПАВ в подростковой среде; а также сдерживать вовлечение подростков в использование ПАВ за счет пропаганды здорового образа жизни, формирования антинаркотических установок и профилактической работы, осуществляемой сотрудниками образовательных учреждений.

Таким образом, важным приоритетом профилактики следует рассматривать создание системы позитивной профилактики, которая ориентируется не на па-

тологию, не на проблему и ее последствия, а на защищающий от возникновения проблем потенциал здоровья – освоение и раскрытие ресурсов психики и личности, поддержку молодого человека и помощь ему в самореализации собственного жизненного предназначения. Очевидная цель профилактики состоит в воспитании психически здорового, личностно развитого человека, способного самостоятельно справиться с собственными психологическими затруднениями и жизненными проблемами, не нуждающегося в приеме ПАВ.

#### *Литература*

1. Алкогольные напитки с кофеином изъяты из продажи во всех штатах США ВЕДОМОСТИ., Опубликовано 13.12.2010 [Электронный ресурс]. URL:[http://www.vedomosti.ru/lifestyle/news/2010/12/13/alkogolnye\\_napitki\\_s\\_kofeinom\\_izyaty\\_iz\\_prodazhi\\_vo\\_vseh](http://www.vedomosti.ru/lifestyle/news/2010/12/13/alkogolnye_napitki_s_kofeinom_izyaty_iz_prodazhi_vo_vseh) (дата обращения 20.03.17).
2. Письмо Министерства образования и науки РФ от 5 сентября 2011 г. N МД-1197/06 «О Концепции профилактики употребления психоактивных веществ в образовательной среде»
3. *Фишман Л.С., Сыркин Л.Д., Афанасьев В.Г., Чернышев А.Ю.* Рекомендации по профилактике наркомании среди несовершеннолетних / Некоммерческое партнерство «Национальная гильдия инновационных менеджеров», 2015. – 42 с.

### **Роль педагога-психолога в формировании коммуникативной компетентности у подростков**

***Черткова С.В.***

*студент факультета психологии образования  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия  
chertkova777@yandex.ru*

*Научный руководитель – Умняшова И. Б*

Коммуникативная компетентность определяется учеными как коммуникативные навыки, позволяющие человеку адекватно выполнять нормы и правила жизни в обществе (Алифанова Е.М.); способности, умения и знания, которых хватает для решения соответствующих коммуникативных задач (Сидоренко Е.В.). Сформированность коммуникативной компетентности у подростков характеризуется присутствием следующих критериев: желание вступать в контакт с окружающими, умение оценивать ситуацию общения, способность создавать момент общения, способность проявления эмпатии, рефлексивное поведение. Если подросток не имеет определенных навыков использования коммуникативной техники, то вероятны трансформация приема и передачи знаний, мнений, идей и даже чувств.

Формирование коммуникативной компетентности начинается в раннем детстве, а ее совершенствование – в ходе последующего процесса приобщения личности к обществу, в котором она существует, и этот процесс происходит в разных сферах жизнедеятельности индивида [1]. Коммуникативная деятельность имеет решающее значение в психическом развитии в процессе социализации ребенка дошкольного и младшего школьного возраста. Подростковый возраст является сензитивным периодом для развития и формирования коммуникативной компетентности. Ведущей деятельностью в этом возрасте становится интимно-личностное общение со сверстниками (Эльконин Д.Б.). К сожалению, в настоящее время как раз в этом возрасте общение со сверстниками во внеу-

рочной деятельности чаще всего происходит посредством активного использования сети Интернет, которая рассматривается современными психологами как ресурс для решения подростковых вопросов. Мы не считаем такой вид общения подходящим и продуктивным для формирования коммуникативной компетентности. В наш век информационных технологий, когда происходит замещение живого, непосредственного общения виртуальным, отсутствие коммуникативных навыков является серьезной проблемой, которая требует разрешения.

Коммуникативная компетентность, на наш взгляд, должна формироваться при помощи и непосредственном участии взрослых (родителей, педагогов и т.д.). Но есть трудности, которые появляются у подростков во взаимоотношениях со взрослыми. Они связаны, в первую очередь, с развитием у подростков упрямства и негативизма. В этот период повышается количество детско-родительских конфликтов и появляется напряжение в отношениях подростков с педагогами. Подростки ищут себе малые группы, состоящие из людей, способных их понять и принять. Проблемы во взаимоотношениях с окружающими являются одной из самых частых и распространенных причин обращения подростков за психологической помощью [3].

Развитие коммуникативной компетентности подростков является одной из приоритетных задач современного образования. В Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования (далее – ФГОС ООО) описываются образовательные результаты, среди которых одна из компетентностей – коммуникативная, проявляющаяся в готовности и способности осознанно, уважительно и доброжелательно относиться к другому человеку, его мнению, мировоззрению, культуре, языку, вере, гражданской позиции, к истории, культуре, религии, традициям, языкам, ценностям народов России и народов мира; готовности и способности вести диалог с другими людьми и достигать в нем взаимопонимания [2]. ФГОС ООО ориентирует педагогических работников в направлении работы по обеспечению условий для формирования коммуникативной компетентности обучающихся на ступени основного общего образования. Такая работа должна вестись в процессе реализации программы развития универсальных учебных действий (далее – УУД), которая есть у каждой школы как часть основной образовательной программы, в процессе урочной и внеурочной деятельности. В школьном обучении эффективными средствами формирования коммуникативной компетентности подростков являются коммуникативные задачи, которые определяются по формам организации учебной деятельности, содержанию предмета, направленности функций и уровню сложности. Для развития коммуникативных способности необходимо дополнять содержание образования ситуациями социального взаимодействия; использовать в учебном процессе личностно-ориентированный подход; предлагать обучающимся индивидуальные коммуникативные задания, способствующие развитию познавательной активности и самостоятельности подростков; использовать элементы коммуникативного тренинга в учебном процессе; систематически проводить мониторинг уровня развития коммуникативной компетентности школьников. Основная проблема заключается в том, что учителя редко делают акцент на развитие коммуникативных способностей именно у подростков, потому что для этого нужно организовывать групповые формы работы на уроке, давать задания для групповых проектов и т.д., а все это более трудоемкая работа и порою при-

водит к нарушению дисциплины. При этом в научно-практической литературе широко представлены способы развития коммуникативной компетентности на конкретных учебных предметах (Архарова Д.И., Зайцев Н.А., Китайгородская Г.А. и т.д.), а также вариативные технологии развития коммуникативных компетенций в учебном процессе (Курилова С.Ю., Пассов Е.И. и др.).

Организация психологической поддержки учителей, реализующих программу развития коммуникативных УУД в урочной деятельности – одна из задач педагога-психолога образовательной организации. Она может быть реализована в просветительно-развивающих занятиях, направленных на повышение психолого-педагогической компетентности педагогов в вопросах создания развивающей среды урока, развитие представлений об особенностях подросткового возраста и эффективных способах взаимодействия с подростками в учебной и внеучебной деятельности. Также педагог-психолог может принимать участие в диагностике коммуникативных способностей, направленной на анализ возможных причин нарушений в данной области.

ФГОС ООО также определяет требования к условиям реализации основной образовательной программы, одно из которых – формирование коммуникативных навыков в разновозрастной среде и среде сверстников. Для реализации данного условия в образовательной организации необходимо наличие и не формальное существование данных организаций, и педагог-психолог может проводить развивающие занятия с данными объединениями, направленные на установление общих правил взаимодействия, командообразование и обсуждение конструктивных способов решения конфликтных ситуаций.

Еще одна форма психолого-педагогического сопровождения процесса развития коммуникативных способностей подростков – психологическое консультирование. Крайне актуальным и востребованным в этом возрасте становится консультирование подростков по вопросам их взаимоотношений со сверстниками и со взрослыми, особенно с родителями и учителями. Также актуальным является консультирование родителей и педагогов по вопросам построения конструктивных отношений с подростком и эффективного решения возникающих конфликтных ситуаций, что приводит к развитию у подростков навыков самостоятельного решения сложностей в общении с окружающими и развитию у них коммуникативной компетентности.

#### *Литература*

1. Герчева-Несторова Г.Т. Характеристика личности и общения – развитие прогностической идеи Б.Г. Ананьева // Вестник Санкт-Петербургского университета. 2008. сер. 12. вып. 1.
2. Приказ Минобрнауки России от 17 декабря 2010 года № 1897 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования».
3. Умняшова И.Б., Запорожская Д.Е. Психологическое консультирование подростков в образовательной организации // Вестник практической психологии образования. 2016. № 3 (48). – 3–10 с.

## **Представления студентов-психологов о ценности образования**

**Чибисова Ю.А.**

*магистр факультета психологии образования  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*

*jchibisova@mail.ru*

**Барабанова В.В.**

*доцент кафедры «Школьная психология»  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*

*Научный руководитель – Рашкован Е.А.*

В последние годы ценность образования вызывает интерес у современной молодежи и отражает связь между образовательной деятельностью, с одной стороны, и неявными концепциями личного благосостояния с другой стороны. Ценности связаны с качественным образованием и, следовательно, с качественным обучением, поскольку эти ценности воплощены в нашем понимании того, что значит быть человеком, которое, таким образом, проникнуто в педагогику, и затем находит отражение в «благополучии людей». Образование должно быть неразрывно связано с воспитанием человека, что способствует достижению им психологического благополучия.

В психологической литературе показано, что выпускники средних учебных заведений ориентируются на формирование оптимальной «для общества» профессиональной структуры, что фактически является функцией воспроизводства статусных позиций родителей [2]. Такие данные подтверждаются и спецификой работы престижных школ, которые, прежде всего, служат каналами социальной системы, то есть, повышения статусных позиций учащихся. Иными словами, сам факт обучения в лицее рассматривается учащимися и их родителями не столько как средство личностных успехов в будущем, сколько в качестве готового социального капитала, заведомо обеспечивающего исключительный потенциал достижений.

В таком случае поступление и обучение в престижной школе превращается в социальный институт статусного обособления. Все это делает структуру предложения услуг на рынке достаточно ситуативной и способно привести к переподготовке специалистов в области отдельных профессий. Таким образом, ценность образования превращается в некий социальный конструкт, имеющий своим источником каналы и механизмы, напрямую не связанные с объективной карьерной, доходной, статусной ценностью выбранной профессии, но предполагающий реальную возможность достижения субъектом указанных социально-статусных признаков [1].

В нашем исследовании приняли участие 30 студентов-психологов 3 курса МГППУ в возрасте 19–21 лет. Им было дано задание написать эссе на тему «Ценность образования». В данных работах мы увидели, что, большинство респондентов выделяют в качестве ведущих следующие ценности образования: возможность получения качественного профессионального образования; роль образования в успешности профессиональной карьеры и качестве жизни; значение образования в воспитании культурного человека.

Анализ эссе показал, чем выше значения в системе ценностных ориентаций занимает ценность получения качественного профессионального образования, тем в большей степени оно рассматривается учащимися, как залог успеха в жизни.

Студенты так же выделяют значение предприимчивости и конъюнктурной одаренности, для будущей жизни, которые в данном контексте приобретают выраженный ценностный смысл. Такое прагматичное отношение является компромиссом между ценностью образования и тем обстоятельством, что многие выпускники не могут воспользоваться в полной мере образовательным потенциалом, который они получают в университете. Высшее образование, для опрошенных студентов, дает возможность получения в дальнейшем более высоких социально-статусных позиций в обществе.

По мнению студентов, в работе более всего ценятся: возможность постоянного профессионального роста, заработная плата, а так же возможность проявить себя. Выбирая будущую профессию, студенты руководствуются соответствием требований профессии, возможностью повышения квалификации, высокой оплатой, а также спросом на рынке труда, что коррелирует с трудовыми ценностями.

В итоге, одним из определяющих факторов формирования мотивационной структуры учащихся, является их отношение к ценности образования в целом. Необходимо отметить, что отражение любого объекта определяется, прежде всего, его реальным состоянием, которое формирует устойчивый, эмоционально насыщенный образ, т.е. своего рода стереотипное представление о данном объекте.

После получения результатов данного исследования, мы планируем изучить основные факторы, определяющие формирование представлений о ценности образования для студентов-психологов. Исследование будет выполняться при участии профессора Первого Римского университета «Ла Сапиенца» (Италия) Веджетти Мария Серена.

Мы считаем, что полученные данные могут быть использованы в процессе переподготовки педагогов-психологов по проблемам формирования потребностей, интересов, ценностных ориентаций школьников, определяющих выбор ими обучения по разным специальностям в высшем учебном заведении.

*Литература*

1. *Пережудова Ю.М.* Проблемы развития российского высшего образования в условиях Болонского процесса // Сборник научных статей. Выпуск первый – М. 2004.
2. *Громова Е.М., Беркутова Д.И., Горшкова Т.А.* Ценности личности как основа жизненной и профессиональной стратегии. // Современные проблемы науки и образования. 2013. – № 2.

### **Факторы профессионального выбора учащихся 9-х и 11-х классов**

*Шелудько К.С.*

*магистр факультета психологии образования  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия  
sheksenia@gmail.com*

*Научный руководитель – Егоренко Т.А*

Вопрос профессионального самоопределения всегда оставался и остается самым важным вопросом в жизни каждого человека, поскольку выбор буду-



щей профессии является самым значимым жизненным событием человека, во многом определяющим его дальнейший путь. Проблема выбора будущей профессии довольно актуальна в настоящее время в связи с происходящими изменениями в социально-экономической ситуации страны, а также радикальными переменами на рынке труда. Это означает, что современным старшеклассникам становится все труднее найти отправную точку в развитии личностного и профессионального самоопределения; оценить свои интересы, возможности и профессиональные перспективы.

Процесс выбора профессии может совпадать с профессиональным самоопределением в том случае, когда подросток выбирает будущую профессию в соответствии со своими возможностями, способностями, интересами, склонностями и стремлениями. Если подросток выбирает профессию случайно, например, по настоянию родителей или ориентируясь на престижность высшего учебного заведения, то выбор профессии не совпадает с этапом их профессионального самоопределения [1].

Анализируя профессиональное самоопределение молодежи, следует остановиться на рассмотрении основных факторов, влияющих на профессиональный выбор учащихся старших классов. На сегодняшний момент существуют различные классификации факторов, которые способны оказать влияние на профессиональное самоопределение при выборе будущей профессии старшеклассниками.

Так, М.Х. Титма выдвинул четыре группы факторов: социальные условия, локальные факторы, внутренняя структура (интересы, потребности, склонности) и качества личности (проприпригодность). И.С. Кон выделяет такие важные факторы как: возраст, в котором происходит осуществление выбора профессии, уровень информативности и уровень притязаний молодого человека [3].

Е.А. Климов определяет «восемь углов ситуаций выбора профессии» [2]:

1. позиция родителей или родственников – очень часто семья оказывает решающее влияние на выбор будущей профессии. Методы влияния семьи на профессиональный выбор могут быть различными: от мягких (например, совет) до жестких (строгое указание с угрозой);
2. позиция сверстников, друзей и одноклассников – иногда профессиональный выбор подростка может осуществляться «за компанию». Большинство старшеклассников согласуют свой выбор и с родителями, и с одноклассниками (например, подросток под влиянием своих друзей может выбрать за компанию то или иное профессиональное учебное учреждение);
3. позиция педагогов – учителя могут заметить задатки и склонности подростка, но не всегда ими даются профессиональные рекомендации;
4. личный профессиональный план – это целая совокупность представлений старшеклассника о том, чем он хотел бы заниматься в дальнейшем;
5. способности – для того, чтобы добиться успеха в избранной деятельности необходимо наличие определенных способностей;
6. информированность – наличие у старшеклассника сведений о структуре рынке труда: востребованность выбранной профессии, уровень заработной платы и т.д;
7. уровень притязаний – стремление подростка к достижению поставленной цели;
8. склонность к различным видам деятельности – интересы, подкрепленные определенными способностями.

Таким образом, профессиональный выбор осуществляется под воздействием многочисленных объективных и субъективных, внешних и внутренних факторов, где к внешним факторам относят уровень заработной платы, престижность ВУЗа и будущей профессии, семейные традиции, ближайшее окружение, учителя и школа, а к внутренним – знания, умения и навыки учащихся, их интересы и склонности.

В нашем исследовании приняло участие 122 учащихся из 9-х и 11-х классов общеобразовательных школ г. Москвы. Изучение факторов, влияющих на выбор профессии, мы проводили с помощью анкетирования.

В ходе исследования были получены следующие результаты. Выбирая будущую профессию, по мнению старшеклассников, важно учитывать в первую очередь: знания, умения, навыки (35,2 %); престижность профессии (25 %); высокий уровень заработной платы (17,2 %); престижность ВУЗа / колледжа (14,1 %). Другие варианты ответов показали самые низкие результаты – мнение родителей (4,3 %); личный интерес (2,7 %); авторитет учителя (0,8 %); мнение друзей / одноклассников (0,4 %).

Полученные результаты исследования показали, что наиболее значимыми при выборе профессии учащихся 9-х и 11-х классов являются факторы социально-экономического характера. Таким образом, характерной особенностью профессионального самоопределения современных старшеклассников является ориентация на престижность профессий, охваченность идеей быстрой карьеры, материального благополучия. Ориентация на престижность профессии зачастую может не соответствовать личностным и профессиональным интересам молодого человека. Также не стоит забывать о том, престиж той или иной профессии находится в обратном отношении к ее массовости: чем престижнее профессия, тем больше в ней будет кандидатов на одно место и тем большему числу из них предстоит отсеяться.

#### *Литература*

1. *Егоренко Т.А.* Актуальные проблемы профессионального самоопределения личности старшеклассника //Системогенез учебной и профессиональной деятельности. Материалы VII Международной научно-практической конференции. Ярославль, 2015
2. *Климов Е.А.* Психология профессионального самоопределения. Учеб. пособие для студ. Высш. Пед. Учеб. заведений. Издательство: Академия, 2004.
3. *Кон И.С.* Психология старшеклассника /И.Кон – М.: Просвещение, 2004.

### **Особенности социально-психологической адаптации первоклассников г. Москвы и Московской области**

*Шитова А.Э.*

*студентка факультета юридической психологии  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия  
anutagad@yandex.ru*

*Научный руководитель – Куприянова Е.А.*

Изучив рейтинги школ, в которых планировалось проведение исследования социально-психологической адаптации первоклассников, мы обнаружили, что по данным Департамента образования г. Москвы государственное бюд-

жетное общеобразовательное учреждение «Школа-интернат «Интеллектуал»» занимает 12 место среди государственных бюджетных общеобразовательных учреждений; общеобразовательное частное учреждение «Пироговская школа» занимает в рейтинге частных школ г. Москвы 26 место; муниципальное автономное общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная школа № 1 имени Ф.Я. Фалалеева п. Монино Щелковского Муниципального района Московской области по данным сайта школьный портал московской области занимает 1420 место среди общеобразовательных школ Московской области.

Мы поставили перед собой цель выявления особенностей социально-психологической адаптации первоклассников к школьному обучению общеобразовательных школ г. Москвы и Московской области.

Объектом в исследовании выступает социально-психологическая адаптация первоклассников к школьному обучению, а предметом – особенности социально-психологической адаптации к школьному обучению учащихся 1 классов общеобразовательных школ г. Москвы и Московской области.

Мы предполагаем, что у первоклассников, обучающихся в общеобразовательных школах г. Москвы процесс социально-психологической адаптации протекает успешнее, в отличие от первоклассников, обучающихся в общеобразовательных школах Московской области.

Выборку в нашем исследовании составили 53 учащихся первых классов из МАОУ СОШ № 1 им. Ф.Я. Фалалеева г. п. Монино Московская область, из которых 27 девочек и 26 мальчиков, 21 первоклассник из общеобразовательного частного учреждения «Пироговская школа» г. Москвы, из которых 12 девочек и 9 мальчиков, 32 первоклассника из государственного бюджетного общеобразовательного учреждения г. Москвы «Школа-интернат «Интеллектуал»», из которых 15 девочек и 17 мальчиков. Таким образом, в исследовании всего принимали участие 106 первоклассников, из которых 53 первоклассника из школы в Московской области, и 53 первоклассника из школ в г. Москва.

Использовались следующие методы: наблюдение, беседа, теоретический анализ, синтез, метод проективной диагностики, метод анализа продуктов деятельности, интерпретационный метод, тестовые процедуры, констатирующий эксперимент (1 этап: сентябрь 2016г., 2 этап: апрель 2017 г.).

Для выявления особенностей социально-психологической адаптации первоклассников мы использовали следующие методики: лесенка самооценки, «Графический диктант» Эльконина Д.Б., социометрия «Капитан корабля», проективный тест личностных отношений, социальных эмоций и ценностных ориентаций «Домики», автор Орехова О.А., методика «Определение мотивов учения», автор Гинзбург М.Р., методика «Рисунок человека» [1].

В результате проведения 1 этапа исследования и его статистической обработки по критерию Манна-Уитни были выявлены статистические значимые различия:

- в школе Московской области по методике «Рисунок человека» показатели девочек значительно выше, чем у мальчиков ( $a=0,000$ );
- в школах г. Москвы по методикам: «Определение мотивов учения», автор Гинзбург М.Р., показатели девочек соответствуют высокому уровню учебной мотивации, а у мальчиков – сниженному уровню мотивации ( $a=0,018$ ); «Рисунок человека» – также у девочек выше показатели, чем у мальчиков

( $a=0,007$ ); социометрия «Капитан корабля» – социометрический статус девочек стремится к «предпочитаемому» ( $a=0,002$ ), а у мальчиков – к «пренебрегаемому».

Статистический анализ полученных результатов в школах Москвы и Московской области по критерию Манна-Уитни выявляет статистически значимые различия (см. Таблицу 1):

- по методике «Лесенка самооценки»: показатели в областной школе соответствуют адекватной самооценки, в московской – завышенной ( $a=0,003$ );
- по методике «Рисунок человека» при сравнении результатов исследования девочек из Московской области и мальчиков из г. Москва имеем, что у девочек из областной школы показатели выше ( $a=0,003$ );
- при сравнении мальчиков из областной школы и девочек из школ г. Москва: по методике «Лесенка самооценки» показатели мальчиков из Московской области стремятся к адекватной самооценки ( $a=0,002$ ); по методике «Определение мотивов учения» Гинзбурга М.Р. – у девочек из московских школ – высокий уровень учебной мотивации, у мальчиков из областных школ – сниженный уровень мотивации ( $a=0,002$ ); по методике «Рисунок человека» показатели у девочек из школ г. Москвы выше ( $a=0,000$ ); по методике социометрия «Капитан корабля» социометрический статус девочек из школ г. Москвы стремится к «предпочитаемому», а у мальчиков из областной школы – к «пренебрегаемому» ( $a=0,010$ ).

**Таблица 1.**

	<b>Московская область девочки</b>	<b>Московская область мальчики</b>	<b>Московская область девочки и мальчики</b>
<b>Москва девочки</b>	–	Лесенка самооценки, $a = 0,002$ ; «Определение мотивов учения» Гинзбурга М.Р., $a = 0,002$ ; Рисунок человека, $a = 0,000$ ; Социометрия $a = 0,010$	–
<b>Москва мальчики</b>	«Рисунок человека» $a = 0,003$	Лесенка самооценки $a = 0,011$	–
<b>Москва дев+мал</b>	–	–	Лесенка самооценки $a = 0,003$

По итогам первого этапа исследования особенностей социально-психологической адаптации первоклассников общеобразовательных школ г. Москвы и Московской области резюмируем: в школах г. Москва выше мотивация к учению, выше социометрический статус первоклассников, а также показатели методики «Рисунок человека» в большей степени соответствуют возрастным нормам развития. Следовательно, у первоклассников, обучающихся в общеобразовательных школах г. Москвы процесс социально-психологической адаптации протекает успешнее, в отличие от первоклассников, обучающихся в общеобразовательных школах Московской области.

#### *Литература*

1. Венгер А.Л., Цукерман Г.А. Психологическое обследование младших школьников. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2007. – 310 с.

## **Временная перспектива в профессиональном выборе старшеклассника**

**Юрасова А.И.**

**студентка факультета психологии образования  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия**

**fenriera1@yandex.ru**

*Научный руководитель – Лубовский Д.В.*

*Научный консультант – Овсянникова Н.Л.*

Одной из самых важных и интересных составляющих человеческой жизни является время и временная перспектива. Многие жизненные факторы человека зависят от восприятия им своего времени, от умения строить свою временную перспективу. Особенностью психологического времени является то, что оно индивидуально и в то же время объективно.

Одна из наиболее значимых проблем, по мнению Д.А. Леонтьева, состоит в выяснении того, когда и на основании каких предпосылок, при каких условиях человек обнаруживает себя во времени. Жить во времени значит ощущать себя в процессе перехода из прошлого через настоящее в будущее [3].

Что же такое временная перспектива? Это воспоминания о своем психологическом прошлом, осознание психологического настоящего и конструирование своего психологического будущего.

В наши дни проблема времени весьма актуальна, в связи с ускорением темпа жизни, увеличением количества информации, которую приходится получать и передавать человеку, потребностью постоянно адаптироваться к часто и быстро меняющейся социальной среде. Время является неотъемлемой частью всей человеческой деятельности, а в связи с вышеперечисленными изменениями, современное молодое поколение сталкивается с трудностями в построении временной перспективы. Расставлять в будущем цели, значимые для субъекта и окрашенные личностным смыслом, становится все сложнее.

Выбор профессии – значит определить направление своей активности на годы вперед, что является необходимым условием гармоничного развития личности в переломный момент жизненного пути. Не выбрать – значит, пустить все на самотек, не быть своевременным, не разрешить противоречие между социальным и личностным временем [1].

О связи временной перспективы и мотивации достижения упоминает Е.И. Головаха. Им был проанализирован феномен «временной некомпетентности», возникающий «при несогласованности перспективы, когда человек недостаточно связывает будущие события с прошлым и настоящим» [2].

Целью исследования является изучить своеобразие временной перспективы старшеклассников.

Объект исследования – временная перспектива личности.

Предмет исследования – своеобразие временной перспективы старшеклассников.

Для достижения цели и подтверждения гипотезы поставлены следующие задачи:

1. Проанализировать различные подходы к изучению психологического времени и временной перспективы
2. Систематизировать основные положения возрастной психологии периода раннего юношества

3. Проанализировать содержание временной перспективы в ранней юности
4. Исследовать содержание временной перспективы в ранней юности
5. Проанализировать и обобщить результаты исследования

Исходя из выше изложенного, была сформулирована гипотеза исследования: временная перспектива старшеклассников имеет неоднородный характер: она представляет собой достаточно развитое смысловое будущее (ценностно-смысловое проецирование себя в будущем), тогда как временное будущее (собственно планирование своего будущего) развито не достаточно.

Методологическая основа исследования: идеи о временной перспективе (К. Левин, К.А. Абульханова-Славская), основные теоретические положения по возрастным особенностям юношеского возраста (Л.И. Божович, Дубровина, Эриксон), идеи о своеобразии временной перспективы старшеклассников (А.А. Кроник, Е.И. Головаха, И.С. Кон).

Теоретическая значимость работы: проанализированы различные подходы к изучению психологического времени и временной перспективы, систематизированы основные положения возрастной психологии периода раннего юношества, проанализированы содержание временной перспективы в ранней юности

Практическая значимость работы: исследовали содержание временной перспективы в ранней юности, проанализировали и обобщили результаты исследований.

Методы исследования: комплекс методов, направленных на проверку выдвинутой гипотезы и решение поставленных задач: метод анализа литературы, тестирование, метод интерпретации данных, проективные методики исследования.

Выбор будущей профессии играет огромную роль в юношеском возрасте. То, что подросток видит свое профессиональное будущее, имеет прямую взаимосвязь с видением себя в обществе, с взаимодействием в социальной среде, ведь выбор профессии – это проекция определенной будущей социальной позиции. При выборе конкретной профессии или профессионального направления у смыслового будущего определяется характер: оно становится определенным, когда отсутствие такого выбора делает его неопределенным. Определенность выбора профессии один из самых важных параметров, который дает характеристику смысловому будущему.

Поэтому определенность выбора профессии (на негативном полюсе неопределенность) является важным параметром, характеризующим смысловое будущее.

Исследования в данной области могут послужить теоретической базой для совершенствования современного образования, а также формирования социальных практик, необходимых в современном российском обществе.

#### *Литература*

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991.
2. Головаха Е.И. Жизненная перспектива и ценностные ориентации личности // Психология личности в трудах отечественных психологов. – СПб: Питер, 2001.
3. Леонтьев Д.А. О времени: иллюзия ответов // Экзистенциальная традиция: философия, психология, психотерапия. 2004 (4). № 1. Ростов-на-Дону, 2004.

## **Программа психологического сопровождения подростков направленная на профилактику аутодеструктивного поведения в подростковом возрасте**

**Яркина Н.В.**

*студент факультета психологии образования  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*

*yarkina.n@list.ru*

*Научный руководитель – Умняшова И.Б.*

Под аутодеструктивным поведением в научной литературе (Е.В. Змановская, А.Г. Амбрумова) принято считать такое поведение, которое связано с причинением себе вреда, как физического, так и эмоционального [1]. В современном обществе детей, подверженных такому поведению, становится с каждым годом все больше и больше. По данным ВОЗ на 2016 год, средний показатель самоубийств, среди российских подростков на треть превышает средний показатель по всему миру и составляет 19–20 случаев на 100 тысяч человек. За полгода (конец 2016- начало 2017) года в РФ было зафиксировано 130 самоубийств, причиной которой стали так называемые «Группы смерти». Эти группы активно распространяются среди подростков, что вызывает большую тревогу за жизнь и здоровье детей. Зачастую психологи и педагоги не могут вовремя распознать предпосылки к формированию суицидального поведения. Подростковый возраст многие ученые обозначали как «кризисным». Это связано с тем, что именно в этом возрасте происходят интенсивные и кардинальные изменения в организации ребенка на пути к биологической зрелости и половому созреванию. Ведущей деятельностью подростка становится интимно-личностное общение. В виду этого подросток часто сталкивается с трудности общения со взрослыми (родителями и педагогами) и со сверстниками (в основном подростками противоположного пола). В этот период подросток часто сталкивается с неразделенной любовью [1]. Все эти трудности могут привести к формированию и проявлению суицидального поведения у подростков. Организация и реализация программы психологического сопровождения, направленной на профилактику аутодеструктивного поведения подростков, является актуальной задачей для каждой образовательной организации.

В процессе прохождения учебной практики модуля «Психолого-педагогическое сопровождение основных и дополнительных образовательных программ» магистерской программы «Школьная психология» (сентябрь-декабрь 2016 г.) мы разработали и частично апробировали программу психологического сопровождения, направленную на профилактику аутодеструктивного поведения у детей в подростковом возрасте.

Цель программы – организация профилактической работы по предупреждению аутодеструктивного (суицидального) поведения среди подростков, сохранение и укрепление психического здоровья обучающихся.

Задачи программы:

- выявление детей, подверженных риску формирования аутодеструктивного поведения;
- создание условий для развития личностной сферы подростков;

- повышение психолого–педагогической компетенции педагогов и родителей в конструктивной работе по вопросам взаимодействия с подростками;
- межведомственное взаимодействие со специалистами различных учреждений и организаций города.

Данная программа относится к направлению «Психологическое сопровождение программы воспитания и социализации» и должна быть включена в общую систему работы всей школы. Деятельность специалистов Службы практической психологии образования по данному направлению должна быть организована и ориентирована, прежде всего, на создание благоприятной психологической атмосферы в образовательной организации, которая будет способствовать сохранению и укреплению психологического здоровья обучающихся. Так же она должна быть направлена на предупреждение и минимизацию влияния рисков образовательной и социальной среды на психологическое здоровье обучающихся, а также на повышение психолого-педагогической компетентности всех участников образовательного процесса[2;3].

Весь комплекс мероприятий рассчитан на целый год и включает в себя работу не только с детьми, но так же с родителями и учителями. Для успешной реализации данной программы необходимо взаимодействие со всеми участниками образовательного процесса. Для реализации поставленных задач в программе предусмотрены следующие направления:

1. Диагностическая работа с подростками с целью выявления детей, наиболее подверженных риску формирования аутодеструктивного поведения.
2. Развивающая работа с подростками (тренинговые занятия, уроки по психологии, проектная деятельность, индивидуальные и групповые консультации и т.д.). Данная работа позволит повысить психологическую грамотность, сформировать у подростков представление о своем Я, своей уникальности, а так же установок на самореализацию в социально-одобряемых сферах жизнедеятельности (культуре, спорте, искусстве, науке и др.), будет способствовать развитию интереса и способности к самопознанию и самоанализу.
3. Просветительская и развивающая работа с педагогами и родителями (законными представителями), направленная на повышение психологической грамотности и развитие умений строить конструктивные отношения с подростками.
4. Межведомственное взаимодействие со специалистами различных учреждений и организаций города (с правоохранительными органами, социальными работниками). Данное взаимодействие проходит по вопросам своевременного информирования учителей и администрацию школы о правонарушениях подростков. Эти сведения помогают более точно и детально взглянуть на того или иного подростка, а следовательно оказать более эффективную помощь.

В настоящее время программа проходит апробацию в образовательной организации г. Москвы. Работа ведется не только с учениками, но также с родителями и учителями. Ведь именно они проводят с ребенком большую часть времени и наблюдают за ним в различных жизненных ситуациях. Самое важное, что на данный момент удалось осознать учителям и психологам – вопрос о соблюдении основного этического принципа, а именно конфиденциальности. Если проявления поведения ребенка могут привести к ситуации, угрожающей его жизни и здоровью, то, несмотря на профессиональную этику, следует незамед-



лительно оповестить об этом психолого-педагогическую службу и родителей обучающихся, чтобы незамедлительно начать решать эту проблему совместно.

*Литература*

1. Амбрумова А.Г. Психология самоубийства // Социальная и клиническая психиатрия, 1996. – № 4. – С. 14–20.
2. Умняшова И.Б., Кузнецова А.А., Ларина Н.С. Психологическое сопровождение основной образовательной программы: опыт проектирования ГБОУ Школа лицей № 1420 // Психология образования: апробация и внедрение профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» (Москва, 14–15 апреля 2016). Материалы XII Всероссийской научно-практической конференции. – М.: Общероссийская общественная организация «Федерация психологов образования России», 2016. – С. 153–156.
3. Умняшова И.Б., Кузнецова А.А. Психологическое сопровождение основной образовательной программы // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. 2016. № 4 (октябрь-декабрь). – С. 113–122.

**Часть 2.**  
**СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ**  
**ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА:**  
**АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ**

**Психологическое воздействие мультфильма**  
**«Дети против волшебников» на смысловую сферу подростков**

*Абовян А.А., Давидян И.В., Паташури А.Г.*  
*студенты факультета социальной психологии*  
*ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*  
*al.abovyan@gmail.com, iveta-09@mail.ru*  
*parashuta94@gmail.com*

*Научный руководитель – Кожухарь Г.С.*

В жизни современного общества средства массовой информации занимают особое место. Уже никто не сомневается в том, что СМИ является одним из наиболее эффективных средств воздействия на человека на протяжении всей его жизни. Взрослый в силу своего жизненного опыта, мировоззрения, ценностей и установок ещё может оградить себя от нежелательного информационного влияния, отказаться от просмотра сомнительных телепередач и мультфильмов. Ребёнок в данной ситуации оказывается более беспомощным.

Для исследования информационно-психологического воздействия, мы взяли мультфильм 2016 года «Дети против волшебников». Он снят по одноименному произведению Никоса Зерваса, которое было написано в 2004 году. Создание картины инициировал Благотворительный фонд имени преподобного Сергия Радонежского, в числе прочих идею поддержали Русская православная церковь и Министерство культуры.

Мультфильм представлен в свободном доступе в интернете, он вызвал массу обсуждений в социальных сетях (чему могли способствовать многочисленные обзоры и видеоблогеры).

Мультфильм выполнен в жанре фэнтези. Возрастное ограничение – 12+. Действие мультфильма начинаются в 2018 году: старший по званию рассказывает своим кадетам историю, которая и является сюжетной линией всего мультфильма. Этот рассказ повествует о временах (2004 год), когда весь мир захватил Орден Магов и Колдунов. А неприступной осталась лишь Россия благодаря своей «русской защите». Несколько детей-кадетов отправили на борьбу со злыми волшебниками в Шотландию и спасением детей-сирот.

Ознакомившись с некоторыми интервью с создателями мультфильма, мы выяснили, что основной их целью было рассказать зрителям о традициях собственной страны, ее многонациональности и многоконфессиональности, о важности веры для человека, а также о негативном влиянии западной культуры на подрастающее поколение.

Мы выделили следующие заложенные в мультфильме смыслы.

В мультфильме транслируется идея о том, что русский народ особенный и отличается от всех других. У него есть особенная сила, позволяющая ему сопротивляться злу. На наш взгляд, мишенью воздействиям в данном случае является чувство патриотизма.

Положительными героями являются представители русского народа, при этом в мультфильме понятие «Русский» приравняется к понятию «православный». Православию уделена большая роль, именно вера в Бога помогает героям справиться с трудностями. Также большую роль в мультфильме занимают представители военных структур, которые также являются положительными персонажами. Главный герой - кадет Суворовского училища, именно его отправляют на Запад противостоять врагу. В данном случае мы наблюдаем воздействие на зрителя путём формирования у него положительного отношения к православной религии и российской армии.

Отрицательными героями в мультфильме выступают волшебники и колдуны, желающие отобрать у русского народа его силу. Кроме того, они все являются представителями западных стран. Здесь оказывается воздействия на представление о «добре и зле» и содержится установка на международные противостояния.

В мультфильме транслируется противоборство двух ценностных систем: Запад характеризует любовь к богатству, а Россию – вера в Бога.

В сюжете используются знакомые для подростков образы из знаменитой серии книг о Гарри Поттере: Школа Магов и Колдунов напоминает Хогвартс; заклинания созвучны с теми, что использованы в «Гарри Поттере»; встречается похожая символика.

В картине присутствует следующее несоответствие: говорится, что волшебство и все его проявления – зло, но положительные герои сами используют «волшебство», например, святящийся крест, чтение мыслей и другие средства.

Достаточно сложно оценить эффективность воздействия данного мультфильма на подростков, т.к., по нашему мнению, большую роль может играть социальная среда конкретно ребенка. Хотелось бы отметить плохое качество графики, которая сама по себе может вызвать неприятное впечатление и нежелание воспринимать данный мультфильм. Особенно, учитывая, что нынешнее поколение подростков привыкло к красивой, качественной? «картинке». Этот фактор может снизить эффективность воздействия исследуемого продукта.

Идеи мультфильма демонстрируются очень открыто, незавуалировано, что у взрослого человека скорее всего вызовет некий? внутренний? протест, активизирует критическое мышление. Однако, в случае с подростками нельзя быть уверенными в том же. Также стоит учитывать, что возраст, на который? направлен данный? продукт, является особенно восприимчивым к психологическому воздействию.

В то же время, мы полагаем, что скрытое воздействие противоречит открыто заявленным смыслам, и может влиять на появление ксенофобии, создавать образ врагов, не объединять людей, а, наоборот, разъединять их. В итоге, мультфильм может формировать ложные представления, неадекватные смыслы о таких важных человеческих ценностях, как народ, нация, вера, добро и зло.

## Профилактика организационных конфликтов

*Бабаева А.Э.*

*студент факультета государственное  
и муниципальное управление*

*ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*

*babaeva\_alinka@mail.ru*

*Научный руководитель – Савченко И.А.*

Конфликты – неотъемлемая часть человеческой жизни, так как возникают они только в процессе общения людей. И в какой-то степени их можно назвать одним из способов общения и взаимодействия.

Слово «конфликт» с латинского языка переводится как «столкновение». И эти столкновения наблюдаются как в повседневной жизни, в бытовом плане, так и в рабочей деятельности. Но все же большую часть времени человек проводит именно на работе, взаимодействуя с начальством и подчиненными, общаясь с сослуживцами, строя совместную деятельность с партнерами компании. При таком плотном общении возникает масса причин, по которым люди не совсем правильно понимают друг друга, что и приводит к спорам и конфликтам. А в условиях современной нестабильной экономической жизни и постоянно развивающихся технологиях, каждая компания стремится к достижению наивысшего результата и получению максимальной прибыли. А для этого необходимо выполнение нескольких условий: во-первых, налаженный рабочий процесс, во-вторых, грамотно подобранный коллектив и, в-третьих, отсутствие разногласий и психологической напряженности в коллективе. Именно поэтому так важно недопущение или сведение к минимуму возникновения конфликтных ситуаций в организации. Но в большинстве случаев, существующие конфликты либо оставляются без внимания, либо разрешаются не до конца. Кроме того, конфликт может быть использован во благо, как инструмент управления, при грамотном использовании. По моему мнению, в каждой компании должен работать человек, который будет заниматься решением уже возникших конфликтов и профилактикой конфликтных ситуаций в будущем.

Как мне кажется, степень изученности и проработанности проблемы возникновения конфликтов, еще очень не высока. Поскольку, внимание руководителей и менеджеров направлено на решение других задач. Хотя написано достаточно много литературы на эту тему, но в основном все это теория, а на практике рекомендуемые советы применяются крайне редко. Поэтому изучение данной проблемы безгранично.

Несомненно, что при всей своей, казалось бы, простоте и малозначимости, конфликт занимает очень важное место не только в личных взаимоотношениях, но и при деловом общении и построении рабочего процесса. В каждой организации существует хоть одна действующая конфликтная ситуация, требующая анализа и решения.

Для принятия правильного метода решения конфликта необходимо детальное изучение всех его составляющих. А это невозможно без осознания того, что конфликт – это не только выяснение отношений или выражение недовольства, но и серьезная проблема, которая может повлечь за собой ряд негативных последствий. Среди которых выступают главными:

1. нарушение баланса рабочего процесса;
2. невыполнение поставленных задач;
3. потеря достигнутых результатов;
4. упущение выгодных возможностей;
5. разлад в коллективе.

Но есть и обратная сторона, конфликт может нести в себе не только разрушительные и негативные последствия, но и быть инструментом управления при его грамотном использовании.

Можно сказать, что выбранная тема актуальна, и нуждается в дальнейшем изучении и проработке. Причем, при разработке решений необходимо ссылаться на совокупность применения множества отраслей менеджмента, психологии, экономики. Конфликты имеют огромную роль и значение в деятельности компаний, влияние их на рабочий процесс и отношения в коллективе.

По моему мнению, выполнение следующих условий позволит осуществить профилактику конфликтных ситуаций:

1. ведение диалога между руководством и рядовыми сотрудниками;
2. осознание целей компании и разъяснение их коллективу;
3. четкое разграничение обязанностей и полномочий;
4. разработка проработанной системы оплаты труда и мотивации;
5. оценка каждого сотрудника, как необходимого элемента в системе;
6. мониторинг психологического климата в коллективе;
7. четкая организация труда и рабочих мест;
8. прогнозирование возможных конфликтных ситуаций.

К главным причинам возникновения конфликтных ситуаций в современных организациях относятся: ограниченность ресурсов, которые нужно делить, взаимозависимость заданий, различия в целях, различия в представленных ценностях, различия в манере поведения, в уровне образования. А так же нарушение информационных потоков, недостаточная мотивация к выполнению работы, и немаловажной причиной возникновения конфликтов является стиль руководства.

Последствия конфликтных ситуаций в современных организациях тоже не всегда однозначны. Конфликт может привести как к улучшению функционирования организации в целом (ее отделов в частности), так и к распаду организационной структуры, прекращению деятельности организации (в соответствие с ее целями и задачами).

Сотрудник отдела персонала или отдела кадров в значительной степени может влиять на упорядочение повседневной жизнедеятельности предприятия. Поэтому предупреждение и профилактика конфликтов выступают направлениями управленческой деятельности по регулированию конфликтных ситуаций на предприятии.

Для того чтобы управлять проблемными и предконфликтными ситуациями, менеджер по персоналу должен быть компетентным в области конфликтологии.

Во-первых, менеджер по персоналу, вмешивающийся в развитие конфликтной ситуации, должен обладать общими знаниями о характере возникновения, развития и завершения конфликтов вообще.

Во-вторых, необходимо собрать максимально развернутую, подробную и содержательную информацию о конкретной ситуации. Мера вмешательства в конфликты не должна превышать глубины его знаний о них. В противном слу-

чае управление может привести к результатам худшим, чем те, которые были бы при естественном развитии событий.

Профилактика конфликтов заключается в такой организации жизнедеятельности работников, которая исключает или сводит к минимуму вероятность возникновения конфликтов между ними. Профилактика конфликтов – это их предупреждение в широком смысле слова. Ее задача – создание таких условий деятельности и взаимодействия людей, которые свели бы к минимуму вероятность возникновения или развития противоречий между ними. Профилактика конфликтов не менее важна, чем умение конструктивно их разрешать.

#### *Литература*

1. Обзор тез. докл. Междунар. конф. «Опыт мирного разрешения конфликтов». PR-отдел МГИМО (У) – Новости. Подробнее: Официальный сайт PR- отдела МГИМО (У) – <http://www.pr.mgimo.ru>
2. *Drüke L.* The United Nations in Conflict Prevention / L. Drüke // The Art of Conflict Prevention edited by Werner Bauwens & Luc Reyhler. Brassey's Atlantic Commentaries No. 7. – London, 1994. – P. 27.

### **Внутриличностные детерминанты выбора стиля подачи обратной связи в деловом общении**

**Белов А.Б.**

*аспирант факультета психологии  
ФГБОУ ВО МГУ имени М.В.Ломоносова,*

*Москва, Россия*

*Andy\_belov@mail.ru*

*Научный руководитель – Соловьева О.В.*

Одной из актуальных задач современной системы профессионального образования является подготовка специалистов, умеющих успешно выстраивать деловое взаимодействие, способных к подаче эффективной обратной связи партнеру по общению. Научно-обоснованное решение этой задачи обуславливает необходимость проведения специальных исследований внутриличностных детерминант выбора способа и характера делового общения, и в частности, стиля подачи обратной связи.

В социальной психологии накоплен значительный материал об особенностях делового общения (Г.М.Андреева, Т.Ю.Базаров, Ю.М.Жуков, Н.И.Леонов, М.Ю.Кондратьев, О.Б.Крушельницкая, Р.С.Немов, В.А.Орлов, Е.В.Сидоренко и др.). В ряде исследований изучались личностные характеристики субъектов принятия/подачи обратной связи (Л.А.Петровская, О.В.Соловьева, М.А.Ладио-ненко). Вместе с тем остается недостаточно изученным вопрос о влиянии такой важной личностной характеристики как самоотношение на выбор стиля подачи обратной связи в деловом общении.

Самоотношение в основном исследовалось в психологии в контексте проблемы развития личности (Б.Г.Ананьев, Л.И.Божович, Л.С.Выготский, Л.Я.Гозман, А.Н.Леонтьев, Д.А.Леонтьев, В.Н.Мясищев, С.Р.Пантилеев, С.Л.Рубинштейн, Н.И.Сарджвеладзе, В.В.Столин, М.Розенберг, Л.Фестингер и др.). Самоотношение составляет один из высших уровней системы субъектно-личностных отношений, это значимый компонент самосознания, в котором выражается общий инте-

грированный смысл «Я» субъекта. Являясь интегральным свойством личности, самоотношение влияет на все психические процессы и явления.

Цель проведенного исследования состояла в изучении особенностей самоотношения как внутриличностных детерминант выбора стиля подачи обратной связи в деловом общении. В задачи исследования входило: 1) определение стиля подачи обратной связи в деловом общении; 2) выявление особенностей самоотношения у субъектов общения с разными стилями подачи обратной связи.

В исследовании принимали участие 142 сотрудника коммерческих организаций города Москвы в возрасте от 25 до 50 лет, в том числе 69 мужчин и 73 женщины. Стаж работы с клиентами не менее трех лет.

Методики исследования.

Для определения стиля подачи обратной связи в деловом общении применялась авторская методика моделирования ситуаций подачи обратной связи от сотрудников клиентам в условиях затрудненного делового общения. В основе содержания ситуаций, – наиболее частые возражения клиентов в виде утверждений, полученные в ходе наблюдения за реальным общением сотрудников с клиентами, интервью с экспертами, а также при анализе специальной литературы по проблемам затрудненного общения. Для анализа формальной и содержательной сторон высказываний – обратной связи сотрудников клиентам использовалась классификация видов обратной связи, разработанная Л.А. Петровской [2], в модифицированном в соответствии с целями данного исследования варианте.

Для изучения особенностей самоотношения респондентов применялась методика исследования самоотношения С.Р.Пантилеева. Многомерный опросник исследования самоотношения содержит 110 утверждений, распределенных по 9 шкалам: внутренняя честность, самоуверенность, саморучководство, зеркальное Я, самоценность, самопринятие, самопривязанность, внутренняя конфликтность, самообвинение [1]. Для обработки результатов применялись методы математической статистики с помощью программ SPSS 17.0.

Результаты.

Было выявлено, что для некоторых респондентов характерно преимущественное использование тактик сотрудничества в предложенных ситуациях, для другой части респондентов характерно использование тактик прекращения общения. Сравнительный анализ показал, что эти две тенденции дополняются еще одной: некоторые респонденты предпочитали использовать тактики продолжения общения с «удобными» клиентами и тактики прекращения общения с «неудобными». Были выделены четыре различных стиля подачи обратной связи в зависимости от особенностей использования тактик в различных ситуациях затрудненного делового общения и восприятия клиента как «удобного» или «неудобного». Первый стиль подачи обратной связи характеризовался использованием тактик продолжения общения с удобными клиентами и тактик прекращения взаимодействия с неудобными клиентами. Второй стиль подачи обратной связи предполагал использование тактик завершения общения как с «удобными», так и с «неудобными» клиентами в сложных ситуациях делового общения. Третий стиль подачи обратной связи заключался в использовании тактик продолжения общения, как с «удобными», так и с «неудобными» клиентами. Четвертый стиль мы охарактеризовали как «неустойчивый», использовались различные тактики в отношении разных клиентов, без каких-либо значимых закономерностей.

В группе с первым стилем подачи обратной связи выявлены высокие значения показателей по шкалам «самоуверенность» и «самоценность», они выше, чем в других группах. Представители этой группы предпочитали не вступать в общение с неудобными клиентами, на критические замечания и конфликтные высказывания клиентов они реагировали так, как считают нужным – чаще всего завершая общение и не принимая позиции жертвы, не принося извинений, и редко пытались решить конфликт компромиссным способом. Во второй группе (второй стиль) значения показателей по шкалам «самоуверенность» и «самоценность» ниже, чем в других группах. Представители этой группы чувствовали себя менее уверенными по сравнению с представителями других групп. Они в меньшей мере доверяли своим решениям, чаще сомневались в способности преодолевать трудности и препятствия. Недостаточная уверенность в себе ослабляла сопротивление средовым влияниям. В третьей группе (третий стиль) показатели по шкалам «зеркальное Я» (отраженное самоотношение), «самопринятие» выше, чем в других группах. Респонденты этой группы имели наиболее подходящий личностный профиль самоотношения для работы с клиентами. Они более эмоционально открыты во взаимодействии с окружающими, легче устанавливали деловые. В четвертой группе (четвертый стиль) показатели по шкале «внутренняя конфликтность» превышали по значениям показатели в других группах, а по шкале «саморуководство» были ниже, чем в других группах. У представителей этой группы слабее, чем у представителей других групп, развиты регуляционные возможности «Я», они более подвержены средовым воздействиям.

Полученные в исследовании результаты можно использовать при разработке рекомендаций и программ обучения специалистов, работающих с клиентами.

*Литература*

1. *Пантилеев С.Р.* Методика исследования самоотношения. – М.: Смысл, 1993. – 32 с.
2. *Петровская Л.А.* Общение – компетентность – тренинг: Избранные труды. – М.: Смысл, 2007. – 687 с.

### **Конформизм как фактор моды (на примере людей, увлекающихся игрой Pokemon Go)**

*Болтова А.Ю.*

*студент факультета социальной психологии  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия  
psystudy@bk.ru*

*Научный руководитель – Александрова Е.А.*

Мир непрерывно становится «меньше», и поэтому сегодня нечто модное способно в более короткие сроки, нежели раньше, охватить все население земного шара. Конформизм является некритическим восприятием и следованием мнениям, которые господствуют в обществе, массовым стандартам, стереотипам, авторитетным принципам, традициям и установкам, а также является определяющим фактором распространения моды. Многопользовательская ролевая мобильная игра Pokémon Go, достигшая пика популярности во второй половине 2016 г. и вызвавшая большой и неоднозначный общественный резонанс, на при-



мере которой было проведено наше исследование, является отличным примером мгновенного распространения по всему миру и приобретения бешеной популярности. Феномен конформизма весьма неоднозначен, однако его изучение, определенно, важно для более полного понимания взаимодействия общества, влияния большинства, а также других немаловажных аспектов.

Начало изучения конформизма в психологии положил классический эксперимент, который М. Шериф провел в 1935 г. Также существуют еще два эксперимента по изучению конформизма – это исследование С. Аша в 1951 г. и эксперимент С. Милграма, проведенный в 1963 г. Конформизм изучали знаменитый ученый А.В. Петровский через призму феномена коллективистического самоопределения личности [2], С. Московичи и А. Аронсон. На данный момент изучением этого феномена занимаются, к примеру, такие видные ученые, как М. Дойч и Г. Джерард.

Конформизм проявляется в целом ряде разновидностей, две из которых рассматриваются психологами наиболее часто – уступчивость и одобрение. Об уступчивости имеет смысл говорить в ситуациях, когда индивид проявляет внешний конформизм, оставаясь, на самом деле, при своем мнении. Крайнюю степень уступчивости, в особенности, если она представляет ответ на однозначный приказ, принято называть подчинением. Внутренний и по-настоящему искренний конформизм называется одобрением, которое часто возникает после некоторой уступки. «За исключением тех случаев, когда мы не чувствуем себя ответственными за свои поступки, мы обычно проникаемся симпатией к тому, что нам приходится отстаивать» [1, с. 244].

Мода как социальный феномен – это статическое и, при этом, динамическое явление, которое дает толчок к развитию как консервативных, так и революционных тенденций социокультурного изменения. Мода способствует стремлениям людей казаться не менее значительными по сравнению с другими, без принятия во внимание какой-либо очевидной пользы. Мода – это непродолжительное господство определенного вкуса в какой-либо сфере жизни или культуры. В отличие от стиля, мода характеризуется более кратковременным и поверхностным изменением внешних форм бытовых предметов и художественных произведений; в узком смысле – сменой форм и образцов одежды. Также мода – непрочная, быстропроходящая популярность. Человека увлекает не красота или полезность чего-то нового, а именно отличие от «немодных» людей – частая смена модных вещей отличает человека от тех, кто этого не делает. Таким образом, носители чего-либо «модного» образуют собой некую, в высшей степени аморфную, расплывчатую социально-психологическую общность. Первым компонентом механизма моды является создание чего-то нового, его демонстрация и активная пропаганда. За всем этим стоит попытка выделения себя личностью или группой ради обособления от себе подобных через обретение какой-то действительно новой, уникальной черты. В основе массовой моды, безусловно, лежит психологический механизм подражания – второй компонент сложного механизма. Это та самая «модность», которая является фактором распространения чего-то нового. За ней стоит подражание чему-то уже существующему и признанному «модным» в результате действия первого компонента этого сложного механизма.

Существуют научные труды, доказавшие наличие положительной взаимосвязи внешнего, или экстерналиного, локуса контроля, и высокой склонности к

конформизму. Экспериментально Джулиан Роттер доказал, что экстерналам присуща беспомощность, они обладают более слабой мотивацией и, вследствие этого, более склонны к конформизму [3].

В ходе нашего исследования была поставлена цель – подтвердить (или опровергнуть) выводы этих научных трудов, исследовав конформизм как фактор моды на примере людей, увлекающихся мобильной игрой Pokemon Go, популярной во второй половине 2016 г. Гипотеза была сформулирована следующим образом: люди, увлеченные игрой Pokémon Go, имеют большую predisposition к внешнему локусу контроля, в отличие от людей, не играющих в эту игру. В ходе нашего исследования гипотеза подтвердилась.

Мы доказали, что численность подгруппы, в которую входят люди, увлекающиеся игрой Pokemon Go и имеющие внешний локus контроля, в несколько раз превышает численность играющих в покемонов личностей с внутренней локализацией контроля волевого усилия. И, наконец, было доказано, что у играющих в Pokemon Go в возрасте до 18 лет будет преобладать средний уровень интернальности\экстернальности, тогда как после достижения совершеннолетия будет преобладать высокий уровень того или иного локуса контроля.

*Литература*

1. Майерс Д. Социальная психология. СПб, 2011.
2. Петровский А.В. Психологическая теория коллектива. М, 1979.
3. Rotter J.B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. Psychological Monographs, 80 (entire No. 609).

### **Взаимосвязь мотивации и профессиональных качеств студентов с корпоративной культурой театрального вуза**

*Борхина Е.А.*

*студентка факультета социальной психологии  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*

*borhina@mail.ru*

*Научный руководитель – Хаймовская Н.А.*

На сегодняшний день высшие учебные заведения являются одними из ключевых звеньев системы образования, объединяющих тех, кто использует, воспроизводит и самое главное создает и хранит знания.

Актуальность темы обусловлена современной тенденцией развития социально-психологических исследований в области формирования корпоративных культур в различных типах организаций, важностью их реализации в системе подготовки специалистов с высшим образованием. Многообразие современных организаций диктует потребность в дифференцированном изучении специфики формирования, развития и функционирования корпоративных культур, их своеобразия в системе образования.

Корпоративная культура большинством исследователей рассматривается как система материальных и духовных ценностей, проявлений, взаимодействующих между собой, присущих данному сообществу, отражающих его индивидуальность и восприятие себя и других в социальной и вещественной среде, проявляющаяся в поведении, взаимодействии, восприятии себя и окружающей среды.

Значимость корпоративной культуры студенческого сообщества состоит в том, что она позволяет без административного нажима отбирать наиболее эффективные

модели поведения студентов, способствует развитию творческого и активного студента, ориентированного в своей жизнедеятельности не только на собственные достижения, но и на общий успех окружающих его людей и сообществ.

Значительная часть выпускников вузов при вхождении в трудовой коллектив испытывает трудности в адаптации, в общении с коллегами, в усвоении корпоративных ценностей, норм и правил, существующих в организации. Они не готовы работать в команде, выстраивать партнерские взаимоотношения, отвечать за результаты своего труда и за результаты совместной деятельности, что делает необходимым качественное вхождение в корпоративную культуру современных компаний, усвоение молодым специалистом корпоративных ценностей, овладение навыками культуры взаимодействия в коллективе.

Корпоративная культура студенческого сообщества является мощным стратегическим инструментом, который позволяет ориентировать всех студентов на решение общих задач, мобилизовать их инициативу и обеспечить эффективное взаимодействие в образовательной среде вуза на уровнях: «студент – студент», «студент – преподаватель», «студент – администрация». Она обеспечивает консолидацию и сплоченность студентов на основе общих ценностей, что способствует поддержанию высокой репутации вуза во внешней среде; получению максимальной отдачи от студентов вуза за счет создания благоприятного эмоционально психологического климата, предоставления студентам возможности саморазвития, получения морального и материального удовлетворения.

Актуальность темы исследования обусловлена также тем, что в последнее время рассмотрение корпоративной культуры ведется применительно к конкретным объектам.

Вопросы формирования и развития корпоративной культуры освещаются в работах многих известных российских и зарубежных авторов: М. Армстронга, В.Н. Воронина, Т. Дила, А. Кеннеди, Э. Лоулера, Р.Д. Льюиса, Ф. Лютенса, Г. Моргана, Т. Ньюкома, В.В. Томилова, А.В. Тышковского, А.В. Филиппова, Э. Шейна и др.

Проблеме формирования профессиональной мотивации посвящено большое количество исследований отечественных психологов (В.Г. Асеев, А.Н. Леонтьев, Д.Н. Узнадзе, П.М. Якобсон, Е.А. Климов, И.В. Архипова, О.В. Гаврилова, Т.О. Гордеева, С.В. Леонов и др.) и зарубежных авторов (Дж. Атkinson, Г. Холл, К. Мадсен, А. Маслоу, Х. Хекхаузен, К. Левин, Ж. Нюттен, Д. Макклелланд и др.). В исследованиях Л.А. Головей, Е.А. Климова и др. профессиональная мотивация включена в структуру профессиональной направленности студента.

Направленность изучения и формирования профессиональной мотивации, как показывают исследования, обусловлена содержанием труда, психологическими особенностями профессиональной деятельности, спецификой работы, требованиями к подготовке специалистов. Именно формирование реалистичных представлений о профессии, ответственного отношения и понимания высокой социальной значимости будущей профессиональной деятельности могут способствовать более быстрой и успешной профессиональной адаптации.

Целью работы является исследование взаимосвязи мотивации и профессиональных качеств студентов с корпоративной культурой театрального ВУЗа.

Была выдвинута гипотеза, что существует взаимосвязь между уровнем мотивации, выраженностью профессионально-важных качеств и особенностями корпоративной культурой театрального вуза.

Новизна исследования состоит в изучении характера взаимосвязи мотивации, выраженности профессионально-важных качеств и особенностей корпоративной культуры театрального ВУЗа на примере конкретных субъектов учебной деятельности – студентов актерского факультета. Результаты проведенного исследования могут быть использованы в работе педагогов-психологов. Они могли бы быть включены в тексты лекций по некоторым дисциплинам (общая психология, социальная психология) для ознакомления студентов с данной проблематикой.

В исследовании участвовали 60 студентов. При помощи методики по определению выраженности качеств личности [1] было выявлено, что респонденты обладают активностью, готовы иметь дело с незнакомыми обстоятельствами и к взаимодействию с новыми людьми. Готовы следовать интересам группы, хорошо работают в коллективе, но иногда могут проявлять недостаточную гибкость к переживаниям окружающих.

Анализ результатов, полученных при исследовании типа корпоративной культуры [2], также отображает умение работать в команде, сплоченность, стремление следовать интересам группы, что характерно для кланового типа корпоративной культуры.

Методика позволяющая выделить внешнюю и внутреннюю мотивацию учения [3] показала, что у исследуемой студенческой группы преобладает внутренняя мотивация. Студенты с интересом относятся к выбранной профессии, что в свою очередь помогает адаптироваться к корпоративной культуре данного вуза.

#### *Литература*

1. Грецова А.Г., Попова Е.Г. Узнай себя / Информационно-методические материалы для подростков. – СПб., СПбГАФК имени П.Ф. Лесгафта, 2004., – 60 с.
2. Камерон К., Куинин Р. Диагностика и изменение организационной культуры / пер с англ. Под ред. И.В. Андреевой. СПб.: Питер, 2001. 320 с.
3. Кетько С.М., Пакулина С.А. Методика диагностики мотивации учения студентов педагогического вуза / Электронный журнал «Психологическая наука и образование», 2010, № 1 [www.psyedu.ru](http://www.psyedu.ru) / ISSN: 2074–5885 / E-mail.: [box@psyedu.ru](mailto:box@psyedu.ru)

### **Взаимосвязь особенностей детско-родительских отношений и конфликтности учащегося**

**Бряков Р.А.**

*студент магистратуры факультета социальной психологии  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия  
[Roman.bryakov@mail.ru](mailto:Roman.bryakov@mail.ru)*

*Научный руководитель – Красило Т.А.*

Важнейшим институтом социализации подрастающего поколения является родительская семья. Именно в семье формируются основы характера человека, его отношения к труду, моральным и культурным ценностям. Семья была и остается важнейшей социальной средой формирования личности и основой в психологической поддержке и воспитании. Серьезные социально-экономические и духовно-нравственные трудности нашей жизни являются существенным фактором, который дестабилизирует традиционные семейные отношения. В последнее время проблемы, связанные с семьей, приобретают все большую актуальность в обществе. Современная семья претерпела серьезные изменения:

уменьшился ее размер и количество детей, не столь велики стали роли старшего брата и сестры, не безоговорочно влияние старшего поколения, в качестве одной из проблем является агрессивность.

Повышенная конфликтность детей является одной из наиболее острых проблем не только для педагогов и психологов, но и для общества в целом. Нарастающая волна детской преступности и увеличение числа детей, склонных к агрессивным формам поведения, выдвигают на первый план задачу изучения психологических условий, вызывающих эти опасные явления. Наиболее остро этот процесс проявляется на рубеже перехода ребенка из детства во взрослое состояние – в подростковом возрасте. При этом проблема конфликтности подростков, которая затрагивает общество в целом, вызывает глубокое беспокойство не только у педагогов и родителей, но и острый научно-практический интерес исследователей. Однако, несмотря на значительное количество исследований в этой области, ключевые вопросы, связанные с природой и истоками агрессивности, остаются открытыми.

Цель проведенного нами исследования, заключалась в нахождении взаимосвязи между детско-родительскими отношениями и конфликтностью учащегося. Объектом являлась конфликтность учащихся.

Гипотеза исследования: существует взаимосвязь между особенностями детско-родительских отношений и конфликтностью учащихся, в частности, чем ниже уровень принятия, кооперации, симбиоза, чем выше уровень контроля, требовательности, воспитательной неуверенности и неустойчивости стиля воспитания, то тем выше уровень конфликтности у учащихся.

Анализ научных источников показал, что конфликтность в основном рассматривается как состояние готовности личности к конфликтам, ее степень вовлеченности в развитие конфликта (Петровская Л.А.); как количество и интенсивность конфликтных диадных взаимодействий (Рыльская Е.А.); как неосознаваемая или частично осознаваемая установка личности на конфликт (Лабунская В.А.).

Особенности развития конфликтного поведения показывают, что именно подростковый возраст выступает как наиболее напряженный с позиции возникновения межличностных конфликтов. Повышенная конфликтность людей в подростковом возрасте во многих аспектах обеспечивается значением подросткового возраста в развитии личности человека.

Обращаясь к характеристике подросткового возраста, в процессе развития человека мы подразумеваем, что это трудный и сложный период. Сложность данного периода заключается не только в рассмотренных нами особенностях, но также в пубертатном кризисе, кризисе идентичности, выход из которого выступает как одно из важнейших условий для формирования просоциального, правильного, неагрессивного поведения подростка в будущем.

В подростковом возрасте наблюдается повышенная агрессивность и конфликтность, которые обусловлены спецификой протекания данного возрастного периода. Однако данное утверждение не означает, что это неизменное явление, не подлежащее коррекции.

Большинство авторов указывают на высокую вариативность протекания подросткового кризиса и его зависимость от внешних условий, таких как: психолого-педагогическое сопровождение, характер идентификации, климат в семье, отношения со сверстниками и учителями и др. В связи с этим, актуаль-

ным является изучение существующего уровня конфликтности и разработки индивидуальных и групповых мер по снижению конфликтности и агрессивности в подростковом звене.

Причины конфликтности у подростков могут рассматриваться как результат дисгармонии семейных отношений (конфликты, непонимание, эмоциональное неприятие и отчуждение) и воспитания, не адекватном формирующейся личности ребенка.

*Литература*

1. Анищев А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология. М.: ЮНИТИ, 2007.
2. Дружинин В.Н. Психология семьи. М.: КСП, 2006.
3. Кондратьев М.Ю. Типологические особенности психосоциального развития подростков // Вопросы психологии. 2007. № 2.

### **Социально-психологические аспекты отношения к бедным**

**Быстров А.Д.**

*студент факультета социальная психология  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*

*achtungandrey@gmail.com*

*Научный руководитель – Соловьев С.М.*

Измерение социальных установок находится в фокусе социальной психологии с момента ее развития как научной дисциплины. Бедность – феномен, который имеет несколько междисциплинарных концептуализаций, и вокруг него сосредоточено множество устойчивых стереотипов в обыденном сознании. Разные определения бедности, которые используются в работах ученых, накладывают свой отпечаток на вариативность представлений о явлении: одни мыслят в экономических категориях, другие – в психологических.

Недавний и до сих пор идущий экономический спад в России выдвигает на первый план вопрос о бедности, который остается значительной социальной проблемой. Вдобавок, в научном поле не так много уделяют внимание социально-психологическим аспектам данного предмета исследования – например, изучению убеждений о причинах бедности современных малоимущих, которые могут оказывать негативное влияние на межгрупповое взаимодействие. В исследовании казуальной атрибуции немецких студентов-педагогов относительно академической неуспеваемости мигрантов турецкого и итальянского происхождения было показано, что помимо наихудшей успеваемости, выходцы из Турции подвержены большей стереотипизации: они чаще обвиняются за свою неуспеваемость, что снимает ответственность с системы образования. В свою очередь, это способствует поддержанию разрыва в академической успеваемости между этническими группами [2].

В данном смысле, это яркий пример того, как доминирующие формы отношения к «другим» влияют на работу социальных институтов, которые вырабатывают ту или иную стратегию решения их проблем. Чем выше уровень публичной поддержки и консенсуса относительно данных политических мер, тем более они устойчивы.

Гетерогенность феномена (хронические бедные, бедные «по доходу», «новые бедные») усложняет выделение феномена бедности среди представлений

респондентов. Хотя социологи отмечают, что большинство россиян хорошо представляют себе бедных (более 80 % считают, что бедность начинается с проблем с питанием), мы считаем, что бедность зачастую воспринимается в относительности собственного положения и, таким образом, социально-психологические факторы выходят на первый план [1].

Целью нашей работы было изучить социально-психологические особенности отношения к современным бедным.

Основная идея заключалась в следующем: мы предположили, что люди, которые ищут причины бедности в личностных факторах вроде черт, способностей и культурных практиках, склонны более негативно эмоционально воспринимать бедных.

Для измерения социально-психологических особенностей, мы использовали онлайн-опросник, который содержал в себе основные социодемографические вопросы, шкалу аффективного отношения к бедности, «Шкалу атрибуции бедности» Дж. Фегина, переменные субъективного ощущения бедности и понимания респондентом, что такое бедность. Общая выборка составила 69 человек, проживающих на территории Москвы и Московской области, средний возраст респондента 23,3 года ( $SD = 4$  года).

Полученные нами результаты показали, что действительно существует значимая отрицательная взаимосвязь между аффективным отношением к бедным и интеральной атрибуцией ( $r = -0.3$ ,  $p < 0.05$ ). Иными словами, со снижением интенсивности отношения к бедным увеличивается уровень интеральной атрибуции, т.е. чем хуже человек относится к малоимущим, тем в большей степени он считает, что в своем бедственном положении виноваты сами бедные. Нам не удалось найти взаимосвязь между интеральной и экстеральной атрибуцией, что, как нам кажется, связано с неотрефлексированностью в быденном сознании причин бедности. Несмотря на то что у всех респондентов («бедных» и «богатых») по критериям материального положения и субъективного ощущения) уровень экстеральной атрибуции преобладает над интеральной, наименьшая разница между ними у «объективно бедных», что говорит об отсутствии фундаментальной ошибки атрибуции у последних.

В рамках тезисов у нас нет возможности углубляться во все социально-психологические аспекты отношения к бедным. Как известно, угроза подтверждения стереотипа способна оказывать влияние на поведение бедных и их детей, уменьшая уровень продуктивности их учебной и рабочей деятельности и субъективной удовлетворенностью жизнью. Коллективные представления условно «небедных» также тесно связаны с процессом социального восприятия и могут быть обусловлены ошибками и искажениями, которые способствуют стереотипизации объекта категоризации. «Культура бедности» все еще является одним из способов объяснения причин бедности в быденном сознании и дифференциация бедных на «заслуживающих» и «незаслуживающих» может выступать источником социальной эксклюзии. К данному моменту взаимосвязи между этими темами, субъективным ощущением бедности и представлениями о бедности полностью не раскрыты. Как нам кажется, на них нужно сфокусировать внимание в рамках последующих исследований.

*Литература*

1. Бедность и бедные в современной России / под ред. М.К.Горшкова и Н.Е. Тихоновой. – М: Весь Мир, 2014. 304 с.

2. *Froehlich L., Martiny S.E., Deaux K., Mok, S. Y.* «It's their Responsibility, Not Ours»: Stereotypes About Competence and Causal Attributions for Immigrants' Academic Underperformance // *Social Psychology*. 2016. Vol. 47 (2). P. 74–86.

## **К вопросу изучения социально-психологических феноменов в современной организации**

**Волков В.А., Панькина Ю.С.**  
*студент магистратуры факультета социальной психологии*  
**ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия**

yulia.pankina@gmail.com, Khj1.gm@gmail.com

*Научный руководитель – Кочетова Т.В.*

В последнее время все чаще мы сталкиваемся с ситуацией, когда при анализе роли психолога в организации рассматриваются различные аспекты деятельности психологической службы, связанные с подбором и развитием персонала, формированием кадрового резерва, процедурами ассессмента. При этом различного рода социально-психологическим феноменам, которые «пронизывают» деятельность организации как группового субъекта, уделяется значительно меньше внимания.

Тем не менее, психологический климат в коллективе, организационная культура, организационные патологии, стратегии статусного продвижения заслуживают существенного внимания, поскольку могут обуславливать как формальные, так и межличностные отношения в организации и влиять на эффективность деятельности. Огромная роль в выявлении этих организационных феноменов, их психологическая диагностика могут рассматриваться как важнейшая функция организационного психолога.

Сегодня, например, понятие «организационные патологии» используется в двух значениях: 1) отклонение от нормы функционирования и развития коллектива, 2) дисфункции в организации. Под такой «дисфункцией» понимается сбой в выполнении тех или иных задач или устойчивое «недостижение» организационных целей. Дисфункцией может также считаться достижение целей, но с существенно большими затратами времени, сил и средств по сравнению с запланированным уровнем [1].

На сегодняшний день выделяют три типа организационных патологий:

1. *патологии в строении организаций.* Этот тип патологий может охватить как отдельное подразделение, так и всю структуру организации (например, как следствие реорганизации, слияния и др.). Проявляются такие патологии в замедлении выполнения решений, в сбоях в функционировании системы управления;
2. *патологии в управленческих решениях.* Возникновению патологий в управленческих решениях способствуют бюрократия, нежелание сотрудников брать на себя ответственность, стремление «затягивать» процесс принятия решений. Данные патологии приводят к нарушению рабочего процесса, вызывают спады в деятельности отдельных сотрудников;
3. *патологии в организационных отношениях.* Этот тип патологий чаще возникает на фоне управленческих ошибок. Например, появлению бессубъектности (сотрудник может формально подходить к делу и не проявлять никого интереса к работе) способствует демотивирующий стиль руководства. При этом следует помнить, что при отсутствии разработанной системы мотива-



ции сотрудники организации становятся менее активными и не стремятся выдвигать новые идеи [2].

Именно в таком контексте изучение «организационных патологий» приобретает особую актуальность, а рассмотрение их проявлений во взаимосвязях с такими социально-психологическими переменными, как, например, социально-психологический климат, ценностно-ориентационное единство группы (профессионального коллектива), типы стратегий статусного продвижения в организации создают основу для исследования данного феномена в современных организациях. При этом роль психологической службы в целом и организационного психолога, в частности, представляется особенно важной и ценной для конкретной организации. Практическая значимость подобного рода исследований обусловлена тем, что результаты изучения социально-психологических феноменов в организации могут быть использованы как дополнительный материал для построения системы развития и обучения персонала.

*Литература*

1. Пригожин А.И. Методы развития организаций. – М., 2003.
2. Пригожин А.И. Современная социология организаций. – М., 1995.

### **Двойная карьера: в гармонии с собой**

*Главнова П.А.*

*студент факультета социальной психологии  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия  
pglavnova@bk.ru*

*Научный руководитель – Счастливая Т.Н.*

Равноправие, которое установилось в современной России, повлияло на социальное положение женщины в обществе. Ранее патриархальное общество диктовало условия, согласно которым, домашний быт – традиционно женская сфера деятельности, тогда как роль «добытчика» доставалась мужчине.

Сегодня женщина имеет право заниматься государственные должности, участвовать в выборах, вести бизнес. Она не обязана зависеть от мнения отца, мужа или кого-то еще. Решение о создании семьи принимается в более позднем возрасте. Количество детей в семьях также идет на уменьшение. Перед женщиной все чаще встает вопрос: «Карьера или семья и ребенок?».

На данный момент общепризнанной проблемой является сложность совмещения семейной жизни и профессиональной деятельности. Ведь требования, которые работа и семья предъявляют к женщине, часто бывают противоречивы. Особенностью женской карьеры является то, что женщина выполняет роль матери, жены, домохозяйки, что служит источником ролевого напряжения, стресса, так как профессиональная и семейные роли являются одинаково значимыми [1].

Современные психологи, характеризуя данную ситуацию, употребляют такие термины, как «двойная карьера», «ролевой конфликт», «двойная нагрузка» и т.д. [2].

Нельзя забывать о том, что женщина, которая всю себя отдает семье, перестает заботиться о себе, перестает развиваться. Дети вырастают, создают свои семьи, а женщина остается нереализованной.

Согласно ряду исследований, посвященных проблемам работающей женщины, можно сделать следующие выводы.

У работающих матерей преобладают следующие стили отношения матери и ребенка – это симбиоз, маленький неудачник и авторитарная гиперсоциализация.

В этой ситуации, с одной стороны, матери часто предъявляют завышенные требования к ребенку, стремятся инфантилизировать его, приписать личную и социальную несостоятельность. С другой стороны, они стремятся построить симбиотические отношения с ребенком, основанные на стремлении оградить его от трудностей и неприятностей жизни, удовлетворить все его потребности.

Данный тип отношений является обратной стороной возникающего чувства вины как неотъемлемой части отношений работающей матери и ребенка. Показатель симбиотических отношений в группе работающих женщин был выше, в силу стремления матерей качественно наполнить тот небольшой отрезок времени, который они проводили с ребенком.

У неработающих матерей, как отмечается в ряде работ, преобладают две формы отношений: симбиоз и кооперация. Матери стремятся удовлетворять потребности детей, ограждать их от трудностей, при этом подходят более рационально к данной ситуации.

При кооперативном стиле отношений неработающие матери заинтересованы в планах и делах ребенка, стараются во всем помочь ему. Матери высоко оценивают интеллектуальные и творческие способности ребенка, испытывая чувство гордости за него.

Они насыщают среду, взаимодействуя с ребенком, но, тем не менее, излишне проявляя инициативу, снижают самостоятельность ребенка. Корреляционный анализ показал, что стиль отношений кооперация связан со стремлением к благосостоянию, счастьем других людей, при этом снижается раздражительность матери в семейных отношениях.

В результате исследований, установлено, что в группе работающих матерей выше неудовлетворенность семейной ролью и излишняя концентрация на ребенке, которая в данном случае является компенсацией их занятости. В семьях работающих женщин проявляется своеобразная картина взаимоотношений [3].

Для того, чтобы внутренний конфликт не был достаточно острым, как замечают ряд психотерапевтов, женщине необходимо учитывать ряд аспектов:

Во-первых, нужно четко расставить для себя приоритеты. Женщина вправе решать для себя, чем именно она хочет заниматься на каждом из жизненных этапов. Ведь многие женщины прекрасно себя чувствуют, выполняя лишь семейные роли. И такие семьи счастливы – в том случае, женщина нашла свое предназначение в семье.

Во-вторых, если женщина решила реализовать себя в карьере, то это ее выбор, за который она несет и свою ответственность, при этом необходимо найти положительные моменты в карьере и сосредоточиться на них.

В-третьих, поскольку многофункциональность ролей женщины в семье дает ей дополнительную нагрузку, то необходимо научиться четкому планированию и не превращаться в «загнанную лошадь», а выделять время и на отдых, и на хобби, и на общение с семьей.

Опыт успешных женщин показывает, что совмещение семьи и работы возможен, нужно только правильно подойти к решению данного вопроса.

#### *Литература*

1. *Мезенцева Е.Б.* Равенство возможностей в сфере занятости или «защитные меры». Женщины перед лицом выбора. //Женщины и социальная политика (гендерный аспект) / Под ред. З.А. Хоткиной. – М., 1992. – с.23–46.
2. *Алешина Ю.Е., Лекторская Е.В.* Ролевой конфликт работающей женщины. // Вопросы психологии. – 1989. – № 5. с.21–44.
3. *Кочисов В.К., Цоколаева К.К., Пухаева О.А.* Особенности развития личностной сферы женщины. / В.К. Кочисов, К.К. Цокаева, О.А. Пухаева // elibrary.ru

### **Социально-психологические особенности феномена авторитарной личности**

**Глебов В.А.**

*студент факультета социальной психологии  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия  
vitjaglebovalter@gmail.com*

*Научный руководитель – Соловьев С.М.*

В условиях динамично меняющихся социально-экономических условий в современной России встает вопрос о динамике изменения менталитета населения страны. Его актуальность «усугубляется» еще и тем, что в Советском Союзе предпринималась попытка сформировать особый тип личности – «советского человека». Одним из критериев сравнения его с человеком Запада, т.е. человеком, проживающем в условиях капиталистического общества, стал авторитаризм, который должен был возникнуть, по мнению ряда исследователей [1], в силу длительного подавления прав человека, примата социального над личностным. Оказалось, что на начало 90-х годов уровень авторитарности сознания советских людей в период подъема демократических ожиданий оказался значительно ниже, чем у американских людей. При этом было доказано, что авторитарная личность в России и в США склонна придерживаться тех ценностей и норм, которые доминируют в собственной общественной культуре (индивидуализм и вседозволенность в США, и всеобщее равенство и отрицание индивидуализма в СССР). В 1992 году В.А. Самойловой были получены данные, которые свидетельствуют об укреплении и распространении авторитарности в российском обществе, что объясняется спадом демократических ожиданий. На сегодняшний день можно было бы утверждать, что вопрос различий в уровне авторитаризма должен быть снят, т.к. «железного занавеса» больше нет и Россия активно интегрируется в европейское социокультурное пространство. С другой стороны, есть целый ряд оснований для сомнений в подом утверждении и предположения о том, что авторитарность личности может претерпевать динамичные изменения. Такими основаниями могут являться нерегулируемая в достаточной степени миграционная политика, провоцирование межэтнических напряжений; изменение образовательных программ с насаждением не столько патриотических, сколько шовинистических настроений; усиление роли церкви и т.д. Исходя из этого, исследования динамики авторитаризма личности в современной России, а также ее социально-психологических причин и следствий является актуальным с точки зрения теории и практики психологической науки.

Проблема авторитарности как свойства личности разрабатывается учеными разных отраслей психологии. К классическим исследованиям проблемы в за-

рубежной психологии относятся работы А. Адлера, Т. Адорно, Б. Альтмейера, Дж. Даккита, Г. Маркузе, Э. Райха, Э. Фромма и др. [3]. Из отечественных ученых можно выделить М.А. Абалакину, В.С. Агеева, Б.С. Алишева, Р.Ф. Баязитова, А.С. Дмитриева, Н.А. Дьяконову, В.А. Самойлову, В.В. Юртайкина и др.

Говоря о различиях в авторитарности личности, уместно вспомнить исследование Н.А. Дьяконовой и В.В. Юртайкина, которые спустя 10 лет повторили уже упоминаемую работу [1] по сравнению особенностей социально-психологических характеристик авторитарной личности студенческой молодежи в США и СССР. По их данным, по сравнению с американской студенческой молодежью московская студенческая молодежь менее авторитарна, более терпима к различным меньшинствам, в меньшей степени склонна проявлять агрессию по отношению к ним.

Если же говорить об уровне авторитарности у различных социальных групп, что касалось рабочих, инженерно-технических работников и учителей. Анализ отдельных синдромов авторитарности показал, что у них сильнее проявляются эгоцентризм, доминирование негативных установок в отношении к людям, категоричность в оценках, жесткость воспитательских установок, стереотипность и ригидность мировосприятия и др. Кроме того, судя по социокультурным установкам, можно отметить гораздо большую внутригрупповую поляризацию, чем в других изучавшихся группах.

Самый низкий показатель авторитарности [2] был обнаружен у студентов, промышленных рабочих и промышленных специалистов (инженеры, технологи т.д.) Интересно, что в этом исследовании самые высокие показатели оказались у служащих и специалистов гуманитарного профиля (прежде всего, учителя и врачи). Р.В. Меркель было обнаружено, что авторитарность связана с двумя группами ценностных ориентаций личности. Прямая взаимосвязь наблюдается у ценностей, ориентированных на социальную активность и на личное положение в социуме; обратная взаимосвязь – у ценностей микросоциального типа, роль которых велика в личных контактах с конкретными людьми.

В исследовании Н.В. Веденеева по уровню агрессивности и авторитарности призывников, показано, что эта группа респондентов обладает высоким уровнем по обоим показателям. При этом у кандидатов на военную службу по контракту уровень авторитарности значительно выше, чем у призывников-срочников. На основании того, что выбор службы по контракту является добровольным, можно сделать вывод об авторитаризме у контрактников, как устойчивом личностном типе характера. Агрессивность и авторитарность призывников на срочную службу автор объясняет через понятие фрустрации, которую испытывают призывники перед службой, причиной которой могут быть невозможность уклонения от службы, боязнь негативных последствий.

На наш взгляд, дальнейшие направления исследований проблемы авторитаризма личности в условиях современной России должны сосредоточиться на следующих моментах. Во-первых, в уточнении, конкретизации и операционализации понятия самого рассматриваемого понятия. Во-вторых, в мониторинге его уровня, что более, чем актуально для современной системы образования. В-третьих, в выявлении причин и следствий проявления авторитарности личности, в нахождении взаимосвязей, в первую очередь, лежащих в социально-психологическом поле исследований – с уровнем и видом патриотизма, формой школьного образования.

1. Абалакина М.А., Агеев В.С., Мак-Фарланд С.Т. Авторитарная личность в США и СССР. Человек. № 6. 1990. – С. 110–118.
2. Меркель Р.В. Взаимосвязь авторитарности с регулятивными и коммуникативными свойствами личности: дисс. канд. психол. наук. Казань, 2011. – 152 с.
3. Altemeyer B. Highly dominating, highly authoritarian personalities / B. Altemeyer // Journal of Social Psychology. 2004. – Vol. 144, № 4. – P. 421–447.

### **Комплексная диагностика мотивации начинающих предпринимателей**

**Глизнуцин Д.В.**  
*аспирант факультета гуманитарно-  
социальных наук и права  
ЛГТУ, Липецк, Россия*  
Gliznutsin@list.Ru

*Научный руководитель – Чиликин А.Н.*

В настоящее время актуализируются исследования мотивации, возникают новые направления, требуют содержательного наполнения новые понятия, например, феномен демотивации. В этом свете отдельной исследовательской задачей является исследование глубинных и сущностных характеристик мотивации. С другой стороны, экономическая реальность свидетельствует о росте интереса к предпринимательской деятельности у молодежи. Во многом, мотивация начинающих предпринимателей определяет их экономические результаты. На наш взгляд, такого крайне нежелательного результата, как закрытие предприятия на начальном этапе, можно избежать. В частности, путем комплексной диагностики мотивации начинающих предпринимателей и разработки для них специализированных образовательных программ.

Диагностикой мотивационных состояний личности занимались представители разных научных направлений. Американские исследователи (Дж. Аткинсон, Д. МакКлелланд, Э Френч, С Мандлер, С Сарасон и др.) создали методику nAch TAT – TAQ, где суммируются баллы, измеряющие разные мотивационные тенденции. Стремление к успеху при этом определяется на основании высоких баллов по TAT и низких баллов по TAQ, а избегание неудач – на основании низких баллов по TAT и высоких баллов по TAQ. Типы мотивации с двумя высокими или с двумя низкими баллами не привлекли внимания исследователей и остались неизученными.

Е.Т. Хиггинс в качестве основополагающей характеристики мотивации предлагает регуляторные *фокус содействия* и *фокус предотвращения*. Эти характеристики отличаются от известных тенденций достижения успеха и избегания неудачи. Хиггинс напоминает о важности изучения когнитивного аспекта мотивации. Кроме того, оба фокуса отражают определенную стратегию взаимодействия с другими людьми. Автором разработана методика для изучения фокуса содействия и фокуса противодействия [2].

Нами предложена структурная модель мотивационно-смысловой сферы, основанная на деятельностном подходе отечественной психологической школы [1]. В пространстве «воспринимаемый внешний мир» (трудный/легкий) и

«длительность борьбы мотивов» (быстрая/длительная) выделено четыре типа мотивации, обозначенные нами как сильная мотивация, слабая мотивация, слабая демотивация и сильная демотивация.

Проведено эмпирическое исследование начинающих предпринимателей (выборка составила 42 испытуемых) с использованием следующих диагностических инструментов:

- тест Когана «Сравнение похожих рисунков» для диагностики длительности борьбы мотивов;
- методика RFQ Хиггинса для диагностики фокуса содействия;
- проективная методика «Дождливая серия» (Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой и Д.Б. Кудзилова) для выявления психологических особенностей носителей разных типов мотивации.

На основании более чем 200 характеристик рисунков и текстов выделены значимые различия в общении, восприятии времени и пространства, личности. У каждого типа мотивации собственный набор характеристик. Именно эти наборы проливают свет на особенности и ключевые сущностные различия между типами мотивации.

В качестве метода анализа использовался корреляционный анализ, частотный анализ. Обработка результатов проводилась при помощи программы IBM SPSS Statistics v.22.

Анализ результатов позволил сделать следующие выводы:

- сильно мотивированные предприниматели делают упор на свою личность и навыки – именно так они преодолевают трудности;
- слабо мотивированные предприниматели преодолевают стресс, прогнозируя трудности заранее и организуя деятельность других людей;
- слабо демотивированные стресс преодолевают, используя все доступные ресурсы, у них наблюдается дисбаланс в сфере общения;
- сильно демотивированные предприниматели подходят к вопросу совладания спокойно, самостоятельно разрешая все трудности и избегая взаимодействия с другими людьми.

#### *Литература*

1. Глизуцин Д.В. Феномен демотивации начинающих предпринимателей // Вестник Московского государственного областного университета (электронный журнал). 2017. № 1. URL: [www.evestnik-mgou.ru](http://www.evestnik-mgou.ru)
2. Higgins E.T. et al. Achievement orientations from subjective histories of success: Promotion pride versus prevention pride // European Journal of Social Psychology. – 2001. – Т. 31. – № 1. – С. 3–23.

### **Исследование донаучных знаний о понятии «прощение»**

**Голенева М.Д.**  
*студентка факультета психологии*  
**НИУ ВШЭ, Москва, Россия**  
[makemewonderpl@gmail.com](mailto:makemewonderpl@gmail.com)

*Научный руководитель – Нартова-Бочавер С.К.*

Психологи лишь в последние десятилетия поняли позитивный характер феномена «прощение» и обратились к пристальному его изучению. Начальный,

донаучный этап формирования этого понятия остается пока вне поля исследования. Мы поставили цель изучить содержание этого понятия в сознании молодых людей, т.е. донаучное, спонтанно сложившееся содержание. Объектом изучения явились молодые люди в количестве 74 человека, возрасте 18–20 лет, не изучавших психологию. Анкетирование велось в аудиторных условиях при ограниченном времени 30 минут, без предварительного предупреждения. Вопрос поставлен четко и просто: «Какое содержание вкладываете в слово «прощение»? Тот же вопрос был выложен в интернет, куда откликнулись 123 человека.

Уровень знаний всех респондентов оценивался по пятибалльной шкале. Самый высокий уровень характеризовали цифрой 1, самый низкий – цифрой 5. Такая расстановка создает удобство при построении графика. Характеристика знаний по уровням соответствует примерно школьной шкале оценок.

Пример ответа на уровне 1: «Прощение – это прежде всего любовь. Если не любишь, не сможешь простить. Простить – это отпустить обиду из своего сердца». Пример на уровне 2: «Проявление доброты и понимания одного человека по отношению к другому; сострадание, милосердие, способность ставить себя на место другого».

На графиках 1а и 1б изображена зависимость вероятности обнаружения произвольно выбранного ответа от уровня. Бросается в глаза различие хода графиков. Отсутствие горба на рис. 1б свидетельствует о том, что доля работ на высоком уровне в интернете заметно больше, чем в аудитории. Объясняется этот факт просто: группа 1б (интернет) не ограничена во времени, она могла пользоваться литературой.

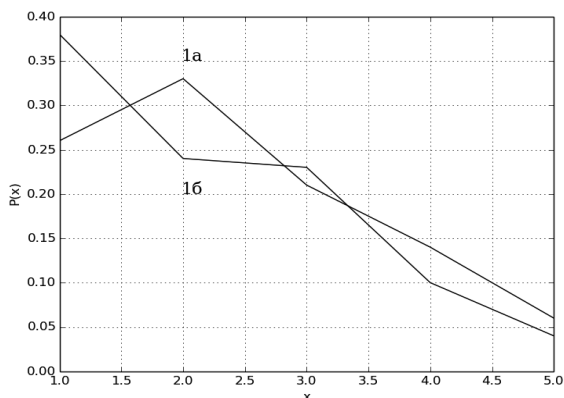
Еще одно исследование проводилось только аудиторно. Цель – изучить степень (вероятность) прощения между собой близких родственников и друзей. Ниже дается небольшая часть последнего опросника.

Форму и содержание опросника заимствовали в журналах [1,2].

Бытовая ситуация	Маловероятно	В некоторой степени вероятно	Довольно вероятно	Очень вероятно
Вы рассказали другу о работе, которую хотели бы получить. Друг идет по адресу и получает эту работу. Каковы вероятность, что вы бы простили этого друга?		+		

Выводы из второго опроса: вероятность самопрощения выше вероятности взаимного прощения. Не прощается обманным путем присвоение чужих денег и ценностей, супружеская измена. Прощение легкого флирта довольно вероятно. Прощение потери работы из-за вмешательства друга в некоторой степени вероятно.

Нас удивил широкий отклик на опрос по интернету. Население остро интересуется нравственным обликом общества. Многие ответы написаны эмоционально, выражают свою точку зрения. Нам кажется, если бы за исследование проблемы «прощения» объединенными усилиями взялись психологи, педагоги, философы, общественные деятели, и далее, внедрить результаты исследования в воспитательный процесс, то серьезно можно прекратить мутный поток безнравственности в народ.



*Литература*

1. Rye M.S., Loiacono D.M., Folck C.D., Olszewski B.T., Heim T.A., Madia B.P. (2001) Evaluation of the psychometric properties of two Forgiveness scales. *Current Psychology*, 20, 260–277.
2. Thompson, L. Y., Snyder, C. R., Hoffman, L., Michael, S. T., Rasmussen, H. N., Billings, L. S., Heinze, L., Neufeld, J. E., Shorey, H. S., Roberts, J. C. & Roberts, D. E. (2005). Dispositional forgiveness of self, others, and situations. *Journal of Personality* 73: 313–359.

### **Особенности проявлений различных типов организационных патологий в государственных структурах и современных бизнес-организациях**

**Головина О.С.**

*магистрант факультета социальной психологии  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия  
golovinaolga0506@gmail.com*

*Научный руководитель – Кочетова Т.В.*

В условиях современных рыночных отношений, перед любой организацией, стоит ряд задач по повышению эффективности своей деятельности. Для того чтобы быть и оставаться конкурентоспособными организациям необходимо отслеживать ситуацию на рынке оказываемых ими услуг и стремиться к саморазвитию. Вместе с тем развитие ведет к организационным изменениям, которые не всегда являются запланированными и имеют положительные последствия. В связи с этим, необходимо вовремя выявлять характер организационных изменений, которые впоследствии могут привести к дисфункции организации. Самым эффективным способом распознавания, предвидения возможных или уже существующих организационных проблем является диагностика. Так как процедура организационной диагностики предполагает исследование реальной, текущей ситуации в организации, то это дает возможность своевременно подготовить мероприятия, направленные на повышение эффективности функционирования данной организации.

Теоретико-методологические основы процедуры комплексной организационной диагностики рассмотрены в работах отечественных и зарубежных авто-



ров – Щербиной В.В., Липатова С.А., Лапыгина Ю.Н., Кубра М., Вайсборда М., Надлера Д., Ташмена М., Станишкис Я. и др., которые рассматривали различные социально-психологические феномены в организации. Значительный вклад в исследование данного вопроса внес Пригожин А.И. – доктор философских наук, профессор, президент Ассоциации консультантов по управлению и организационному развитию. Он первым предложил применять медицинский термин «патология» к организационным дисфункциям – сбой в выполнении какой-либо функции либо устойчивое недостижение целей организации. Под дисфункцией в данном случае также понимается достижение целей организации, но со значительными издержками, существенными затратами времени, сил, нерациональным использованием ресурсов. Однако, проводя анализ организации на предмет выявления организационных патологий, необходимо отличать их от болезней роста, которые характерны для всех компаний и являются естественными побочными эффектами развития [1].

Кардинальное отличие патологий от болезней роста состоит в том, что организация самостоятельно не может разрешить проблему патологий, поскольку это связано с трудностями в их выявлении и преодолении. Внешние признаки проявления патологии зачастую воспринимаются как отдельные независимые проблемы. Причем одни проблемы могут быть причинами патологии, другие – ее следствиями. Поэтому необходимо использовать системный подход в устранении организационных патологий. К основным типам организационных патологий относятся:

Патологии в строении организаций:

- Господство структуры над функцией. Сложная и многообразная структура организации часто приводит к несогласованности и сложности взаимодействия ее подразделений, что сказывается на снижении эффективности достижения целей организации.
- Автаркия подразделений – сосредоточенность подразделений на своих внутренних проблемах, ставя их выше целей, интересов смежных подразделений и фирмы в целом. Автаркия подразделений приводит к дезинтеграции фирмы, к разрушению ее целостности, единства целей и действий.
- Несовместимость личности с функцией. Личностные особенности руководителя не позволяют ему справляться с функциями, соответствующими его должности.
- Бюрократия – превалирование формального над сущностным, стандартизация функций, обязанностей, структур, целей, административная волокита, что приводит к организационной неэффективности.

Патологии в управленческих решениях:

- Маятниковые решения (меры и контрмеры).
- Дублирование организационного порядка (распоряжения, которые повторяют обязательные нормы, и др.).
- Игнорирование организационного порядка (нарушение принятых норм).
- Разрыв между решением и исполнением (осложнение реализации принятого решения неучтенными факторами или невозможность его осуществления).
- Стагнация (неспособность к изменениям, неумение их осуществлять).
- Подавление развития функционированием.

- Демотивирующий стиль руководства (преобладание негативной оценки действий сотрудников, отсутствие поощрений).
- Инверсия (результат управленческого воздействия оказывается противоположным цели).

Патологии в организационных отношениях:

- Конфликт (раздел организации на конфликтующие стороны, усложнение сотрудничества).
- Неуправляемость (потеря власти управляющего органа над подведомственными).
- Бессубъектность (ситуация, когда от работников ничего не зависит или они пассивны, безынициативны).
- Преобладание личных отношений над служебными.
- Рассеивание целей.
- Возникновение клика (использование ресурсов организации руководящей группой в личных целях).

Феномен организационных патологий является одним из основных и актуальных понятий управленческой науки, позволяющий обнаружить возможный источник отклонений от целей организации. Однако очевидно, что в психологии тема организационных патологий не достаточно изучена. Поэтому в рамках магистерской работы мы решили уделить внимание этому вопросу, т.к. выявление организационных патологий позволит справиться организации с рядом трудностей и проблем в развитии.

*Литература*

1. Пригожин А.И. Методы развития организаций. М., 2003.

### **Особенности связи учебной мотивации и сплоченности школьного класса**

*Графодатская А.Г.*

*студент магистратуры факультета социальной психологии  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия  
grafodatskaya@mail.ru*

*Научный руководитель – Орлов В.А.*

В развитии ребенка роль социальной среды меняется при переходе от одного этапа возрастного развития к следующему. Л.С. Выготский ввел понятие «социальная ситуация развития» – это характерное для каждого возраста взаимодействие между ребенком и социальной средой. А.Н. Леонтьев считал, что среда – это прежде всего то, что создано человеком [3]. По мнению Л.И. Божович, среда – это особое сочетание внутренних процессов развития и внешних условий, обуславливающих как динамику развития, так и новые качественные образования.

Будучи связующим звеном между обществом и учеником, ученический коллектив для личности учащегося является социальной своеобразной средой обитания, так как учащийся не может полностью развиваться вне общения со сверстниками. Вся учебная деятельность (обучение, досуг) осуществляется преимущественно в рамках школы, поэтому происходит активное воздействие учебного коллектива на личность учащегося.

Важными факторами, улучшающими психическую адаптацию к социальной среде в профессиональных и учебных группах, являются: сплоченность, способ-

ность строить межличностные отношения, возможность открытой коммуникации. По мнению Е.П. Ильина, групповая форма учебной деятельности создает лучшую мотивацию, чем индивидуальная [2]. Групповая форма «втягивает» в активную деятельность слабо мотивированных учащихся, так как они не могут отказаться выполнять свою часть работы, не подвернувшись обструкции со стороны товарищей. Кроме того, подсознательно возникает установка на соревнование, желание быть не хуже других. Сплоченность – это взаимодействие членов группы, влияющее на ее существование. Школьные группы могут быть разными по степени сплоченности, и с течением времени степень сплоченности в них может изменяться.

Таким образом, лишь совместная деятельность является ключевым фактором формирования группы, так как межличностные отношения зависят от межличностного общения во время совместной деятельности. Сплоченность учебной группы происходит по мере развития внутригрупповых связей в процессе совместной групповой деятельности, когда существуют коллективные эмоциональные переживания, сближающие между собой учащихся. По мнению А.И. Донцова, силы сплочения имеют две образующие: во-первых, степень привлекательности собственной группы, во-вторых, силу притяжения других доступных групп [1]. При этом техника измерения групповой сплоченности включает два методических подхода. Первый – измерение эмоциональной привлекательности членов самой группы. Ученики самостоятельно оценивают свой класс. Второй методический подход – измерение индекса сплоченности со стороны педагогов.

В нашей работе для максимально точной оценки индекса сплоченности коллектива использовались оба метода, которые в результате позволили получить объективные данные. Так, внешняя оценка сплоченности в учебных группах констатировала средний, выше среднего и высокий уровни сплоченности, в то время, как сами ученики оценивали уровень сплоченности в своих группах как высокий и выше среднего.

Не менее важным фактором успешной мотивации учебной деятельности являются мотивы учебной деятельности. Практически в любой учебной ситуации имеется элемент оценки, которой ребенок подвергается со стороны учителей, сверстников, родителей. С возрастом меняется соотношение между мотивациями на приобретение знаний и получение хороших отметок. Исследование Е.П. Ильина по сопоставлению этих двух мотивов учения в 3, 5, 7, 9 и 10 классах выявило следующую динамику: выраженность мотива на отметку у учеников была приблизительно одинаковой, в то время как мотивация на получение знаний колебалась: она значительно возростала в 5-м и 9-м классах.

В нашей работе исследования были расширены и охватили все классы одной школы.

Самый высокий показатель направленности на знания оказался в 3 классе. Самый низкий показатель направленности на знания у 9Б класса. Самый высокий показатель направленности на отметку у 8 класса, а самый низкий у 11Б. Примечательно, что у выпускных классов отмечалась низкая направленность на отметку и высокая направленность мотивации учебной деятельности – на знания.

Таким образом, полученные результаты характеризуют сплоченность как один из социально-психологических факторов, оказывающих влияние на мотивацию учебной деятельности у школьников разных возрастных групп и до-

казывают эффективность разделения мотивации учебной деятельности на две основных категории: направленность на знания и направленность на отметку.

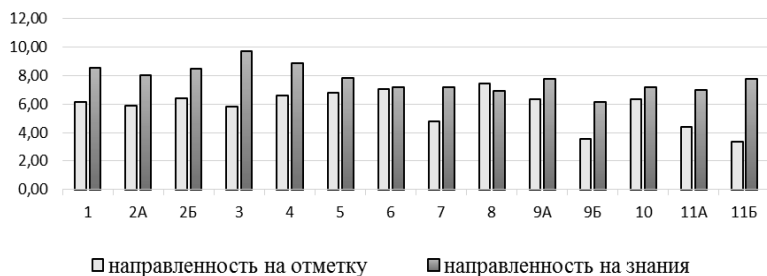


Рис. 1. Результаты исследования по определению направленности школьников на получение знаний и направленности на отметку

Интерпретация полученных данных позволяет сделать следующие выводы. В разные возрастные периоды психического развития различным образом проявляется активная жизненная позиция учащегося как личности и как члена группы, что значительно влияет на уровень 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 социальной роли, предстоящей профессиональной деятельности и подготовкой к ней.

Полученные результаты исследования могут помочь педагогам-психологам эффективно сопровождать учебно-воспитательный процесс в учебных заведениях, а также могут быть использованы для коррекции отдельных аспектов деятельности уже существующих образовательных учреждений с целью повышения значимости обучения для школьников.

#### Литература

1. Донцов А.И. Психология коллектива: Методические проблемы исследования. – М., 1994.
2. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб., 2006.
3. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы, эмоции. – М., 1972.

### Представления о распределении ролей супругов как фактор благополучия молодой семьи

Гребенюк С.В.  
студентка факультета социальной психологии  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия  
Serafima-0510@mail.ru

Научный руководитель – Кожухарь Г.С.

Ввиду того, что в обществе наблюдается огромное количество разводов, значительная часть при этом приходится на первые годы брака, изменения, происходящие в институте семьи, проблема брачных установок и распределения супружеских ролей является высоко актуальной.

Семья – это объединение принято в качестве незаменимого в обществе. Посредством семьи поддерживается непрерывность поколений и происходит процесс социализации людей [1].

Поскольку семья является очень значимой и масштабной ячейкой общества, невозможно подобрать единственно точное определение этого понятия. Если мы попытаемся разобраться, то семья – самый ранний базовый блок. В семье можно проследить различия между странами, культурами; даже различия в зависимости от центра населения, социального слоя и экономической ситуации. Наличие определенной семейной структуры в каждом обществе дает сложное определение семьи.

Когда упоминается слово «брак», в качестве первой ассоциации появляется понятие «ролевые ожидания», которые есть у партнеров, планирующих создать семью. Брак является очень важным элементом, так как социальная потребность семьи является краеугольным камнем общества.

Ожидания в браке формируются в течение всей жизни, и на этот процесс влияет множество факторов, например представления супруга о половых ролях, его эмоциональное отношение к своему и противоположному полу. Эта проблема тесно смыкается с психологией гендерных исследований.

Важны представления о половых различиях, поскольку половые различия лежат в основе поведения женщины и мужчины. Ожидания в отношении гендерных ролей влияют на поведение посредством социально-психологических процессов: так как другие люди поощряют поведение, характерное для данного пола, человек стремится соответствовать своей гендерной идентичности. Когда люди принимают, или усваивают, социальные ожидания, связанные с их половой принадлежностью, они следуют соответствующей манере поведения. В большинстве случаев, внимание окружения к мужской и женской деятельности проявляется в виде социального давления и персональной идентичности. Примечательно, что чуткая, внимательная манера поведения считается более важной для женщины, чем мужская хватка и способность добиться продвижения по службе, особенно при взаимодействии с вышестоящим руководством. Мужчины также испытывают последствия от несоответствия стереотипному поведению: они теряют социальный статус за неспособность действовать в руководящей манере, то есть пассивно себя ведут, застенчивы, и тревожны. В целом, одним из способов влияния гендерных ролей на поведение является предугадывание или принятия социальных последствий, от соответствия или несоответствия ожиданиям других людей.

Счастье в браке зависит от выбора подходящего партнера. Перед вступлением в брак партнерам необходимо выяснить их ожидания и цели в будущей семье, определить насколько их уровень ожиданий соответствует реальности. Люди, имеющие много общего, имеют более высокий шанс на счастливую супружескую жизнь.

После женитьбы молодая пара зачастую подвержена влиянию и давлению других людей, на которые им приходится отвлекаться вместо того, чтобы находить подход друг к другу и быть эмоционально ближе.

Наиболее устойчивы браки, где разница в возрасте супругов не велика и они находятся примерно в своей возрастной категории, близки религиозные

убеждения и идеологические уровни, образование, статус, уровень благосостояния и, что очень важно, представления о жизненных ценностях, о желаемом семейном укладе.

Межличностные отношения охватывают широкий диапазон явлений, в семье важно обеспечить удовлетворение физических, сексуальных, психологических, социальных и экономических потребностей каждого человека для того, чтобы достичь гармонии в культурной и экономической сферах, а также в очень важной сфере здоровья. Главным регулятором устойчивости, глубины, интимности межличностных отношений является «привлекательность человека для человека», она может быть как двусторонней, так и односторонней. Межличностная привлекательность может принимать различные формы симпатии, дружеской привязанности, влюбленности, страстной любви. Однако нужно заметить, что иногда обычная симпатия может переходить во влюбленность, любовь [2].

Молодые супруги чаще действуют на основе собственных представлений, а не существующих или выработанных, ведь каждый из супругов имеет свое личное представление о том, какие права и обязанности должны быть у жены» и у «мужа». Обязанности – это то, что ожидает, а зачастую и требует супруг/супруга. Более структурированное распределение ролей в семье – путь к увеличению счастливых семейных пар.

Дальнейшие взаимоотношения супругов развиваются так, как сами супруги договорятся о взаимных обязанностях и функциях, о разделении труда в семье, о распределении материальных доходов. Каждый из супругов вносит свой вклад в семейное становление. Поведение мужа или жены строится на основе тех требований, которые предъявляет брачный партнер, если требования и ожидания не выполняются, возникают разногласия и взаимные оскорбления.

Отношения в будущей семье только тогда будут складываться как благополучные, взаимопонимающие и взаимоподдерживающие, когда молодожены будут способны проявлять гибкость, изменять свое поведение, рассказывая о своих представлениях, связанных с распределением ролей и целенаправленно интересуясь ожиданиями о них своего партнера. В случае, когда молодые люди будут готовы идти на компромисс и выстраивать свои отношения посредством конструктивного диалога, адаптируясь и приспосабливаясь друг к другу, гибко распределяя ролевые обязанности, их отношения начнут приобретать качества благополучного брака. Поэтому важно выявлять представления молодых людей о распределении ролей в семье для того, чтобы профилактировать количество разводов и влиять на оптимизацию взаимоотношений супругов с помощью психологических методов воздействия.

*Литература*

1. Ковалев С.В. Психология современной семьи. М.: Инфра, 2006. С.92.
2. Ропеное, D. Research on Views About Male University Students' Marriage and Future Family Role Expectation. Barcelona, Spain, 1982.

## **Травля (буллинг) как проблема психологической безопасности образовательной среды**

**Гришина Т.Г.**  
*аспирант факультета психологии,  
кафедра социальной психологии  
ГОУ ВОМОМГОУ, Москва, Россия*  
51282@list.ru

*Научный руководитель – Нестерова А.А.*

В современном мире проблема психологической безопасности стоит особенно остро, как в государственной политике, так и в системе образования. Роль психологического фундамента обновления российского образования в этом направлении как никогда значима и востребована. Психологическая безопасность – одно из требований безопасности образовательного процесса, одно из условий качества образования [1].

Научные исследования свидетельствуют о том, что в образовательных учреждениях не только часто отсутствуют психолого-педагогические возможности для обеспечения психологической безопасности образовательной среды, но и увеличивается количество негативных тенденций в учебно-педагогическом взаимодействии [1].

Понятие психологической безопасности не так давно начало активно разрабатываться в отечественной психологической науке. Раньше это понятие использовалось исключительно при анализе профессиональной деятельности человека в предметной сфере.

Основная угроза психологической безопасности в образовательной среде – наличие физического и психологического насилия, травли и оскорблений между различными субъектами образовательного процесса. Также угрозами психологической безопасности можно считать неудовлетворенность потребности ребенка в личностно-доверительном общении и отсутствие референтной значимости образовательной среды.

За рубежом проблема буллинга на сегодняшний день получила очень широкое распространение. По этой теме в зарубежной литературе существуют публикации, датированные началом XX века. Первенство в изучении проблем буллинга можно отдать ученым из скандинавских стран: Д. Олвеусу, П.П. Хайнеманну, Е. Роланду [3]. Отечественные исследователи также отмечают, что жестокое отношение друг к другу между учениками в наше время дело обычное.

Несмотря на всю важность проблематики школьной травли (буллинга), до сих пор не существует единого видения данного предмета в психологии, нет единой теоретической парадигмы. Большинство исследований лишь частично касаются данной проблемы, и в основном описывают виды насилия в школе: кто становится агрессором и провокатором, в чем особенности их поведения. При этом, на наш взгляд, недостаточно говорится о самих жертвах буллинга, о различных социально-психологических факторах их виктимизации (связанных с семьей, с характеристиками социального развития) и о том, как им справиться с травлей или не допустить буллинг в отношении своей персоны.

Буллинг представляет собой умышленное, не носящее характера самозащиты и не санкционированное нормативно-правовыми актами государства, длительное (повторяющееся) физическое или психологическое насилие со стороны

отдельных индивидов или группы людей, которые имеют определенные преимущества (физические, психологические, административные и т.д.) относительно другого (буллингуемого) индивида, и которое происходит преимущественно в организованных коллективах. Наиболее уязвимыми для жестокого обращения в образовательной среде становятся дети, отличающиеся от своих ровесников выраженной виктимностью [2].

Анализ отечественной и зарубежной литературы показал, что проблема обеспечения психологической безопасности образовательной среды, профилактика различных форм насилия и травли в школе только зарождается как самостоятельное направление исследований, хотя решение этой проблемы очень актуально для социальной практики

В своих исследованиях мы предполагаем, что существует взаимосвязь между поведением подростка и принятием определенной социальной роли в ситуации буллинга и некоторыми характеристиками его личности, а также среды его социального развития (семейные факторы) [2]. Мы полагаем, что виктимизацию подростков в ситуации буллинга увеличивают следующие группы условий:

1. индивидуально-психологические особенности личности (неадекватная самооценка, нарциссизм);
2. особенности коммуникации и социального взаимодействия (разные виды виктимности, конформность, социальные страхи, дезадаптивный тип взаимодействия с другими людьми);
3. особенности эмоционального реагирования в критических социальных ситуациях (низкий уровень фрустрационной толерантности; дезадаптивные эмоциональные реакции, что проявляется в повышенной фиксации на источнике конфликта, в тенденции «ухода в себя», «избегания» с целью смягчения эмоционального дискомфорта);
4. семейные факторы (взаимоотношения с родителями; условия жестокого обращения в семье; враждебное восприятие мира, заданное семейным самосознанием и установками).

Выяснив эти детерминанты, мы предполагаем, что с помощью специально созданных социально-психологических условий (тренинга) можно преодолевать негативные факторы, усиливающие виктимизацию подростка в ситуации буллинга.

Обеспечение школьной безопасности для всех участников образовательного процесса является проблемой, требующей поддержки и причастности к ней всех главных секторов общества. Все усилия, направленные на сохранение и поддержание безопасной среды школы должны поддерживаться администрацией, преподавателями, учащимися и их родителями.

#### *Литература*

1. *Баева И.А., Волкова Е.Н., Лактионова Е.Б.* Психологическая безопасность образовательной среды: Учебное пособие / Под ред. И.А. Баевой. М.: Экон-Информ, 2009. 247 с.
2. *Нестерова А.А.* Психологические особенности детей, склонных к виктимности в ситуации школьной травли // *Личность в экстремальных условиях и кризисных ситуациях жизнедеятельности.* 2015. № 5. С.277–285.
3. *Olweus D.* Bullying at school: What we know and what we can do. Oxford: Blackwell. 1993. 152 p.



## Критерии и показатели оценки эффективного лидерства

*Давыдова Э.И.*

*студент магистратуры*

*факультета экстремальной психологии*

*ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*

*ela1401@mail.ru*

*Научный руководитель – Литвинова А.В.*

В справочной литературе понятие «критерий» рассматривается как эталон, на основе которого осуществляется оценка и сравнение результатов, и определяется как «признак, на основе которого производится оценка, определение, классификация чего-либо».

В философии под критерием подразумевается такое положение или признак, по которому можно определить истинность или ложность суждения.

В педагогических словарях, критерий – это обобщенный показатель развития системы, успешности деятельности, основа для классификации, ключевой признак наблюдаемого объекта, на основе которого осуществляется его оценка, признак, по которому одно решение выбирается из множества других, возможных.

В психологической энциклопедии, критерий – это стандарт, исходя из которого, могут приниматься решения, делаться оценки или классификация.

Критерии оценки являются результатом типологизации проблемных ситуаций, в данном случае связанных с проблемой лидерства. При разработке критериев и показателей были учтены рекомендации, изложенных в работах А.С. Чернышева, Л.И. Уманского, О.Е.Клименко, Р.Л. Кричевского, Е.В. Селезневой, О.В. Евтихова, Д.Л. Казакова.

В научных работах, проводимых учеными в области оценки эффективности социальных процессов и явлений, выделен ряд критериев эффективности. По этим критериям проводится оценка применяемых воздействий на процесс или явление. В этих исследованиях используются как качественные, так и количественные оценки – показатели. При этом под эффективностью подразумевается совокупность различных положительных качеств деятельности, таких как накопление знаний, их уровень и оперативность их применения, успешность, продуктивность сопутствующей деятельности.

Согласно этой точке зрения мы рассматриваем критерий как наиболее общий сущностный признак, на основании которого производится оценка и сравнение реальных социально-психологических процессов и явлений. Содержание критерия раскрывается через совокупность показателей, которые конкретизируют его. Под показателем обычно понимается внешне доступное для наблюдения значение или измерение неких характеристик объекта, обычно произведенное в соответствии с выбранными критериями.

Основными критериями оценки мы определили следующие утверждения:

- когнитивная готовность личности к принятию роли лидера;
- эмоционально-волевая позиция личности влияния на группу;
- содержание ценностно-смыслового пространства личности лидера;
- деятельностный (творческий) вклад лидера в групповую деятельность;
- готовность группы принять лидера в определенных условиях (ситуациях).

1. Для оценки эффективности лидерства в соответствии с критериями были выделены соответствующие им признаки проявления - *Асмолов А.Г.* Психология личности. М., 2002.
2. *Кондаков И.М., Нилюпец М.Н.* Экспериментальное исследование структуры и личностного контекста локуса контроля // Психологический журнал, 1995. No 1.
3. *Обозов Н.Н.* Психология межличностных отношений. Киев, 1990.

## **Исследование приоритетов получения высшего образования у студентов Китая и России**

*Дроздова В.А.*

*студент географического факультета  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия  
angelofofen5@gmail.com*

*Научный руководитель – Мурафа С.В.*

Каждый абитуриент, поступающий в высшее образовательное учреждение, руководствуется определенной группой мотивов, сопровождающих его на протяжении всего периода обучения. Для одних это залог успешной карьеры и получение высокооплачиваемой работы, для других – это приобретение знаний и практического опыта, а для третьих – это стереотип «все после школы продолжают свое обучение в ВУЗе». Мотивация обучения является одной из главных составляющих успешной образовательной деятельности студента, поэтому проблема мотивации была и остается актуальной.

Существует ряд классификаций мотивов получения высшего образования, среди которых выделяют ряд преобладающих мотивов: «Приобретение знаний», «Овладение профессией» и «Получение диплома» [1]. Безусловно, у каждого студента соотношение трех выше упомянутых групп мотивов будет разным. Каким будет это соотношение, если рассмотреть не отдельно взятого индивида, а группу представителей отдельной страны? Предполагаем, что у студентов разных стран также будет сформирована определенная иерархия мотивов обучения в ВУЗе, и одна из трех групп мотивов будет доминирующей.

Нами было проведено исследование мотивации получения высшего образования среди русских студентов и студентов из Китая. Выборку составили 174 студента. Из них 113 русских студентов из МПГУ, МГППУ, МСХА им. К.А. Тимирязева, ПГУ, МГУ, а также 27 китайских студентов, обучающихся в Московских вузах, и 34 студента, обучающихся в Китае.

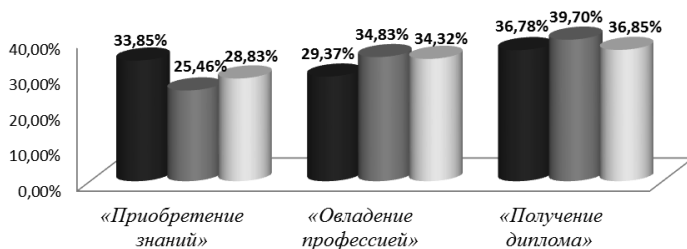
Объектом исследования послужили мотивы получения высшего образования у студентов двух стран. Целью исследования стало выявление доминирующих мотивов получения высшего образования, и существующих различий в мотивации получения высшего образования у студентов России и Китая. В ходе исследования были решены следующие задачи: проведен анализ существующих современных исследований в данной области, определена выборка, сделан перевод на китайский язык методики, проведено тестирование, проанализированы полученные результаты и сделаны выводы.

Решение задач исследования осуществлялось с помощью методики изучения мотивации обучения в ВУЗе Т.И.Ильиной. Данная методика состоит из пятидесяти вопросов и включает три шкалы мотивов: «Приобретение знаний»,

«Овладение профессией», «Получение диплома». Данная методика позволяет выявить следующие доминирующие группы мотивов. Результаты представлены на рисунке 1.

В результате проведенного исследования были сделаны следующие выводы.

1. Доминирующей группой мотивов у русских студентов являются мотивы, направленные на «Получение диплома» 36,78 %, несколько менее значимы мотивы, связанные с «Приобретением знаний» 33,85 % и наименьший показатель отводится группе «Овладение профессией» 29,37 %.
2. У китайских студентов двух групп преобладающей является ориентация на «Получение диплома» 64 %, в меньшей степени студенты ориентированы на «Овладение профессией», а мотивы, связанные с «Приобретением знаний» не являются приоритетными. Однако незначительно выделяется группа студентов из Китая, обучающихся в Москве. Показатели «Овладение профессией» и «Приобретением знаний» у них выше, чем у соотечественников, обучающихся в Китае.



■ Русские студенты ■ Китайские студенты, обучающиеся в Москве ■ Студенты Китая

Рис. 1. Результаты исследования доминирующих мотивов студентов 3-х групп.

Можно сделать следующие выводы, что высокий показатель по шкале «Получение диплома» у представителей студентов всех групп можно объяснить мотивацией достижения успеха, социальной значимостью получения высшего образования. Успех – это, прежде всего, престижная высокооплачиваемая работа, состоятельность, ценность и значимость сотрудника.

Показатель по шкале «Овладение профессией» у китайских студентов, обучающихся в Москве, является высоким в том случае, если студент точно уверен в выборе будущей профессии и намерен работать по специальности, например, переводчиком. Это подтверждается тем, что среди двадцати семи опрошенных студентов, высший балл по данной шкале получили всего два человека.

Студенты Китая, не имеющие возможности обучаться за границей, в большей степени ориентированы на «Овладение профессией» и «Приобретение знаний», чем китайские студенты, обучающиеся в Москве, поскольку лишены преимущества иметь диплом об окончании зарубежного учебного заведения.

*Литература*

1. Савенков А.И. Педагогическая психология. В 2 т. Т1 : учебник для студ. высш. учеб. заведений / А.И.Савенков. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 416 с.
2. <http://testoteka.narod.ru> методика Т.И. Ильиной

## **Структурный подход к изучению социальных представлений учащихся о высшем образовании**

*Есина Г.К.*

*аспирант факультета социальной психологии  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*

*Научный руководитель – Сачкова М.Е.*

Изменение социально-экономической и социокультурной ситуации в обществе, ценностных и социальных ориентаций людей привели к выдвиганию на первый план потребности в достижении успеха во всех сферах деятельности человека, в частности, трудовой и профессиональной, что является достаточно затруднительным без получения качественного высшего образования. 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].

В настоящее время, как в отечественной, так и в зарубежной психологической науке недостаточно подробно раскрыта тема социальных представлений учащихся о высшем образовании.

Теория социальных представлений, разработанная С. Московичи, рассматривает социальные представления как последовательность более или менее связанных друг с другом знаний, идей, образов, убеждений, разделяемых членами различных социальных групп по отношению к изменяющимся событиям. Социальные представления являются потенциально осознаваемыми и выполняющей особую роль в поддержании и регуляции внутригрупповых отношений. Можно говорить не только о социальных представлениях индивида, но и о коллективных социальных представлениях, характеризующих ту или иную социальную группу [1; 2; 3].

В последние годы в России проведено большое число психологических исследований, посвященных проблеме социальных представлений, которые внесли вклад в становление и развитие данной концепции. В рамках структурного подхода изучением социальных представлений занимались Ж.-К. Абрик, П. Вержес, Т.П. Емельянова, И.Б. Бовина [3]. Структурный подход к изучению социальных представлений предполагает выделение структуры, т.е. ядра и периферии социальных представлений. Ядро характеризуется устойчивостью и связано с коллективной памятью, с историей группы, ее ценностями и нормами, а периферия, подверженная изменениям, отражает тенденции развития социальных представлений [1; 2; 3].

Стоит отметить, что большинство отдельно взятых исследований в рамках теории социальных представлений сосуществуют независимо, практически не имея точек пересечения, не позволяют им развивать, углублять и дополнять друг друга, что приводит к тому, что многие важные параметры не учитываются или недооцениваются.

В связи с реформой системы высшего образования и в контексте перехода на двухуровневую систему (бакалавриат и магистратура), актуальным является изучение социальных представлений о высшем образовании, о его целях и этапах тех, кто так или иначе намерен продолжать свое общее и профессиональное об-

разование. В первую очередь, это старшеклассники и студенты. Представляется интересным сравнить особенности структуры и содержания социальных представлений у тех, кому предстоит получить высшее образование (старшеклассники), у тех, кто находится на этапе получения первого высшего образования (бакалавры) и тех, кто, фактически, получает его во второй раз (магистранты).

Проведенный нами предварительный теоретический анализ отечественной и зарубежной литературы позволяет предположить, что социальные представления учащихся о высшем образовании будут различны в зависимости от уровня образования (старшие классы средней школы, бакалавриат, магистратура) и профиля вуза. Мы также планируем проанализировать взаимосвязь социальных представлений о высшем образовании с неформальным статусом учащихся в учебной группе, социальным статусом, уровнем образования родителей учащихся. Объектом исследования являются социальные представления о высшем образовании. Предметом исследования является структура социальных представлений старшеклассников и студентов о высшем образовании. Выборку исследования составят учащиеся старших классов московских школ, а также студенты московских вузов различного профиля, обучающиеся по программам бакалавриата и магистратуры.

В рамках планируемого исследования предполагается использование комплекса методик и методических приемов, включающего:

1. методику свободных ассоциаций, направленную на изучение особенностей социальных представлений учащихся о высшем образовании;
2. анкету, направленную на изучение социального статуса учащихся;
3. социально-психологические методики исследования статусного структурирования группы:
  - а. социометрию, направленную на изучение неформальной структуры межличностных отношений в малых группах и их социально-психологического климата,
  - б. референтометрию, направленную на изучение отношений значимости, связывающих человека с другими членами группы,
  - 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 и выявлении современных тенденций в структуре и содержании социальных представлений о высшем образовании у старшеклассников, студентов бакалавриата и студентов магистратуры, учет которых в практической работе образовательных учреждений различного типа будут способствовать повышению эффективности учебной деятельности.

#### *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.

### **Влияние уровня инфантилизма воспитанников детского дома на их представление о будущем**

*Житенева П.А.*

*студент факультета психологии образования  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*

*pantera-rulit@yandex.ru*

*Научный руководитель – Адашкина А.А.*

Актуальность темы инфантилизма детей-сирот обусловлена существованием в современном российском обществе проблем, связанных с недостаточной социализацией детей, оставшихся без попечения родителей и их социальной незрелостью. Выпускники детских домов сталкиваются с широким кругом проблем в различных сферах жизнедеятельности: получение образования, создание семьи, повышение уровня преступности, рост молодежной безработицы. Одной из психологических причин, приводящей к данным проблемам, является инфантилизм.

Проблемой инфантилизма занимались отечественные и зарубежные ученые. Среди представителей зарубежной психологии, исследовавших инфантилизм, стоит отметить Э.Ш. Ласега, З. Фрейда. Французский психиатр Эрнест Шарль Ласег в 1864 году впервые использовал понятие «инфантилизм» для обозначения сохранения у взрослых физических и психических признаков детства. Э.Ш. Ласег писал, что лица, страдающие психическим инфантилизмом, остаются «детьми на всю жизнь». З.Фрейд полагал, что инфантильность – один из видов защитного механизма психики, возвращение на более ранний уровень развития или к способу выражения, который более прост и более свойственен детям [3, с.60].

Мы предполагаем что инфантилизм, оказывает негативное влияние на представление о будущем детей-сирот, которое выражается в деформации смысловых жизненных ориентаций. Целью нашей работы является изучение влияния инфантилизма воспитанников детского дома на их представление о будущем.

Методы и приемы: Диагностические и проективные методики, коммуникативные техники.

Предполагаемые результаты:

- проанализировать психологические особенности личности воспитанников детского дома
- выявить уровень инфантилизма у воспитанников детского дома
- провести анализ психологического содержания представлений о жизненных перспективах воспитанников детского дома
- определить взаимосвязь между уровнем инфантилизма и представлениях о жизненных перспективах воспитанников детского дома

Исследования проводились на базе государственного казенного учреждения города Москвы Центра Содействия Семейному Воспитанию «Доверие» и в Государственном Бюджетном Образовательном Учреждении города Москвы Средней Общеобразовательной Школе № 709. Для исследования было выбрано 70 испытуемых в возрасте от 15 до 17 лет.

Данное исследование состояло из трех этапов.

Первый этап заключался в изучении и анализе отечественной и зарубежной литературы по проблеме влияния уровня инфантилизма воспитанников детского дома на их представление о будущем; были подобраны методы для проведения исследования.

На втором этапе был осуществлен сбор эмпирического материала по проблеме жизненных перспектив у детей-сирот, воспитывающихся в детском доме и подростков из общеобразовательной школы.

На третьем этапе были сформулированы выводы диссертации и даны рекомендации по теме исследования.

Для повышения достоверности результата использовался диагностический комплекс, включающий психодиагностическую методику, тест и опросник.

- Тест «Смыслжизненные ориентации» Д.А. Леонтьева (1986–1988);
- Методика «Уровень соотношения «ценности» и «доступности» в различных жизненных сферах» Е.Б. Фанталовой (1996);
- Опросник «Уровень выраженности инфантилизма», разработанный А.А.Сергиной (2006).

Результаты:

1. После проведения методики СЖО Д.А.Леонтьева анализ результатов показывает, что подростки из детского дома, чувствуют себя потерянно, вследствие чего возникает чувство неуправляемости жизни. Следовательно, на формирование смысложизненных ориентаций в этом возрасте влияет как возрастной фактор, так и фактор социальной среды (детский дом или семья) [1, с.70].
2. Исходя из представленных результатов по методике Е.Б.Фанталовой приоритетными ценностями в будущем в группе детей-сирот, являются «счастливая семейная жизнь», «наличие хороших и верных друзей», «любовь», «здоровье», «уверенность в себе». Отвергаемыми ценностями являются – «активная деятельная жизнь», «творчество», «красота природы и искусства».
3. Сопоставление результатов по методике А.А.Сергиной показывают, что слабо инфантильные подростки способны ситуативно контролировать свои эмоции; умеют ставить жизненные цели, но испытывают трудности в планировании способов их достижения. Показатель высокого уровня выраженности инфантилизма отрицательно коррелирует с показателями наличия целей в жизни, осмысленности жизни, локуса контроля «Я». Показатель среднего уровня выраженности инфантилизма имеет две отрицательные корреляции, а именно – с показателем наличия целей в жизни и показателем удовлетворенности процессом жизни. Напротив, показатель низкого уровня выраженности инфантилизма образует положительные взаимосвязи с такими показателями как: цели в жизни, осмысленность жизни, локус контроля «Я», удовлетворенность процессом жизни.

Мы считаем, что материалы исследования могут быть использованы психологами, педагогами, работающими в учреждениях интернатного типа и осуществляющих психологическое сопровождение детей-сирот для повышения их мотивации, развития мышления, самосознания, уровня самооценки и принятия себя. Знание особенностей детей-сирот и применение его на практике, при создании психокоррекционных программ, позволит повысить эффективность деятельности психолога [2, с.71].

#### *Литература*

1. *Леонтьев Д.А.* Факторы и психологические механизмы развития личности в затрудненных условиях // Инклюзивное образование: методология, практика, технология: Материалы международной научно – практической конференции 20–22 июня 2011. – М., 2011. – С. 69–70.
2. *Серегина А.А.* Психологическая диагностико-коррекционная работа по преодолению инфантилизма у молодежи // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. – 2007. – № 4. – С. 36–71.
3. *Фрейд З.* Избранное: Пер. с нем. – Ростов н/Д: Феникс, 1998. – 60 с.

### **Специфика изучения представлений о межрелигиозном взаимодействии**

*Забелина Е.Н.*

*студент факультета социальной психологии  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия  
zabelina.at.work@gmail.com*

*Научный руководитель – Павлова О.С.*

Согласно данным социологических опросов, число верующих в России колеблется от 82 до 93 процентов в зависимости от методики исследования.

В связи с этим особую актуальность для исследователя общественных процессов, а для психолога-исследователя в особенности приобретает вопрос специфики социального взаимодействия в зависимости от декларируемой религиозной принадлежности индивида.

*Можно выделить три основных направления изучения вопроса:*

- *понятие религиозной идентичности и ее места в структуре личной идентичности индивида;*
- *специфика групповой религиозной идентичности, влияние на нее социокультурных факторов;*
- *исследование межрелигиозного взаимодействия как социального феномена.*

Методологическая база вопроса восходит к античной философии, предложившей концепт идентичности, где обозначал тождество предмета самому себе. Немецкие классические философы, говоря об идентичности, предполагали исходную целостность человеческой индивидуальности.

Психологи со времен У. Джеймса использовали понятие «самости», в котором выделялось три уровня – материальный, социальный и духовный. Материальный – это то, что мы отождествляем с собой, включая не только тело, но и дом, семью, друзей. Понятие «социальная самость» Джеймс связывает с конкретной социальной ролью и теми элементами, которые вокруг этой роли кристаллизуются. Духовная самость – это внутренне субъективное бытие человека.

Вера как состояние субъекта относится к бессознательной области психики. К.-Г. Юнг пришел к выводу о том, что индивидуальная вера имеет глубокие архетипические корни в коллективном бессознательном.

Таким образом, рассматривая религиозную идентичность в структуре личной, мы можем выделить духовный и социальный аспекты ее формирования.

При рассмотрении понятия социальной самости нельзя не упомянуть концепцию Дж. Миды, последователя Джеймса, основоположника символическо-



го интеракционизма, оказавшего значительное влияние на развитие культурологии, социологии и социальной психологии. По мнению Дж. Мида, самость формируется только на основе социального опыта и поддерживается благодаря социальным контактам. Мид выделяет понятие действия, как акта одного индивида, и социального действия, как процесса, включающего в себя активность двух и более людей с учетом их ментальности.

Таким образом, говоря о специфике групповой религиозной идентичности, следует, помимо учета личностных особенностей религиозной идентичности индивидов уделить особое внимание принципам и формам социального взаимодействия.

Рассмотрение межрелигиозного взаимодействия как социального феномена с точки зрения социальной психологии представляется наиболее сложным ввиду широкого распространения термина в общественном дискурсе, а также в социологии, политологии, антропологии и междисциплинарных исследованиях.

Однако без учета специфики становление и развития личности с учетом фактора религиозной идентичности его понимание в других дисциплинах представляется неполным.

#### *Литература*

1. Орлова Э.А. Концепции идентичности / идентификации в социально-научном знании // Вопросы социальной теории. Институт философии РАН. – 2010. – Т.IV. – С.89–90.
2. Пронина Т.С. Типология религиозной идентичности: аналитика религиозности современного российского общества: дисс. ... д. филос. н. – СПб., 2015. 384 с.
3. Соколовская И.Э. Социальная психология религиозной идентичности современной российской молодежи : диссертация ... д.псих. н. : 19.00.05 / Соколовская Ирина Эдуардовна; – М., 2015. – 315 с.

### **Исследование коммуникативных качеств у бакалавров и магистрантов**

*Завьялова А.С.*

*студент факультета социальной психологии  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*

*anya-zav@yandex.ru*

*Научный руководитель – Кожухарь Г.С.*

В современной России профессия «психолог» является ответом на социальный заказ. При этом, одной из основных задач высших профессиональных учреждений остается подготовка специалистов при помощи формирования у студентов-психологов как практических, так и теоретических основ, а также формирования высокого уровня компетентности выпускников в различных областях.

Проблемы, в которых непосредственно фигурирует феномен межличностных отношений, на протяжении долгого времени остаются острыми для ряда социально-гуманитарных наук. Межличностные отношения, являясь неотъемлемой частью жизни человека, играют определяющую роль в всех сферах жизнедеятельности. Заметим, что качество самих межличностных отношений зависит от уровня развития коммуникативных навыков, от уровня достигнутого взаимопонимания между людьми.

Подготовка квалифицированных кадров и по сей день представляет собой острую проблему, так как в понятии «основного инструмента работы психо-

лога» должны отражаться и развиваться профессионально важные показатели компетенции и, как следствие, совершенствоваться коммуникативные качества специалистов.

Исследованием феномена межличностных отношений занимались многие авторы: А.Ф. Лазурский, А.А. Бодалев, С.А. Рубинштейн, В.Н. Мясищев, Б.Ф. Ломов, Я.Л. Коломенский, М.И. Лисина и др. Практической значимостью по вопросу решения ряда проблем, связанных с межличностными отношениями, является умение студента-психолога как будущего специалиста максимально приблизиться к внутреннему миру другой личности для эффективного понимания, основываться и на его эмоциональном состоянии. Зачастую, с юношеского возраста появляются трудности в общении из-за возникновения ряда коммуникативных барьеров, неспособности эмпатически воспринимать и отражать чувства. Как следствие, возникают и трудности при формировании эффективного стиля межличностных отношений. Также изучение способности проявлять сочувствие и сопереживание, способности быть готовым своевременно оказать помощь другому являются одним из насущных вопросов для рассмотрения.

Мы решили рассмотреть понятие межличностных отношений с точки зрения зарубежных и отечественных исследований, а также провести непосредственно само исследование для выявления наличия взаимосвязи между различными коммуникативными качествами у студентов-психологов разных уровней образования, что является целью исследования (на примере бакалавров и магистрантов).

Для достижения поставленной цели были выдвинуты задачи, в которые вошли теоретический анализ феномена межличностных отношений посредством зарубежных и психологических подходов, изучение характерных особенностей, компонентов и тенденций поведения; рассмотрение социально-психологических особенностей студенчества, а также профессионально-личностных качеств студентов-психологов. В блоке психологических методик для диагностики мы использовали опросники «Шкала диалогичности межличностных отношений (С.В. Духновский)», «Методика диагностики уровня эмпатических способностей В.В. Бойко», «Методика Q-сортировка (Опросник Стефансона)», «Методика диагностики коммуникативной установки В.В. Бойко». При помощи статистических методов, коэффициента ранговой корреляции Спирмена и дисперсионного анализа, мы смогли проанализировать и проинтерпретировать полученные данные, тем самым подтвердить поставленную гипотезу исследования.

Благодаря полученным результатам мы осветили важные выводы и разработали практические рекомендации по оптимизации взаимодействия в образовательном пространстве, а также сформировали методы повышения эффективности коммуникативных качеств у психологов и выделили благоприятные тенденции поведения в системе межличностных отношений.

## **Буллинг и кибербуллинг как проблема образовательной среды**

*Иванова А.К.*

*аспирантка факультета социальной психологии  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*

*sjmay92@bk.ru*

*Научный руководитель – Кожухарь Г.С.*

На сегодняшний день издевательства (Буллинг) в школах стали международной проблемой. За многие годы насилие среди молодежи стало одной из основных проблем, влияющих на подростков и молодых людей. И.С. Кон приводит в пример результаты опроса на Интернет-сайте KidsPoll. Данный опрос был направлен на выявление числа детей, подвергавшихся буллингу. Всего в опросе приняло участие 1200 детей, согласно полученным результатам, буллингу подвергались 48 %, в том числе 15 % – неоднократно, а сами занимались им 42 %, причем 20 % – многократно [1].

Согласно Дану Ольвеусу буллинг возникает, когда один или более учащихся неоднократно преследуют или пытаются преследовать более слабых учеников с целью причинения вреда, нанесения травмы, провоцирования чувства тревоги или с целью опозорить их. Д. Ольвеусом было обнаружено, что буллинг – это намеренное негативное поведение, часто повторяющееся, и направленное против кого-то, кто не может защитить себя. Буллинг, будь то физический (например, удар, пинок, пощечина), вербальный (например, придумывание прозвищ, оскорбление кого-то), незапланированный или личный, представляет собой односторонне преднамеренное и жестокое злоупотребление властью.

По данным всемирно известного психолога Д. Ольвеуса, в Норвегии 11 % мальчиков и 2.5 % девочек признались, что в средних классах школы они «буллировали», т.е. подвергали буллингу кого-то из своих товарищей. В английском Шеффилде соответствующие цифры составляют 8 % и 4 % [1].

В последнее время особое внимание уделяется проблеме буллинга в школах. Для многих подростков столкновение с некой формой издевательства в школе стало частью их повседневной жизни.

Один из видов буллинга – кибербуллинг может быть описан, как буллинг, возникающий посредством средств коммуникации, таких как сотовые телефоны, электронная почта, веб-страницы, блоги и другие сайты социальных сетей. Кибербуллинг среди учащихся средней школы является распространенным явлением. Кибербуллинг может быть очень разрушительным для подростков, приводя к формированию тревожности, развитию депрессии и даже, возможно, самоубийству. Публичные издевательства, такие как сплетни, передразнивание, унижение и оскорбления фотографии происходят не только на территории школы, но еще и в Интернете.

Буллинг является серьезным индикатором развития проблем психосоциальной адаптации. Одной из областей растущего интереса, связанного с буллингом, – это его связь с академической успеваемостью. Поскольку учащиеся проводят большую часть своего времени в школе, школы оказывают существенное влияние на социальное, интеллектуальное и поведенческое развитие ученика. Школьный климат – важная часть школьной безопасности; поэтому, нестабиль-

ная школьная атмосфера отрицательно влияет на способность ребенка учиться. Негативные мысли, чувства и действия могут влиять на способность ученика обучаться (получать образование) или пользоваться (наслаждаться) школьной средой. Существует предположение, что школьная успеваемость улучшается в атмосфере сочувствия, ободрения и безопасности.

Исследование, которое проводилось Г.Н. Бойл среди учащихся 12 городских районных средних школах в Среднем Теннесси в периоды 2011–2012 годы и 2013–2014 годы, показало, что реализация профилактической программы Д. Ольвеуса по предотвращению буллинга повышает эффективность образовательного процесса, а так же реально снижает число инцидентов, связанных с издевательствами. Также было выявлены улучшения показателя учеников по таким предметам, как математика и литература, после осуществления вышеупомянутых профилактических мероприятий [2].

В другом исследовании, В. Марука, в котором приняли участие ученики средних школ, в Луисвилле, Кентукки и в Питтсбурге (всего – 181 человек в возрасте от 14 до 19 лет), было обнаружено, что конкретный тип буллинга может запускать целый ряд различных стрессовых реакций и психосоматических симптомов, которые, неоспоримо негативно сказываются не только на общем психологическом состоянии «буллируемого», но и на состоянии его здоровья. Данное исследование показало, что различные типы буллинга привели к конкретным моделям реакции на стресс у учеников. К тому же, отмечается, что издевательства порождают издевательства. А именно, учащиеся, демонстрирующие психологический буллинг, могли так же «одобрить» и прямой буллинг (тип буллинга, проявляющийся в нанесении физического вреда, вреда имуществу, порочащих материалов и т.д.), издевательства сексуального характера, а также дискриминирующий (тип буллинга, ориентированный на запугивание и носящий дискриминационный характер).

Таким образом, можно отметить, что ученики, подвергавшиеся издевательствам, становятся сверхбдительными, каждый день, ожидая следующего «нападения», а постоянное состояние «гипербдительности» приводит к такому высокому уровню напряжения, что ученик больше не может с ним справляться и начинает демонстрировать симптомы проблематики, такие как депрессия и тревожность [3].

Представленные данные демонстрируют не только необходимость осуществления профилактических программ по предотвращению издевательства в школах, но и то, что буллинг – это проблема, которая должна решаться в разных средах, включая дом, школу, закон, а также в обществе в целом. Такого рода издевательства необходимо рассматривать как проблему, требующую большего внимания, а в будущем, необходимы дополнительные исследования в данной области.

*Литература*

1. *Кон И.С.* Что такое буллинг и как с ним бороться // *Семья и школа*. 2006. № 11. С. 15–18.
2. *Boyle, G.N.* The Effects of Bullying on Academic Achievement in Middle School Students. Dissertation. Union University, USA, 2015.
3. *Maruca, V.L.* Cyberbullying as its own construct: a new measure for analyzing its effects on students. Dissertation. Spalding University, USA, 2016.

## **К вопросу о направленности личности современных школьников**

**Иванова Ю.Э.**

*студентка факультета социальной психологии  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*

*formgppu@gmail.com*

*Научный руководитель – Кочетков Н.В.*

Особенности образовательного процесса напрямую зависят от специфики личности каждого из его субъектов. С самого детства, как только человек обретает относительную самостоятельность, ему свойственно стремление к самореализации, что в условиях жизни в обществе невозможно без социальных контактов. При рассмотрении социальной активности необходимо учитывать направленность личности человека: соотношение между характером этой самой социальной активности и потребностью в самореализации [1].

С середины прошлого века отечественными психологами активно изучалось два типа направленности, которые, по мнению В.Э. Чудновского [2], оказывают решающее влияние на формирование личности человека – направленность на себя (эгоистическая или индивидуалистическая) и направленность на коллектив (коллективистическая). Экспериментальные исследования подтвердили активный характер направленности и ее избирательную мобилизованность, которая в свою очередь имеет свойство влиять на различные характеристики человека. Теоретическое и практическое освещение данной проблемы нашло отражение в работах таких отечественных и зарубежных психологов, как Божович Л.И., Каджицибаси К., Ким У., Мухина В.С., Неймарк М.З., Рубинштейн С.Л., Триандис Г., Хофстеде Г., Хуай Д.С. и др.

Последние несколько десятков лет в стране идет интенсивная смена социально-экономических отношений, что не может не обуславливать изменения психологических явлений и процессов. В первую очередь это касается направленности личности, т.к. в условиях Советского Союза декларировался примат общественных интересов над индивидуальными, тогда как в условиях современной России общество ставит в центр интересов личность, а не группу.

Целью нашей работы было определение направленности личности учащихся среднеобразовательных школ.

Очевидно, что на направленность личности влияет уровень сплоченности группы, соответственно, нам необходимо было уравнивать изучаемые нами группы по этому признаку. Для этого мы воспользовались методикой определения ценностно-ориентационного единства (ЦОЕ). Для определения психологической направленности личности мы модифицировали эксперимент В.С. Мухиной «Тир».

Исследование состояло из двух частей. Сначала мы исследовали уровень ценностно-ориентационного единства, после чего в исследовании остались два класса, уровень сплоченности которых можно оценить как низкий (ЦОЕ=22 %). Общая выборка в итоге составила 45 человек, обучающихся в 10-х классах, возраст от 15 до 16 лет.

Вторая часть включала в себя эксперимент. Детям сообщалось о проведении соревнования по игре в дартс, в котором соревновались между собой как классы, так и отдельные обучающиеся. Перед испытуемыми на выбор было две мишени и 10 дротиков. При броске в правую заработанные очки шли в копилку

класса, а при броске в левую – присуждались лично респонденту. По соотношению выбора той или иной мишени делался вывод о преобладании коллективистической или индивидуалистической направленности у ребенка (отметим, что нами считались не реально набранные очки, а факт выбора той или иной мишени). Кроме этого, мы выделили в отдельную группу тех обучающихся, которые распределили свои броски поровну в две мишени.

Полученные нами результаты показали, что больше половины респондентов (61 %) имеют коллективистическую направленность и всего 11 % – индивидуалистическую. Двувершинную направленность продемонстрировало 28 % испытуемых. Данные результаты соотносятся с результатами, полученными В.С. Мухиной, поэтому наше предположение о том, что большинство детей окажутся «индивидуалистами», не подтвердилось. Можно было бы говорить об уменьшении их процентной доли с 80 % в классическом эксперименте до 61 % в нашем, однако это сравнение вряд ли можно назвать корректным по причине невозможности проверки всех составляющих эксперимента. Тем не менее, можно заметить, что достаточно большой процент школьников оказываются «неопределившимися». Нам кажется, что это хороший показатель переходного периода в укладе общества. Если вести отсчет социальных изменений в нашей стране с 1991 года, то можно сказать, что для каких-то масштабных, глобальных изменений срок в пару десятков лет незначительный, т.к. должно смениться, по меньшей мере, несколько поколений, чтобы проявились какие-то серьезные устойчивые различия в культурно-историческом, а, значит, и в социально-психологическом планах.

В рамках тезисов мы не имеем возможности вдаваться в рассуждения о преимуществах и недостатках той или иной направленности, однако, на наш взгляд, коллективистическая направленность формирует позитивный психологический климат в классе, снижает уровень конфликтности и формирует тот тип личности, который может эффективно решать поставленную задачу, будь то задача учебная или профессиональная. Учитывая большой процент школьников, потенциально готовых принять как индивидуалистическую направленность, нам кажется важным проведение педагогом-психологом целенаправленной работы, направленной на развитие личности, рефлексию смыслообразующих мотивов, а также на сплочение групп.

*Литература*

1. *Божович Л.И.* Изучение мотивации поведения детей и подростков. М., «Педагогика», 1972.
2. *Чудновский В.Э.* Нравственная устойчивость личности: Психологическое исследование. – М.: «Педагогика», 1981.

### **Тип привязанности в детско-родительских отношениях студентов и их социально-психологический статус в группе**

*Кежватова Е.А.*

*студентка магистратуры факультета социальной психологии  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия  
katrinkakejvatova@rambler.ru*

*Научный руководитель – Красило Т.А.*

На протяжении веков самым ценным и спокойным местом на Земле для большинства людей является место, где находится семья человека, где его родной

дом. Как правило, у людей с этим местом связано много приятных воспоминаний, а с родителями на протяжении всей жизни поддерживается прочная кровная и духовная связь, чувство близости, которое особенно дает о себе знать, когда человек находится вдали от своей семьи. Эта связь возникает в самом начале человеческого становления, на первом году жизни младенца и именуется «привязанностью».

Привязанность – это некий опыт первых человеческих взаимоотношений и совместной деятельности ребенка и родителей. Именно привязанность определяет во многом дальнейший ход психического и личностного развития ребенка. Сформированный тип привязанности влияет на отношения ребенка с родителями, сверстниками и людьми в целом. Наносит отпечаток на паттерны его повседневного поведения в обществе.

Для человека важно быть не только частью общества, группы, здесь также немаловажным является его социально-психологический статус. Особенно этот статус важен в значимых для человека сообществах. Данные группы, именуемые референтными, служат для индивида своеобразным стандартом, системой понимания себя и других. А также источником формирования социальных норм, правил и ценностных ориентиров.

Проблема детско-родительских отношений и правильного воспитания детей были и остаются актуальными для общества всегда. Чем больше сильных духом, целеустремленных, коммуникабельных, открытых и не боявшихся рисковать и познавать что-то новое людей в группе, обществе и мире в целом, тем сильнее и могущественнее это общество. И важную роль в становлении личности играет сформированный тип привязанности, который является дальнейшим толчком для развития личности.

По нашей теоретической гипотезе существует значимая взаимосвязь между сформированным типом привязанности и социально-психологическим статусом у студентов. И поэтому главной целью нашей работы было рассмотрение взаимосвязи социально-психологических статусов и типов психологической привязанности в детско-родительских отношениях у студентов.

Нами были изучены такие понятия, как «привязанность» и «социально-психологический статус», рассмотрены их основные виды и функции.

На основе работы со специализированной психологической литературой и дальнейшего теоретического анализа полученного нами материала по данной проблеме были сделаны некоторые выводы, относящиеся к предложенной нами в начале исследования гипотезе.

Сформированный надежный тип привязанности является «лучшим» для дальнейшего комфортного и положительного развития ребенка. Люди с таким типом эмоциональной привязанности обладают устойчивым спокойным внутренним состоянием и сосредоточенностью, а также решительностью, активностью, внутренней силой и успешностью в делах. У них сформировалось базисное доверие к миру, что не мешает им рисковать и достигать поставленных целей. Исходя из описания статусов и надежного типа привязанности, можно увидеть взаимосвязь с такими положительными социально-психологическими статусами, как «социометрические звезды» и «предпочитаемые». Это два благоприятных статуса. Люди с таким типом не склонны к конфликтному поведению, добиваются поставленных целей, эффективны во взаимодействии, умеют быть лидерами. Такой набор качеств, безусловно, вызывает симпатию у окружающих, за такими людьми хочется следовать, потому что они хорошие руководители и организаторы.

У людей с «избегающим» типом привязанности в структуре самоотношения присутствует выраженная внутренняя конфликтность и уход от внешнего мира, а также эмоциональная скупость. Они редко первыми начинают отношения. Во взаимодействии с другими людьми не особо инициативны и сплоченны. Привыкли рассчитывать только на себя и не допускать в свои границы посторонних людей. Недоверие и закрытость от окружающего мира не дает им занимать лидирующих позиций в группе. Эмоционально они холодны с другими людьми, поэтому характерными для них статусами могли быть «отверженные/изгои» и «изолированные».

Люди с «тревожно-амбивалентным» типом привязанности проявляют себя самым разнообразным образом, обладают переменчивым характером и имеют большой спектр эмоций. Непостоянны в отношениях в эмоциональном плане, подвержены частому конфликтному поведению, но при этом много взаимодействуют, общаются и сотрудничают с другими. Часто имеют сомнения в своих возможностях из-за внутреннего страха и не всегда добиваются поставленных целей, боятся проигрывать. Сомневаются, все ли они делают правильно. Это проявляется в сниженной самоуверенности, внутреннем дискомфорте и недостаточностью в управлении эмоциями. «Предпочитаемые», «пренебрегаемые», реже «звезды» или «изгои» – люди с таким неоднозначным типом привязанности могут занимать любой статус в группе.

За каждым статусом – постоянным или временным, предписанным или достигнутым, основным или неосновным – стоит личность и ее врожденные и приобретенные характеристики. Для успешного развития и последующего эффективного функционирования как личности и взаимоотношения с другими людьми важен сформированный тип привязанности. Именно он во многом будет влиять на занимаемую должность и социальный статус человека в группе. За уверенным в себе, внутренне спокойным, успешным и коммуникабельным человеком будут идти люди. Он будет легче и быстрее достигать поставленных целей и не бояться показывать себя миру и этот мир познавать.

Как мы убедились, надежная связь с матерью – залог успешного дальнейшего развития ребенка. Она способствует построению хороших, грамотных отношений со сверстниками.

*Литература*

1. *Авдеева Н.Н.* Привязанность ребенка к матери и образ себя в раннем детстве / Н.Н. Авдеева // Вопросы психологии. 1997.
2. *Боллби Дж.* Привязанность. – М., 2003.
3. *Морено Я.Л.* Социометрия. Экспериментальный метод и наука об обществе. 2004.

### **Изучение социальных представлений о «тренерской эффективности» у HR-менеджеров и тренеров**

*Кузнецова Э.А.*  
*магистрант факультета социальной психологии*  
*ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*  
*eleonora1571@gmail.com*

*Научный руководитель – Хухлаев О.Е.*

В настоящих социально-экономических условиях обучение и развитие персонала стало одним из приоритетных направлений и актуальных задач современности.



менной организации. Многие компании сегодня рассматривают обучение персонала как инвестиции в будущее, вкладывают деньги в социально-психологическую адаптацию новых сотрудников и развитие профессионально важных знаний и умений работников с учетом своей стратегии [2].

В то же время область обучения и развития человеческих ресурсов продолжает развиваться и за последнее время поднялась на качественно новый уровень. Происходят изменения в ожиданиях и требованиях современных заказчиков к профессионализму тренера и качеству тренингов. Наблюдаются и изменения в предложении тренинговых решений, подходах к обучению и развитию человеческих ресурсов, что привело к расширению диапазона профессии бизнес-тренера и, соответственно, усложнило стоящие перед ним задачи.

Тем не менее, рынок обучения в России высоко конкурентен и выбрать профессионального тренера по-прежнему непросто. Профессия относительно нова, в нее стихийно приходят большое количество людей далеких от профессионализма. В данной связи нам стало интересно посмотреть, какими социальными представлениями руководствуются HR-менеджеры и тренеры, когда речь идет о профессиональном тренере.

В качестве теоретической базы исследования была выбрана теория социальных представлений. Будучи направленной на понимание отношений между индивидом и обществом [1], теория социальных представлений позволяет анализировать обыденные представления, на которые люди опираются в процессе коммуникации, при принятии решения о том или ином действии, при вступлении в социальные отношения.

Выборку исследования составили 30 человек, из них 15 HR-специалистов и 15 тренеров.

Методологической основой исследования явились идеи школы Экс-ан-Прованс, в частности структурный подход Ж.-К. Абрика, согласно которому выявление содержания социального представления не является достаточным для его описания, значимым является также анализ структуры представления, позволяющий проводить процедуру сравнения с целью выявления сходства и различий представлений в различных группах.

В качестве основного эмпирического метода, позволяющего выявить структуру социального представления, был выбран метод свободных словесных ассоциаций, так как именно он, по мнению многих исследователей, позволяет получить ключевой для анализа представлений имплицитный, символический материал [3]. В инструкции HR-менеджерам и тренерам предлагалось записать 5 ассоциаций на словосочетание «профессиональный тренер».

Обработка и анализ данных осуществлялись с помощью методики прототипического анализа, предложенной П. Вержесом.

Анализ содержания и структур представлений о профессиональном тренере у HR-менеджеров и тренеров позволил сделать некоторые выводы. Мы можем говорить, что главным фактором, определяющим профессионализм тренера в представлениях HR-менеджеров, является экспертность тренера. В общем понимании экспертность – это степень совершенства, которая достигается человеком в своей деятельности, высшая ступенька мастерства в своем роде занятий. Таким образом, эксперт – это высококомпетентный специалист в какой-либо

области. То есть в представлениях HR-менеджеров есть определенный уровень компетентности, которому должен соответствовать профессиональный тренер.

В представлениях тренеров профессиональный тренер – это компетентный тренер. В свою очередь компетентность – это деятельностная характеристика, которая раскрывает степень проявления профессионализма. То есть компетентность по смыслу более узкое понятие, чем профессионализм. Таким образом, компетентный тренер – это специалист высокого уровня квалификации и профессионализма.

Таким образом, анализ содержания ядер представлений о профессиональном тренере говорит о схожих представлениях об объекте исследования у респондентов. Действительно, в акмеологии профессиональная компетентность является главной составной частью профессионализма личности и деятельности, важным условием становления профессионала.

В потенциальной зоне изменений социального представления мы также можем говорить о схожих представлениях у HR-специалистов и тренеров по отношению к личностным характеристикам профессионального тренера. Респонденты сошлись во мнении, что профессиональный тренер должен быть эрудированным и иметь лидерские качества.

Также тренеры выделили среди важных аспектов профессионализма такую личностную характеристику, как коммуникабельность, отметили важность достижения успеха в тренинговых процессах и сошлись во мнении, что тренер должен быть харизматичным, с чувством юмора. В то же время в представлениях HR-менеджеров харизма является менее важным аспектом профессионализма тренера.

Стоит сказать, что одним из важных факторов, определяющим профессионализм тренера в представлениях HR-менеджеров, является опыт тренера. Для самих тренеров же опыт не так важен и входит в периферическую систему социальных представлений.

Несмотря на то, что периферическая область социального представления характеризуется вариативностью и изменчивостью, хочется все-таки остановить свое внимание еще на некоторых вошедших туда понятиях. HR-менеджеры отмечают креативность как важный аспект подхода к работе профессионального тренера. Здесь же можно отметить важность имиджа и репутации тренеров для HR-менеджеров.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что выявленные характеристики являются важными критериями профессионализма тренера для HR-специалистов и тренеров.

#### *Литература*

1. *Андреева Г.М.* Социальная психология и социальные изменения // Психол. журн. 2005. Т. 26. № 5.
2. *Береснев Д.* Персонал учится, компания считает прибыль // Справочник по управлению персоналом, 2008. № 2.
3. *Бовина И.Б., Стефаненко Т.Г., Тихомандрицкая О.А., Малышева Н.Г., Голынич Е.О.* Обыденные представления молодежи о России в современном мире. // Электронный журнал «Знание. Понимание. Умение». 2009. № 2.

## Роль референтного круга лиц в воспитанности подростка

*Курмелев П.В.*

*студента магистратуры факультета социальной психологии  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*

*pavel.kurmelev@gmail.com*

*Научный руководитель – Орлов В.А.*

Для общественного сознания проблема «отцов и детей» достаточно традиционна. Непонимание и конфликты между поколениями, проявляющиеся в форме взаимных упреков, существовали и будут существовать всегда. Тем не менее, в нашем обществе все чаще привлекают к себе внимание резонансные происшествия и ситуации, возникающие в подростково-юношеской среде и связанные с суицидальным, зависимым, агрессивным и безнравственным поведением. В нашем обществе возрастает внимание к этой проблеме и осознание значимости воспитывающей деятельности.

Без ориентации на благотворный результат воспитания сама воспитывающая деятельность будет малоэффективной, а ее результатом, является определенный уровень воспитанности. Цель нашего исследования заключается в изучении воспитанности подростков и ее связи с особенностями референтного круга лиц. Ведь общепризнанно, что именно значимое окружение является наиболее эффективным механизмом социализации, а для подростка это не всегда родители и, тем более, педагоги. В процессе становления ценностных отношений личности подростка, в силу особенностей этого периода, авторитет родителей и педагогов зачастую снижается, поскольку их консервативный опыт для открытого всему новому подростка, представляется неубедительным.

Значимость изучения в контексте воспитания референтного круга подростка обуславливается становлением индивидуализации, которая характеризуется обострением противоречий между личностью и социумом. Стремление самоутвердиться, интенсивное развитие самосознания и самоопределения подростка, проявляющееся в перестройке сложившихся отношений, приводит к сложностям в общении [2]. По мере взросления подросток «ищет себя», включаясь во все большее количество различных групп, тем самым ослабляя референтность семьи, являющуюся традиционным примером отношений к ценностным объектам. Ее место может занять другая группа, через которую будут отсеиваться ценности, усваиваться моральные нормы, расставляться приоритеты в межличностных отношениях.

Анализ литературы показывает, что воспитанность это интегрированный показатель сформированного ценностного отношения к тем объектам действительности, которые признаны в социуме как значимые. Диапазон таких объектов достаточно велик, что обуславливает необходимость их конкретизации, позволяющей выделить критерии воспитанности. Современная психология в качестве приоритетных признает гуманистические ценностные отношения к миру, другим людям и самому себе.

В нашем исследовании, определяя значимые отношения в качестве критериев воспитанности, мы опираемся на относительно четко понимаемые феномены – такие, как отечество, труд, культура, учеба и человек[1], представленный как «Я» и как «Другой». В критерии воспитанности исследователями не

включаются такие категории, как истина, красота, добро, поскольку многими людьми они трактуются весьма субъективно, что может исказить результаты. Правда, такой подход несколько сужает изучаемое понятие.

В ходе теоретического анализа, помимо проблемы определения критериев воспитанности, нами была выделена проблема уважительного отношения к личности воспитанника. Ведь когда существует эталон воспитанности, которому нужно соответствовать. Ребенок, в силу различных сложившихся не по его вине обстоятельств, может не достигать установленного стандарта. Мы считаем, что в исследовании следует избегать сравнения испытуемых друг с другом по критерию «лучше – хуже», недопустимо вынесение оценочных суждений «хороший – плохой». Оценивать можно взгляды, поступки, но не самого ребенка тем самым относя его к разряду «девиантных» детей.

Известно, что воспитание может ориентировать ребенка не только на позитив, но и на негатив, поэтому исследователи предлагают рассматривать воспитанность в континууме между положительными и отрицательными значениями. Таким образом, ценностное отношение к значимым для культуры объектам свидетельствует о положительном уровне воспитанности, антиценностное же отношение говорит об отрицательном уровне[3]. Отразить эти отношения позволяет используемая нами в исследовании методика измерения уровня воспитанности О.В. Белоусовой, созданная на основе методики изучения личностного роста П.В. Степанова.

Для выявления круга значимых лиц, мы использовали методику «Внешне-групповая референтометрия» С.В. Ковалева, позволяющую оценить уровень значимости семьи как ключевого института воспитания, выявить негативизм к близкому окружению, приоритетность в общении с близкими или далекими значимыми лицами и охарактеризовать их численность. Процедура состоит в выборе испытуемым из предложенного списка наиболее значимых людей в различных жизненных ситуациях.

Сопоставляя данные уровней воспитанности с иерархией референтности результаты исследования, позволят охарактеризовать связь между ценностными отношениями подростка и его значимым окружением. Поскольку мнения лиц референтного круга являются определяющими для личности, ведь мысленно или в прямом контакте подросток согласует с ними свои оценки, действия и поступки. Выводы нашего исследования позволяют сформулировать рекомендации к воспитанию для педагогов и родителей.

#### *Литература*

1. Белоусова О.В. Социально педагогический мониторинг уровня воспитанности: Методическое пособие. – М.: УЦ «Перспектива», 2009. 104 с.
2. Крушельницкая О.Б., Орлов В.А. Взаимодействие учащихся с референтным окружением как фактор их личностного развития // Электронный журнал «Вестник Московского государственного областного университета» [www.evestnik.mgou.ru](http://www.evestnik.mgou.ru) / Серия «Психологические науки» № 1, 2013 г. С. 5–12.
3. Степанов П.В., Григорьев Д.В., Кулешова И.В. Диагностика и мониторинг процесса воспитания в школе / под ред. Н.Л. Селивановой, В.М. Лизинского. – М.: АПК и ПРО, 2003. 83 с.

## **Особенности связи уровня Интернет-зависимости и статуса ученика в поликультурном школьном классе на примере он-лайн игр**

*Куртанова И.А.*

*студентка факультета социальной психологии  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*

*Kitten12031993@list.ru*

*Научный руководитель – Хухлаева О.В.*

Количество подростков, пользующихся интернетом и играющих в он-лайн игры, растет с каждым годом; во-вторых, статус ученика в школьном классе-один из важнейших признаков, формирующих будущую жизнь ребенка, поэтому проследивание связи между статусом ученика в классе и зависимостью от он-лайн игр очень важно.

В наше время нет объемных и значительных исследований данной области вследствие относительной новизны проблематики зависимости от он-лайн игр. Влиянием интернета на человека занимались Ф.Й. Рель (влияние новых медийных средств информации на коммуникативное общение молодежи)[2], К. Янг (интернет зависимость)[3]. Интернет-зависимость (по А.Голдбергу) – это навязчивое желание подключиться к интернету и болезненная неспособность вовремя отключиться от интернета.

Гипотеза исследования – существует связь между интернет-зависимостью на примере он-лайн игр и статусом ученика в поликультурном школьном классе, а именно у высокостатусных учеников уровень зависимости от он-лайн игр выше.

При рассмотрении социометрической, референтометрической и интрагрупповой структуре власти в школьном классе можно проследить, что среди низкостатусных учеников преобладают независимые от он-лайн игр подростки, на втором месте стоят ученики со средним статусом зависимости, и зависимых от он-лайн игр практически не наблюдается среди низкостатусных. Среди средне-статусных учеников преобладают либо независимые от он-лайн игр ученики, либо ученики со средним уровнем зависимости, зависимых от он-лайн игр среди среднестатусных меньше всего. Среди высокостатусных учеников при рассмотрении различных типов статуса подростка в классе, зависимые от он-лайн игр всегда на первом месте, а независимые или подростки, имеющие средний уровень зависимости от он-лайн игр, находятся на втором и третьих местах.

Данные результаты позволяют говорить о том, что гипотеза исследования подтвердилась, что связь между статусом подростка в классе и его зависимостью от он-лайн игр существует, причем среди низкостатусных подростков зависимых оказалось меньше всего, а среди высокостатусных-больше всего.

Статус подростка в поликультурном школьном классе-один из важнейших признаков, формирующих будущую жизнь ребенка, поэтому результаты данного исследования могут помочь в создании рекомендаций для родителей и самих школьников, а также помогут в методическом планировании обучения и новых способах психологической помощи школьникам.

*Литература*

1. *Сачкова, М.Е.* Статусно-ролевые отношения и интрагрупповое структурирование в ученических группах. Учебно-методическое пособие /М.Е. Сачкова. – М.: изд-во «Компания Спутник+», 2005. – 60 с.

2. Рель, Ф.И. Влияние новых медийных средств информации на коммуникативное общение молодежи.- Мир Internet.- 2002.
3. Янг, К.С. Диагноз. интернет-зависимость.- Мир Internet. – 2000.

### **Социально-психологическое сопровождение профилактики правонарушений подростков в дополнительном образовании**

*Курукина А.В.*

*студент факультета социальной коммуникации  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия  
a\_pochinkova@mail.ru*

*Научный руководитель – Фришман И.И.*

Прогрессирующая тенденция непрерывного роста различных проявлений девиантного поведения, административных правонарушений подростков ставят перед обществом в качестве одной из основных задач, необходимость объединения ресурсов разных систем, таких как социальная сфера и дополнительное образование детей. Это позволяет не только вести борьбу с вредными последствиями отклонений от социальных норм, но и, главным образом предупреждение, т.е. устранение коренных причин и условий, прямо или опосредованно оказывающих отрицательное воздействие на поступки и действия подростков.

В социальной педагогике, психологии, социальной работе раскрываются различные аспекты социального, психолого-педагогического сопровождения: психологическое сопровождение личности, психолого-педагогическое сопровождение ребенка в образовании, социально-психологическое сопровождение личности и семьи, сопровождение конкретной категории населения и др. В настоящее время при работе с трудными подростками в большей степени используются методы профилактики правонарушений несовершеннолетних, которые представляют собой систему социальных, правовых, педагогических и иных мер, направленных на выявление и устранение причин и условий, способствующих безнадзорности, беспризорности, правонарушений и антиобщественных действий несовершеннолетних, осуществляемых в совокупности с индивидуальной профилактической работой[2].

Тем не менее, деятельность системы дополнительного образования в большей степени направлено на использование возможностей социально-психологического сопровождения подростков. Поясним нашу позицию.

Современная социальная ситуация постепенно приводит общество к необходимости брать ответственность за воспитание и организацию включения подрастающего поколения в программы дополнительного образования детей, которые способствуют преодолению целого ряда проблем. Зачастую подростки, находясь под воздействием интенсивно развивающей среды, чаще всего не готовы к преодолению ее негативных последствий. Нарастающие требования социальной среды вызывают психоэмоциональное напряжение, увеличение совершения противоправных нарушений среди подростков.

Опыт социально-психологического сопровождения данных категорий подростков был изучен нами и мы нашли подтверждение идеи необходимости включения подростков в проектную деятельность, творческие программы, объ-

единение сверстников, что позволяет использовать методы дополнительного образования и социальной педагогики во взаимосвязи.

Социально-психологическое сопровождение подростков основывается на соблюдении норм международного и российского законодательства. Основным законом, на который ориентируется в своей деятельности социальный педагог, является Конвенция о правах ребенка, вступившая в силу для СССР 15.09.1990 года и ратифицированную в Российской Федерации. В Российской Федерации в соответствии с требованиями Конвенции был принят ряд законодательных актов, указов Президента и постановлений Правительства.

В социальной педагогике проблема сопровождения исследуется в работах Ю.В. Васильковой, Т.А. Васильковой, В.Г. Бочарова, Е.А. Козыревой, В.Н. Гурова, Л.М. Шипицина, Е.И. Казаковой и др.

Ю.В. Василькова и Т.А. Василькова, считают, что *сопровождение* – выявление причин деформации в развитии субъекта и, что на основании этого строится процесс, который будет способствовать развитию и социализации нормальной личности [1, с. 132].

Сопровождение, по мнению Л.М. Шипициной и Е.И. Казаковой, в том числе в образовательных организациях дополнительного образования детей предполагает создание педагогом условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора и для успешного обучения в ситуациях взаимодействия. Когда подросток, не имеющий достаточных ресурсов (внешних и внутренних) не может самостоятельно, без помощи взрослых справиться с препятствиями, возникающими на его жизненном пути, когда к кризису возрастному прибавляются социальный и педагогический ему становится необходимой помощь человека, способного оказывать поддержку, защитить его права, активизировать ресурсы. Так как этот процесс имеет многофункциональный характер, обеспечивает целостное развитие личности и имеет временную протяженность, указанные авторы определяют его как комплексное сопровождение процесса развития растущего человека находящегося в сложной жизненной ситуации. По времени сопровождение начинается с момента попадания ребенка с девиантным поведением в поле зрения социально-педагогических служб и заканчивается его выходом из жизненно-трудной ситуации [3].

Традиционно большую роль в предупреждения правонарушений играют образовательные организации дополнительного образования, где дети могут реализовать свои способности, получить практику коллективного созидательного труда. Но в связи с тем, что многие из кружков работают с детьми до 12 лет, то подростки оказавшиеся «вне системы», оказываются предоставлены сами себе. Мы получили подтверждение этому проводя опытно-экспериментальную работу в ходе подготовки работы по теме: «Социально-психологическое сопровождение профилактики правонарушений подростков в учреждение дополнительного образования». Базой нашего исследования выступали учреждения дополнительного образования детей и социальной сферы Даниловского района Южного административного округа города Москвы. Проводя исследование, мы выявили необходимость интеграции их деятельности и разработали методы социально-психологического сопровождения.

Поэтому важным направлением работы в Даниловском районе я считаю, организацию работы учреждений дополнительного образования с подростка-

ми, что может быть организовано на базе Государственного бюджетного учреждения Центр социальной помощи семье и детям «Берегиня», которая тоже являлась базовой площадкой.

Таким образом, проблема социально-психологического сопровождения профилактики правонарушений подростков становится все более важной для каждой семьи, которая может столкнуться с этой проблемой. Наличие совместных программ и проектов дополнительного образования реализуемых в партнерстве с учреждениями социальной сферы позволит изменить масштабы распространения административных правонарушений подростков.

*Литература*

1. *Холостова Е.И.* Социальная работа с семьей. – М., 2008.
2. *Жданова М.А., Казакова Е.И., Шитицина Л.М.* Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка. – М., 2009.
3. *Потаповская О.М.* Педагогическое сопровождение семьи в вопросах духовно-нравственного воспитания детей. М., 2013.

### **Социально-психологическое воздействие контекстной рекламы на абитуриентов**

*Ломидзе Л.Ю.*

*студент второго курса магистратуры  
факультета социальной психологии  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*

*Lomidze92@gmail.com*

*Научный руководитель – Хаймовская Н.А.*

На протяжении всего времени существования рекламы, отношение к ней постоянно менялось, и у нее всегда были как сторонники, так и противники.

Говоря о влиянии рекламы как правило выделяют три основных аспекта влияния рекламы на общество: экономический уровень благосостояния, стиль жизни и социальные ценности. Помимо этого, вокруг сферы рекламы постоянно дискутируются вопросы, связанные с этикой, манипуляцией потребителями и выработки вкуса. Несомненно, за счет того, что реклама всегда на виду она участвует в формировании спроса у потребителей, в следствии чего оказывает влияние на жизнедеятельность общества, а, следовательно, она влияет на формирование ценностей и образ жизни человека.

Контекстная реклама – это инструмент, направленный на увеличение продаж и привлечение новых клиентов через интернет. Контекстное объявление видят пользователи, которые ищут в интернете то, что предлагает рекламодатель. Таким образом, рекламное сообщение воспринимается пользователем как ответ на заданный вопрос и помогает найти нужный ему товар или услугу.

Поскольку контекстная реклама демонстрируется пользователям в виде объявлений с заголовками и текстом объявления, а также в случае показа на тематических площадках еще и с определенным изображением, то механизмы воздействия у нее схожи с печатной рекламой и некоторыми рекламными роликами по телевидению. Поэтому для теоретического анализа социально-психологическое воздействие контекстной рекламы на потребителя подойдет материал из теории психологии рекламы.



Современные рекламные специалисты придерживаются теории трех психологических состояний:

- человек знает, что с ним происходит, и может объяснить это;
- человек отдает себе отчет в своих чувствах, но не может объяснить их причину;
- человек ничего не знает ни о своем состоянии, ни о вызвавших его причинах.

Особенно усиленно изучаются в последнее время состояния второе и третье. Обычно выделяют такие основные уровни психологического воздействия рекламы:

- когнитивный (познавательный аспект, передача информации, сообщения);
- аффективный (эмоциональный аспект, формирование отношения);
- суггестивный (внушение);
- конативный (определение поведения, бихевиористская стадия).

Осознание необходимости этих основных уровней воздействия рекламного обращения на сознание человека легло в основу множества рекламных моделей.

Таким образом, в настоящее время, разработано большое количество рекламных моделей, однако не все они могут быть реализованы в контекстной рекламе, поскольку контекстное объявление сильно ограничено создателями этих систем.

Один из немногих способов оказания воздействия на пользователя при показе рекламы на площадках поисковиков, это показать свое УТП (уникальное торговое предложение). Так, на общем фоне с другими конкурентами, будет сильно выделяться предложение, в котором цена будет на порядок ниже, чем у всех остальных или предложение о бесплатной доставке товара.

Рекламные объявления на тематических площадках имеют немного больший потенциал для воздействия на пользователя, за счет наличия изображения, которое может подобно рекламе на печатной продукции вызвать у человека определенные эмоции.

Также стоит отметить, что платформы контекстной рекламы не стоят на месте и в скором времени позволят демонстрировать анимированные изображения и небольшие видео фрагменты, что в свою очередь серьезно расширит функционал оказания воздействия на пользователя.

В рамках проведенного нами исследования были созданы рекламные кампании для привлечения абитуриентов на сайт высшего учебного заведения. Рекламные кампании были двух типов:

- Реклама для показов в поисковой системе Яндекс, содержащие в себе короткий заголовок (33 символа) и текст объявления (75 символов);
- Реклама для показов на сайтах партнерах Яндекса, содержащие заголовок (33 символа), текст объявления (75 символов) и графическое изображение. Эти рекламные кампании были запущены на период март-апрель.

После сбора и анализа полученных результатов было выявлено, что поведение пользователей, которые переходили на сайт по объявлениям с изображением, отличается от тех, кто приходил по объявлениям из поисковой системы Яндекс. Такие пользователи находились на сайте дольше и чаще посещали страницы с программами обучения в университете, чаще оставляли заявку для обратной связи и обращались через другие каналы связи, указанные на сайте.

Таким образом, благодаря данному исследованию рекламные бюджеты между рекламными компаниями были перераспределены, что в свою очередь сделало рекламу более эффективной и помогло привлечь больше абитуриентов и избежать лишних расходов.

1. *Азаренок Н.В.* Психология рекламы: учебно-методическое пособие. / Н.В.Азаренок. – Минск: БГПУ, 2005.
2. *Жилкина М.С.* Психология рекламы и поведение потребителей: индивидуально-типологический подход / М.С. Жилкина. – М.: Спутник+, 2009
3. *Фельсер Г.* Психология потребителей и реклама. / Г.Фельсер. – Харьков: Гуманитарный центр, 2009.

## **Развитие эмоциональной сферы подростков, воспитывающихся в учреждениях сиротского типа**

*Лосеева Н.Г.*

*студент факультета психологии образования  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*

*natalya-loseeva@mail.ru*

*Научный руководитель – Адашкина А.А.*

Данная тема актуальна как часть проблемы самоопределения личности и умения управлять своим эмоциональным состоянием. Особенно сложная ситуация складывается у воспитанников учреждений сиротского типа. Развитие их эмоциональной сферы осложняется психологической травмой, связанной с разлукой с семьей, и появлением психической, личностной, сенсорной, коммуникативной, эмоциональной депривации [1]. Все это способствует более позднему формированию навыков саморегуляции, влияет на психоэмоциональное благополучие подростков и приводит к нарушениям мотивационно-потребностной сферы, может сформировать устойчивую заниженную самооценку.

Значимость процесса развития эмоциональных отношений для подростков, воспитанников учреждений сиротского типа раскрывается в работах А.С.Макаренко, А.А.Лиханова, А.М.Прихожан, Н.Н.Толстых.

Мы предположили, что развитие коммуникативных навыков через тренинг может повысить уверенность в себе, сформировать адекватную самооценку, снизить уровень тревожности и проявления агрессивности подростков, воспитывающихся в учреждениях сиротского типа. Целью нашей работы является оценка эффективности тренинга коммуникативных навыков для коррекции эмоциональной сферы подростков воспитывающихся в учреждениях сиротского типа.

Методы и приемы: Диагностические методики, проективные методики рисуночного типа, коммуникативные техники, арт техники, элементы сказкотерапии.

Предполагаемые результаты:

- снятие тревожности
- адекватное оценивание своих личностных особенностей
- развитие эмоциональной сферы
- развитие навыков конструктивного взаимодействия
- психологическая готовность к сотрудничеству

Исследование проводилось на базе государственного казенного общеобразовательного учреждения Московской области для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей «Непоседы». Исследовательскую выборку составили 21 подросток разного пола в возрасте от 11 до 16 лет (11 мальчиков, 10 девочек). План исследования включает экспериментальную и контрольную группы.

Наше исследование проходило в 3 этапа.

На первом этапе мы определили состояние развития эмоциональной сферы подростков, воспитывающихся в учреждениях сиротского типа (первичная диагностика была проведена в сентябре 2016 г.).

На втором этапе составлена программа тренинга коммуникативных навыков, который состоит из 10 занятий по 60 минут. Тренинг был проведен в ноябре – феврале 2016–2017 гг., с интервалом 1 раз в неделю.

На третьем этапе мы определили изменения в эмоциональной сфере подростков, воспитывающихся в учреждениях сиротского типа (повторная диагностика проведена в марте 2017 г.).

Для повышения достоверности и валидности результата был использован комплекс стандартизированных и высоко формализованных психодиагностических методик.

- Методика личностной тревожности А.М. Прихожан (1980–1983);
- Методика диагностики показателей и форм агрессии А.Басса и А.Дарки адаптация А.К. Осницкого (1998);
- Методика диагностики самооценки Дембо-Рубинштейн, модификация А.М. Прихожан (1984, 1988);
- Проективная методика исследования личности «Несуществующее животное»; предложена М.З. Дукаревич (1990).

Результаты:

1. После проведения программы снизился уровень общей тревожности, подростки приобрели опыт отстаивания своего мнения, опыт замечать и брать поддержку, опыт действия в ситуации напряжения и отреагирования агрессии. Это подтверждают результаты диагностики. По самооценочной тревожности 2 человека (18 %) перешли с очень высокого уровня на несколько повышенный и явно повышенный. По межличностной тревожности 4 человека (36,5 %) показали нормальный уровень, а был только у 1 человека (9 %).
2. Также после формирующего воздействия с получением опыта принятия себя, осознанием своей уникальности и нахождения общего с другими уменьшилось чувство вины (3 человека (27 %) перешли с высокого уровня на средний). После получения опыта предъявления себя миру и получения отклика уменьшилась подозрительность (3 человека (27 %) перешли с высокого на нормальный уровень), понизился индекс враждебности (3 человека (27 %) перешли с высокого уровня на низкий и средний).
3. Самооценка стала более адекватной. Удалось перенести акцент на осознание тех ценностей, что есть сейчас, осознание своей значимости и более четкое понимание желаемого будущего.

Тревожность, раздражительность, агрессивность стали более осознанными и контролируемыми.

Расчет критерия Т Вилкоксона подтвердил достоверность эффективности проведения программы.

Исследование выполняется при участии профессора Римского университета «Sapienza» (Италия) Giordana Szpunar.

Мы считаем, что материалы исследования могут быть использованы психологами, работающими в учреждениях сиротского типа и осуществляющих

психологическое сопровождение подростков переживающих ситуацию депривации и эмоциональные трудности. А также для работы с любыми подростками, имеющими проблемы в развитии эмоциональной сферы.

*Литература*

1. Йозеф Лангмейер, Зденек Матейчек. Психическая депривация в детском возрасте. Авиценум, – Прага, 1984 (С. 17–60, 244–258).
2. Дубровина И.В., Рузская А.Г. Психическое развитие воспитанников детского дома. – М.: Просвещение, 1990. – 264 с.
3. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Дети без семьи. – М.: Педагогика, 1990. – 160 с.

### **О связи ценностных ориентаций и отношения к здоровому образу жизни у разностатусных школьников**

*Лосева Ю.С.*

*студентка факультета социальной психологии  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*

*Научный руководитель – Крушельницкая О.Б.*

Актуальность данного исследования обусловлена тем, что на протяжении всей жизни мы постоянно сталкиваемся с темой здоровья – выполняем правила личной гигиены, занимаемся физкультурой и спортом, получаем предостережения о том, что какие-либо привычки или употребление определенных продуктов могут нанести вред здоровью. Отношение к здоровому образу жизни и само физическое здоровье закладываются в детстве и затем формируются под воздействием различных, в том числе – социально-психологических условий развития личности. Современный мир предлагает человеку широкий выбор возможностей, не всегда полезных для его физического, психического и социального развития. На основе системы личностных ценностей человек отбирает из этого спектра возможностей то, что считает важным для себя. Поэтому проблема ценностного отношения школьников к здоровому образу жизни имеет особую значимость.

Цель данной работы – выявить особенности связи ценностных ориентаций и отношения к здоровому образу жизни у разностатусных школьников.

В теоретической части нашего исследования были проанализированы понятия о здоровье и здоровом образе жизни и рассмотрены подходы К. Роджерса, И.И. Брехмана, А.Я. Иванюшкина, Д.У. Нистрян, Ю.П. Лисицына. Наиболее интересной для нашего исследования является точка зрения И.И. Брехмана, который акцентирует внимание на том, что здоровье – это не отсутствие болезней, а физическая, социальная и психологическая гармония человека, доброжелательные отношения с другими людьми, с природой и самим собой [1].

Проблему межличностных отношений в школьном классе изучали многие отечественные и зарубежные исследователи (М.Ю. Кондратьев, Н.Л. Селиванова, М.Е. Сачкова, Б.С. Волков, А.В. Петровский, Е.И. Кульчицкая, У. Бронфенбреннер и др.). Так, Б.С. Волков отмечает, что статус старшеклассника в ученической группе оказывает мощное влияние на его поведение и самосознание. Низкий статус старшеклассника в группе, как правило, вызывает высокую тревожность. Волков также упоминает, что «чем ниже социометрический статус в школьном коллективе, тем выше он в стихийной группе, и наоборот» [2, с. 64–65].

Также мы рассмотрели особенности формирования ценностных ориентаций старшеклассников, в том числе – в плане их отношения к здоровому образу жизни. Воспитание ценностного отношения к здоровью – это длительный и сложный процесс, включающий в себя комплекс общешкольных, внеклассных и внешкольных мероприятий, направленных на формирование у детей устойчивой активной здоровьесберегающей жизненной позиции, подкрепляемой формами поведения, способствующими сохранению и приумножению здоровья. На основании теоретического анализа темы нашего исследования, можно сделать вывод, что стремление к достижению здоровья как важной жизненной ценности вызывает у школьников мотивацию к его укреплению и развитию, а также выявлению механизма его формирования.

Осуществленный нами теоретический анализ подходов к исследованию отношения к здоровому образу жизни и специфики межличностных отношений старшеклассников позволил разработать программу соответствующего эмпирического исследования, которое было проведено в одной из московских общеобразовательных школ.

В исследовании приняли участие 85 обучающихся, из них 43 мальчика и 42 девочки. Использовались социометрия, референтометрия, а также методики: «Индекс отношения к здоровью» (С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин), «Гармоничность образа жизни школьников», «Уровень владения школьниками культурными нормами в сфере здоровья», «Определение общего уровня сформированности культуры здоровья школьников» (Н.С. Гаркуша).

На основании результатов эмпирического исследования было доказано, что чем выше интрагрупповой статус школьников, тем выше у них уровень владения культурными нормами, уровень гармоничности жизни, активность участия в здоровьесберегающих мероприятиях (использовался критерия Спирмена,  $p \leq 0,05$ ). Наибольшие различия между представителями разных статусных категорий были получены по показателю «уровень владения культурными нормами» (использовался однофакторный дисперсионный анализ,  $p \leq 0,01$ ).

На наш взгляд, полученные выводы можно объяснить тем, что для современных школьников здоровье и здоровый образ жизни являются важными социально значимыми ценностями. Поэтому дети с высокими показателями уровня владения культурными нормами могут рассчитывать на симпатию и уважение к ним со стороны одноклассников. Кроме того, высокостатусные ученики считают, то должны заниматься спортом и участвовать в здоровьесберегающих мероприятиях.

*Литература*

1. Брехман И.И. Введение в валеологию науку о здоровье. Л.: Наука, 1987.
2. Волков Б.С. Психология юности и молодости. М., 2006.
3. Дерябо С.Д., Ясвин В.А., Панов В.И. Здоровье как предмет экпсихологической диагностики // Прикладная психология, 2000. № 4.

## **Социально-психологические аспекты подбора персонала в организациях**

*Михеева В.Ю.*

*студент факультета социальной психологии  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*

*victoriam93@yandex.ru*

*Научный руководитель – Хаймовская Н.А.*

В последнее время все более очевидным становится тот факт, что будущее любой организации, и образовательного учреждения в том числе, напрямую зависит от возможностей ее сотрудников, а будущее любого сотрудника в свою очередь, зависит от его ценности для организации. Таким образом умение максимально раскрыть профессиональные качества сотрудника, еще на этапе отбора является основной задачей эффективного руководителя.

Согласно исследованиям Дураковой И.Б., Кибановой А.Я., Виноградской А., Базарова Т.Ю., Еремина Б.Л., Савченко В.А., Грэхема Х.Т., Беннетта Р.А. процесс подбора персонала является многоплановым и сложным, который включает в себя анализ требований к составу, структуре и качественным характеристикам персонала; определение методов поиска кандидатов; комплексную оценку и проверку информации о кандидате; выбор лучшего кандидата; предложение работы; утверждение в должности.

Согласно исследованиям, к основным общим критериям оценки кандидата, можно отнести такие как квалификация, опыт работы, возраст и состояние здоровья. В современной теории и практике управления персоналом выделяют активные и пассивные методы набора персонала. Выбор методов обусловлен соотношением спроса на рабочую силу и предложением на рынке труда – активные методы применяют в случае превышения спроса на рабочую силу над ее предложением; пассивные – превышение предложения на рынке труда над спросом на рабочую силу. Таким образом, решение о применении активных или пассивных методов принимается по результатам анализа конъюнктуры на рынке труда.

В зависимости от численности персонала организации существует проблема с эффективным отбором, который учитывал бы и специфику организации, и должностные обязанности, и управленческие особенности. Существует два основных вида источников подбора персонала – внутренние и внешние. Каждое из указанных источников кадрового обеспечения имеет свои преимущества и недостатки. Их общей чертой является то, что оба лучше проявляют свои возможности только в условиях развитого рынка труда. Выбор источников подбора персонала определяется их экономической целесообразностью.

В контексте этой проблемы были исследованы социально-психологические аспекты подбора персонала организации на примере «Юма», обобщены, предложены и апробированы методики подбора персонала (в частности методики проведения интервью), предложены рекомендации по повышению эффективности подбора персонала на различные должности.

На заключительном этапе были получены следующие научные результаты:

1. Уточнено понятие «социально-психологические методы управления персоналом» в контексте привлечения новых сотрудников в организацию. В методологическом плане систематизировано разделение понятий «подбор» и «от-

бор». Уточнено понятие «*отбор персонала*» - как процесса изучения психологических и профессиональных качеств работника с целью установления его пригодности для выполнения обязанностей на определенном рабочем месте или должности и выбора из совокупности претендентов наиболее подходящего с учетом соответствия его квалификации, специальности, личных качеств и способностей характеру деятельности, интересам организации и его самого.

2. Дан системный анализ основных принципов и методик подбора и отбора персонала, эмпирически исследовано, проанализировано влияние индивидуально-типологических особенностей работников и кандидатов
3. Подтверждена гипотеза исследования о том, что применяемые в организации методы подбора персонала являются более эффективными, если они фиксируют у кандидатов уровень социально-психологической адаптации и мотивацию к предстоящей деятельности, особенности ценностной структуры личности, разделяемые большинством сотрудников организации. В исследовании подтверждено существование достоверных отличий в показателях адаптации, мотивации, ожиданий и ценностей в профессиональной деятельности мужчин и женщин.

Выявленные исследованием с применением методик диагностики социально-психологической адаптации Роджерса – Даймонда (адаптация Осницкого А.К.), экспресс-методики по изучению социально-психологического климата в коллективе О.С. Михалюк и А.Ю. Шалыто, опросника ДПС (определение уровня доминирующего психического состояния) показатели социально-психологической адаптации, социально-психологического климата, ценностей в профессиональной деятельности мужчин и женщин в организации «Юма» находятся в пределах нормы.

Достоверность исследования обеспечена применением статистических методов: U-критерия Манна-Уитни, коэффициента корреляции Спирмена.

Таким образом, *теоретическая значимость* исследования состоит в структуризации, систематизации и научной обоснованности информации по проблеме изучения социально-психологических аспектов, влияющих на подбор персонала в организациях. Данная информация может быть использована при составлении программы подбора персонала, для разработки практических рекомендаций психологам организации по подбору и профессионально-психологическому отбору персонала, а также для написания научных статей по теме.

*Практическая значимость* заключается в получении статистически значимых результатов исследования, которые отображают эффективность подбора персонала по определенным критериям и показателям, что может быть использовано в практической деятельности кадровых служб организаций. Разработанные рекомендации по эффективному подбору персонала организаций являются примером для использования и показывают основные пути оптимизации данного процесса в организации.

#### *Литература*

1. Грэхем Х.Т., Беннетт Р. Управление человеческими ресурсами: Учеб. пособие для вузов / Пер. с англ. под ред. Т.Ю. Базарова и Б.Л. Еремина. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 598 с.
2. Кибанов А.Я., Дуракова И.Б. Управление персоналом организации. Актуальные технологии найма, адаптации и аттестации. – М.: КноРус, 2010.

## **Особенности этнической идентичности таджиков и памирцев, проживающих в Москве**

**Накубахти Ш.**

*студент факультета социальной психологии  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*

*siranysh2011@mail.ru*

*Научный руководитель – Павлова О.С.*

Этническая идентичность – психологическая категория, которая включает осознание человеком своей принадлежности к определенной этнической общности [3].

Т.Г. Стефаненко отмечает рост этнической идентичности в начале 21 века как общую тенденцию развития человечества. В обыденной жизни это проявляется в стремлении возродить старинные обряды, традиции, элементы фольклора и пр. Подобное «этническое возрождение» объясняется различными социальными и экономическими причинами, а также психологическим смыслом этноса, который заключается в единении людей, причислении себя к общности, способной успешно выполнять важные в плане социализации личности функции: помогать ориентироваться в окружающем мире, формировать жизненные ценности, способствовать поддержанию чувства защищенности и стабильности, физического и социального благополучия. Этнос – не единственная группа, в осознании принадлежности к которой человек ищет опору в жизни, но наиболее устойчивая.

В последние годы активизировались исследования этнической идентичности различных народов как составной части социальной идентичности.

Психологические особенности таджиков изучались разными авторами (например, М.М. Набиев, М.С. Андреев, Б.Г. Гафуров) [2], тем не менее этническая и религиозная идентичность памирцев в сравнении с таджиками практически не изучена в научной психологии. Памирские народы – совокупность малых иранских народов, населяющих различные государства, в том числе Таджикистан. Некоторые из них считают себя таджиками, а некоторые – нет.

Республика Таджикистан была образована в 1991 году после распада СССР, в состав которого Таджикистан входил с 20-х гг. 20 века. После обретения национальной независимости, Таджикистан прошел нелегкий путь становления своей государственности, который сопровождался усилением значимости этнической культуры, самосознания, этнической и религиозной идентичности.

Большое количество таджиков и памирцев мигрируют в Россию. Вероятно, с процессом постепенного «обрусения» происходит изменение их этнической и религиозной идентичности. Знание особенностей этнической и религиозной идентичности таджиков и памирцев позволит разработать более эффективную систему помощи мигрантам по их адаптации к жизни в Москве и Московской области.

Для проверки гипотезы о наличии различий в этнической идентичности таджиков и памирцев было проведено экспериментальное исследование, в котором приняли участие 50 респондентов в возрасте 21-30 лет.

Диагностика испытуемых (методика измерения ингрупповой идентификации [1], Тест Куна и Макпартленда «Кто Я?», шкала экспресс-оценки выраженности этнической идентичности (Лебедева Н.М.); методика оценки позитивности и неопределенности этнической идентичности Лебедевой Н.М. и Татарко А.Н.) позволила сформулировать следующие выводы.



1. В целом, большинство таджиков идентифицируют себя с национальной общностью «таджики», а памирцы нет. Обе группы в полной мере ощущают свою этническую принадлежность к соответствующей нации.
2. В обеих группах преобладают личности со средним уровнем выраженности этнической принадлежности.
3. И у памирцев, и у таджиков этническая идентичность представлена всеми идентификационными характеристиками (семья, работа, учеба, сфера интимно-личностных отношений, досуг, этническо-региональная идентичность, мировоззренческая идентичность).
4. Этническая идентичность в обеих экспериментальных группах окрашена не всегда положительно, степень принадлежности этнической группе респондентов выражена в средней мере.
5. Памирцы и таджики в полной мере осознают свою этническую принадлежность, и она включена в их систему ценностей.
6. Значимые различия между памирцами и таджиками выявлены по шкале «Самостереотипизация» ( $p \leq 0,01$ ), исследующей индивидуальное представление о том, насколько каждый представитель этноса соответствует усредненному прототипному образу, а его жизнь отражает «общую судьбу народа» [1]. Самостереотипизация более выражена у памирцев, по сравнению с таджиками. Данная работа вносит свой вклад в исследование этнической идентичности эмигрантов, и может служить основанием для дальнейших исследований по теме, а также для разработки практических программ по оказанию психологической помощи мигрантам.

#### *Литература*

1. Агадуллина Е.Р., Ловаков А.В. Модель измерения ингрупповой идентификации: проверка на российской выборке // Психология. Журнал Высшей школы экономики, 2013. Т. 10. № 4. – С. 143–157.
2. Набиев М.М. Национально-психологические особенности таджиков и специфика их проявления в этническом общении: дис. ... канд. психол. наук. – М., 1995. – 377 с.
3. Стефаненко Т.Г. Этническая идентичность: от этнологии к социальной психологии // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 2009. № 2. – С. 3–17.

### **Особенности межличностных отношений детей-мигрантов**

**Наумов А.А.**

*магистрант факультета психологии образования  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия  
naumov.anatoliy2015@yandex.ru*

*Научный руководитель – Павлова О.С.*

Актуальность. В данный момент наблюдается значительный рост исследований, посвященных межличностным отношениям детей младшего школьного возраста. В системе межличностных отношений человек реализует себя, отдавая обществу воспринятое в нем. Именно активность личности, её деяния являются важнейшим звеном в системе межличностных отношений. Вступая в межличностные отношения самых разнообразных по форме, содержанию, цен-

ностям, структуре человеческих общностях – в детском саду, в классе, в дружеском кругу, в различного рода формальных и неформальных объединениях, – индивид проявляет себя как личность и представляет возможность оценить себя в системе отношений с другими.

Проблема отношений в психологии занимает большое место. Наибольший вклад в развитие этой области внесли В.Н.Мясищев [1], А.В. Петровский [2], Д.Б. Эльконин [3] и др.

«Межличностные отношения» – по определению А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского, – это субъективно переживаемые связи между людьми, объективно проявляющиеся в характере и способах межличностного взаимодействия, т.е. взаимных влияний, оказываемых людьми друг на друга в процессе их совместной деятельности и общения».

Возникает необходимость определения той роли, которую играют отношения между сверстниками в формировании личности школьника на различных этапах его жизни, и в частности в младшем школьном возрасте – наиболее ответственном периоде перехода ребенка в новую социально значимую систему отношений.

В данной работе автор представляет результаты исследования межличностных отношений инокультурных и российских детей младшего школьного возраста.

Цель исследования - изучить особенности межличностных отношений детей-мигрантов младшего школьного возраста в детских коллективах.

Объект исследования – межличностные отношения детей младшего школьного возраста.

Предметом исследования являются межличностные отношения детей-мигрантов младшего школьного возраста в условиях образовательных учреждений Московской области.

Гипотеза: дети мигрантов младшего школьного возраста с различным социометрическим статусом имеют разные доминирующие стили межличностного общения.

Методики, используемые в исследовании: анкета для оценки привлекательности классного коллектива (авт. К. Сишор; авторская адаптация), социометрия (Я. Морено), семантический дифференциал (авт. Ч. Осгуд, мод. И.Л. Соломина; авторская адаптация), статистические методы (корреляция, статистический критерий).

Процедура исследования. Настоящее исследование было проведено на базе МБОУ средней школы №7 г. Долгопрудный. Участие в исследовании приняли 2 класса младшей школы (всего 41 ребенок, из них 12 детей это дети-мигранты; возраст 10 лет).

Результаты.

По итогам исследования были получены следующие результаты.

Социометрия показала социометрический статус детей-мигрантов:

1. в 4 «А» классе:
  - среди детей-мигрантов в учебной деятельности лидеров нет, предпочитаемых – 1 ребенок, и изгоев – 5 детей;
  - среди детей-мигрантов в досуговой деятельности лидеров нет, предпочитаемых – 1 ребенок, и изгоев – 5 детей.
2. в 4 «В» классе:
  - среди детей-мигрантов в учебной деятельности лидеров нет, предпочитаемых нет, но 1 ребенок имеет 5 выборов (тенденция к статусу предпочитаемого), и изгоев – 5 детей;

- среди детей-мигрантов в досуговой деятельности лидеров нет, предпочитаемых – 1 ребенок, и изгоев – 5 детей.

Данные социометрические статусы в дальнейшем использовались для разделения выборки инокультурных детей при анализе результатов по другим методикам.

Как показала методика «Анкета для оценки привлекательности классного коллектива» инокультурные дети имеют следующее отношение к классу (с учетом социометрического статуса):

- Предпочитаемые в учебной и досуговой деятельности инокультурные дети получили средние баллы, что означает, что они хорошо адаптированы в классном коллективе.
- Инокультурные дети-изгои в учебной и досуговой деятельности имеют средние значения по привлекательности класса, что означает, что они хорошо адаптированы в классном коллективе.

Можно сказать, что социометрический статус не влияет на степень привлекательности класса: и предпочитаемые дети, и изгои в учебной и досуговой деятельности имеют одинаковые результаты.

Эмоциональное отношение детей-мигрантов к различным объектам, связанным с обучением в школе, оценивалось с помощью методики «Семантический дифференциал». Отношение инокультурных детей к объектам «Классный руководитель», «Жизнь в России», «Мой класс», «Я», «Одноклассники моей национальности» и «Одноклассники не моей национальности» выражаются в факторах «Ценность», «Сила» и «Активность». Интерпретация показателей методики предполагает, что фактор «Оценка» означает степень симпатии к объекту отношения; фактор «Сила» означает степень напряженности при встрече с объектом; фактор «Активность» означает степень возбуждения при встрече с объектом и готовность к быстрым действиям. Полученные результаты показывают, что по фактору «Ценность» инокультурные дети в целом имеют средние баллы к этим объектам, что означает, что они относятся с умеренной симпатией им. Баллы по фактору «Сила» имеют средний уровень, что означает, что эти объекты создают некоторое напряжение. Баллы по фактору «Активность» располагаются также на среднем уровне, что означает, что дети готовы к действиям при взаимодействии с этими объектами, но не всегда.

#### *Литература*

1. *Мясищев В.Н.* Психология отношений / под ред. А.А. Бодалева. – М.: Институт практической психологии, 1995.
2. Психология: словарь / Под ред. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. – М.: Политиздат, 1990.
3. *Эльконин Д.Б.* Введение в детскую психологию // Избр. психол. труды. – М.: Педагогика, 2005.

## **Становление потребности в саморазвитии и самоактуализации в современном обществе**

**Нестеркина О.В.**

*студент факультета дистанционного обучения  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*

*ovnest@gmail.com*

*Научный руководитель – Гурова Е.В.*

В современном обществе все большее количество специалистов из различных отраслей знания признает, что общество может развиваться только при самореализации отдельной личности, как части данного общества. И чем большее количество людей достигает этой наивысшей ценности, тем лучше и осознанней становится наш мир. Ключевое место в этой трансформации отводится самоактуализирующим людям – педагогам и психологам. Несмотря на то, что о формировании самоактуализации можно говорить только с подросткового возраста, вся система образования, начиная с дошкольных учебных заведений, может оказывать позитивное влияние на становление тенденции к самоактуализации у воспитанников в будущем, снижая барьеры негативного прошлого опыта и тех привычек поведения, которые он порождает.

Проблема самоактуализации личности интересовала представителей практически всех школ и направлений как зарубежной, так и отечественной психологии. Зарубежная наука рассматривает проблему самоактуализации в парадигме гуманистического направления, как ключевой, наивысший мотив жизнедеятельности человека, который достижим только после реализации всех низших потребностей и освобождения от переживаний прошлого опыта, происходящего при постоянном движении к более осознанной, творческой и полноценной жизни, через понимание своих возможностей и принятия ответственности за свои решения. В свою очередь отечественная психология рассматривает данный феномен с позиции деятельности и акмеологического подходов, где самоактуализация личности определяется, как деятельность, направленная на достижение вершины творческого саморазвития и профессионализма, выступающего смыслом жизни человека. Отечественная наука также считает самоактуализацию непрерывным процессом, но отмечает не только индивидуальный, но и социально одобряемый и творческий способ действия самоактуализирующейся личности, а также подчеркивает, что он становится возможным только при достижении зрелости и развития комплекса качеств, таких как способность поставить цель, сформулировать план по ее достижению, самоанализ своих действий и соотнесение этих действий с социальными и коллективными нормами. Стоит отметить и более широкий взгляд на проблему самоактуализации среди отечественных психологов, которые рассматривают это феномен через связь с рядом схожих понятий, таких как «самореализация», «саморазвитие», «самосовершенствование», «самоопределение» и «самораскрытие», а также через направленность и волевые качества личности.

Влияние социума на структуру самоактуализации, изменяющиеся требования, которые общество предъявляет к личности, подчеркивают динамичный характер данного феномена в рамках различных исторических периодов, что вызывает острую необходимость постоянного внимания и изучения в рамках эмпирических исследований. В свою очередь результаты исследований позво-

ляют сформировать образовательные программы, направленные на актуальные аспекты развития соответствующих черт личности в будущем поколении. Изменение вектора развития современного российского общества в сторону личности, развивающей свой потенциал, эффективно воплощающей свои способности в профессиональной и личной жизни, ощущающей удовольствие от своих достижений, позволит говорить о расцвете эпохи нового типа, где живут здоровые и сильные люди, являющиеся хозяевами своей жизни [1].

*Литература*

1. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики. СПб., 2017.

### **Особенности мотивационно-потребностной сферы волонтеров и сотрудников фонда «Старость в радость»**

*Павлова П.А.*

*Студент магистратуры факультета социальной психологии  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия  
trlinapavlova@gmail.com*

*Научный руководитель – Толстых Н.Н*

В современной России многие социальные проблемы решают благотворительные фонды. За последнее десятилетие некоммерческие организации образовали, по сути, «Третий сектор экономики», в основе которого лежит желание людей оказывать помощь. В данный момент времени нет определенного стандарта работы благотворительной организации, нет алгоритма взаимодействия с участниками процесса. Любая благотворительная организация основана на необходимости помощи для остро нуждающихся, в этой связи спецификой работы фондов является постоянное стрессовое напряжение сотрудников, невозможность прогнозирования своей деятельности, зависимость от постоянно меняющихся условий и факторов. В секторе НКО есть популярные направления деятельности, в которых много лет существуют десятки фондов. Как правило, это направления, связанные с детьми и домашними животными, но есть и непопулярные направления, на которые современное общество редко обращает внимание. Таким примером является помощь одиноким пожилым людям, проживающим в домах-интернатах. Специфика благотворительности в этом сегменте связана с отсутствием законодательства в сфере стационарного пребывания пожилых людей в интернатах, сами учреждения являются закрытыми, и не каждый может, даже при желании, попасть в учреждение. В этой связи люди, которые занимаются системной помощью на базе благотворительного фонда, становятся мишенями эмоционального выгорания и профессиональных деформаций. В этих условиях изучение способов профилактики эмоционального выгорания у сотрудников и волонтеров становится особенно актуальным.

Исследование проведено на базе благотворительного фонда «Старость в радость», который занимается системной помощью пожилым людям и инвалидам в домах-интернатах.

На первом этапе исследования у волонтеров не было выявлено общей динамики формирования фаз эмоционального выгорания. Часто встречающийся сформированный симптом в группе волонтеров – «Неадекватное эмоциональное

реагирование». При этом по результатам интервью и наблюдения было выявлено, что данный симптом является защитным инструментом. Сам процесс взаимодействия с подопечными фонда является ресурсом для волонтеров. Было также выявлено, что у волонтеров развита «неудовлетворенность собой» и завышены требования к себе, что тоже негативно отражается на их эмоциональном состоянии.

На втором этапе исследования в задачу входило определение особенностей мотивационной сферы волонтеров и сотрудников фонда. Метод мотивационной индукции (ММИ) Ж. Нюттена позволил выявить профиль, определяющий содержательную составляющую мотивации волонтеров и сотрудников фонда.

В соответствии с предложенной Ж. Нюттеном схемой обработки данных по методике неоконченных предложений мы классифицировали ответы респондентов.

Ж. Нюттен выделяет 10 главных категорий, имеющих принципиальное значение для кодирования содержательной стороны мотивации.

1. S – Тот или иной аспект личности самого субъекта
2. SR – Активность, связанная с саморазвитием, самореализацией, развитием всей личности или каких-либо ее сторон
3. R – Всякая активность, направленная на то, чтобы что-то сделать: в эту категорию входит и профессиональная деятельность, и учеба.
4. C – Все, что касается контактов с другими людьми, общения.
5. E – Активность, связанная с познанием, получением информации.
6. T – Трансцендентальная мотивация.
7. P – Мотивация, связанная со стремлением к обладанию определенными материальными ценностями.
8. L – Активность, связанная с отдыхом, развлечениями.
9. Tt – Все, что касается процедуры и ситуации тестирования.
10. U – Бессмысленные или не классифицируемые ответы [1].

Проанализировав ответы, мы можем сказать, что мотивационные профили сотрудников и волонтеров благотворительного фонда очень близки, что подтверждает график, представленный на рисунке.

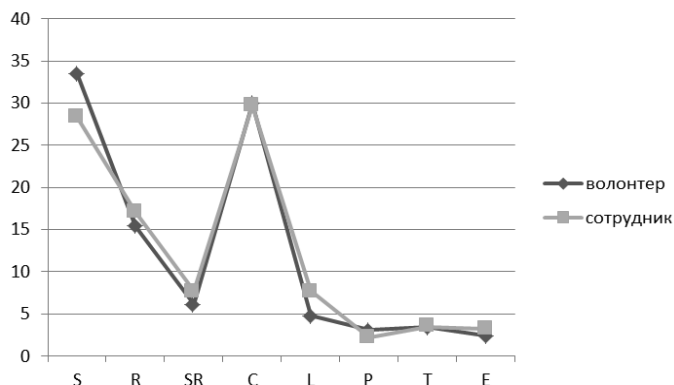


Рис. Стрoение мотивационной сферы сотрудников и волонтеров фонда «Старость в радость»

Для обеих групп характерен низкий уровень мотивации, связанной с обладанием материальными ценностями, с познанием, и с трансцендентальными объектами (категории Е, Т, Р). При этом можно отметить высокий уровень мотивации, связанной с личностью самого субъекта и общением (категории S и C). Таким образом, сотрудники и волонтеры благотворительного фонда, находясь в разных профессиональных позициях, имеют близкое по содержанию строение мотивационной сферы.

*Литература*

1. *Нюттен Ж.* Мотивация, действие и перспектива будущего / Под ред. Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2004. – 608 с.

### **Соотношение понятий «агрессивное» и «опасное» вождение в отечественной и зарубежной психологии**

*Поликарпова М.С.*

*студент факультета социальной психологии  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия  
dimirc2013@yandex.ru*

*Научный руководитель – Кочетова Т.В.*

Понятие «агрессивное вождение» существует во многих странах мира. Но есть различия в подходах к его определению, при этом используются разные названия для подобного рода вождения.

В ряде зарубежных стран действуют правила дорожного движения, по которым «агрессивное» вождение наказывается штрафом, а в некоторых случаях даже влечет уголовное наказание.

В России проблема «агрессивного» вождения в настоящее время также стала подниматься на законодательном уровне. Так, в прошлом году Правительство РФ приняло постановление № 477 «О внесении изменения в Правила дорожного движения РФ», а 08.06.16 был принят «Закон об опасном вождении».

Термин достаточно сложен для понимания, и вызывает вопросы у водителей, что именно считается «опасным» вождением и как осуществить его фиксацию.

За рубежом же «опасное» вождение рассматривается более продолжительное время. В Великобритании используют словосочетание «опасное вождение» («dangerous driving») – стиль вождения, иной, чем у окружающих, отличающийся от ожидаемого. В США применяется более широкое понятие – «агрессивное поведение на дороге» («aggressive behavior on the road»), рассматривается не только управление автомобилем, но и все поведение в условиях дорожно-транспортной среды (оскорбление участников движения, высказывание угроз в их адрес). В Австралии также используют термин «агрессивное поведение на дороге», там оно рассматривается как преступное поведение.

В большинстве стран Европы, США, Австралии и в некоторых странах Азии есть два понятия, отличающихся друг от друга. Первое – «небрежное вождение», оно предполагает непреднамеренное отступление от ПДД («careless driving»). Второе – «опасное вождение» (dangerous driving), когда водитель умышленно нарушает правила. В США, Англии, Германии, Франции, Японии, Сингапуре и в Австралии «небрежное вождение» – это административное нарушение, а «опасное» – уголовное [2].

Более жесткие наказания приняты в Канаде, в Уголовном Кодексе (ст. 249) говорится о том, что наказание применимо к водителям, которые не учитывают погодные условия, время, состояние дороги, специфику места, состояние транспортного средства и т.д., чем создают опасную ситуацию на дороге [1].

Наиболее четко определены меры наказания в США. «Опасным» вождением там считается нарушение трех правил подряд. В работах психологов, посвященных «опасному» вождению в США зачастую можно встретить понятие «дорожный гнев» («goad rage»), за что полагается наказание вплоть до уголовного. Оно подразумевает оскорбления, неприличные жесты, нанесение ущерба другим участникам движения [2].

Между «опасным» и «агрессивным» поведением водителя есть много общего. Оба являются фактором нарушения безопасности движения. Если рассмотреть их с точки зрения критерия нормативности, то есть соблюдения социальных и правовых норм, агрессивное поведение, конечно, опасно для общества [3].

Агрессивность как черта личности является устойчивым явлением, следовательно, агрессивный стиль устойчиво проявляется в поведении водителя.

Понятие «агрессивного» вождения несколько шире, чем понятие «опасного» вождения, так как к «опасному вождению», исходя из принятого 8 июня 2016 года постановления, нельзя отнести, например, такие действия водителя, как:

1. Преследование кого-либо из участников движения;
2. Излишнее, беспричинное использование сигнальных средств;
3. Оказание осознанного давления на других участников дорожного движения с целью изменения ими скоростного режима, либо направления движения и т.д.
4. Невербальное или вербальное выражение оскорблений, либо угроз;
5. Физическое (с использованием материальных предметов, орудий) влияние на участников движения;
6. Создание помех для участников движения.

В настоящее время доминирует многофакторное представление о причинах появления агрессии, то есть рассматриваются все возможные причины ее возникновения и проявления.

Среди психологических факторов условно можно выделить социально-психологические и личностные (индивидуальные) факторы. Это деление условно, так как личностные черты, которые могут влиять на возникновение агрессии у водителей, формируются в социуме.

Говоря о социально-психологических факторах, необходимо помнить, что они возникают в группах (больших и малых) и воздействуют на каждого конкретного индивида. Социально-психологические факторы можно разделить на микро- и макро-социальные.

К микро-социальным можно отнести, например, влияние неадекватного стиля воспитания на уровень конфликтности индивида. К макро-социальным факторам относятся влияние общественных, экономических условий, демографических процессов в целом, то есть они связаны с общими тенденциями развития общества.

Изучение индивидуальных особенностей водителей и их влияния на процесс вождения – это отдельная линия исследований в транспортной психологии и психологии дорожного движения.

Проблема «агрессивного» вождения в большинстве случаев рассматривается с точки зрения психологических факторов, которые отрицательно сказыва-



ются на процессе вождения, исследуются личностные особенности и свойства водителей, либо подчеркивается экстремальный характер ситуации вождения, т.е. проблема изучается с точки зрения экстремальной психологии, но практически отсутствуют исследования социальных представлений самих водителей об «агрессивном» и «опасном» вождении, т.е. не рассматривается социальный контекст данного вопроса.

Понятия «агрессивного» и «опасного» вождения достаточно близки, различия в их понимании зависят от традиции, которая существует в каждой конкретной стране – европейской или традиции, принятой в США. Для России характерно представление, согласно которому, понятие «агрессивное вождение» несколько шире, чем «опасное вождение».

*Литература*

1. *Копылов М.Н., Дороднов А.Г.* Ответственность за опасное вождение по уголовному праву Канады // Юридические науки. 2012. № 3.
2. *Строева О.А.* Теоретические аспекты понятия «агрессивное вождение» и предупреждение опасных дорожно-транспортных происшествий // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. Т. 15.
3. *Blanchard E.B., Barton K.A., Malta L.* Psychometric properties of a measure of aggressive driving: the Larson driver's // Psychological Reports. 2000. Vol. 87. № 3.

### **Влияние социальной рекламы на современное общество (на примере рекламы фондов поддержки детей)**

*Раудсепп М.В., Кухтерина Е.А., Грушевская Д.Р.*  
*студенты факультета социальной психологии*  
*ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*  
*mvsepp@gmail.com*

*Научный руководитель – Кожухарь Г.С.*

Уже традиционно в качестве основной цели социальной рекламы, в широком смысле, понимается управление с ее помощью качеством социальных отношений. Данный вид рекламы, как подразумевается, способен влиять на появление нравственных установок, просоциальных навыков поведения и т.п. В современном обществе усиливается роль социальной рекламы, поскольку экранная культура проникает во все сферы жизнедеятельности людей, расширяя свое влияние как на внутренний мир, так и на конкретные поведенческие акты.

К основным задачам социальной рекламы относят формирование общественного мнения, привлечение внимания к актуальным противоречиям в социальной жизни, повышение активности в решении общественных проблем, влияние на появление новых типов общественных отношений, изменение моделей поведения другие.

С целью анализа некоторых психологических особенностей воздействия социальной рекламы, мы провели анализ ролика благотворительного фонда «Мы вместе!».

С нашей точки зрения, целью данного ролика являлись:

1. заявление о существовании данного фонда;
2. обращение внимание на данную проблему;
3. корректировка жизнедеятельности и формирование духовно-нравственных

ценностей (совокупность моральных, религиозных, нравственных, этических убеждений человека, представляющих для него значимость).

Данный ролик направлен на аудиторию 18+, так как в интересах фонда заключается финансовая и другая (волонтерство) помощь этим детям. Продолжительность ролика – 2, 32 минуты

Ролик построен в качестве повествования о мужчине, который сталкивается с ситуацией выбора.

Основной идеей является осуществление правильного выбора и оказания помощи нуждающемуся ребенку и детям вообще.

Ролик начинается с представления эмблемы фонда, что уже говорит о решении задачи информирования. Ролик представлен в темных тонах, и сам мужчина одет в такой же цветовой гамме, как бы показывая наши серые будни, реальность, в которой мы живем, что мы думаем о работе, о своих делах, но нас не волнуют мысли, что кому-то нужно помочь или кого-то спасти.

С появлением ребенка на экране цветовая гамма меняется, становится светлой, чтобы привлечь внимание зрителя и отвлечь его от первого «темного» персонажа. Весь ролик сопровождают фразы, побуждающие к возникновению желания помочь сделать чью-то жизнь лучше, за счет чего и себя почувствовать лучше.

Ролик воздействует на два базовых канала восприятия: 1) аудиальный: в ролике ведутся диалоги (темپ речи экспрессивный, голосовая тональность средняя, играет размеренная спокойная музыка; 2) визуальный: подкрепляется видеорядом, внутри видеоряда сопровождается текстовыми сообщениями, также в ролике демонстрировались невербальные послы (вырвал лист из блокнота, отложил дела, накрыл ребенка и дал зайца – проявил заботу).

Видео заканчивается главной фразой всего ролика «Пусть мы не сможем спасти всех, кого бы нам хотелось, но мы спасем намного больше, чем те, кто даже не пытается», которая является манипуляцией над зрителем, желанием вызвать чувство вины.

Данный ролик пытается вызвать чувство сопереживания и сострадания, чувство грусти, чувство вины, вызывает желание помочь, быть причастным, создать счастье для детей.

Данный ролик воздействует на такие ценности, как:

- вера в добро;
- счастье других;
- общественное признание;
- чуткость;
- терпимость (принятие).

В ходе анализа информационно-психологического воздействия социальной рекламы, на примере рекламы фондов поддержки больных детей выявили, что данные ролики направлены на формирование у человека чувства сопереживания и желания быть причастным к чему-то важному в обществе. Воздействие такой рекламы можно считать эффективной, за счет того, что такие ролики вызывают чувство вины, желание помочь и подарить надежду на жизнь. Эффективны за счет воздействия на такие каналы восприятия, как аудиальный и визуальный.

Если мы будем говорить о том, как воздействует такого рода реклама на сознание граждан, можно выявить несколько основных механизмов:

- привлекает внимание;
- поддерживает интерес;
- побуждает к действию;
- убеждает в правильности данного направления;
- дает желание меняться;
- побуждает проявлять эмоции.

Данная реклама создается для напоминание обществу о гуманности, о том, что нужно оказывать посильную помощь тем, кто в ней нуждается и не может оказать себе ее сам. Реклама работает на преобразование поведения общества в целом, и каждого в отдельности, для того чтобы добиться широкого освещения проблемы в обществе и к разработке концепции по решению этой проблемы.

### **Социальные стереотипы у представителей помогающих профессий по отношению к дискриминируемым группам**

*Романов Е.С.  
студент факультета социальной психологии  
Романова О.В.  
детский центр развития и социализации,  
Арт-терапевт  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия  
romanoff.egor@gmail.com  
romanova.varona@gmail.com*

*Научный руководитель – Соловьев С.М.*

Данная работа направлена на анализ существующих отечественных и зарубежных исследований, посвященных стереотипам и предубеждениям в отношении дискриминируемых групп по признаку биологического пола, возраста, сексуальной ориентации, гендерной идентичности и расовой принадлежности.

Стереотипы, как когнитивный компонент мышления, помогают воспринимать и обрабатывать поступающую информацию более быстро, не анализируя ситуацию в каждый момент времени. Вместе с тем, стереотипное мышление несет в себе негативный элемент, заключающийся в неточном или ложном представлении о различных феноменах, в том числе социальных. Некоторые стереотипы являются основой для предубеждений и дискриминации [1].

В данной работе используются следующие понятия:

1. Социальный стереотип – стандартизированное суждение о свойствах социальных групп и их членов.
2. Предубеждения – негативная установка в отношении чего-либо и кого либо, возникающая на основе генерализации.
3. Дискриминация – поведенческий акт отвержения или иного нанесения вреда людям, принадлежащим к определенной группе [3].

Специалисты помогающих профессий в своей работе сталкиваются с представителями различных социальных групп, в том числе и дискриминируемых. В связи с тем, что социальные стереотипы формируются в течение долгого времени и часто бывают неосознаваемыми, они могут воспроизводиться при взаимодействии в рабочих отношениях и мешать качественному предоставлению услуг.

Предметом данного исследования являются социальные стереотипы о дискриминируемых группах у представителей помогающих профессий.

Целью нашей работы является изучение специфики социальных стереотипов у представителей помогающих профессий по отношению к дискриминируемым группам.

Мы предполагаем, что:

1. У представителей помогающих профессий есть стереотипы о дискриминируемых группах вне зависимости от образования, стажа и религиозной принадлежности специалистов.
2. В зависимости от специфики образования специалистов, будут различаться социальные стереотипы о дискриминируемых группах.
3. Специалисты, имеющие высокий уровень знаний о дискриминируемых группах, имеют меньший уровень предубежденности по отношению к ним.

Данная работа является теоретической, в связи с чем, подтверждение гипотез основывается на совокупности уже существующих исследований и интеграции их результатов.

При анализе зарубежных и отечественных исследований, посвященных вопросам влияния стереотипов и их последствий на качество оказываемых услуг, Нieger В. было выявлено, что несмотря на специфику профессиональной деятельности, заключающуюся в принятии клиента и проявлении к нему искренности и эмпатии, у специалистов в сфере помогающих профессий (врачи, педагоги, психологи, социальные работники), первостепенную роль в которых играет личность клиента, также обнаруживаются различные стереотипы, предубеждения и дискриминационные практики, которые могут оказывать негативное влияние на качество предоставляемых услуг. Также, используя теоретический материал, было найдено подтверждение предположению о влиянии уровня знаний о дискриминируемых группах на качество оказываемых специалистом услуг [2]. Предположение о том, что в зависимости от специфики образования специалиста будут различаться стереотипы, подтвердить пока не представляется возможным, по причинам отсутствия эмпирических данных.

Дополнительным результатом изучения данной темы стало представление о возможных факторах изменения социальных стереотипов у специалистов, таких как: обучение специалистов методу принятия клиентов, в частности повышение уровня рефлексии, развитие эмпатии и безусловного принятия клиента, смена экспертной позиции на равную позицию.

Полученные результаты данной работы могут быть полезны специалистам, встречающим в своей практической работе представителей дискриминируемых групп, с целью повышения информированности о возможных невидимых трудностях в работе и как следствие повышения качества оказываемых услуг.

В перспективе данного исследования возможно изучение распространенности среди отечественных специалистов предубеждений и их различных сочетаний, а также факторов изменения предубеждений и повышения качества оказываемых услуг посредством разработки методических рекомендаций, практических занятий и семинаров.

*Литература*

1. Fiske, Susan T. (1998). @Stereotyping, Prejudice, and Discrimination@. In Gilbert, Daniel T.; Fiske, Susan T.; Lindzey, Gardner. The Handbook of Social Psychology. Volume Two (4th ed.). Boston, Mass.: McGraw-Hill. p. 357.
2. Hieger B. The influence of diagnostic clarity and prejudicial attitudes on clinical judgment biases, A Thesis in Counseling Psychology by Brad Hieger, 2007.
3. Schneider, David J. 1940— The psychology of stereotyping / by David J. Schneider. p. cm.—(Distinguished contributions in psychology).

## Особенности межэтнических отношений подростков Москвы 14–15 лет

*Семенова Е.В.*

*студент факультета психологии образования  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*

*esemenova@yandex.ru*

*Научный руководитель – Павлова О.С.*

В настоящее время изучение отношений подростков 14–15 лет становится все более и более востребованным. Вопросы особенностей межэтнических отношений, как правило, не затрагиваются школьными психологами. В связи с этим была поставлена цель – провести диагностику межличностных отношений, социальной дистанции и толерантности подростков 14–15 лет в условиях школы.

Проблеме особенностей межэтнических отношений подростков уделено внимание в исследованиях как отечественных, так и зарубежных исследователей: теория личности И.С. Кона, А.Н. Леонтьева, подход А.Н. Леонтьева к рассмотрению структуры личности; исследования потребности в безопасности, целостности группы, солидарности Э. Фромма; теория значимости последних потребностей при социологическом анализе Г. Кантрилома; концепция «установки» Д.Н. Узнадзе; научное исследование установок У. Томаса и Ф. Знанецкого. Научно-публицистические работы (Асмолов А.Г., Бондырева С.К., Собкин В.С., Солдатова Г.У), статьи (Багреева Е.Г., Волков Г.Н., Глебкин В.В.) Исследования особенностей подросткового возраста Л.С. Выготский; теория кризиса идентичности Э.Эриксона.

В основу работы были положены исследования межэтнической толерантности как основного показателя межэтнических отношений подростков.

В научной литературе понятие толерантности рассматривается как «уважение и признание равенства, отказ от доминирования и насилия, признание многомерности и многообразия человеческой культуры, норм поведения, отказ от сведения этого многообразия к единообразию или преобладанию какой-либо точки зрения» [1].

Самый высокий уровень проявления толерантности личности – это наличие толерантности как идеала. Толерантность, отмеченная идеальным проявлением, отражает совершенный образец. Это главный критерий в решении практически любых вопросов, это самый действующий стимул поведения и деятельности личности [2].

Мы предполагаем, что одной из основных составляющих успешных межэтнических отношений является воспитание толерантного сознания, и это должно начинаться с самого раннего возраста. Особое внимание стоит проявлять к детям, находящимся в подростковом возрасте 14–15 лет, когда формируется взрослость. Что требует дальнейшего экспериментального исследования.

*Литература*

1. Солдатова Г.У., Шайгерова Л.А., Шарова О.Д. Жить в мире с собой и другими: тренинг толерантности для подростков. – М.: Генезис, 2000.
2. Смирнова Е.О. Межличностные отношения как сфера зарождения и проявления толерантности // Возрастные особенности формирования толерантности. Труды по социологии образования. Т. VIII. Вып. XIV / Под ред. В.С. Собкина. – М.: Центр социологии образования РАО, 2003.

## **Особенности корпоративной культуры и ее влияние на мотивацию сотрудников**

*Сергеева М.М.*

*студент факультета социальной психологии  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*

*Mash.sergeewa@yandex.ru*

*Научный руководитель – Хаймовская Н.А.*

В настоящее время любая организация представляет собой довольно сложный организм, основным жизненным потенциалом, которого является корпоративная культура, с помощью которой формируется высокая мотивация и лояльность сотрудников. Часто, корпоративная культура это то, ради чего люди стали участниками той или иной компании; это те сложившиеся нормы, ценности и принципы деятельности, которые они готовы разделять.

Культура, так же является одним из определяющих факторов успешности деятельности организации. Очевиден тот факт, что в организациях с хорошо развитой и корпоративной культурой процесс функционирования намного выше, нежели в организациях, где культура еще не достаточно устоявшейся или отсутствует вовсе.

Проблемы корпоративной культуры в ее связи с мотивацией персонала являлись актуальной темой исследований в отечественной и зарубежной психологии. М.Х. Мескон, Д.П. Коттер, А.А. Томпсон, А.Дж. Стрикленд, И. Ансофф, Г. Минцберг, Э. Шейн. Рассматривали такие аспекты этой проблемы, как изучение структуры организационной культуры, ее виды, функции, формирование и тд. Среди трудов российских ученых, посвященных рассматриваемой области, можно выделить работы Т.В. Бутовой, О.С. Виханского. В настоящее время ведутся активные разработки в области изучения мотивации. Данным вопросом занимаются такие ученые, как Дин Моббс, Аллен Рейсс, Томас Инзель, Мишель Барро, Джеффри Лорбербаум, и др.

В то же время в исследовательской литературе отсутствует системный анализ связи особенностей корпоративной культуры и различных аспектов формирования мотивации персонала. Также существует недостаток в систематизированном взгляде на возможности и особенности «применения тренинговых методов для развития социально-психологической и конфликтологической компетентности». Важность и востребованность темы влияния корпоративной культуры на мотивацию персонала с одной стороны и небольшое количество работ, посвященных системному взгляду на особенности влияния структуры корпоративной культуры на уровень и особенности мотивации определяет актуальность нашего исследования.

Гипотеза исследования заключалась в предположении о том, что тип и особенности корпоративной культуры организации оказывают влияние на уровень и особенности мотивации сотрудников.

Дополнительной гипотезой также явилось предположение, что психологический тренинг может являться эффективным инструментом формирования мотивации сотрудника.

В ходе исследования был дан системный теоретический анализ, основных типов, видов, структуры корпоративной культуры: факторов, влияющих на мо-

тивацию сотрудников и особенностей применения тренингового метода как средства формирования корпоративной культуры и мотивации сотрудников.

В структуре организационной культуры выделяют следующие уровни:

1. Поверхностный уровень – уровень артефактов, «включающий все те феномены, которые можно увидеть, услышать и почувствовать при вхождении в новую группу с незнакомой культурой;
2. Подповерхностный (внутренний) уровень – уровень провозглашаемых ценностей: совокупность ценностей, норм и правил поведения;
3. Глубинный уровень – уровень коллективных базовых представлений, составляющий суть культуры группы. [1]

Типы культуры по модели К.Камерон и Р. Куинна:

1. Клановая культура. Очень дружественное место работы, где у людей много общего. Организации похожи на большие семьи, их главы воспринимаются как воспитатели или родители;
2. Иерархическая культура. Очень формализованное и структурированное место работы. Тем, что делают люди, управляют процедуры;
3. Адхократическая культура. Динамичное предпринимательское и творческое место работы, где люди готовы идти на риск. Лидеры считаются новаторами готовы рисковать;
4. Рыночная культура. Организация, ориентированная на результаты, главной заботой которой является выполнение поставленной задачи. Люди целеустремленны и соперничают между собой.

В ходе теоретического анализа были выявлены факторы, влияющие на мотивацию персонала. Уткин Э.А., Кочеткова А.И. выделяют:

*Поддерживающие факторы:*

- деньги;
- условия;
- инструменты для работы;
- безопасность;
- надежность.

*Мотивирующие факторы:*

- признание;
- рост;
- достижения;
- ответственность и полномочия

Типы мотивации по В.И.Герчикову:

1. Инструментальный. Сама работа не является для сотрудника значимой ценностью, а рассматривается им только как источник заработка.
2. Профессиональный. Сотрудник ценит в работе ее содержание, важно профессиональное признание.
3. Патриотический. Работник более всего ценит результативность общего дела, в котором участвует, и общественное признание своего участия.
4. Хозяйский. Работник стремится к автономии, добровольно принимает на себя ответственность за выполняемую работу, не терпит контроля.
5. Избегательный (люмпенизированный). Работник отдает предпочтение уравнительному распределению материальных благ, стремление к минимизации усилий.

Эффективной формой процесса формирования корпоративной культуры являются тренинги. Ключевыми функциями таких тренинговых программ в организации является диагностическая часть, в которой определяются представления сотрудников об особенностях структуры и содержания корпоративной культуры, обучающая и командообразующая части, в которых формируются межличностные коммуникации между сотрудниками, для улучшения взаимодействия, а также терапевтическая, в которой формируется благоприятный морально-психологический климат.

*Литература*

1. Шейн Э. Организационная культура и лидерство / Пер. с англ. под ред. В.А. Спивака.— СПб: Питер, 2002.

### **О социально-психологических особенностях мотивации к профессиональной деятельности преподавателей вузов**

*Серокурова С.В.*

*магистрант факультета социальной психологии  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*

*s.serokurova@bk.ru*

*Научный руководитель – Кочетков Н.В.*

Проблема мотивации, являясь одной из центральных проблем в психологии получила достаточную освещенность как в зарубежной (Дж. Атkinson, Ф. Герцберг, Г. Келли, Р. Кеттел, А. Маслоу, Д. МакКлелланд, Г. Олпорт, Дж. Роттер, Х. Хекхаузен и др.), так и в отечественной (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, Л.И. Божович, Л. С. Выготский, В.В. Давыдов, В.П. Зинченко, Е.П. Ильин А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, В. С. Мерлин, В. Н. Мясищев, С. Л. Рубинштейн, Д.Н. Узнадзе, П. М. Якобсон и др.) психологической науке. Проблемы мотивации труда и психологических особенностей трудовой деятельности разрабатывались такими авторами как: В.Г. Асеев, А.Г. Здравомыслов, Е.А. Климов, Н.С. Пряжников, В.А. Ядов и др. Психологические особенности профессиональной деятельности и мотивации труда педагогов рассматривались в работах следующих авторов: И.А.Зимняя, В.А. Кан-Калик, Н.В. Кузьмина, Я.Л. Коломинский, Я.А. Коменский, А.С. Макаренко, Л.М. Митина, А.А. Реан, К.Д. Ушинский и др. Однако являясь центральным звеном психологии личности и психологии труда, и будучи в этих направлениях достаточно разработанной, проблема мотивации в целом и мотивации труда педагогов в частности, не получила должного освещения в социально-психологическом контексте.

Педагогическая деятельность принадлежит к просоциальной активности, основу которой, как правило, составляют нематериальные ценности и мотивы личности. Однако педагогические ценности, являясь условием и результатом педагогической деятельности, имеют разные уровни существования: помимо индивидуально-личностного существует еще профессионально-групповой и социально-педагогический. Социально-педагогические ценности – это совокупность идей, норм и правил, регламентирующих деятельность профессионального педагогического сообщества в целом. Групповые педагогические ценности представляют собой совокупность идей, концепций, норм, регулирующих и направляющих педагогическую деятельность в рамках определенных образо-



вательных институтов. Эти ценности выступают ориентирами педагогической деятельности в определенной профессиональной группе. [1].

Ценности профессиональной группы определяются спецификой деятельности этой группы и не могут не оказывать влияние на личностные особенности представителей данной группы. Так, глубокое изучение определенного предмета формирует у субъекта изучения определенный взгляд на мир, а соответственно, влияет на его ценности и установки. Например, сложно представить себе экономиста, считающего, что деньги не имеют никакого значения, биолога, для которого природа не является ценностью, математика, для которого не важна была бы точность и т.д. Преподаватель является транслятором ценностей, в том числе ценностей той профессиональной группы к которой он принадлежит, поэтому нельзя рассматривать профессионально-личностные особенности педагога, а соответственно, и мотивы его профессиональной деятельности в отрыве от его специализации.

Таким образом, мы предположили, что у преподавателей различных групп специальностей мотивационные комплексы, социально-психологические установки в мотивационно-потребностной сфере, а также отношение к деньгам будет различным, а целью исследования стало эмпирически установить эти различия.

Так, мы предположили, что показатели внутренней мотивации, а также ориентации на труд и альтруизм будут выше у преподавателей социэкономических специальностей. Что касается преподавателей экономических дисциплин, у этой группы ориентация на материальное вознаграждение будет выше, чем у остальных групп преподавателей.

Эмпирической базой исследования стали ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», а также ГАОУ ВО «Московский институт индустрии туризма имени Ю.А. Сенкевича». Выборку исследования составили преподаватели, имеющие техническое, естественнонаучное, экономическое, психологическое, а также педагогическое образование и преподающие соответствующие дисциплины. Общий объем выборки составил 42 человека.

В исследовании был использован следующий методический инструментарий: методика «Мотивация профессиональной деятельности» К. Замфир в модификации А.А. Реана, «Методика диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере» О.Ф. Потемкиной, а также методика диагностики отношения личности к деньгам, разработанная авторами исследования. Процедура исследования предполагала последовательное предъявление бланков методик испытуемым.

Обработка данных производилась в статистическом пакете IBM SPSS Statistics Version 20. При помощи U-критерия Манна-Уитни мы получили статистически значимые различия между мотивационными комплексами, социально-психологическими установками в мотивационно-потребностной сфере, а также в отношении к деньгам у преподавателей различных групп специальностей. Так, показатели внутренней мотивации у «педагогов» и преподавателей психологии (на уровне  $p \leq 0.01$ ), а также преподавателей технических дисциплин (на уровне  $p \leq 0.05$ ), оказались выше, чем у преподавателей экономических дисциплин. Обнаружились также различия в показателях внешней положительной мотивации у преподавателей технических и психологических дисциплин – у «технарей» они оказались значимо выше (на уровне  $p \leq 0.05$ ), чем у «психологов».

Также, мы обнаружили различия между социально-психологическими установками в мотивационно-потребностной сфере преподавателей различных групп специальностей. Так, у «педагогов» показатель ориентации на альтруизм оказался выше чем у «психологов» и преподавателей технических дисциплин (на уровне  $p \leq 0.05$ ) и значительно выше, чем у «экономистов» (на уровне  $p \leq 0.01$ ). Также этот показатель был значимо (на уровне  $p \leq 0.05$ ) выше у преподавателей естественнонаучных дисциплин, чем у преподавателей дисциплин технических и экономических. Показатель ориентации на эгоизм оказался у «экономистов» выше, чем у «психологов», «педагогов» и преподавателей естественнонаучных дисциплин ( $p < 0.05$ ). Различия в показателях ориентации на труд оказались следующими: у «педагогов» они выше, чем у преподавателей технических дисциплин и «экономистов», а у «психологов» выше, чем у преподавателей технических наук ( $p < 0.05$ ). В показателях ориентации на деньги обнаружили различия у «психологов» ( $p \leq 0.01$ ) и «педагогов» ( $p < 0.05$ ) с «экономистами» – у вторых он значимо выше.

Наконец, по показателям методики диагностики отношения к деньгам, разработанной авторами исследования, мы получили значимые различия у групп «педагогов» и преподавателей психологии с преподавателями экономических и технических дисциплин ( $p < 0.05$ ).

Таким образом, полученные результаты подтверждают гипотезу исследования и могут быть использованы в разработке практических рекомендаций по мотивации сотрудников сферы образования.

*Литература*

1. Валуллин А.М. Система ценностей педагога высшей школы и ее развитие // Вестник Казанского технологического университета. 2006. № 4 – С. 266 – 272.

### **Эмоциональное выгорание у медиков, работающих в практическом здравоохранении и в фармацевтическом бизнесе**

*Сливка М.В.*

*Студент магистратуры факультет социальной психологии  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия  
marinaslivka@mail.ru*

*Научный руководитель – Толстых Н.Н.*

Профессия медицинского работника благородная, важная и престижная. Конкурс в медицинские ВУЗы остается одним из самых высоких среди всех учебных заведений. Медицинское образование состоит из теоретических и практических занятий в клиниках. Врач должен в совершенстве знать анатомию, биологию, химию и уметь применять знания на практике, понимать, как протекают процессы в организме, уметь логически мыслить, сопоставлять много факторов и делать правильные выводы о диагнозе. Ошибки в медицине недопустимы, ведь цена каждой из них – человеческая жизнь. Потому студенты-медики получают образование 8 лет. Однако после окончания ВУЗа не все спешат в практическое здравоохранение. Все чаще звучат слова о недостатке кадров в медицине и недовольстве медиков своей профессиональной деятельностью. Многие врачи открыто говорят

о неудовлетворенности работой, о том, что «некуда идти», а продолжать работать невозможно: горы бумаг, которые необходимо заполнить за несколько минут, огромное количество пациентов, требующих от врача то, что администрация врача запрещает. Прессинг с «обеих сторон» и все это за мизерную оплату (зачастую зарплата врача ниже, чем зарплата у уборщицы или секретаря в фирме). Такие «перекося», напряжение и огромная ответственность ведут к неудовлетворенности, все чаще люди задают себе вопросы: правильно ли я выбрал специальность? Почему я не хочу идти на работу? Почему я бываю так раздражен? Ответы на эти вопросы неоднозначны и связаны с разнообразными факторами, одним из которых является синдром профессиональной деформации.

Профессиональные деформации (и, как проявление, эмоциональное выгорание) – это изменения сложившейся структуры деятельности и личности, которые отрицательно сказываются на продуктивности труда и взаимодействии с другими участниками этого процесса. «Синдром эмоционального выгорания» (СЭВ) – это физическое, эмоциональное или мотивационное истощение, характеризующееся нарушением продуктивности в работе, усталостью, бессонницей, повышенной подверженностью соматическим заболеваниям (ВОЗ).

Впервые о «профессиональной деформации личности» заговорил Питирим Сорокин в начале XX века, а термин «синдром выгорания» был введен в 1974 году американским психологом Фрейденбергером, который выявил эмоциональное и психическое истощение и разочарование в работе у волонтеров служб психического здоровья.

Развитию синдрома эмоционального выгорания (СЭВ) способствует необходимость длительной работы с психоэмоциональными нагрузками в напряженном ритме, отсутствие должного вознаграждения за работу (при этом учитывается и денежное, и моральное вознаграждение), работа в состоянии неопределенности, двусмысленные, неоднозначные требования к работе; постоянная угроза штрафных санкций; необходимость внешне проявлять эмоции, не соответствующие внутреннему состоянию человека.

С учетом вышеперечисленных факторов и в поиске более высокооплачиваемой работы многие медицинские работники стремятся найти работу в фармацевтическом бизнесе. Основная масса сотрудников – это медицинские представители и их руководители. Они занимаются специализированной деятельностью, оказывают информационные услуги: общаются с врачами и аптечными сотрудниками, обсуждая медицинские проблемы, различные сложные клинические случаи и варианты оказания помощи пациентам при помощи фармацевтических препаратов. Только при благоприятном для медицинского представителя и его компании стечении обстоятельств (врач захочет рекомендовать, аптека будет иметь в наличии, а пациент захочет купить) произойдет продажа продвигаемого препарата. Уходя в фармацевтический бизнес, многие думают о том, что избежат участи своих коллег, работающих в практическом здравоохранении, и не «выгорят» на работе. Однако ни более высокие зарплаты, ни совершенно другая специфика работы не позволяют избежать развития синдрома эмоционального выгорания.

Для того, чтобы понять сходства и различия в развитии СЭВ у медицинских работников, работающих в двух разных сферах – практическом здравоохранении и в фармацевтическом бизнесе, нами было проведено исследование, в котором приняли участие 77 человек: 41 врач различных специальностей (рядовые

врачи, заведующие отделениями и главный врач) и 36 менеджеров различного уровня (от медицинского представителя до заместителя генерального директора одной крупной фармацевтической компании).

В ходе исследования применялись анализ научных работ, включенное наблюдение, беседы и тестирование. Были использованы следующие методики: опросник «Профессиональное выгорание» Н.В. Водопьяновой, методика «Диагностика эмоционального выгорания личности» В.В. Бойко, тест «Интегральная удовлетворенность трудом» А.В. Батаршева, опросник временной перспективы (ZPTI) Ф. Зимбардо.

Математическая обработка полученных материалов программой SPSS выявила целый ряд статистических зависимостей, что позволило сформулировать следующие выводы.

1. Врачи и сотрудники фармкомпаний находятся в особой группе риска в отношении развития синдрома эмоционального выгорания.
2. Развитие СЭВ зависит от:
  - стажа работы (у врачей со стажем работы более 15 лет СЭВ проявляется чаще, чем у работников со стажем менее 15 лет);
  - уровня рабочей нагрузки (времени, уделяемого работе, количества пациентов);
  - умения переключаться на другие виды деятельности.
3. Проведение психотерапевтических тренингов, тестирование медицинских работников замедляет или препятствует развитию «синдрома эмоционального выгорания».

### **Исследования связи психологического благополучия личности и ее социальной компетентности**

*Смирнова О.В.*

*студент магистратуры факультета психологии образования  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия  
sov1709@gmail.com*

*Научный руководитель – Ермолаева М.В.*

Проблема психологического благополучия имеет существенное значение на фоне быстроменяющейся социокультурной ситуации в обществе, политической нестабильности в мире, росте стрессогенных факторов. В задачи современного общества входит полноценное и всестороннее развитие личности, ее самоактуализация. Как показали зарубежные и отечественные исследования, реализация личностного потенциала является условием психологического благополучия (И. Бонивел, А. Уотерман, О.А. Идобаева, Д.А. Леонтьев, Р.В. Овчарова, Л.А. Пергаменщик, М. Селигман, К. Рифф). Эти исследования актуализируют проблему поиска условий и факторов данного феномена. Современной психологии известны различные подходы к определению содержания психологического благополучия. Так А. Маслоу, который ввел этот термин в своей книге «Мотивация и личность», считал, что психологическое благополучие возможно через самоактуализацию личности и стремление к гуманистическим ценностям [2,4,5].

Актуальным для разработки проблемы является вопрос о содержании указанного феномена. Так, по мнению К. Рифф в структуру психологического

благополучия входят шесть компонентов: «Самопринятие», «Автономия», «Управление средой», «Личностный рост», «Позитивные отношения с окружающими», «Цели в жизни». Проблема содержания феномена получила свое развитие в позитивной психологии. Особого внимания заслуживает «Теория самодетерминации (Self-Determination Theory, SDT) – современный подход к изучению человеческой мотивации, личности и психологического благополучия. Согласно теории самодетерминации, удовлетворение трех базовых психологических потребностей: в автономии, компетентности и связанности с другими людьми является важным условием, определяющим психологическое благополучие, оптимальное функционирование и здоровое развитие личности; напротив, их фрустрация приводит к снижению психологического благополучия и ухудшению эффективности деятельности» [1] (Э.Л. Деси и Р.М. Райан и др.). Таким образом, среди факторов психологического благополучия особое место занимает социальная компетентность, которая находит отклик в таких компонентах психологического благополучия, как «позитивные отношения с окружающими», «связанности с другими людьми» [6,9].

Проведенный анализ зарубежных и отечественных исследований позволил сделать вывод, что одним из факторов психологического благополучия личности в контексте «социальной компетентности» является эффективность функционирования личности в социальной среде и межличностных отношениях. С позиций разных авторов предикторами такой эффективности могут быть: «социальность» как свойство личности, «позитивные отношения с окружающими», «социально-психологическая адаптация», «удовлетворенность межличностными связями и статусом в микросоциальном окружении», «способность поддерживать отношения сотрудничества», «удовлетворенность положением на работе и в семье», «социальная адаптированность», удовлетворение таких потребностей, как «компетентность и связанность с другими людьми». [2,3,5,6,7,8].

В то же время следует отметить, что проблема исследования механизмов, обуславливающих взаимосвязь психологического благополучия и социальной компетентности далека от разрешения.

#### *Литература*

1. Гордеева Т.О. Теория самодетерминации: настоящее и будущее. Часть 1. // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2010. N 4(12). URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: чч.мм.20гг). 0421000116/0041.
2. Дубровина И.В., Психологическое благополучие школьников в системе современного образования младших подростков. М., 2016.
3. Елисеева О.А. Субъективное благополучие подростков и психологическая безопасность образовательной среды. Статья, Электронный журнал «Психологическая наука и образование», № 3, 2011 – М.: МГППУ.
4. Идובהва О.А., Подольский А.И. Психологическое благополучие личности как условие и результат ее позитивного развития // Образование личности. – 2011. – № 3. – С. 24–30.
5. Леонтьев Д.А. Позитивная психология повестка дня нового столетия // Психология. Журнал ВШЭ. 2012. № 4. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/positivnaya-psihologiya-povestka-dnya-novogo-stoletiya>.
6. Орлова Д.Г. Психологическое и субъективное благополучие: определение, структура, исследования (обзор современных источников) // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия № 1. Психологические и педагогические науки. 2015. № 1. URL:

<http://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskoe-i-subektivnoe-blagopoluchie-opredelenie-struktura-issledovaniya-obzor-sovremennyh-istochnikov>.

7. Психологическое благополучие личности в современном образовательном пространстве [Текст]: сб. статей /Составитель: Ю.В. Братчикова. – Екатеринбург: Урал.гос.пед.ун-т., 2013.
8. Шамионов Р.М. Самосознание и субъективное благополучие личности // Проблемы социальной психологии личности / под ред. Р.М. Шамионова. – Саратов: СГУ им. Н.Г. Чернышевского, 2008.
9. Ryff C.D. The structure of psychological well-being revisited // Journal of Personality and Social Psychology. -1995/ Vol. 69. – P.719–727.

### **Специфика взаимодействия дошкольников в группе детского сада**

**Сосорев Г.М.**

*студент факультета социальной психологии образования  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*

*Sosorev.gm@gmail.com*

*Научный руководитель – Расходчикова М.Н.*

Социальная ситуация развития в дошкольном возрасте характеризуется значительными изменениями в отношении ребенка к окружающему миру. По словам Д.Б. Эльконина, в центре дошкольного возраста становится мир взрослого человека, его функций и задач. Система сложных общественных отношений приходит на смену семейному миру ребенка. «Овладевая» взрослым дошкольник начинает постепенно получать представления о мире социальных взаимоотношений. Несмотря на ведущую роль взрослого в развитии дошкольника, общение со сверстниками является частью процесса социального и познавательного развития. В ситуации взаимодействия с ровесниками ребенок в большей степени самостоятелен и независим. В ситуации взаимодействия на равных у ребенка формируются такие качества, как взаимное доверие, умение сотрудничать, отстаивать свои права. Опыт отношений, полученный в детстве, оказывает значительное влияние на дальнейшее развитие личности и формирование нравственных ценностей.

Наличие позитивного опыта взаимодействия позволяет легче адаптироваться к новым социальным условиям, что особенно важно на этапе перехода ребенка из детского сада в первый класс. Неумение налаживать контакты с ровесниками рождает множество проблем, в крайней степени такая ситуация может привести к социальной депривации.

Группа детского сада является пространством, в котором ребенок получает и расширяет свой опыт взаимодействия со сверстниками, который оказывает влияние на формирование личности. Именно в этом возрасте начинают развиваться отношения межличностной значимости.

Целью нашего исследования является выявление особенностей взаимодействия дошкольников в группе детского сада.

Объектом исследования является социометрический статус и межличностные отношения дошкольников.

Предмет исследования: взаимосвязь социометрического статуса и особенностей межличностных отношений дошкольников.

Основная гипотеза исследования: между социометрическим статусом и осо-

бенностями межличностных отношений дошкольников есть значимая связь. Основная гипотеза конкретизируется в ряде частных гипотез.

Первая частная гипотеза: в поведении дошкольника, обладающего высоким социометрическим статусом, будут преобладать просоциальные формы взаимодействия.

Вторая частная гипотеза: чем выше социометрический статус дошкольника, тем чаще в его поведении будет наблюдаться взаимодействие со сверстниками.

Третья частная гипотеза: в процессе взаимодействия дошкольников позитивные оценки в отношении сверстников будут характерны для детей, обладающих высоким социометрическим статусом.

На данном этапе работы проведено исследование на трех группах дошкольников детского сада № 1511 от 5 до 6 лет (58 человек). Для определения социометрического статуса нами была использована методика «Два дома». Особенности межличностных отношений дошкольников (проявление просоциальных форм поведения, частота взаимодействия со сверстником, характер участия в действиях сверстника) исследовались с помощью методики проблемных ситуаций «Одень куклу» (Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова).

В результате анализа было обнаружено, что в процессе прохождения методики «Одень куклу» активность проявляют подавляющее большинство детей, независимо от их статусной позиции. Также было выявлено, что, не смотря на статусную позицию, просоциальное поведение было в равной степени выражено у каждой социометрической категории детей. Статистический анализ рассматривался с помощью пакета SPSS 22.0. По результатам статистической обработки и корреляционного анализа были зафиксированы незначительные связи. Для подтверждения основной гипотезы необходимо увеличение выборки и расширение методов и методик исследования.

Проведенное нами исследование показывает, что степень и выраженность просоциальных форм взаимодействия в совместной игре дошкольников не всегда оказывается в тесной взаимосвязи с их статусной позицией. Полученные результаты, на наш взгляд, могут быть применены в социальной психологии, а также в психологии личности. Данное исследование является лишь частью продолжительного и незавершенного изучения проблемы. Дальнейшее исследование по настоящей тематике может проводиться в направлении расширения методик исследования и увеличения выборки.

### **Профессиональное самоопределение в старшем школьном возрасте и мотивы выбора профессии**

*Стерчо Е.С.  
студентка факультета социальной психологии  
МГППУ, Москва, Россия  
stercho\_kate@hotmail.com*

*Научный руководитель – Е.Ю. Литвинова*

В современном мире профессиональная деятельность человека занимает значимую часть жизни. Человек все больше времени уделяет работе и как следствие, ассоциирует свой личностный жизненный успех с результатами профессиональной деятельности. Очевидна неразрывная связь профессионального самоопределения и самореализации человека ощущением успешности в иных сферах жизни.

Особенно актуальной проблема выбора профессии становится на этапе окончания средней школы, в период поиска дальнейшего вектора движения в профессиональной деятельности школьника. По мнению Л.С. Выготского, выбор профессии – это не только определение сферы трудовой деятельности, но и определение своего жизненного пути, определение самого себя. Выбор профессии считается ключевым этапом личностного и профессионального самоопределения, вызывая серьезный социальный интерес.

Безусловно процесс профессионального самоопределения – путь самостоятельный, но все же влияние внешней среды имеет определенную силу; будь то родители, школьные психологи и учителя, друзья, экономическая реальность страны и прочее.

Причины, по которым старшие школьники выбирают ту или иную профессию многочисленны, где немаловажной составляющей являются мотивы выбора профессии. Мотивы могут быть внешними и внутренними, индивидуально значимыми и социально значимыми, положительными и отрицательными.

Нами было проведено исследование в средней общеобразовательной школе, участниками которого стали ученики девятых и десятых классов. Ученикам предлагалось заполнить графу о выбранной профессии и пройти опрос по методике Р.В. Овчаровой.

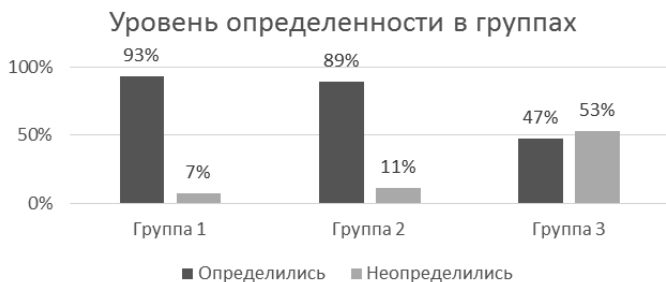
Перед проведением исследования, были выделены три группы испытуемых:

I группа- девятые классы с более высокой успеваемостью;

II группа-девятые классы с менее высокой успеваемостью;

III группа-десятые классы, общеобразовательный класс и профильный технический класс.

**График № 1.**



Результаты опроса показывают, что самыми не определившимися являются учащиеся десятых классов. В то время как у двух других групп процент определившихся незначительно различается. На этом этапе, стоит заметить, что большинство девятиклассников пойдет в колледжи и техникумы.

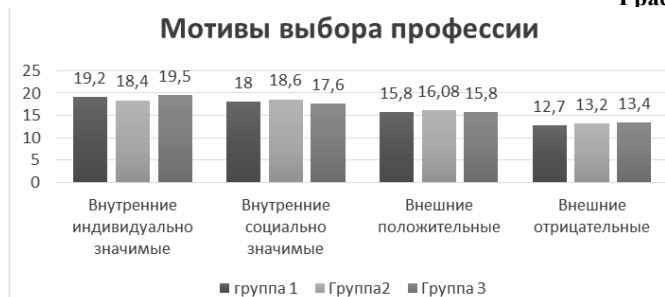
Второй опрос наглядно демонстрирует степень влияния тех или иных мотивов на выбор профессии. Исходя из полученных результатов, можно говорить о том, что внутренние мотивы являются ведущими. Старшие школьники в первую очередь опираются на свои внутренние потребности- это стремление к творчеству, к реализации себя через профессию, стремление приносить пользу людям. Как показывают исследования, мотивация такого рода более эффективна.



на. На основе своих личных, глубинных потребностей человек трудится с удовольствием и достигает больших результатов.

В то же время мы видим, что и внешние мотивы имеют высокую степень влияния. Стремление к высокооплачиваемой работе, престижности профессии, к одобрению окружающих учитываются практически наравне с внутренними мотивами. И наименьшие показатели и у внешних отрицательных мотивов, это внешнее давление, критика, осуждение и прочие негативные внешние факторы влияния.

График № 2.



Психологи, практикующие профориентационную деятельность в старших классах, заметили, что молодые люди, начинающие свой путь с колледжа, увереннее чувствуют себя в процессе профессионального самоопределения, нежели студенты вузов. Это связано с тем, что во время получения среднего специального образования, учащиеся глубже погружаются в выбранную профессию и при желании могут продолжить обучение в вузе.

Таким образом, на основе полученных данных, можно сделать следующие выводы:

- Подавляющее большинство учащихся девятых классов определились в своих профессиональных интересах. Те из них, кто не определился, скорее всего пойдут в десятый класс.
- Учащиеся **десятих классов** в большей степени не имеют представления, кем они хотят стать в будущем.
- Фундаментом будущей трудовой деятельности для старших школьников служат внутренние мотивы.
- Необходимо уделять особое внимание вопросу профессионального самоопределения в десятых классах.

#### *Литература*

1. Овчарова Р.В. Справочная книга школьного психолога. – М.: Просвещение, 1996.
2. Кон И.С. Психология старшеклассника. – М.: Просвещение, 1980.
3. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. Ростов-на-Дону: Феникс, 1996.

## Роль семьи в развитии креативности детей дошкольного возраста

*Стриго А.А.*

*студент факультета социальной психологии образования  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*

*Lyale-chka@yandex.ru*

*Научный руководитель – Красило Т.А.*

В условиях социокультурных изменений в обществе именно семья во многом определяет процесс формирования личности, ее установок, стремлений, в том числе, и творческого начала. Часто, из-за незнания психологических, возрастных и индивидуальных особенностей ребенка, у родителей складываются неправильные представления о воспитании. Это может привести к дисгармонизации детско-родительских отношений, а так же к формированию у ребенка нежелательных ценностей, мотивов и поведения, неадекватной самооценки, недостаточному уровню развития творческих способностей. Необходимость изучения семьи как фактора формирования и развития творческих способностей дошкольников определили **актуальность темы** нашего исследования.

Дошкольное детство представляет сензитивный период становления креативности ребенка. В этот период интенсивно формируется нервная система, деятельность правого полушария, связанная со сферой эмоций и творческой активностью является доминирующей. Творческие способности ребенка формируются в процессе овладения им человеческими ценностями путем усвоения общественного опыта.

Опираясь на представления о движущих силах, источниках и условиях развития психики человека, необходимо сделать выводы о том, что развитие ребенка дошкольного возраста опосредованно взаимодействием со взрослым, в первую очередь, с родителем. Стиль детско-родительских отношений оказывает воздействие на уровень личностного и творческого развития ребенка, следовательно, на степень его успешности и благополучия в жизни.

Анализ психологических исследований, посвященных изучению роли семьи в развитии креативности дошкольников, позволил сделать выводы о том, что дети, в семьях которых поддерживается их самооценка, удовлетворяются их потребности, предоставляется выбор и поощряется самостоятельность, разрешается эмоциональное самовыражение при невысоком уровне требований, запретов поведения и наказаний за действия демонстрируют более высокий уровень креативности.

Существуют данные и о том, что низкий уровень контроля, непринятие родителями своего ребенка коррелируют с высоким уровнем оригинальности и гибкости мышления. Однако, неблагополучие в детско-родительских отношениях может отрицательно воздействовать на формирование дивергентного мышления. Это обусловлено высоким уровнем тревожности ребенка, часто проявляющимся как чувство беспокойства и страха перед новым, неизвестным.

Развитие интеллектуально-творческого потенциала детей, выявление и развитие разнообразных способностей; формирование духовно-нравственных основ в процессе эмоционального переживания нравственно-эстетических ценностей, явленных в жизни искусстве происходит через гармонизацию детско-родительских отношений в различных формах, основанных на взаимодействии детей и родителей в совместной практической деятельности.

Большинство существующих программ обучения и развития детей ориентированы преимущественно на их интеллектуальное развитие. Однако, в настоящее время система образования переходит из логики репродуктивного усвоения материала к логике проектной деятельности, которая предполагает определенный уровень креативности, который, по нашему мнению, закладывается в семье. Данный подход будет малоэффективен, если креативность не будет сформирована. В связи с этим, необходимо повышать психолого-педагогической культуру родителей, с целью формирования у них умения направлять ребенка к поиску творческого начала.

### **Онлайн-игры как фактор профилактики профессионального выгорания спортсменов молодежных команд (на примере волейбола)**

*Трошина Е.В.*

*студентка факультета социальной психологии  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*

*kotik.15.04@mail.ru*

*Научный руководитель – Кочетков Н.В.*

Одним из основных направлений социально-психологических исследований в области педагогики, социальной работы, образования и спорта является психическое выгорание. От его проявления, степени и профилактики зависит большое количество факторов, влияющих на успешность и эффективность как образовательного, так и игрового процесса. Психическое выгорание может возникнуть в любой монодеятельности, ярким примером которой является спортивная игра. Психическое выгорание в образовательной среде чаще всего изучается в условиях среднеобразовательных школ, вузов и дошкольных образовательных учреждений [1]. Отдельной строкой можно выделить изучение психического выгорания в спортивных командах, которые при наличии многих общих черт с ученическими группами, обладают своей спецификой, делая их интересным объектом для исследования. Изучая композицию спортивной команды можно конкретизировать малейшие нюансы структуры и динамики не только этой малой группы, но и легко экстраполировать их на ученическую группу.

Изучением различных закономерностей психической деятельности спортивных коллективов и отдельных людей, входящих в эти коллективы, в различных условиях (тренировки, соревнования и т.п.) занимается спортивная психология [3]. Спортивная команда, как мы уже заметили – яркий пример малой группы, обладающий всеми ее социально-психологическими особенностями, т.к. спорт – это один из видов человеческой деятельности. В то же время спорт – социальное явление, способствующее поднятию престижа не только отдельных личностей, но и целых общностей.

В исследованиях психического выгорания в спортивном коллективе большое внимание уделяется именно отрицательным последствиям, таким как снижение (ухудшение) соревновательной и тренировочной деятельности, появлению травм, недомоганий, болезней, вплоть до ухода из спорта, для того, чтобы как можно раньше обнаружить и предотвратить психическое выгорание. Одним из факторов, которые могут послужить профилактическим механизмом

психического выгорания, являются онлайн-игры. Профессиональная деятельность спортсменов предполагает долгие перелеты и переезды, а так же большое количество спортивных сборов. Соответственно у спортсменов появляется некое количество свободного от тренировок и игр времени, которое они проводят в смартфонах, компьютерах и других электронных устройствах. Все условно рабочие и нерабочие дела, решаемые с помощью электронных носителей, можно разделить на две группы – поиск и обмен информацией и различные игры. Самое главное с точки зрения научного рассмотрения анализируемой зависимости, заключается отнюдь не в самой игровой зависимости как таковой, а в зависимости от группы, которая находится в Интернет-пространстве. С позиций социальной психологии именно этот фактор превращает игру в одну из самых сложных и противоречивых форм зависимости [2].

Целью нашей работы являлось изучение особенностей психического выгорания у спортсменов в молодежном спорте и их связь с участием в онлайн-играх. Для этого мы провели исследование в шести волейбольных командах с помощью следующих методик: методика диагностики зависимости от онлайн-игр (гейм-аддикции) Н.В.Кочеткова; опросник К. Маслач и С. Джексон, направленный на диагностику профессионального выгорания в адаптации Н. Водопьяновой, Е. Старченковой. Непосредственным объектом выступили субъекты спортивной деятельности: играющие спортсмены, главные тренеры, старшие тренеры, врачи.

Полученные нами показатели психического выгорания говорят о том, что у 85 % всей выборки средний показатель выгорания, у 10 % – высокий показатель, и всего у 5 % – низкий. Все играющие в онлайн-игры спортсмены обладают низким, либо средним показателем, в отличие от неиграющих волейболистов, у которых высокие и средние показатели. Следовательно, можно предположить, что участие спортсмена в онлайн-играх может оказывать позитивное влияние и являться профилактикой психического выгорания. Однако, для точного утверждения данного предположения нужно проводить более глубокие и обширные исследования в рамках данной проблематики.

#### *Литература*

1. *Кричевский Р.Л., Дубовская Е.М.* Социальная психология малых групп. М., 2001.
2. *Шиянов Е.Н.* Интернет-зависимость и ее профилактика у студентов : учебно-методическое пособие. Ставрополь: Графа, 2009.
3. *Родионов А.В.* Психология спорта высших достижений. М., 1989.

### **Перфекционизм и зависть как факторы эмоционального выгорания**

*Удимова А.А.*

*студент магистратуры факультета социальной психологии  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия  
udimovaaa@mail.ru*

*Научный руководитель – Толстых Н.Н.*

Профессиональная деятельность человека занимает большую часть его жизни и является основой развития личности в зрелом возрасте. В последнее время все более актуальными становятся исследования в области профессиональных деформаций и эмоционального выгорания. Своевременное выявление наличия

отрицательного влияния профессиональной деятельности на личность позволяет избежать серьезных негативных изменений и деформаций личности.

На сегодняшний день существует множество определений понятия «эмоциональное выгорание», одно из них дает Н.Е. Водопьянова: «Эмоциональное выгорание представляет собой многомерный конструкт, набор негативных психологических переживаний, связанных с продолжительными и интенсивными межличностными взаимодействиями, отличающимися высокой эмоциональной насыщенностью или когнитивной сложностью» [1, с. 29–30].

На синдром эмоционального выгорания оказывают влияние два типа факторов – способствующие его развитию и препятствующие ему. В свою очередь, они делятся на организационные (условия трудовой деятельности), профессиональные (специфика определенной профессии) и личностные. Стоит отметить, что, как правило, на эмоциональное выгорание оказывает влияние результат действия совокупности перечисленных факторов. Наличие негативного влияния одного фактора не может вызвать данный синдром. Справедливо и обратное утверждение: положительное влияние одного фактора не может препятствовать развитию синдрома в полной мере.

Существует множество исследований в области влияния организационных и профессиональных факторов, влияющих на синдром эмоционального выгорания. Но, несмотря на обширный эмпирический материал, не все факторы, способствующие и препятствующие синдрому эмоционального выгорания, изучены в достаточной степени полно и равномерно. Изучение личностных факторов, влияющих на эмоциональное выгорание представителей различных социомических профессий, остается перспективным направлением психологических исследований.

Такая личностная черта, как перфекционизм в целом в обществе оценивается как положительная. Перфекционисты считаются людьми сильными и добросовестными, стремящимися к совершенству и высоким достижениям. Но не все психологи согласятся с этим мнением. Как показывают исследования последних лет, постоянное стремление к совершенству бывает сопряжено с чувством эмоционального дискомфорта и низкой продуктивностью деятельности. Именно поэтому можно сделать предположение о наличии взаимосвязи перфекционизма с эмоциональным выгоранием.

Другая личностная черта, рассмотренная в данном исследовании – зависть. В той или иной мере склонность к этому состоянию есть у каждого человека. Проявления «белой зависти» лежат в основе здоровой конкуренции и чаще всего идут на пользу развитию личности. «Черная зависть» обладает противоположным эффектом: когда она не ситуативна, а принимает форму установки, это негативно влияет на личность в целом. В настоящем исследовании проверялась гипотеза о связи завистливости как черты личности и развитием синдрома эмоционального выгорания.

В исследовании приняли участие 60 респондентов – представителей двух социомических профессий (актеров театра и бортпроводников воздушного судна). Выборку составили 32 женщины и 28 мужчин в возрасте от 19 до 59 лет со стажем работы от 0 до 35 лет.

С помощью программы IBM.SPSS был проведен корреляционный анализ по Спирмену на наличие взаимосвязей между фазами эмоционального выго-

рания (по В.В. Бойко), общему показателю перфекционизма (по Н.Г. Гаранян и А.Б. Холмогоровой) и завистливостью (Диспозиционная шкала зависти). Полученные данные выявили прямую зависимость между всеми фазами эмоционального выгорания и общим показателем перфекционизма (со статистической достоверностью  $p = 0,000$ ), с фазой эмоционального выгорания «напряжение» и уровнем зависти ( $p = 0,007$ ), фазой «резистенция» и уровнем зависти ( $p = 0,003$ ), с фазой «истощение» и уровнем зависти ( $p = 0,000$ ). Другими словами, наличие таких личностных черт, как перфекционизм и завистливость, оказывает влияние на развитие эмоционального выгорания и способствует формированию всех его фаз.

Полученные результаты позволяют сделать выводы о том, что перфекционизм и завистливость являются личностными факторами, способствующими развитию синдрома эмоционального выгорания.

*Литература*

1. *Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С.* Синдром выгорания: диагностика и профилактика. 2-е изд. – СПб.: Питер, 2009. – 336 с.: ил. – (Серия «Практическая психология»).

### **Стратегии и тактики самопрезентации подростков с различным интрагрупповым статусом**

**Федоров В.В.**

*ст. преподаватель факультета*

*социальной психологии*

**ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия**

*val.vl.fed@yandex.ru*

*Научный руководитель – Толстых Н.Н.*

Самопрезентация в жизни подростков принимает особое значение, так как служит способом познания себя и окружающих, помогает сформировать о себе необходимое впечатление. Под самопрезентацией, вслед за О.А. Пикулевой, мы понимаем в различной мере осознаваемый и постоянно осуществляемый в межличностном взаимодействии процесс предъявления Я-информации в вербальном и невербальном поведении субъекта самопрезентации с учетом специфики социальной ситуации [2].

Самопрезентационное поведение на основе мотивов, которые за ним стоят, можно объединить в тактики самопрезентации. В свою очередь набор отдельных тактик может помогать реализовывать определенную самопрезентационную стратегию. Одной из распространенных классификаций стратегий и тактик самопрезентации является модель, предложенная С.-Ж. Ли с коллегами. Данная модель включает 12 тактик, 7 из которых – желание понравиться, запугивание, просьба/мольба, приписывание достижений на свой счет, преувеличение собственных достижений, негативная оценка других, примероносительство – относятся к ассертивной стратегии, а 5 оставшихся – оправдание с отрицанием ответственности, отречение, оправдание с принятием ответственности, препятствование самому себе и извинение – относятся к защитной стратегии самопрезентации [3].

Субъект самопрезентации, находясь в межличностном взаимодействии с объектом самопрезентации, формирует у него впечатление о себе, создает образ себя. Создание благоприятного впечатления о себе будет способствовать социальной успешности субъекта самопрезентации.

Одним из показателей социальной успешности индивида в группе является его интрагрупповой статус, который может быть выражен тремя составляющими: аттракционной, референтной и властной [1].

Понимание того, что статусная позиция подростка в ученической группе имеет большое значение, в частности для его психологического благополучия, и то, что одним из механизмов, оказывающих влияние на формировании данной позиции, является социальная перцепция, позволило сформулировать *гипотезу исследования*: интенсивность использования различных стратегий и тактик самопрезентации значимо отличается у подростков с разным интрагрупповым статусом.

Исследование было проведено на подростках, обучающихся в общеобразовательной школе г. Москва с 6 по 9 классы, в количестве 270 человек. Выдвинутая гипотеза получила свое подтверждение: были выявлены статистически значимые различия в тактиках и стратегиях самопрезентации у подростков с высоким, средним и низким интегральным интрагрупповым статусом.

#### *Литература*

1. Петровский А.В. Трехфакторная модель «значимого» другого // Вопросы психологии. 1991. № 1.
2. Пикулева О.А. Психология самопрезентации личности: Монография. – М.: ИНФРА-М, 2015. – 320 с. – (Научная мысль).
3. Lee S.-J., Quigley B.M., Nesler M.S., Corbett A.B., Tedeschi J. Development of a self-presentation tactics scale // Personality and Individual Differences, 1999, 26, pp. 701–722.

### **Психолого-педагогическое сопровождение подростков в процессе формирования самосознания**

**Федорова Е.В.**

**магистрант факультета социальной психологии  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия**  
rastudia@yandex.ru

*Научный руководитель – Толстых Н.Н.*

Главное приобретение подросткового периода – открытие своего внутреннего мира. У подростков формируется самосознание, вырабатывается собственная система эталонов, осознание своей неповторимости.

Самосознание является венцом развития высших психических функций, оно позволяет человеку не только отражать внешний мир, но, выделив себя в этом мире, познавать свой внутренний мир, переживать его и определенным образом относиться к себе.

В ходе естественного развития подростки могут переживать сложности, связанные с некоторыми аспектами самосознания, такими, как самоуважение, аутосимпания, ожидаемое отношение от других и т.д.

В качестве инструментария для сопровождения подростков в процессе формирования самосознания были выбраны методы арт-терапии.

По мнению Юнга, в ходе изобразительного творчества происходит контакт с бессознательным, активизируются компенсаторные процессы личности, где символизирование является универсальным способом психической экспрессии. Образы и символы в арт-терапии ускоряют и облегчают вербализацию переживаний, способствует снижению уровня психологических защитных механизмов.

Арт-терапевтические методы могут являться эффективным инструментом по развитию самосознания, так как позволяют обратиться к своему внутреннему миру, найти свою индивидуальность, принять свои особенности.

Главная цель арт-терапии состоит в гармонизации психического состояния через развитие способности самовыражения и самопознания. Ценность применения искусства в терапевтических целях состоит в том, что с его помощью можно на символическом уровне выразить и исследовать самые разные чувства и эмоции: любовь, ненависть, обиду, злость, страх, радость и т.д. Методика арт-терапии базируется на убеждении, что содержания внутреннего «Я» человека отражаются в зрительных образах всякий раз, когда он рисует, пишет картину или лепит скульптуру, в ходе чего происходит гармонизация состояния психики [1].

В общеобразовательной школе в экспериментальной и контрольной группах, выровненных по полу и академической успеваемости, были проведены методики по измерению характеристик самосознания с помощью тест-опросника самоотношения В.В. Столина. В экспериментальной группе мы использовали техники арт-терапии: «Нарисуй свое имя»; «Автопортрет»; «Маска»; «Коллаж». Занятия проводились в течение 4 недель (4 занятия по 45 минут).

Подростки с энтузиазмом выполняли все предложенные задания, что являлось показателем их включенности в процесс.

После проведения техник арт-терапии проводилось повторно измерение самоотношения подростков в контрольной и экспериментальной группах с целью проверки воздействия арт-терапевтических техник. В итоге в экспериментальной группе были обнаружены значимые изменения различных характеристик самоотношения подростков.

*Литература*

1. *Осипова А.А.* Общая психокоррекция : учебн. пос. для студ. вузов. – М.: ТЦ Сфера, 2004

### **К вопросу о ценностных ориентациях разностатусных старшеклассников**

*Федорова С.В.*

*студент магистратуры факультета социальной психологии  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*

*Научный руководитель – Крушельницкая О.Б.*

Система ценностных ориентаций считается одним из важнейших компонентов структуры личности [2]. Она формируется и развивается на протяжении всей жизни человека, при этом на разных возрастных этапах его развития те или иные ценности выходят на первый план. Ценностные ориентации – это важный компонент мировоззрения личности или групповой идеологии, выражающий предпочтения и стремления личности или группы в отношении тех или иных обобщенных человеческих ценностей.

Изучению ценностных ориентаций личности и группы посвящены исследования многих зарубежных и отечественных ученых. Вместе с другими социально-психологическими образованиями, личностные ценности позволяют человеку адекватно оценивать явления окружающего мира и определяют его мотивацию. Система ценностей отдельной личности или социальной группы



зависит от возрастных, половых, социально-психологических, социальных и других аспектов. Ценностные ориентации формируются на основе высших социальных потребностей и являются составными элементами сознания. В связи с этим, они подчиняются принципу единства сознания и деятельности, сформированному С.Л. Рубинштейном [3].

Ценности регулируют поведение группы и личности в социуме, они во многом определяют интрагрупповой статус человека [4]. Гармоничные взаимоотношения и взаимная симпатия членов группы во многом являются следствием совпадения их ценностных ориентаций. На формирование интрагруппового статуса личности также влияют ее психофизиологические данные, особенности воспитания, наследственность, социальная среда и другие факторы.

Изучение ценностных ориентаций старшеклассников с различным интрагрупповым статусом является актуальной исследовательской задачей, поскольку ценности являются основой личностного и профессионального самоопределения школьников.

Как показывает анализ результатов научных исследований, при всей ее актуальности, остается недостаточно изученной. С целью выявления особенностей ценностных ориентаций разностатусных старшеклассников, мы разработали и осуществили программу собственного эмпирического исследования, участниками которого стали 129 учащихся 10–11-х классов московской общеобразовательной школы. Использовались социометрия, референтометрия, методика «Мониторинг уровня воспитанности» (П.В. Степанов, Д.В. Григорьев, И.В. Кулешова) [1], а также авторская анкета для определения предпочтений учащихся ценностей – качеств личности.

В ходе исследования было доказано, что у высокостатусных учащихся преобладают морально-нравственные и деловые ценностные ориентации, а у среднестатусных и низкостатусных – морально-нравственные и эмоциональные. С помощью критерия Спирмена было показано, что чем выше статус учащихся, тем чаще они проявляют стремление развить у себя такие личностные качества, как ответственность, образованность, широта взглядов, трудолюбие ( $p \leq 0,05$ ); чувство юмора ( $p \leq 0,01$ ).

Ценность семьи оказалась более выраженной для старшеклассников со средним социометрическим статусом в группе школьного класса и для учащихся с высоким референтометрическим статусом. Ценность культурных форм поведения наиболее выражена у высокореферентных учащихся. У девочек больше, чем у мальчиков, выражены ценности семьи, труда, культурных форм поведения и знаний. Выраженность ценностей патриотизма оказалась независимой от интрагруппового статуса и пола учащихся.

Ценность образования оказалась высоко выраженной у представителей всех статусных категорий учащихся. Наиболее референтные для одноклассников ученики в качестве собственных референтов выбирают взрослых, а наименее референтные – кумиров.

Выявленная в нашем исследовании ориентация школьников на ту или иную группу ценностей объясняется, на наш взгляд, действием соответствующих психологических механизмов ее формирования, в наибольшей степени присущих конкретной социальной ситуации развития и возрастным особенностям учащихся. Также полученные данные можно объяснить тем, что неформаль-

ная структура школьного класса является просоциальной ассоциацией, которой свойственны общественно востребованные, общечеловеческие ценности.

На наш взгляд, результаты нашего исследования вносят определенный вклад в понимание особенностей ценностных ориентаций современных разностатусных старшеклассников и могут использоваться в разработке программ совершенствования процессов воспитания и обучения школьников.

*Литература*

1. Белоусова О.В. Социально-психологический мониторинг уровня воспитанности. Методическое пособие. М.: УЦ «Перспектива», 2009. 104 с.
2. Леонтьев Д.А. Методика изучения ценностных ориентаций. М., 2012.
3. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М., 1976.
4. Социальная психология образования: учебное пособие / под ред. О.Б. Крушельницкой, М.Е. Сачковой, Л.Б. Шнейдер. М.: Вузовский учебник: ИН-ФРА-М, 2015. 320 с.

### **Проявления феноменов власти и авторитета в системе отношений «студент-преподаватель»**

*Хайруллина Л.Т.*

*студент факультета социальной психологии  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*

*Liana555@gmail.com*

*Научный руководитель – Сачкова М.Е.*

В последние десятилетия у отечественных и зарубежных психологов и педагогов-практиков возрос интерес в отношении вопросов, связанных с содержательным своеобразием функционально-ролевого и индивидуально-специфического влияния преподавателей вузов на развивающуюся личность студента. Не вызывает сомнения факт, что в этом ряду находится также и проблема специфики психологической природы и оснований такого социально-психологического феномена межличностных отношений, как авторитет преподавателя.

В нашей работе мы хотели рассмотреть феномены власти и авторитета, а также как их наличие или отсутствие влияют на педагогическую деятельность и взаимодействие педагога с учащимися. Актуальным подобного рода исследование становится благодаря тому, что в реальной педагогической практике в настоящее время происходит смена учебно-дисциплинарной модели образования на личностно-ориентированную. Поэтому необходимым становится понимание психологических оснований нового подхода в высшем образовании. Из педагогики уходит доминирование авторитарного стиля руководства учебной деятельностью обучающихся, при котором ученик рассматривается как объект воздействия, управления и манипулирования. Все больше происходит осознание необходимости свободы личности, ее права на собственное мнение и сотрудничество преподавателя с учащимися. Интересным при этом является вопрос о значимости преподавателя в глазах студента. «Значимый другой» – определенный человек, личность, чье мнение высоко ценится, и на кого ориентируется в своих поступках и действиях индивид.

Что касается власти и властных полномочий, то они являются одним из трех факторов (наряду с аттракцией и авторитетом), характеризующих «значимого

другого»(1). По типологии психологов Дж. Френча и Б. Равена преподаватель может выступать как носитель: награждающей, легитимной, наказывающей, экспертной и информационной власти (2), а вот будет ли он референтной личностью или нет, зависит от симпатии к субъекту власти.

В целом и, в частности, отношений авторитетности в системе «учащиеся-педагог» в образовательных учреждениях зафиксирован и достаточно развернуто проинтерпретирован в рамках теории деятельностного опосредования межличностных отношений в группе (М.Ю Кондратьев, Н.В. Репина, В.В. Трофимова, И.В. Поротова и др.). Система взаимоотношений «учащиеся-педагог» позволяет психологически подчеркнуть сам факт субъектности развивающейся личности и проанализировать эту субъектность в условиях современного образовательного процесса.

Целью нашего исследования стало изучение социально-психологических особенностей проявления авторитета и власти у преподавателя вуза. Объектом исследования стали отношения власти-подчинения, предметом исследования – проявления власти и авторитета в системе отношений «студент-преподаватель».

В качестве гипотез были выдвинуты следующие научные предположения.

1. Гипотеза: мы предположили, что восприятие авторитета взаимосвязано с определенной статусной позицией студента в системе неформальных властных отношений в учебной группе.
2. Гипотеза: Для студентов бакалавриата авторитет преподавателя в учебной и внеучебной сферах выше, чем для студентов магистратуры.
3. Гипотеза: студенты будут обращаться к авторитету преподавателя в учебной деятельности, а во внеучебной – к сверстникам и родителям.

В нашем исследовании приняли участие 4 группы студентов – 2 группы бакалавриата (2 и 3 курса) и 2 группы магистратуры (1 курса) факультета социальной психологии МГППУ в количестве 102 человек.

В исследовании применялся комплекс методик:

1. Методический прием определения неформальной интрагрупповой структуры власти в контактном сообществе.
2. Методический прием определения круга авторитетных лиц (по М.Ю.Кондратьеву)
3. Анкета для экспертной оценки преподавателя, метод ранжирования (Галанова А.С)
4. Характеристика качеств авторитетного преподавателя (Л.Митина)

По первичному анализу данных гипотезы получили подтверждение. Результаты могут быть использованы на практике в работе вуза, в разработке новых стилей руководства учебной деятельностью обучающихся, других форм взаимодействия с учащимися, а так же подачу информации, учитывая особенности современной молодежи, растущей в эпоху глобальной информационной сети.

#### *Литература*

1. Кондратьев М.Ю. Взаимосвязь авторитета личности и авторитета роли учителя //Вопросы психологии, 1987, № 2
2. French J.R., Raven B.H. The bases of social power//Studies in social power/Ed.by D.Cartwright, 1959.

## Ценностные ориентации подростков и лиц ранней зрелости

*Хаустова О.Ю.*

*студентка факультета юридической психологии  
ФГБОУ ВО МГППУ (Москва)*

*Khaustova-o@mail.ru*

*Научный руководитель – Коноплева И.Н*

Одно из главных и существенных мест в развитии и формировании личности занимает ценностно-мотивационная сфера личности, которая используется как объяснение движущих сил поведения и деятельности человека. Систему ценностей и ценностных ориентаций личности можно охарактеризовать как основу отношений к окружающему миру, к другим людям, к себе самому, она включает содержательную сторону личностной направленности.

Ценности в структуре личности выполняют роль приобщения индивида к группе людей.

Приобретение ценностей например таких, как семья, здоровье, образование, работа необходимо для признания личности, ее самоутверждения

Активное формирование ценностей происходит в подростковом и юношеском возрасте, так как именно в этот период идет постепенное вхождение во взрослую жизнь

**Цель исследования:** изучить особенности ценностных ориентаций личности в подростковом возрасте и в ранней зрелости.

**Предмет исследования:** особенности ценностных ориентаций лиц подросткового возраста и ранней зрелости.

В исследовании были использованы следующие методики:

- методика изучения ценностных ориентации М. Рокича,
- методика «Иерархия жизненных ценностей» Г.В. Резапкина,
- анкетирование «Жизненные ценности Г.В. Резапкина»

**База исследования:** В исследовании принимали участие учащиеся 10-х классов и лица ранней зрелости в количестве 92 человек. Из них 59 человек – это учащиеся, 20 учеников кадетского училища, 21 юношей и 18 девушек из средней общей образовательной школы, и 33 человека лица ранней зрелости 15 женщин и 18 мужчин.

Полученные результаты исследования, позволяют говорить о том, что у учащихся старших классов имеются как отличительные особенности в развитии жизненных ценностей, так и общие черты с лицами ранней зрелости

У детей старших классов на первом месте стоят семейные ценности, материальные ценности, желание добиться хорошего карьерного роста, используя при этом различные ценности: честность, воспитанность образованность.

- материальная обеспеченность (50 %),
- карьерный рост (21 %),
- благополучие семьи и близких (23 %),
- возможность заниматься творчеством (4 %),
- возможность помогать людям (4,5 %),
- слава (2,6 %),
- отдых и развлечение (6 %).

У лиц ранней зрелости также отмечаются такие жизненные ценности как материальная ценность, семейное благополучие, но у них в тоже время высоко проявляется желание заниматься творчеством, и испытуемые этой группы для достижения своих целей выбирают такие ценности как ответственность, аккуратность, исполнительность.

- материальная обеспеченность (34 %),
- возможность заниматься творчеством (27 %),
- благополучие семьи и близких (15 %),
- возможность помогать людям (3 %),
- слава (2 %), отдых и развлечение (10 %),
- карьерный рост (2 %).

Жизненные ценности и их иерархия у учащихся старших классов и лиц ранней зрелости отличаются по своей направленности, значимости и особенностям проявления.

В результате анализа данных по методикам и анкетированию, сравнения полученных данных с использованием методов математической статистики, можно сделать вывод – ценностные ориентации личности у учащихся старших классов и лиц ранней зрелости имеют различные особенности.

Эмпирическое исследование показало различия в сформированности жизненных ценностей и их иерархии у учащихся старших классов и лиц ранней зрелости. Данные различия проявляются в выборе первостепенных и труднодостижимых целей, удовлетворенностью своей жизнью, а также средств для достижения поставленных целей.

### **Профессиональное выгорание педагога: к вопросу уточнения термина**

*Чалая О.Е.*

*Студент магистратуры  
факультета дистанционного обучения  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия  
olga.chalaya@inbox.ru*

*Научный руководитель – Одинцова М.А.*

В последнее время проведено большое количество исследований, посвященных проблеме профессионального выгорания педагога.

Термин «выгорание» (burnout – англ.; сгорание, выгорание и др.) употребляется в отечественной литературе как варианты перевода смысла понятия на русский язык. Поэтому в изученных нами работах встречаются следующие различные вариации: «эмоциональное выгорание», «эмоциональное сгорание», «синдром выгорания», «синдром эмоционального выгорания», «профессиональное выгорание», «профессиональное сгорание», «синдром психического выгорания», «психическое выгорание», «психологическое выгорание», «выгорание личности», «выгорание». Так, Е.Г. Ожогова, О.Л. Осадчук употребляют термин «психическое выгорание»; О.Б. Полякова, О.С. Балыкина, Н.М. Ерохина, Л.П. Петухова – «синдром выгорания» и «эмоциональное выгорание»; Т.В. Володина, Е.В. Иванова – «профессиональное выгорание и «эмоциональ-

ное выгорание». Мы отмечаем многообразие терминов даже в рамках одного исследования. Зачастую авторы используют их как синонимы, поскольку не объясняют каких-либо значимых различий в их содержании.

Между тем, западными психологами еще в 1993 году на профессиональной конференции в Сан-Франциско удалось прийти к однозначному пониманию феномена выгорания и обозначить его трехкомпонентную структуру, которая включает:

1. *Психозмоциональное истощение (ПЭИ)*, под которым понимается чувство эмоциональной опустошенности и усталости, вызванное собственной работой. Главный источник ПЭИ – рабочая среда и персональные конфликты на работе. Человек чувствует себя опустошенным и измученным, без всякой надежды на восстановление ресурсов. Начиная новый рабочий день, он испытывает чувство бессилия, апатии. Могут иметь место депрессивные тенденции. Компонент психозмоционального истощения является основной структурной составляющей выгорания.
2. *Деперсонализацию (цинизм)*, которая предполагает циничное отношение к труду и объектам своего труда. Формируясь как своеобразная самозащита на развивающееся психозмоциональное истощение, деперсонализация может перерасти в дегуманизацию. В образовательной сфере, в частности, деперсонализация предполагает бесчувственное, негуманное отношение к обучающимся.
3. *Редукцию профессиональных достижений*, которая соотносится с ослаблением самокомпетентности и продуктивности собственной работы. Это чувство снижения собственной эффективности деятельности смыкается с депрессией и неспособностью справиться с требованиями работы, и оно может обостряться в связи с отсутствием социальной поддержки и возможности профессионального роста. Педагоги испытывают нарастающее чувство неспособности помочь ученикам, результатом этого может быть самообманчивое мнение о себе как о неудачнике. Компонент редукции профессиональных достижений представляет самооценочную величину выгорания.

Так же, на конференции было принято положение, что синдром выгорания является общепрофессиональным феноменом, но присущ он в первую очередь профессионалам, работающим в сфере помогающих профессий.

Аналогичные выводы были сделаны и отечественными психологами на конференции в Курске в 2007 году. Тем не менее, в большинстве современных исследований в этой области отмечается отсутствие однообразия в употреблении термина выгорание.

В 2013 году отечественными исследователями был проведен контент-анализ тридцати определений «burnout», «эмоциональное выгорание», «профессиональное выгорание», «психическое выгорание». Исследование показало, что в большинстве анализируемых определений внимание акцентируется на профессиональной обусловленности феномена выгорание, его возникновении, развитии, проявления и фиксации в профессиональной деятельности и в профессиональном развитии [1]. Мы согласны с точкой зрения авторов, что рассматриваемый феномен целесообразно обозначать как «профессиональное выгорание». В частности, в дальнейшем изучении синдрома выгорания педагога мы обозначаем его как профессиональное выгорание педагога.

Так же, как нет единого обозначения термина профессионального выгорания, до сих пор не существует его однозначного определения. Отечественные исследования в основном сосредоточены на раскрытии его детерминант и специфики проявления. Существуют совершенно различные подходы определению выгорания. В то же время, согласно точке зрения В.Е. Орла [3], в многообразии понимания сущности выгорания имеются стабильные моменты:

- выгорание – это профессиональный феномен;
- выгорание характеризуется состоянием физического, эмоционального и умственного истощения;
- выгорание проявляется в профессиях социальной сферы;
- выгорание включает в себя три основных составляющих: эмоциональную истощенность, деперсонализацию (цинизм) и редукцию профессиональных достижений, каждая из которых может быть представлена комплексом симптомов: поведенческих, когнитивных, мотивационных, эмоциональных и соматических;
- выгорание формируется под воздействием комплекса внешних и внутренних факторов и носит необратимый характер.

Исходя из этого, определение профессионального выгорания может быть сформулировано следующим образом. Профессиональное выгорание – это психический феномен, характеризующийся состоянием физического, эмоционального и умственного истощения, проявляющийся в профессиях социальной сферы и включающий в себя три основные составляющие: эмоциональную истощенность, деперсонализацию (цинизм) и редукцию профессиональных достижений.

#### *Литература*

1. *Неруш Т.Г., Поваренков Ю.П.* Современное состояние и перспективы изучения проблемы профессионального выгорания в рамках системогенетического подхода // Ярославский педагогический вестник, Изд-во: ЯрГПУ им. К.Д. Ушинского. 2013, № 3. С. 201–207.
2. Стресс, выгорание, совладание в современном контексте / Под ред. А.Л. Журавлева, Е.А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. – С. 386–404.
3. *Орел В.Е.* Синдром психического выгорания. Мифы и реальность. Х.: Изд-во «Гуманитарный центр», 2014. 296 с.

### **Вовлеченность персонала организации социальной сферы**

*Черемисина С.В.*

*студент факультета государственного  
и муниципального управления*

*ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*

*Cheremisina.s@list.ru*

*Научный руководитель – Савченко И.А.*

Развитие организации во многом зависит от построенной руководителем системой управления работающих с ним подчиненных. Каждый руководитель должен определить для себя задачи управления персоналом, что поможет повысить не только эффективность управления персоналом, но и результативность общей цели, поставленной перед каждым отдельно взятым работником.

Актуальность выбранной темы заключается в том, что вовлеченность персонала, пожалуй, очень важный и основной критерий кадровой стабильности, который демонстрирует уважительное, корректное и благожелательное отношение к фирме-работодателю, личную заинтересованность в ее успешном развитии [1]. При грамотном управлении кадрами, компания получает весомое конкурентное преимущество на рынке. Грамотно подобранный трудовой коллектив, команда единомышленников и партнеров, которые способны осознавать и реализовывать стоящие перед компанией задачи – важнейшее условие выживания фирмы и ее дальнейшего успеха.

Главной задачей руководителя организации становится создание такой атмосферы, при которой сотрудники могли бы демонстрировать максимальную производительность, то есть присутствовали бы на своих рабочих местах не только потому, что обязаны, но и по собственному желанию [2]. Вовлеченность персонала означает заинтересованность сотрудников в рабочем процессе, их преданность, инициативность и ответственность.

Управление вовлеченностью персонала – это набор принципов, мероприятий и методик. С их помощью руководство организации получает штат компетентных, ответственных, инициативных и активных сотрудников. Каждый из вовлеченных работников проявляет искреннюю заботу о предприятии, на котором работает. Он полностью посвящает себя рабочему процессу и прилагает максимум усилий для достижения высокой эффективности труда.

Вовлеченность персонала – это всегда обоюдное взаимодействие, участниками которого выступают работодатель и сотрудник. Такой тип отношений становится возможным при наличии доверия и уважения между ними. Стремясь к высокой вовлеченности персонала, руководитель организации обязан заняться формированием ясной и широкой системы коммуникаций. Также ему следует ясно указать работникам их задачи, предоставить им те полномочия, которые соответствуют их компетенции. Кроме того, повышение вовлеченности персонала неотделимо от комфортных условий труда и соответствующей корпоративной культуры.

Таким образом, вовлеченность персонала делает из работников не просто людей, которые присутствуют на рабочих местах, а сознательных и ответственных участников рабочего процесса. Они предпочитают поиск новых методов и идей для оптимизации своей деятельности, вместо того чтобы воспринимать существующие правила и устоявшиеся методы работы в качестве единственно возможных.

Можно утверждать, что действительно вовлеченный сотрудник обладает следующими качествами [3]:

- Поглощение работой. Для него рабочий день проходит быстро.
- Поддержание концентрации на протяжении длительных периодов.
- Чувство сильной эмоциональной связи с компанией.
- Страстное отношение к работе (энтузиазм).
- Стремление к развитию рабочих навыков.
- Своевременное выполнение заданий.
- Преданность работе.

*Литература*

1. *Бодров В.Б.* Психология профессиональной деятельности. – М.: ПЕР СЭ, 2013.
2. *Изотов В.Д.* Лояльность персонала. – СПб.: Питер, 2014.
3. *Харский К.Б.* Вовлеченность и лояльность персонала. – СПб: Проспект, 2013.



## Типы патриотизма по изучению обыденных интерпретаций понятия «патриотизм» у студентов

*Чистовский Д.И.*

*аспирант факультета социальной психологии  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*

*Научный руководитель – Хухлаев О.Е.*

В настоящих тезисах представлены результаты эмпирического исследования по изучению обыденных интерпретаций понятия «Патриотизм» у студентов. В нем приняло участие 532 студента как гуманитарной, так и технической направленности (в примерно равной пропорции – 271 и 261 человек соответственно), обучающиеся в МГППУ, МТУСИ, Театральном институте им. Б. Щукина, РГАУ – МСХА им. К.А. Тимирязева, МИИТ им. Николая II, МИЭТ, МИИГАиК, МПГУ и проживающие в Москве и Подмоскowie. Возрастной диапазон принявших в исследовании студентов: от 17 до 27 лет, большинство значений варьируется на уровне нижнего предела,  $M=19$ ,  $SD=2,15$ . Гендерный состав выборки: 313 девушек и 203 юноши.

В исследовании была использована методика «Изучение обыденных интерпретаций понятия «Патриотизм», разработанная И.М. Кузнецовым на основе инструментария исследования коллектива во главе с В.Д. Шапиро 2007 года. Для обработки полученных данных был применен эксплораторный факторный анализ. Для проверки выявления в полученных в ходе исследования данных факторной структуры были проведены тест адекватности выборки Кайзера-Майера-Олкина ( $KMO = 0,769$ ) и тест Бартлетта ( $\chi^2=946,033$ ,  $df=36$ ,  $p<0.001$ ). Из методов выделения факторов использовался метод главных компонент, из методов вращения – варимакс с нормализацией Кайзера. Вращение сошлось за 5 итераций. Подробные результаты эксплораторного факторного анализа данных представлены в таблице.

**Таблица**  
**Результаты эксплораторного факторного анализа данных**

Патриоты в России это те, кто...	Факторы		
	1	2	3
1. Борются с засильем иммигрантов	,758	,036	-,187
2. Стремятся к тому, чтобы другие государства боялись России	,734	-,268	,069
3. Борются с иностранным влиянием	,696	,106	,148
4. Хвалят все отечественное, ругают все зарубежное	,543	-,481	,319
5. Считают, что Россия лучше, чем другие страны	,524	-,182	,476
6. Трудятся на благо страны.	,036	,790	-,093
7. Поддерживают дружбу народов	-,207	,768	,034
8. Уважают историю, традиции страны	,013	,722	,209
9. Любят свою страну такой, какая она есть	-,006	,159	,872

Таким образом, с помощью эксплораторного факторного анализа была выделена трехфакторная структура методики «Изучение обыденных интерпретаций понятия «Патриотизм». Из утверждений методики, предложенных респондентам для оценки, на основании значения нагрузок нами было отобрано восемь утверждений. Были использованы утверждения, у которых нагрузки на один фактор составила более чем 0,6 при отсутствии одновременно высокой

нагрузки на несколько факторов. Итоговый вариант шкалы включил в себя семь утверждений, собранных в три фактора: охранительный, конструктивный и эмоциональный тип патриотизма. По содержанию прямые суждения 1, 2, 3 соотносятся с охранительным патриотизмом, прямые суждения 6, 7, 8 – с конструктивным, а прямое суждение 9 – с эмоциональным (характеристики даны по результатам исследования И.М. Кузнецова) [1]. По определению И.М. Кузнецова, охранительный (казенный) патриотизм строится на охранительстве и изоляции. Патриотом при конструктивном патриотизме подчеркивается важность уважения к своей истории и традициям, труда на благо страны, т.е. то самое содержание, которое может стать основой идеи национального единства в стране. Эмоциональный же патриотизм соотносится с самым стандартным определением патриотизма – любовью к своей стране [1, с. 165–166].

*Литература*

1. Кузнецов И.М. Вариативность дискурсов патриотизма в повседневном сознании россиян // Власть. 2016. № 7. – С. 164–171.

### **К вопросу об управлении производительностью отдела в офисе открытого типа с учетом личностных особенностей сотрудников**

*Чистякова М.Д.*

*Студент магистратуры факультета социальной психологии  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия  
mary\_chistyakova94@mail.ru*

*Научный руководитель – Харченко М.А.*

В кризисные периоды организациям очень важно находить ресурсы внутри себя, используя тот кадровый состав, который имеется на данный момент. Особенно стрессогенными являются такие ситуации для работников офисов типа «опенспейс», производительность которых может претерпевать сильные изменения в зависимости от изменений среды вокруг них. Это навело нас на мысль о том, что управлять производительностью работников таких офисов нужно, используя методы, ориентированные не на внешнюю среду, а на самих работников.

Требования к организации рабочих мест, к уровню шума в офисе можно найти в ТК РФ, ГОСТ и СанПиН. Однако что делать, если все требования учтены, но работник все равно не выдает той производительности, на которую он способен?

Наше исследование фокусируется на этой проблеме. Каким образом можно получить максимум производительности, не изменяя кадровый состав подразделения?

Мы предположили, что физическое размещение сотрудников с определенным типом личностных особенностей влияет на производительность их труда.

Программа нашего исследования предполагает несколько этапов.

На **подготовительном** этапе мы проанализировали существующие данные по проблеме, выработали план исследования и составили батарею методик для диагностики личностных качеств сотрудников организации с офисом типа «опенспейс».

**Первый** этап реализации исследования – проведение личностной диагностики и первый «срез» данных о производительности труда отдела.

**Второй** этап реализации исследования заключался в изменении пространственного расположения сотрудников в офисе с учетом их личностных особенностей. После анализа результатов диагностики личностных особенностей сотрудников проводится их физическое перемещение в окружение людей, личностные качества которых способствуют повышению производительности друг друга. Далее испытуемые работают на новых местах в течение (минимум) одного месяца.

**Третий** этап реализации исследования – снова производится сбор данных о производительности, анализируются изменения, составляется отчет для руководителя подразделения.

Мы надеемся, что результаты нашего исследования будут полезны руководителям, которые заботятся о благополучии не только своей компании, но и своих сотрудников.

*Литература*

1. Буравчикова Д. 4,5 квадратных метра. Каким должно быть идеальное рабочее место в офисе // Еженедельник «Аргументы и Факты» № 38 21/09/2011 URL: <http://www.aif.ru/money/business/28014>

### **О влиянии отношений референтности в сети Интернет на самоопределение студентов**

*Шарабарин Д.В.*

*аспирант факультета социальной психологии  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия  
denis-sh92@yandex.ru*

*Научный руководитель – Крушельницкая О.Б.*

Влияние интернет-среды на ее пользователей все чаще становится темой научных исследований. Рассматриваются особенности поведения людей в социальных сетях, проблемы интернет-зависимости (включая зависимость от онлайн-игр) и влияния виртуальных сообществ на ценностные ориентации личности, проводится сравнительный анализ особенностей реального и виртуального общения [1; 4]. Однако вопрос о влиянии личностных и групповых референтов в Интернете на школьников и студентов остается недостаточно разработанным. В то же время, именно молодые люди, в силу своих возрастных и социально-психологических особенностей, часто становятся объектами манипуляции в интернет-пространстве, что заставляет исследователей искать закономерности этого влияния и способы противостояния ему.

Основным содержанием процесса социализации у студентов, большинство которых находится в юношеском возрасте, является формирование личностного и профессионального самоопределения. При этом часть студентов проявляет возросшую зрелость, готовность успешно адаптироваться во взрослом мире. Но есть среди них и те, кто еще занят проблемами, свойственными скорее подростковому возрасту. Это – стремление автономизироваться от родителей, борьба за право самостоятельно принимать решения, формирование самосознания и т.д. Также юношескому возрасту свойственны открытость инновациям, эстетические интересы, стремление отстаивать нравственные ценности и идеалы, в том числе в общественно-политической сфере. Студенчество является наиболее действенной и активно развивающейся социальной группой, большинство представителей которой в недалеком будущем станут локомотивом развития общества [4].

Студенты, как правило, являются активными пользователями социальных сетей в виртуальном пространстве. Интернет для них – средство общения и важнейший источник информации, которая отбирается и осмысливается на основе личностных ценностей и смыслов молодых людей. Среди всего интернет-пространства наибольшую способность влияния на студентов имеют референтные для них источники информации, в качестве которых выступают социальные сети, виртуальные группы и отдельные личности.

Интернет-сообщества обладают для своих пользователей классическими функциями референтных групп: нормативной (оптанты ориентируются на установленные в них нормы и ценности), сравнительной (группу используют в качестве эталона для оценки себя и других), повышения социального статуса (предполагается, что принадлежность оптанта к группе повышает его социальный статус). Также они обладают личностно-развивающей функцией, причем направленность развития оптанта определяется в данном случае сочетанием его личностных ценностей и ценностных ориентаций референта [3].

Отношения референтности имеют информационную природу и могут рассматриваться как система информационного взаимодействия. При этом оптанта, в поисках лично значимой информации, обращается к референтам, у которых предполагается ее наличие. Запрос оптанта определяется его ведущими ценностями и потребностями [2].

Наиболее востребованными молодежью информационными ресурсами Интернета являются файлы для учебы и работы, музыка, общение в социальных сетях. Последнее наиболее важно для формирования личностного самоопределения. Именно в процессе общения с интернет-референтами дети, подростки и молодежь могут насыщать иными смыслами изначально присущие им ценности. Необходимым условием формирования отношений референтности является также установление доверия оптанта к референту. Социальные сети успешно справляются с этой задачей, так как стимулируют своих участников к открытости и создают условия общения, в которых члены виртуальных сообществ ощущают позитивный интерес других пользователей к своей личности.

Привлекательными возможностями коммуникации в сетевых сообществах являются открытость взаимодействия, возможность действовать анонимно (тем самым оберегая собственное «Я» от нежелательных воздействий), свобода входа и выхода из системы общения, а также конкретность интересов. Последнее позволяет членам сообществ находить, как им кажется, близких по духу людей среди тех, с кем ранее никогда не встречались и о которых до сих пор ничего не знали. При этом личность «друга», при всей ее привлекательности, оценивается не целостно, а только по отдельным, чаще всего имиджевым качествам.

На основе анализа научной литературы, можно сделать вывод, что современный Интернет не только предлагает своим пользователям информацию, но и формирует у них новое мировоззрение, ценности, потребности, влечения, в том числе – путем навязывания стереотипных представлений [5]. Поэтому, помимо положительных последствий общения в Интернете (повышение информированности, развитие любознательности, расширение круга общения, удовлетворение потребностей в творчестве и самовыражении и т.д.), имеются и отрицательные: формирование фрагментарного мировоззрения, снижение ценности поиска истины, формирование потребности в немедленном удовлетворении собственных желаний и потребностей; снижение качества межличностного общения; повышение агрессии.

На наш взгляд, необходимо дальнейшее исследование отношений референтности в пространстве Интернета с целью разработки психолого-педагогических средств профилактики и коррекции негативного воздействия соцсетей на личностное и профессиональное самоопределение молодежи.

*Литература*

1. *Маринова Т.Ю., Зарецкая О.В.* Социально-психологические аспекты зависимости от компьютерных многопользовательских ролевых онлайн-игр // Социальная психология и общество. 2015. Том 6. № 3. С. 109–119.
2. *Крушельницкая О.Б.* Феномен референтности с точки зрения культурно-исторической теории Л.С. Выготского // Культурно-историческая психология. 2014. Том 10. № 3. С. 30–37.
3. *Крушельницкая О.Б., Орлов В.А.* Взаимодействие учащихся с референтным окружением как фактор их личностного развития // Электронный журнал «Вестник Московского государственного областного университета» [www.evestnik.mgou.ru](http://www.evestnik.mgou.ru) / Серия «Психологические науки». № 1, 2013 г. С. 5–12.
4. Социальная психология образования: учебное пособие / под ред. О.Б. Крушельницкой, М.Е. Сачковой, Л.Б. Шнейдер. М.: Вузовский учебник: ИНФРА-М, 2015. 320 с.
5. *Южанинова Е.Р.* К вопросу о влиянии Интернета на самоопределение студентов // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. XVIII междунар. науч.-практ. конф. Часть I. Новосибирск: СибАК, 2012.

**Социально-психологические особенности  
профессиональной компетентности студентов-психологов**

*Шишлова Н.С.*

*магистрант факультета социальной психологии*

*Бабанин П.А.*

*старший преподаватель факультета социальной психологии*

**ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия**

*natusik1566@rambler.ru, pbabanin@mail.ru*

В современный период развития психологической науки и практики, на данном этапе формирования высшего психологического образования, учитываются не только профессиональные качества будущих специалистов-психологов. Обоснованно считается, что и личностные качества студентов-психологов имеют очень важную роль в становлении их как профессионалов, осуществляющих общественно полезную деятельность в социуме. В процессе профессионального развития личности студентов-психологов необходимо знать и вовремя распознавать, имеющиеся у них сложности в общении и взаимодействии с другими людьми и в понимании самих себя. Нужно психологически помогать студентам-психологам на раннем этапе их становления в профессии. Также надо сопровождать их как на психологическом, так и на педагогическом пути профессионального становления, которое активно осуществляется во время обучения в вузе. Сфера профессиональной деятельности психологов относится к системе общественных отношений «человек-человек», поэтому в ходе педагогического процесса требуется целенаправленно развивать те личностно-профессиональные качества студентов-психологов, которые непосредственно влияют на их отношение к самим себе, на их общение и взаимодействие с другими людьми.

Среди общих личностно-профессиональных качеств психолога в психологии традиционно выделены следующие параметры: на психофизиологическом уровне – эмоциональная устойчивость, выдержка, спокойствие, способность реально взвешивать обстановку, устойчивость к стрессу, сильный тип нервной системы; на интеллектуальном уровне – научно-гуманистическое мировоззрение, логичность мышления, сензитивность, профессиональная рефлексия, четкое представление о сложности и противоречивости природы психики и поведения человека; творчество, проницательность, аналитичность и прогностичность; на личностном уровне – фасилитивность, социабельность, направленность на другого, профессиональная мотивированность, активность, коммуникабельность и великодушие к людям, тактичность и дипломатичность в общении, подчинение своих интересов интересам другого и группы, нравственность, добросовестность, ответственность, смелость в решении практических вопросов (Божович Л.И., Дубровина И.В., Зацепин В.В., Климов Е.А., Митина Л.М., Прихожан А.М., Пряжников Л.С. и др.).

М. Вернон выделяет следующие группы мотивов выбора профессии и пребывания в профессии: безопасность (стремление к физическому самосохранению и экономической безопасности), удовольствие (стремление к возможности отдыхать, расслабляться, развлекаться), активность (стремление наиболее полно раскрыться в профессиональной деятельности, реализовать свои физические и интеллектуальные способности и возможности), уверенность в себе и независимость (реализация этих потребностей в деятельности), превосходство (стремление к превосходству над другими с помощью своих собственных достижений или принадлежности к «высшему» социальному классу), господство, или доминирование (стремление приобрести авторитет, возможность управлять другими людьми), «выставление напоказ, хвастовство» (стремление выделиться из группы, вызвать восхищение), социальная конформность (стремление быть в согласии с группой, коллективом, обществом), гуманизм (стремление к оказанию помощи другим, демонстрации им своего расположения и симпатии) [1].

Психолог должен уметь постигать причины и следствия самопроявлений другого человека, прогнозировать поведение, адекватно воздействовать на других людей. Здесь очень важно явление эмпатии. «Рациональный канал» эмпатии характеризует направленность внимания, восприятия и мышления на другого человека – его состояния, проблемы поведения. «Эмоциональный канал» эмпатии – способность эмпатирующего входить в эмоциональный резонанс с окружающими – сопереживать, соучаствовать. «Интуитивный канал» эмпатии – способность «видеть» поведение партнера, действовать в условиях дефицита информации о нем, опираясь на опыт, «хранящийся» в подсознании.

Формирование устойчивой мотивации личностно-профессионального развития психолога осуществляется через повышение привлекательности, престижа и раскрытие гуманистической сущности профессии психолога; актуализацию эталона (идеала) специалиста избранной профессии; создание и реализацию личностно и общественно значимых перспектив в учебной и профессиональной деятельности психолога, улучшение стимулирования процесса самосовершенствования студентов.

*Литература*

1. *Климов Е.А.* Психология профессионального самоопределения. – Ростов-на-Дону, Феникс, 1996.

### Часть 3.

## КЛИНИЧЕСКАЯ И СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

### Особенности самооценки у подростков с почечной недостаточностью разной степени тяжести

*Абросимова В.Д.  
студент факультета клинической  
и специальной психологии  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*

*Научный руководитель – Куртанова Ю.Е.*

**Актуальность:** на данный момент наблюдается рост количества детей и подростков, страдающих различными хроническими соматическими заболеваниями. Такой фактор как наличие заболевания вносит существенные изменения в жизнь ребенка и его семьи, а значит, накладывает заметный отпечаток и на развитие ребенка в целом, и на формирование отдельных психологических характеристик, в частности. Изучение самооценки и самосознания ребенка, находящегося в ситуации хронического заболевания, является значимым для построения дальнейшей реабилитационной работы.

Исходя из этого, **целью** данной работы стало изучение особенностей самооценки у подростков, страдающих почечной недостаточностью разной степени тяжести.

#### **Задачи:**

1. Провести экспериментальное исследование, направленное на изучение самооценки у здоровых подростков и двух групп подростков с почечной недостаточностью разной степени тяжести.
2. Провести сравнительный анализ самооценки подростков трех исследуемых групп.
3. Выявить специфику самооценки подростков с различным соматическим статусом.

**Объект исследования** – самооценка подростков с различным соматическим статусом.

**Предмет** данного исследования – особенности самооценки у подростков с почечной недостаточностью разной степени тяжести.

**Гипотеза:** существуют специфические особенности самооценки у подростков с почечной недостаточностью разной степени тяжести.

**Выборка:** Исследование экспериментальных групп проводилось на базе НИИ Педиатрии и детской хирургии в отделении нефрологии и в Российской детской клинической больнице в отделении пересадки почки. Контрольная группа – ученики 10–11 классов московской гимназии № 1799, подразделение «Лицей на Полянке».

Половозрастная характеристика: 47 здоровых подростков (20 мальчиков, 27 девочек), 26 подростков с различными заболеваниями почек (пиелонефрит, гломерулонефрит, поликистоз и т.д.) – 10 мальчиков, 16 девочек. И 14 подрост-

ков с хронической почечной недостаточностью в терминальной стадии, находящиеся на аппарате искусственной почки (гемодиализе) и ожидающие трансплантации – 10 девочек и 4 мальчика.

Все подростки, проходившие исследование, были в возрасте 14–17 лет

#### **Методы исследования:**

1. методика Дембо-Рубинштейн
2. САН (В.А. Доскин, Н.А. Лаврентьева, В.Б. Шарай, М.П. Мирошников)
3. Рисуночная методика «Я в трех проекциях» (Гудинаф-Харрис)
4. Методика Будасси
5. Тест Куна
6. Методы математической статистики с применением анализа ANOVA, расчета коэффициентов корреляции Спирмена, t-критерий Стьюдента. Выбор методов для анализа осуществлялся с помощью учебника М.Ю. Ермолаева. Статистический анализ проводился с помощью программы Statistica7.

#### **Выводы**

1. Статистическая обработка данных показала, что нет значимых различий в средних значениях выборок нормы и подростков с почечной недостаточностью средней степени тяжести, но можно наблюдать тенденцию к более низкой самооценке у группы подростков с заболеваниями почек.
2. Статистическое сравнение групп здоровых подростков и подростков с тяжелыми формами заболеваний показала значимое различие по ряду показателей. У подростков с хронической почечной недостаточностью в целом самооценка значимо ниже по сравнению с их здоровыми сверстниками. Наиболее значимые отличия отмечаются по шкалам «внешность» и «уверенность в себе».
3. Проективные методики подтверждают описанное в литературе наличие у подростков с хроническими заболеваниями неуверенности, страхов и явления фасадности.
4. У подростков с почечной недостаточностью наблюдается преобладание оценок, соответствующих социальным и семейным идентичностям, тогда как в контрольной группе чаще наблюдаются оценки, связанные с половой идентичностью, что может быть обусловлено более сильными внутрисемейными связями у подростков с заболеваниями, а также их инфантильностью в связи с частыми госпитализациями и повышенным вниманием к здоровью, как со стороны самого подростка, так и со стороны его семьи.

Таким образом, наша гипотеза об особенностях самооценки подростков с почечной недостаточностью подтвердилась.



## Образ родителя и личностные особенности детей

*Бобкова А.А.*  
*студентка факультета клинической*  
*и специальной психологии*  
*ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*  
*bobkova.1002@yandex.ru*

*Научный руководитель – Николаева Н.О.*

Проблема детско-родительских отношений не теряет своей актуальности в наше время, поскольку каждый человек формируется как личность, прежде всего в семье. Нарушения психического состояния и закладывание некоторых личностных особенностей ребенка связаны со стилем родительского воспитания. Именно поэтому необходимо анализировать воздействие определенных моделей поведения родителей и их методов воспитания на развитие личностных качеств ребенка. Исследователи выделяют позитивные и негативные родительские стили [2]. Некоторые авторы указывают на искажение детско-родительских отношений в семьях детей, страдающих психической патологией [3].

**Целью** данной работы было показать, что наличие психологических трудностей у ребенка отражается в негативном образе родителя.

В эксперименте приняли участие 29 школьников в возрасте от 9 до 14 лет, относящиеся к группе практической нормы. В своем исследовании мы использовали шизотипический опросник SPQ (Schizotypal Personality Questionnaire); диагностическую методику ПоР (Подростки о Родителях) Л.И. Вассермана; пятифакторный личностный опросник («Большая пятёрка личностных черт»).

**Результаты** исследования показали, что у детей и подростков с некоторыми выраженными шизотипическими чертами присутствует образ враждебной матери и непоследовательного отца (табл. 1)

**Таблица 1**

### **Взаимосвязь между шизотипическими особенностями детей и их образом родителей**

	<b>Враждебность матери</b>	<b>Непоследовательность отца</b>
<b>Магическое мышление</b>	0,38*	0,47*
<b>Необычное восприятие</b>	0,40*	0,48*

\* –  $p < 0,05$

При этом девочки с выраженными шизотипическими чертами дают большую негативную оценку воспитательному стилю своих отцов, нежели матерей. Респонденты с высоким показателем по шкале «добросовестность» отмечают, что матери и отцы проявляют к ним позитивный интерес (коэффициент корреляции равен 0,49). Важно отметить тот факт, что у девочек данное качество закладывается с позитивным интересом со стороны отца ( $r = -0,59$ ), а у мальчиков – со стороны матери ( $r = 0,64$ ). Это различие важно для понимания того, какой вклад в развитие определенных качеств личности девочек и мальчиков вносит отец, а какой – мать. Также мы получили взаимосвязь между одноименными воспитательными стилями матери и отца по шкалам «автономность» (коэффициент корреляции 0,54\*) и «непоследовательность» (коэффициент корреляции 0,71\*). Это может объясняться тем, что дети из полных семей воспринимают

родителей как одно целое, и, по их мнению, методы воспитания у них одни и те же. Или же играет роль явление ассортативности – процесс создания супружеских пар по принципу наличия или отсутствия определенных качеств. Схожие результаты были получены в исследовании Н.Л. Горбачевской с соавторами. Ими были выявлены взаимосвязи между воспитательными стилями отца и матери: «автономный», «директивный», «враждебный» и «непоследовательный» [1].

*Литература*

1. Горбачевская Н.Л., Николаева Н.О., Пенкина М.Ю. Оценки стиля родительского воспитания и личностные особенности девушек 18–20 лет // Психология общения и доверия: методология, теория, практика / Под ред. Т.П. Скрипкиной. М., 2014.
2. Диксон У. 20 великих открытий в детской психологии. 2-е международное издание. – СПб., 2007.
3. Калина О.Г. Влияние образа отца на эмоциональное благополучие и полоролевую идентичность подростков: Автореф. дис... канд. психол. наук. М., 2007.

### **Исследование процесса социальной адаптации учащихся младшего школьного возраста с речевыми нарушениями**

*Бородич Ж.С.  
студентка факультета клинической  
и специальной психологии  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия  
janejane08@mail.ru*

*Научный руководитель – Зарецкий В.К.*

Речь является важнейшим психическим процессом, обеспечивающим взаимодействие человека с социальным миром, дающим возможность осмысливать себя и свои действия, выражать свои чувства и переживания другим людям. У учащихся, имеющих речевые нарушения, отмечаются существенные проблемы в обучении и социальной адаптации в школе. Способность человека к освоению социокультурного опыта, детерминированного речью, является определяющим условием личностного развития индивида, важнейшим фактором существования человеческого общества. (Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия и др.). Среди работ, посвященных исследованию особенностей развития ребенка с речевыми нарушениями, можно назвать работы В.М. Шкловского, В.И. Селиверстова, Л.А. Зайцевой, Л.А. Волковой и др. А ведь именно в этом возрасте происходит активное развитие ребенка.

**Цель исследования:** Изучить особенности речевых нарушений у учащихся начальной школы и определить особенности их влияния на процесс социализации младшего школьника.

**Задачи исследования:**

1. Изучить и проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме влияния речевых нарушений на социализацию учащихся начальной школы.
2. Подобрать психодиагностический инструментарий для проведения исследования влияния речевых нарушений на процесс социализации младших школьников.

3. Разработать рекомендации для психолого-педагогического сопровождения младшего школьника с речевыми нарушениями.

**Объект исследования** – процесс социализации учащихся младшего школьного возраста с речевыми нарушениями.

**Предмет исследования** - влияние речевых нарушений на процесс социализации учащихся младшего школьного возраста.

**Гипотеза исследования:** Речевые нарушения у учащихся младшего школьного возраста могут негативно влиять на развитие коммуникативных навыков, взаимодействия со сверстниками и самооценку учащегося.

**Методы исследования:** Методологической основой исследования являются: ведущие положения теории культурно-исторического развития (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А. Д.Б. Эльконин, Р. Лурия и др.); теории деятельности (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.); теории речевой деятельности (Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, А.Р. Лурия, А.Н. Леонтьев, Т.В. Ахутина-Рябова и др.); положение о единстве закономерностей развития нормальных и аномальных детей, ведущей роли обучения в развитии психики ребенка (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, А.Н. Леонтьев и др.); Методологическое основание исследуемой проблемы составили универсальные методологические принципы: принцип детерминизма; принцип развития, а также принцип деятельностного подхода. Методы исследования: Методы теоретического анализа (историографический, сравнительно-сопоставительный, ретроспективный, моделирование); праксиметрические (анализ продуктов деятельности, изучение и обобщение психолого-педагогического опыта).

Сфера межличностного общения в младшем школьном возрасте за последние годы привлекала внимание многих исследователей. Природа общения, его возрастные и индивидуальные особенности, механизмы протекания стали предметом изучения психологов и педагогов в области возрастной и детской психологии (Д.Б. Эльконин, Ю.Е. Прохоров, Я.Л. Коломинский, 1976, 1981; Л.Ф. Обухова 1996; Дубровина И.В. 2000).

Особенности социальной адаптации учащихся младшего школьного возраста рассматриваются во взаимосвязи с процессами общения и взаимодействия. Специфика коммуникативной деятельности учащихся с нарушением речи заключается в неумении адекватно взаимодействовать с учащимися и педагогами, что негативно отражается на учебной деятельности [1]. Развитие вербальной коммуникации влияет на регуляцию поведения, общую и речевую активность [2].

На основании теоретического исследования проблемы социализации младших школьников с речевыми нарушениями будут составлены рекомендации для специалистов школ работающими с данной категорией учащихся

*Литература*

1. Грибова О.Е. К проблеме анализа коммуникации у детей с речевой патологией // Дефектология. 1995. № 6. С 7–16.
2. Прохоров Ю.Е., Стернин И.А. Коммуникативное поведение. М.: Флинта, Наука, 2006. С.286.

## **Субъективные представления об опасности у подростков с расстройствами шизофренического спектра**

*Вещикова М.И.*

*младший научный сотрудник  
ФГБНУ «НЦПЗ», Москва, Россия*

*mveshchikova@gmail.com*

*Научный руководитель – Зверева Н.В.*

Исследование субъективных представлений об опасности представляет значительный интерес в аспекте расстройств шизофренического спектра, поскольку для их клинической картины характерны страхи, ощущение дискомфорта от окружающей обстановки, бредовые конструкции. Несмотря на то, что анамнез больных часто содержит данную информацию, возможность уточнения субъективных переживаний больных может быть ценной как с позиции науки, так и в практике. В данном исследовании была использована проективная методика «Незаконченные предложения». Преимущества этой методики в том, что она позволяет спровоцировать ответы на сложные для открытого осуждения темы и легко поддается модификации. В нашем исследовании был задействован набор незавершенных утверждений, являющийся частью диагностического комплекса, посвященного тематике опасности.

**Материалы и методы.** В исследовании участвовал 21 подросток с расстройствами шизофренического спектра (F21, F20, F25), находящиеся на стационарном лечении в клинике ФГБНУ «НЦПЗ», возраст – 12–17 лет.

Методика «Незаконченные предложения» (авторская модификация).

В исследовании был использован качественный анализ полученных ответов, анализ историй болезни. При оценке ответов обращалось внимание на наличие среди ответов указаний на страхи, фабулы бреда и прочую симптоматику, отмеченную в историях болезни.

### **Результаты**

Основной источник тревожных переживаний подростков – общение. Наиболее характерны страхи и дискомфортные ощущения, связанные с ситуациями межличностного общения со сверстниками, реже – с родственниками, маргинальными группами лиц (наркоманы, пьяницы, вору...), многочисленными и малознакомыми компаниями. Указание больного на родственника в ответ на формулировку «Я избегаю общаться с...» соотносится с наличием в анамнезе ярко выраженных конфликтов с ним, представляющих существенную часть симптоматики (например, ревность и постоянные конфликты с сестрой; бредовая фабула, в которой отец оценивается как причина всех жизненных проблем). Сообщения о тревожности в отношении сверстников и одноклассников и их избегание часто не соотносится с наличием подобных жалоб в истории болезни.

Наличие в истории болезни конкретных страхов или бредовой синдром на этапе становления ремиссии не отражается в ответах. Вместе с тем в острой фазе больные с ведущим бредовым синдромом дают ответы в рамках фабулы бреда (например больная, 15 лет, диагноз F25, синдром бредового фантазирования; на предложение «Компания подростков на улице...» отвечает «мне не страшно, у меня есть сверхспособности, они мне ничего сделать не могут», далее – «Гулять ночью по городу... здорово, для меня не существует опасности»).

Здесь можно говорить о том, что на этапе ремиссии собственные страхи начинают оцениваться более критично и перестают быть центральным переживанием.

Больные с преобладанием негативной симптоматики или развивающимся дефектом склонны говорить о тотальном дискомфорте и тревоге, их ответы лаконичны и обобщенны (например, больная, 15 лет, F20, недифференцированная шизофрения с нарастающим дефектом; «Я избегаю общаться... с людьми», «В большом городе мне... не по себе», «Мне неуютно... в компании», «В транспорте я чувствую себя... не в своей тарелке», «На природе я чувствую себя... не по себе»).

С безопасным местом в подавляющем большинстве случаев ассоциируется дом, даже если в анамнезе содержится информация о конфликтных отношениях внутри семьи, нежелании находиться дома.

### **Обсуждение и выводы**

Значительное преобладание в ответах подростков страхов, связанных с ситуациями общения, являются специфической возрастной чертой, преобладающей над клинической симптоматикой. Данная тенденция нарушается в острой фазе заболевания либо в случае преобладания негативной симптоматики в картине болезни. На стадии ремиссии же субъективные переживания подростков с расстройствами шизофренического спектра приближаются к типичным для их здоровых сверстников темам.

В диагностическом плане можно говорить о том, что «Незаконченные предложения» в данной модификации не стоит рассматривать как инструмент выявления конкретных страхов, однако эта методика позволяет уточнять глубину нарушений и субъективный уровень безопасности окружающего мира.

## **Эмоциональное восприятие аудиальных стимулов у девушек-подростков с нарушениями пищевого поведения**

*Воронова С.С.*

*Клиническая и специальная психология  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*

*Научный руководитель – Зверева Н.В.*

**Введение.** Исследование направлено на изучение эмоционального восприятия внешних стимулов. Данная работа имеет два основных источника: во-первых, интерес к своеобразию или сходству восприятия эмоциогенных аудиальных стимулов в норме и при психической патологии, а во-вторых – отмечаемое многими авторами эмоционально-личностное своеобразие подростков при нервной анорексии.

**Целью** данного исследования являлось изучение эмоционального восприятия девушек-подростков с диагнозом «нервная анорексия» (F50.0) с использованием нового методического инструментария (методики International Affective Digitized Sound-2).

**Материал и методы.** Выборку составили девушки-подростки от 12 до 16 лет. Контрольная группа здоровых девушек-подростков состояла из 15 человек, основная клиническая группа – девушки-подростки, проходящие лечение в НП-ЦПЗиП и клиники ФГБНУ НЦПЗ (14 человек)

Методика International Affective Digitized Sound-2 направлена на оценку восприятия и влияния эмоциогенных аудиальных стимулов. Суть методики заключается в оценке предъявляемых аудиальных стимулов по трем шкалам: знак эмоций (положительный или отрицательный), сила эмоций и степень эмоционального контроля [1][2].

**По результатам** исследования было выявлено, что девушки-подростки с нарушением пищевого поведения, представленным диагнозом «нервная анорексия», имеют качественное своеобразие эмоциональной сферы (по сравнению с контрольной группой). Выявлены достоверные различия по шкалам «сила эмоций» ( $p < 0.01$ ) и «контроль эмоций» ( $p < 0.01$ ): в выборке с нервной анорексией девушки оценивали свои эмоции как менее выраженные по сравнению с контрольной группой, при более высоком контроле эмоций.

Также у группы девушек с диагнозом «нервная анорексия» выявилась тенденция, согласно которой субъективно приятные звуки вызывают больший эмоциональный отклик, чем неприятные звуки. В нормативной выборке результат обратный: неприятные звуки оцениваются как более эмоциогенные (что согласуется с литературными данными).

**Резюме.** Таким образом, эмоциональная сфера девушек-подростков с диагнозом «нервная анорексия» характеризуется большей уплощенностью при большем субъективном контроле эмоций.

Особая благодарность за предоставление методики – О.П.Марченко.

*Литература*

1. *Марченко О.П.* Кросс-культурное сравнение оценок звуков IADS. – Материалы конференции «Когнитивная наука в Москве: новые исследования», 2013;
2. *Stevenson R.A., James T.W.* Affective auditory stimuli: Characterization of the International Affective Digitized Sounds (IADS) by discrete emotional categories. – Behavior Research Methods, 2008, № 40 (1).

## **Материнская позиция в семье, воспитывающей особого ребенка**

*Голубева К.К.*

*магистрант ф-та Клиническая и специальная психология  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия.  
kirakonstantinovna@yandex.ru*

*Научный руководитель – Зверева Н.В.*

**Введение.** Тема материнской позиции в семьях, воспитывающих ребенка с особенностями развития, в настоящее время является актуальной. **Актуальность данной темы** обусловлена значительными трудностями, которые претерпевает семья, воспитывающая детей с отклонениями в развитии. Семья с ребенком с особенностями развития – это семья с особым статусом, особенности и проблемы которой определяются не только личностными особенностями всех ее членов и характером взаимоотношений между ними, но большей занятостью решением проблем ребенка, закрытостью семьи для внешнего мира, дефицитом общения, но главное – специфическим положением в семье ребенка с нарушениями развития, которое обусловлено его болезнью. Ситуация, когда в семье есть ребенок с особенностями развития, может повлиять на создание более уз-

конаправленного окружения, необходимого членам семьи для выполнения своих функций. Более того, присутствие ребенка с нарушениями развития, вкупе с другими факторами, может изменить самоопределение семьи, сократить возможности для заработка, отдыха, социальной активности.

**Цель** – выявить структуру и психологическое содержание материнской позиции применительно к женщинам, воспитывающим детей с особенностями развития. (*младенцы с пороком сердца с показаниями к операции в возрасте до года*).

**Задачи:**

1. описать процесс адаптации родителей к новой жизненной ситуации (рождение особого ребенка);
2. описать и проанализировать способы психологической защиты, которые выбирают для себя родители ребенка с особенностями в развитии;

**Предмет исследования** – психологическое содержание материнской позиции женщин, воспитывающих детей с особенностями развития. А так же психологический климат в семье, имеющей проблемного ребенка, возможные состояния родителей, основные проблемы с которыми сталкиваются семьи при рождении ребенка с нарушениями развития.

**Проблема исследования** состоит в анализе причин неблагоприятного психологического климата в семье, воспитывающей ребенка с особенностями развития, способы психологической помощи таким семьям.

**Гипотеза** – мы предполагаем, что, чем глубже патология у ребенка, тем большее значение для адекватной родительской позиции и адаптации особого ребенка имеет личность матери. Исследуется выгорание на фоне болезни ребенка и несоответствия уровню жизни и здоровья ребенка ожиданиям родителей здорового ребенка.

**База исследования** Государственное бюджетное учреждение здравоохранения «Детская городская клиническая больница им. З.А. Башляевой Департамента Здравоохранения Москвы».

**Испытуемые:** 20 матерей, имеющих детей в возрасте от 0,1 месяцев до 12 месяцев с нарушением развития – врожденным пороком сердца, требующим оперативного вмешательства. Обследование проводилось в период пребывания в больнице. По возрасту в группе были женщины от 20 до 40 лет, среди детей были и мальчики и девочки, ребенок с пороком сердца у части матерей был первым и единственным, у части – вторым.

**Методы и методики исследования**

В работе применялись следующие методы: анкетирование и клиническая беседа, тестирование, методы математической обработки и статистики.

Для достижения поставленной цели был сформирован диагностический комплекс, включающий следующие четыре методики:

1. Локус контроля Дж. Роттера (выявлялся экстернальный, внешний локус контроля либо интернальный, внутренний локус контроля) – использован для оценки принятия ситуации, смирения с болезнью ребенка, или же протестом против болезни). [2 ].
2. Методика определения уровня депрессии В.А. Жмурова – для выявления наличия депрессивных состояний и определения их тяжести [1].
3. Анкета «Психологический тип родителя» (В.В. Ткачева) позволяет определить психические свойства родителя, воспитывающего ребенка с отклонениями в развитии. [5].

4. Методика оценки психологического благополучия Варвик-Эдинбург (адаптация С.К.Нартовой-Бочавер) – для определения эмоционального благополучия матерей [6].

Клиническая беседа проводилась со всеми матерями в полуструктурированной форме. Оценка полученных данных по каждому из тестов подсчитывались путем сложения баллов.

**Результаты.** В таблице 1 приведены результаты по всем методикам.

**Таблица 1**

**Результатов исследования матерей (разделены по возрасту и количеству детей у матери) по всему методическому комплексу**

Характеристики матерей	Локус контроля (кол-во матерей)	Уровень депрессии (кол-во матерей)	Тип родителя (кол-во матерей)	Психологическое благополучие (кол-во матерей)
<b>Матери в возрасте 20–30 лет с одним ребенком (10 человек)</b>	Экстернальный локус контроля 8 человек	Депрессия отсутствует 0 человек	Психосоматический тип родительства 6 человек	Низкий уровень 4 человека
	Интернальный локус контроля 2 человека	Легкая депрессия 7 человек	Авторитарный тип родительства 3 человека	Средний уровень 6 человек
		Умеренная депрессия 3 человека	Невротический тип родительства 1 человек	Высокий уровень 0 человек
<b>Матери в возрасте 30–40 лет с двумя детьми и более (10 человек)</b>	Экстернальный локус контроля 5 человек	Депрессия отсутствует 5 человек	Психосоматический тип родительства 4 человека	Низкий уровень 2 человека
	Интернальный локус контроля 5 человек	Легкая депрессия 3 человека	Авторитарный тип родительства 3 человека	Средний уровень 5 человек
		Умеренная депрессия 2 человека	Невротический тип родительства 3 человека	Высокий уровень 3 человека

У матерей, в возрасте от 30 до 40 года, имеющих 2 и более детей, депрессия минимальна или отсутствует. Легкая и умеренная депрессия присутствует у матерей, в возрасте от 20 до 30 лет, имеющих одного ребенка. Выраженная депрессия и глубокая депрессия полностью отсутствуют в данной выборке. Большинство матерей детей с пороками сердца до года, принадлежат к психосоматическому типу. У таких матерей проблемы их детей переживаются изнутри, что проявляется в нарушениях психосоматической сферы, они склонны к гиперопеке и кладут свое здоровье на алтарь жизни ребенка, не умеют отдыхать, изнуряют себя. Среди испытуемых в возрасте от 20 до 30 лет, имеющих одного ребенка, матерей психосоматического и авторитарного типа больше, чем среди испытуемых старшего возраста (различия на уровне тенденции, достоверность не подтверждена). По методике «Оценка психологического благополучия



Варвик-Эдинбург» низкий уровень психологического благополучия выявлен у 25 % испытуемых, к которым относятся матери от 20 до 30 лет, имеющие одного ребенка. Средний уровень психологического благополучия – у 35 % и высокий уровень психологического благополучия у 40 % испытуемых (матери от 30 до 40 лет). Исследования так же показали, что у матерей невротического типа самый высокий уровень депрессии из всей выборки (0,672).

### **Выводы.**

1. Не обнаружено достоверного влияния психосоматического типа родителя на выраженность уровня депрессии ( $r_s = 0.093$ ), аналогично для авторитарного типа родителя ( $r_s = -0.398$ ), т.о. влияние психосоматического и авторитарного типа родителя на уровень депрессии не доказано.

2. Обнаружена статистически значимая связь между невротическим типом родителя и уровнем депрессии (результат:  $r_s = 0.672$ ), можно предполагать влияние невротического типа родителя на уровень депрессии.

**Резюме.** Проведенные нами исследования демонстрируют важность работы психолога с семьями, в особенности с молодыми матерями, воспитывающими ребенка с нарушениями развития. Психологическая поддержка, направленная на формирование адекватного восприятия ребенка родителем и реалистичного планирования его будущей жизни существенно необходима молодым родителям, особенно родителям невротического типа, которые чаще других подвержены депрессии. Подобный подход к семье является залогом успешной социализации ребенка с нарушениями развития.

### *Литература*

1. Диагностика эмоционально-нравственного развития. Ред. и сост. И.Б.Дерманова. – СПб., 2002. С.135–139.
2. Елисеев О.П. Практикум по психологии личности – СПб., 2003. С.413–417.
3. Зверева Н.В. Рошина И.Ф. Проблемы семьи в клинической психологии родительства // Журнал «Клиническая и специальная психология» № 1 2012
4. Куфтяк Е.В. Психология семьи: регуляция и защита. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2011.
5. Левченко И.Ю., Ткачева В.В. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии: Методическое пособие. – М.: Просвещение, 2008. – 239 с.
6. Нартова-Бочавер, С.К. Вера в справедливый мир и психологическое благополучие у глухих и слышащих подростков и взрослых [Электронный ресурс] /С.К. Нартова-Бочавер, М.Б. Подлипняк, А.Ю. Хохлова // Клиническая и специальная психология. – 2013. – № 3. – URL: <http://psyjournals.ru/psyclin/2013/n3/64003.shtml>(дата обращения 18.09.2016)
7. Фюр Г. Запрещенное горе / Г. Фюр. – Минск: Минсктиппроект, 2003 г.

## **Разработка методики для оценки письменной речи у подростков при эндогенной психической патологии**

*Дроздова А.Д., Шведовский Е.Ф.  
магистрант факультета клинической  
и специальной психологии,  
аспирант лаборатории Медицинской психологии,  
ФГБОУ ВО МГППУ, ФГБНУ НЦПЗ, г.Москва, Россия  
nunial@rambler.ru, e\_shvedovskiy@ncpz.ru  
Научный руководитель – Зверева Н.В.*

Эндогенная психическая патология ассоциирована с целым рядом клинических симптомов. У пациентов с эндогенной психической патологией (расстройства шизофренического, аутистического спектров) речемыслительные функции, как правило, нарушены. Особенности речевой деятельности обращали на себя внимание исследователей, благодаря своему многообразию: от мутизма и обедненности речевых высказываний с одной стороны до шизофазии с другой. Существует множество методик, исследующих речевую деятельность в ее продуктивном аспекте. Далее приведены некоторые из них. Методика обследования связной речи (Глухов В.П.). Методика включает в себя ряд заданий направленных на исследование содержательной стороны речи (напр.: определение способности составлять законченные высказывания на уровне фразы; способность устанавливать лексико-смысловые отношения между предметами). Методика обследования связной речи (Воробьева В.К.). Методика Ушаковой О.С. Содержит в себе ряд показателей развития связной речи, а именно: содержательность, композиция высказывания, грамматическая правильность построения простых и сложных предложений, правильное согласование слов в словосочетаниях и предложениях, способы связей между предложениями, разнообразие лексических средств, звуковое оформление высказывания.

Опираясь на вышеизложенные методики, была предложена разработка, которая позволяет выявить особенности продуктивной письменной речи у подростков с эндогенной психической патологией. Методика представляет собой написание сочинения по картине В.Г. Перова «Охотники на привале», к которой дается следующая инструкция: «Напиши рассказ по картинке в 10 предложений». Время выполнения не ограничено, писать необходимо от руки.

Были предложены критерии, по которым оценивались 2 группы подростков (13–17 л.): с нормативным развитием и с эндогенной психической патологией (аутизм, шизофрения, шизотипические расстройства). Подсчет баллов проводился по следующим категориям:

1. **Содержательная категория.** Полнота раскрытия темы (1 – раскрыта, 0 – не раскрыта). Наличие фактических ошибок (1 – отсутствие, 0 – наличие). Последовательность изложения (1 – последовательно, 0 – не последовательно). Взаимодействия персонажей (1 – есть, 0 – нет). Упоминание об эмоциях персонажей (1 – есть, 0 – нет).
2. **Речевое оформление.** Разнообразие лексики и грамматического строя речи (1 – присутствует, 0 – нет). Выразительность речи (1 – нет, 0 – выразительна). Число речевых недочетов (1 – отсутствуют, 0 – присутствуют).

3. **Количественная категория.** Объем текста в словах. Количество существительных, глаголов, прилагательных. Допущенные ошибки: орфографические, грамматические (1 – нет, 0 – есть).

Результаты данной методики были собраны в 2 группах испытуемых: клинической (пациенты ФГБНУ НЦПЗ, DS: F20.xx, F21.xx, N = 10, ср.возр – 14,4, девочек – 6) и нормативной (учащиеся средних школ, N = 13, ср.возр. – 15,2, девочек – 9). Результаты могут быть продемонстрированы на уровне средних значений, так как работа носит характер пилотной разработки методики. Результаты представлены в таблицах 1,2 и 3.

**Таблица 1**

**Результаты по количественной категории**

Группы	N	Количественная категория					
		W	NO	V	A	OR	GR
Нормативная	13	82,2	19,9	13,7	7,2	0,9	0,9
Клиническая	10	60,3	17,9	10,0	3,7	0,3	0,7

*Пояснение к таблице: W – количество слов, NO – количество существительных, V – количество глаголов, A – количество прилагательных, OR – орфографические ошибки, GR – грамматические ошибки.*

**Таблица 2**

**Результаты по Содержательной категории**

Группы	Содержательная категория				
	TO	AE	SP	CI	E
Нормативная	0,7	0,9	0,8	0,8	0,5
Клиническая	0,6	0,7	0,4	1,0	0,7

*Пояснение к таблице: TO – полнота раскрытия темы, AE – наличие фактических ошибок, SP – последовательность изложения, CI – взаимодействие персонажей, E – упоминание эмоций.*

**Таблица 3**

**Речевое оформление**

Группы	Речевое оформление		
	VO	ES	SP
Нормативная	0,5	0,5	0,8
Клиническая	0,4	0,6	0,1

*Пояснение к таблице: VO – разнообразие лексики и грамматического строя речи, ES – выразительность речи, NSE – число речевых недочетов.*

В целом, наблюдается закономерное снижение параметров количественной, содержательной категорий, а так же параметров категории Речевое оформление у клинической группы испытуемых. Однако, несколько параметров в клинической группе выборки имеют тенденцию к повышению, а именно параметры CI, E, ES. Завышения параметров CI и E могут быть связаны с общими искажениями мыслительной деятельности в рамках эндогенной нозологии. Параметр ES может быть связан с так называемой вычурностью речи, так же описываемой клиницистами в аспекте продуктивной симптоматики.

Результаты данной пилотной разработки показывают, что требуется более тщательный подбор параметров оценки письменной речи при эндогенной психи-

ческой патологии и более тщательная экспертная оценка результатов выполнения методики специалистами в области лингвистики. Так же необходим дальнейший набор испытуемых, как клинической, так и нормативной групп выборки.

### **К проблеме восприятия психических заболеваний через призму кинематографа: взгляд клинического психолога**

*Зверева М.В.*  
*младший научный сотрудник*  
*отдела медицинской психологии ФГБНУ «НЦПЗ»*  
*maremerald@gmail.com*

Различные средства визуализации занимают все большее место в процессе обучения современных специалистов-медицинских психологов. Благодаря наглядным видео-урокам и другим различным видео-форматам обучения, студенты значительно быстрее и легче воспринимают и запоминают преподаваемый им материал. Помимо специально отснятого материала (учебные фильмы с реальными пациентами, врачами), немаловажное место занимает и художественный кинематограф. Фильм – сложный многогранный феномен, представляющий одновременно и одну из художественных форм деятельности, и мощную производственную индустрию, и социальный феномен. Киноиндустрия всегда проявляла живой интерес к врачам и медицине в целом, и в частности, психиатрия нередко находилась в центре внимания. Кинематографический образ психиатрии в кино на протяжении многих лет являлся источником беспокойства для специалистов, которые считают, что общественности представляется ложная картина работы психиатров. Фактически, психиатрия в кино «разработала» свои собственные характеристики, которые лишь изредка пересекаются с реальной профессией. Взаимодействие кинематографа и психиатрии все же имеет несомненный положительный аспект – просвещение общества в сложной области психической реальности, но на данный момент, по-видимому, отрицательных сторон больше. Изображение психически больных людей в фильмах и телевизионных программах оказывает важное и недооцениваемое влияние на общественное восприятие их состояния, что приводит к глубокой стигматизации и в конечном итоге негативному общественному восприятию психических заболеваний. [2,3,4]

Фильмы с разнообразной психологической и психиатрической тематикой относятся к числу наиболее посещаемых и просматриваемых публикой в кинотеатрах. Некоторые из этих фильмов показывают проблемы психиатров, психологов и специалистов в области психического здоровья и/или изображают людей с психическими расстройствами в качестве главных действующих лиц, независимо от того, являются ли они в действительности психиатрами или просто демонстрируют определенные проблемы, связанные с психическим здоровьем. Среди фильмов есть настолько успешные, что широкая общественность готова идентифицировать с ними психиатрию. Полнометражные кинофильмы формируют у зрителей отношение к психиатрии, пациентам и их лечению на основе того, что они видят в фильмах. К сожалению, в большинстве случаев, сформированное восприятие основано на ошибочных представлениях о психи-

ческих расстройствах, пациентах, психиатрии и психологии. Фигура психологов и психиатров в кинематографе со временем менялась от слепого почитания до полного пренебрежения и даже демонизации их образа. Пациенты также изображались в континууме от просвещенных и гениальных индивидов до устрашающих своими злодеяниями маньяков или просто как «звероподобные люди». Steven E. Hyler с соавторами в статье «Homicidal maniacs and narcissistic parasites: stigmatization of mentally ill persons in the movies» выделили шесть распространенных стереотипов о психически больных людях, встречающихся в кинематографе, способствующих укреплению стигмы о психических заболеваниях: человек мятежного духа (rebellious free spirit), человек, страдающий манией убийства (homicidal maniac), соблазнитель (seductress), просвещенный член общества (enlightened member of society), нарциссический паразит (narcissistic parasite), экспонат зверинца (zoo specimen). Позднее этими же авторами были выделены три основные темы в кинематографе, содействующие ложному и массовому распространению мнения в обществе об этиологии психических заболеваний: травматическая этиология – (presumption of traumatic etiology), шизофреногенные родители – (schizophrenogenic parents), безобидная эксцентричность часто обозначается как психическое расстройство и подвергается неуместному лечению – (harmless eccentricity is frequently labeled as mental illness and inappropriately treated) [2]

Стигматизация психического заболевания у взрослых была достаточно подробно изучена, на этом фоне мифы о детских психических заболеваниях и их лечении практически не рассматривались. Родителям детей с психическими заболеваниями или особенностями развития, а также широкой общественности, чьи взгляды влияют на социально-политическую обстановку, мировой кинематограф дает различные сильные, но зачастую непонятные и противоречивые сведения о том, что такое психическое здоровье ребенка. В большинстве случаев, это дает родителям детей с особенностями развития надежду, что их дети могут быть одаренными, но это же и порождает недоверие к психиатрам, психологам etc, которые стремятся «вылечить» ребенка от возможной гениальности. У подростков и детей, которые проходят лечение, мифы кинематографа могут вызвать озабоченность по поводу их контроля взрослыми через госпитализацию и лекарственную терапию. Подростки и дети чаще «знакомятся» с психиатрами в фильмах ужасов, чем в других жанрах фильмов, предназначенных для детей и подростков, они меньше ориентированы на фильмы в драматическом жанре, которые имеют более реалистичные изображения ситуаций. [1]

При обучении и в психиатрии, и в психологии должны использоваться все доступные методы для приобретения будущим специалистом максимально широкого кругозора. В дополнение к классическим методам обучения (лекции, семинары, экзамены, практикумы) внедряются и другие средства и технологии обучения, в том числе мультимедиа. Создатели фильмов используют психиатрические темы, но в то же время изображение психических состояний, врачей-психиатров, психологов и психиатрии на большом экране может применяться в различных видах обучения в психиатрии. При этом широкая общественность считает, что психиатрия, а вместе с ней и психология, как ее изображают в некоторых фильмах, является профессией, злоупотребляющей своими полномочиями и наносящей вред «невиновным людям». В качестве альтернати-

вы психиатрию представляют как «психоаналитическую кушетку», на которой все повседневные проблемы решаются с помощью упрощенных формул, наивно представленных в фильмах. Некоторые исследования показали, что фильм несет в себе двойную нагрузку: является художественной формой и выражением сознательного замысла автора, и в то же время имеет значимое влияние на последующее возможное взаимодействие аудитории и реальной психиатрии или психологии, виды оказания помощи. [4] С другой стороны, за рубежом, преподаватели уже долгое время сталкиваются с проблемами, связанными с нахождением выразительных примеров, которые можно использовать для обучения специалистов. Пациенты, которые соглашаются на видеосъемку и наблюдение со стороны других, отказываются от права на неприкосновенность частной жизни (что неприемлемо в большинстве западных стран), а присутствие наблюдателей и камеры могут исказить то, как на самом деле ведет себя пациент тет-а-тет при проведении обследования. [3, 4] Выход из такой ситуации – грамотный подбор хороших примеров из всего многообразия мирового кинематографа.

*Литература*

1. Butler, J.R., & Hyler, S.E. (2005). Hollywood portrayals of child and adolescent mental health treatment: implications for clinical practice. *Child and adolescent psychiatric clinics of North America*, 14(3), 509–522.
2. Hyler, S.E., Gabbard, G.O., & Schneider, I. (1991). Homicidal Maniacs and Narcissistic Parasites: Stigmatization of Mentally Ill Persons in the Movies. *Psychiatric Services*, 42(10), 1044–1048.
3. Jukić, V., Brečić, P., & Savić, A. (2010). Movies in education of psychiatry residents. *Psychiatria Danubina*, 22(2), 304–307.
4. Wedding, D., & Niemiec, R. M. (2003). The clinical use of films in psychotherapy. *Journal of clinical psychology*, 59(2), 207–215.

### **Нарушение социального поведения как симптом дизонтогенеза у детей с расстройствами аутистического спектра**

*Исаева Е.В.*

*магистрант факультета клинической  
и специальной психологии  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия.  
artemovae@mail.ru*

*Научный руководитель – Артемова Е.Э.*

Поведение человека представляет собой личностно направленные или социально значимые действия, источником которых и является он сам. Психология поведения – отрасль психологической науки, изучающая поведение, его детерминанты, факторы на него влияющие и т.д.

Поведение классифицируется по многим параметрам, в том числе классификации различаются у разных исследователей. Так, выделяют:

- внутреннее и внешнее;
- врожденное и приобретенное;
- намеренное и непреднамеренное;
- осознанное и неосознанное и др. [5]

Наибольшее количество видов выделяют в социальном поведении.

Социальное поведение человека представляет собой действие или их сочетание среди людей и относительно них. При этом такие действия должны быть социально значимыми – иметь значение для окружающих.

Задачей нашего исследования было изучение формирования поведения в онтогенезе и особенностей поведения детей с расстройствами аутистического спектра.

Для раннего детского аутизма характерна функциональная ограниченность в трех основных областях: социальном взаимодействии, коммуникативном поведении и мотивационной сфере. У таких детей вместо форм активного взаимодействия с миром развиваются средства защиты от него. При взаимодействии с окружающими отмечается неадекватная дистанция, не создается система положительной избирательности, опредмечивания своих потребностей и, наоборот, детально разрабатывается система отрицательной избирательности, фиксируются многочисленные страхи, запреты, защитные действия, ритуалы, предотвращающие опасность. Недостаточность эмоционального контакта, произвольного взаимодействия сочетается со стремлением ограничить общение стереотипными штампами, педантично соблюдаемыми социальными нормами.

У таких детей также не развивается исследовательское поведение, активная позиция, позволяющая конструктивно взаимодействовать с препятствием, зато разрабатываются формы стереотипного поведения, которые помогают избегать трудностей, не допустить в свою жизнь новые обстоятельства.

Несмотря на то, что симптомы этого заболевания очень разнообразны и зависят от возраста, тем не менее, существуют определенные черты поведения, которые присущи всем детям с расстройствами аутистического спектра.

Характеристиками поведения ребенка с аутизмом являются:

- нарушение социальных контактов и взаимодействий;
- ограниченные интересы и особенности игры;
- склонность к повторяющимся действиям (стереотипиям);
- нарушения вербального общения;
- расстройства интеллектуальной сферы;
- нарушенное чувство самосохранения;
- особенности походки и движений.

Нарушение социальных контактов и взаимодействий является основной характеристикой поведения детей с аутизмом и встречается в ста процентах случаев. Дети с аутизмом живут в своем собственном мире, и преобладание этой внутренней жизни сопровождается уходом от внешнего мира [3]. Они некоммуникабельны, активно избегают своих сверстников.

На попытку вступить в контакт ребенок реагирует по-разному. Могут возникать приступы агрессии, формироваться страхи. Одним из самых известных симптомов аутизма является отсутствие зрительного контакта. Однако он проявляется далеко не у всех детей, а встречается в более тяжелых формах, поэтому ребенок игнорирует и этот аспект социальной жизни. Иногда ребенок может смотреть как бы сквозь человека.

Принято считать, что при аутизме дети неспособны проявлять эмоции. Однако это не так. Действительно, у многих из них эмоциональная сфера очень бедна –

они редко улыбаются, а выражение лица у них одно и то же. Но также есть дети с очень богатой, разнообразной, а иногда и не совсем адекватной мимикой.

Ребенок с аутизмом не контактирует физически – при просьбе отдать тот или иной предмет, он не дает в руки, а бросает. Таким образом он ограничивает свое взаимодействие с окружающими людьми. Большинство детей также не переносят объятий и других физических контактов.

Дети с расстройствами аутистического спектра отличаются от обычных детей еще и спецификой игры. Так, их не занимают обычные игрушки. Внимание ребенка больше привлекают предметы домашнего обихода, например, ключи, кусочек материала. Как правило, эти предметы издают их любимый звук или же обладают их любимым цветом. Обычно такие дети привязаны к выбранному объекту и не меняют его. Любая попытка разлучить ребенка с его «игрушкой» (поскольку порой они могут быть опасны, например, если речь идет о вилке) сопровождается реакциями протеста. Они могут выражаться в выраженном психомоторном возбуждении или же, наоборот, уходом в себя.

Иногда внимание детей привлекают даже не игры, а определенные действия. Например, они могут через определенные промежутки включать и выключать кран, чтобы посмотреть, как течет вода, включать газ, чтобы посмотреть на языки пламени.

Гораздо реже в играх этих детей наблюдается патологическое фантазирование с перевоплощением в животных, неодушевленные предметы.

Часто наблюдаются стереотипии в еде, одежде, маршрутах прогулок. Они приобретают характер ритуалов. Например, ребенок всегда идет одной и той же дорогой, предпочитает одну и ту же еду, одежду. Дети постоянно выстукивают один и тот же ритм, вертят в руках колесико, раскачиваются под определенный такт на стуле, быстро перелистывают страницы книг.

Стереотипии затрагивают и другие органы чувств. Например, вкусовые стереотипии характеризуются периодическим облизыванием предметов; обонятельные – постоянным обнюхиванием предметов.

По поводу возможных причин такого поведения существует множество теорий. Сторонники одной из них рассматривают стереотипии как вид самостимулирующего поведения. Согласно этой теории тело ребенка-аутиста является гипочувствительным и поэтому оно проявляет самостимуляцию, для того чтобы возбудить нервную систему.

Сторонники другой, противоположной концепции, считают, что окружающая среда является гипервозбудимой для ребенка. С целью успокоить тело и устранить воздействие окружающего мира ребенок использует стереотипное поведение.

#### *Литература*

1. *Аверин В.А.* Психология личности: Учебное пособие. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 1999. – 89 с
2. *Андреева Г.М.* Социальная психология / Г.М. Андреева Г.М. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 384 с.
3. *Лебединский В.В., Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинз М.М.* Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция. – Москва, 1999



**Сдвиг мотива на цель как механизм  
формирования самосознания и профессиональной  
мотивации у молодых людей с тяжелыми нарушениями  
интеллектуального и психического развития,  
обучающихся профессиональным навыкам**

*Карпова Н. А.  
студентка факультета клинической  
и специальной психологии  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия  
n.k.08@mail.ru*

*Научный руководитель – Басилова Т. А.*

Проблема развития самосознания у молодых людей с тяжелыми нарушениями интеллектуального и психического развития изучалась очень мало. Существуют исследования развития самосознания у детей и подростков со сниженным интеллектом, но изучать самосознание молодых людей, не владеющих речью, с выраженными расстройствами аутистического спектра, с грубыми нарушениями поведения, весьма проблематично.

Однако если мы поддерживаем ценность максимального включения таких молодых людей в жизнь социума, в том числе и обучения их профессиональным навыкам, мы должны признать, что проблема развития самосознания как условия полноценной жизни становится центральной. Так, известно, что наличие профессиональной осознанной мотивации для успешного обучения и последующего профессионального благополучия значимо более важный фактор, чем интеллектуальное развитие и уровень развития способностей[3].

При обучении профессиональным навыкам молодых людей с тяжелыми нарушениями развития необходимо понимать механизмы формирования самосознания и отводить им ключевую роль.

Рассмотрим эти механизмы, обратившись к опыту обучения профессиональным навыкам в Центре социальной адаптации и профессиональной подготовки ГБПОУ Технологический колледж № 21. В этом учебном заведении молодые люди старше 18 лет с тяжелыми множественными нарушениями интеллектуального и психического развития обучаются в ремесленных творческих мастерских: гончарной, столярной, цветоводческой, швейно-ткацкой и художественно-полиграфической [2].

Молодые люди с выраженными нарушениями развития, как правило, попадают в образовательное учреждение просто потому, что их привели туда родители, очень часто у них не сформирована не просто учебная мотивация, а даже и представление о том, куда и зачем они пришли. Поступление и обучение в колледже никак не представлено в их сознании. Таким образом, для педагога-психолога, начинающего с ними работу, задача формирования профессиональной мотивации и развития самосознания соединяются в одну. Как нам кажется, универсальным механизмом развития и того, и другого является механизм сдвига мотива на цель.

Согласно теории деятельности А.Н. Леонтьева цель любой деятельности представлена как сознательный образ желаемого результата этой деятельности, в то время как мотив побуждает и направляет деятельность [1]. В отличие от мотива (который может быть скрыт от сознания), цели, поставленные личностью,

всегда осознанны. Для молодого человека без психических и интеллектуальных нарушений обычной является ситуация, когда он осознает цель (например, «поступить в колледж», «не быть отчисленным из колледжа», «получать приемлемые оценки»), но не осознает или неправильно осознает мотив (зачем ему это нужно). Обычна так же ситуация, когда мотив осознается, но не совпадает с целью («учусь лишь потому, что здесь все мои друзья»). Однако существуют мотивы, совпадающие с целями деятельности, и способ формирования такого мотива был обозначен А.Н.Леонтьевым как «сдвиг мотива на цель». Это процесс, в результате которого цель деятельности отделяется от породившего ее мотива и начинает самостоятельно побуждать и направлять ее. Именно таким образом в норме формируется учебная мотивация – ученик начинает интересоваться тем материалом, который вначале не увлекал его сам по себе; скажем, изучая предмет исключительно, чтобы сдать экзамен, он вдруг находит его интересным и начинает самостоятельно интересоваться им.

У обучающихся с тяжелыми нарушениями психического развития такой механизм затруднен тем, что в течение длительного периода адаптации обучение и даже нахождение в колледже не является для них целью. Напротив, пребывание в новом месте может вызывать у них множество страхов. Поэтому работа психолога прежде всего направлена на то, чтобы сформировать у молодых людей цель приходить в колледж, положительный образ этого места. Например, в начале обучения первокурснику может быть сложно просто находиться в мастерской в течение двух-трех минут. Мастерская представляется для него не привлекательным местом, а, напротив, опасным, и в этом случае задачей психолога является создание таких условий, в которых пребывание в мастерской стало бы для него в чем-то привлекательным и у него появилась бы цель приходить в мастерскую.

Сопровождающий оказывает помощь во включении обучающегося в образовательный процесс, помогая найти то, что является ценностью для него на настоящий момент. И чаще всего такой ценностью становится общение со значимым взрослым.

Так, например, овладение навыками шитья может начинаться как увлекательный и эмоциональный процесс взаимодействия с сопровождающим, который может происходить и в форме игры. Постепенно обучающийся овладевает все большим видом операций, и его умение выполнять каждую из них становится самостоятельной осознаваемой ценностью. Он видит, что эти операции, образуя определенную последовательность, приводят к конечному результату работы, которую высоко оценивают окружающие. Ценность этой работы и умения ее выполнять постепенно отделяются от ценности общения с педагогом во время выполнения этой работы – таким образом, и происходит процесс сдвига мотива на цель. Формируются новые мотивы, связанные с социальной успешностью, с творческим самовыражением, мотивы, в которых обучающийся отдает себе отчет и которые являются для него уже мотивами-целями.

Невозможно таким образом переоценить важность индивидуального сопровождения и формирования личных отношений с сопровождающим в процессе обучения молодых людей с тяжелыми нарушениями. Необходимо также отметить, что процесс формирования учебной и профессиональной мотивации у молодых людей с тяжелыми нарушениями развития может быть очень длитель-

ным, продолжающимся на протяжении всего обучения, и возникшую профессиональную мотивацию нужно постоянно поддерживать, поэтому роль психолого-педагогического сопровождения важна на всех этапах обучения.

*Литература*

1. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1982
2. Психолого-педагогическое сопровождение обучения профессиональным навыкам молодых людей со сложной структурой дефекта в условиях ремесленно-творческих мастерских. М.: НИИРПО, 2012.
3. Реан А.А., Бордовская Н.В., Розум С.И. Психология и педагогика. СПб.: Питер, 2002

### **Копинг-стратегии лиц с нарушениями опорно-двигательного аппарата**

*Ковалева Е.Л.*

*студентка Факультета дистанционного обучения  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия  
decabg1712@mail.ru*

*Научный руководитель – Оudinцова М.А.*

Под преодолением (англ. «coping») понимается индивидуальный способ взаимодействия с ситуацией в соответствии с ее собственной логикой, значимостью в жизни человека и его психологическими возможностями. Копинг-поведение в целом описывается как сочетание стратегий и действий, которые предпринимаются человеком в ситуациях психологической угрозы его физическому, личностному и социальному благополучию, осуществляются в когнитивной, эмоциональной и поведенческой сферах функционирования личности и приводят к успешной или менее успешной адаптации путем овладения, ослабления или смягчения этих угрожающих требований. Однако не всегда преодолевающее поведение может помочь человеку адаптироваться к жизненным ситуациям, в частности при наличии инвалидности. Между тем число людей с приобретенной инвалидностью стремительно растет, также с каждым годом возрастает количество детей с врожденной инвалидностью.

Мы выдвинули предположение о том, что существуют различия при использовании стратегий преодоления людьми с врожденными и приобретенными нарушениями опорно-двигательного аппарата, а также частную гипотезу о том, что лица с нарушениями опорно-двигательного аппарата с разным уровнем victimности используют различные стратегии преодоления.

Для проверки данных гипотез было проведено эмпирическое исследование, в котором приняли участие 65 участников, среди них 31 мужчина и 34 женщины в возрасте от 17 до 70 лет, из них 32 человека с врожденной инвалидностью и 33 человека с приобретенной инвалидностью. Исследование проводилось на базе Московского реабилитационно-восстановительного центра «Преодоление» (для инвалидов с тяжелыми ограничениями в передвижении и самообслуживании вследствие повреждения спинного мозга и детского церебрального паралича), Государственного автономного учреждения АР Крым «Специализированный спинальный санаторий имени академика Н.Н. Бурденко», среди студентов Факультета

та дистанционного обучения МГППУ и членов РООИ «Перспектива», имеющих инвалидность, связанную с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

В исследовании были использованы опросник «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций» SACS С. Хобфолла в адаптации Н.Е. Водопьяновой и Е.С. Старченковой, опросник «Тип ролевой виктимности» М.А. Одинцовой, Н.П. Радчиковой, модифицированная проективная методика «Человек под дождем» А. Эбрамса.

Участники исследования были разделены для удобства дальнейшего анализа на две группы: лица с врожденными ограничениями (1-я группа) – 32 человека и лица с приобретенными ограничениями в движении в возрасте, начиная с 17 лет (2-я группа) – 33 человека. Значимых различий в стратегиях преодоления у лиц с перинатальными, врожденными и приобретенными во взрослом возрасте нарушениями опорно-двигательного аппарата обнаружено не было, что согласуется с ранее полученными нами данными [1]. Далее был использован кластерный анализ методом k-средних, в ходе которого было выделено три группы людей с инвалидностью с разным уровнем ролевой виктимности (высокий, средний, низкий).

При сравнении стратегий преодоления в трех выделенных нами группах с разным уровнем виктимности было установлено наличие статистически значимых различий между группами. Было обнаружено, что лица с высоким уровнем ролевой виктимности чаще используют неконструктивные стратегии психологического преодоления. Так, группа лиц с высоким уровнем виктимности чаще других используют импульсивные, избегающие, агрессивные, асоциальные и не прямые действия. Напротив, группа лиц с низким уровнем ролевой виктимности значительно чаще использует ассертивные действия. Наиболее ярко выражены различия по шкалам: ассертивные действия ( $p=0,000$ ), импульсивность ( $p=0,008$ ), асоциальные действия ( $p=0,006$ ), избегание ( $p=0,015$ ) и агрессивность ( $p=0,052$ ). Лица со средним уровнем ролевой виктимности используют всю совокупность стратегий преодоления. Эти данные сочетаются с данными проведенных нами ранее исследований [1].

Приведем некоторые данные, полученные при проведении методики «Человек под дождем». Мужчина 52 г. Просто человек. Описание: «Разгильдяй. Может что-то спереть, хиппи, мелкий хулиган, в меру лентяй». Чувствует: «Большой пофигизм». Думает: «Ни о чем глубоко. Ситуативные заморочки». Мечтает: «О том, чтобы все оставалось так, как оно есть, и не менялось». Человек под дождем. Описание: «Это хиппи, который попал под дождь. Косяк потух. Жизнь дала трещину». Чувствует: «Мокро». Думает: «Когда это кончится». Мечтает: «Высохнуть». Мужчина 40 лет. Просто человек. Описание: «Это смерть. Она приходит и дарит цветы. Человек рождается – дарят цветы, похороны – дарят цветы. Человек умирает, чтобы рождались другие люди». Думает: «Что в голову приходит. Думает, на месте одного человека появятся двое-трое, жизнь будет продолжаться, она (смерть) не останется без работы, как цветы». Мечтает: «Чтобы никогда не остаться без работы». Человек под дождем. Описание: «Он ждет. Выглядит несчастным, потому что он ждет, и никто не приходит, кому он назначил встречу». Думает: «О том, что в очередной раз его обманули, назначили встречу и не пришли». Мечтает: «Чтобы жить без проблем и они легко решались. Но самое интересное, за него проблемы решают разные люди, он надумывает

проблемы себе». Женщина 41 г. Просто человек. Описание: «Девушка симпатичная». Чувствует: «Жажда деятельности». Думает: «Чтобы сил хватило». Мечтает: «О танцах». Человек под дождем. Описание: «Девушка гуляет на природе. Выглядит повседневно». Чувствует: «Усталость, раздражение, беспокойство, холод». Думает: «Приходят люди». Мечтает: «Любви, тепле, взаимопонимании». Мужчина 26 лет. Просто человек. Описание: «Это уверенный в себе человек, все ему по плечу благодаря харизме, доброте, отзывчивости». Чувствует: «Уверенность в будущем. Знает, чего хочет. Конкретные цели, в достижении которых двигается». Думает: «Как заработать еще 2 000\$, чтобы поменять машину». Мечтает: «Объездить весь мир». Человек под дождем. Описание: «Это женщина лет 50 в плаще, сегодня собиралась ехать с друзьями на природу». Чувствует: «Негодует. Друзья уехали, веселятся, а она в последний момент передумала, потому что настроение «пропало»». Думает: «Как они могли без меня уехать, почему не уговорили». Мечтает: «Ехать с ними? Не буду больше им звонить. Все плохое, я хорошая. Яхта». Данные о мыслях и чувствах участников исследования, полученные при проведении методики «Человек под дождем», соотносятся со стилями реагирования, выявленными по стандартизированным методикам и перекликаются с данными М.А. Одиной [2]. Полученные нами данные могут быть использованы для профилактики и коррекции виктимного поведения людей с инвалидностью. Тема требует дальнейших исследований.

#### *Литература*

1. Ковалева Е.Л. Копинг-стратегии людей с инвалидностью с разными уровнями ролевой виктимности [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. 2016. Том 5. № 4. С. 93–102. doi:10.17759/cpse.2016050407.
2. Одиной М.А., Захарова Н.Л. Психология стресса. Москва: Юрайт. 2016. 300 с.
3. Одиной М.А., Радичева Н.П. Этапы разработки опросника «Тип ролевой виктимности» // Ярославский педагогический вестник. 2012. Т. 2. № 1. – С. 309–314.

### **Сказкотерапия как средство коррекции нежелательного поведения у дошкольников**

*Куриленков Р.Г.*

*студент факультета психологии образования  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*

*Научный руководитель – Шведовская А.А.*

Использование сказки в коррекции нежелательного поведения детей в различных областях психотерапевтической практики. Терапевтическая цель использования сказки – передать слушателю опыт возможного решения проблемы. Метафору, как метод психотерапии ввел Милтон Эриксон, и он же в свое время расширил область ее применения от психологии патологий до психологии возможностей. [1] Сказкотерапия расширяет область своего применения и находит применение в повседневных задачах воспитания и обучения. Сказка как метод коррекции удобен для трансляции в том числе и родителям, как наиболее близким взрослым из социального окружения ребенка. Такие свойства сказки как, отсутствие напрямую сформулированной морали, интересные сюжетные ходы, стимулируют воображение ребенка, вызывают эмоции, снижают

сопротивление ребенка оказываемому воздействию, повышают веру слушателя в собственный успех. [2]

Дмитрий Соколов в своих размышлениях о сказкотерапии пишет: «Для меня сказка больше не снайперская винтовка, а оружие массового поражения.»[3]. Но возникает вопрос, такое расширенное использование инструмента возможно только специалистом, или применять сказкотерапию в воспитательных или образовательных целях может и родитель? В нашем исследовании мы постараемся выяснить, сохраняет ли сказкотерапия свою эффективность при этом расширении области применения, может ли этот метод быть использован не только подготовленными специалистами – психотерапевтами, и педагогами – но и просто родителями.

Сказкотерапия – это метод передачи опыта решения психологической проблемы. И главным залогом эффективности воздействия терапевтической сказки является качество подстройки сказки под конкретного слушателя. Сказка должна отвечать модели мировосприятия конкретного слушателя, тогда произойдет идентификация с персонажем, и слушатель проследует за ним по сюжету сказки и разделит его опыт [1]. За преобразование метафоры или сказки для конкретного слушателя традиционно отвечает психотерапевт, ему необходимо подробно ознакомиться с моделью мировосприятия клиента и вписать сказку в жизненный опыт конкретного слушателя. Именно тогда передаваемый сказкой опыт решения проблемы сможет стать новым поведенческим сценарием слушателя.

Здесь возникает вопрос, а возможно ли использование сказки в коррекции поведения не психотерапевтом? Или метод потеряет свою эффективность и его применение без контроля специалистов в столь широкой области, как повседневное воспитание и обучение, не будет оставаться действенным? Возможно ли создание специалистами таких универсальных сказок, которые в дальнейшем смогут быть применяемы родителями самостоятельно, чтобы исключить необходимость участия специалиста на этапе подстройки под каждого конкретного слушателя?

В нашей работе мы рассмотрим возможности применения элементов сказкотерапии родителями и методические принципы создания специальных сказок для детей дошкольного возраста в целях коррекции нежелательного поведения и процедур их применения близкими взрослыми. А также методические рекомендации относительно подготовки близких взрослых к применению сказкотерапевтических приемов в коррекции нежелательного поведения дошкольников.

#### *Литература*

1. Гинзбург М.Р., Яковлева Е.Л. Эриксоновский гипноз: систематический курс. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2008. – 312 с.
2. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. «Тренинг по сказкотерапии», – ООО Издательство Речь, 2005 г. – 179с.
3. Соколов Д.Ю. «Сказки и сказкотерапия» Изд-во Института Психотерапии, 2005 г. – 224с.

## **Межведомственное взаимодействие в системе помощи детям с расстройствами аутистического спектра**

*Марунова Л.А.  
магистрант факультета клинической  
и специальной психологии  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия  
Научный руководитель – Артемова Е.Э.*

Редакция закона № 273-ФЗ от 29.12.2012 г. «Об образовании» (далее – Закон) впервые закрепила на законодательном уровне право на доступное и качественное образование для детей с расстройствами аутистического спектра (РАС), это стало особым событием. Вопрос о выборе образовательного и реабилитационного маршрута ребенка с РАС, в том числе об определении формы и степени его инклюзии (интеграции) в образовательную среду, должен решаться психолого-медико-педагогическими комиссиями, исходя, прежде всего из потребностей, особенностей развития и возможностей ребенка с непосредственным участием его родителей. Заключение комиссии для родителей (законных представителей) ребенка с ОВЗ, в том числе с РАС, носит рекомендательный характер.

Развитие совместного образования инвалидов и здоровых обучающихся не противоречит существующей системе специальных (коррекционных) образовательных организаций и не означает отказа от нее и данную позицию рекомендует к реализации органам государственной власти субъектов Российской Федерации в сфере образования.

Программы поддержки людей с РАС должны опираться на принцип преемственности на всех этапах жизни – от раннего детства до взрослости. Основными условиями для успешного инклюзивного образования учащихся с РАС является подготовленный педагогический состав (использующий специальные методы и приемы организации процесса обучения и адаптации программного материала), а также наличие тьютора.

В соответствии с клинико-психологическими особенностями система помощи лицам с РАС должна быть комплексной, интегративно направленной, индивидуализированной, специализированной, продолженной и преемственной.

Эффективность педагогического воздействия на детей и подростков с РАС должна подкрепляться медицинской реабилитацией, которая включает в себя два направления:

1. диагностика расстройств аутистического спектра в раннем возрасте (от 1,5 лет и раньше) и формирование «групп риска»,
2. организация детской психиатрической службы по осуществлению комплексной помощи в соответствии с современными представлениями о расстройствах аутистического спектра.

На протяжении всей жизни люди с РАС нуждаются в абилитационном сопровождении, которое осуществляется мультидисциплинарной командой специалистов системы здравоохранения. Абилизация – это процесс, цель которого помочь приобрести или развить еще несформированные функции и навыки, в отличие от реабилитации, которая предлагает восстановление утраченных функций в результате травмы или заболевания.

На основании клинических протоколов и методических рекомендаций, реабилитация и абилитация людей с РАС должна осуществляться в рамках современных программ – TEATH, ABA, SCERTS и др. При реализации таких программ предусматривается наличие психологов, владеющих техникой бихевиоральной терапии, нейропсихологов, а также лицензированных специалистов в области специальной педагогики (сенсорной интеграции, музыкальной терапии, логопедии). Специалисты должны уметь проводить соответствующие тренинги в рамках программ. Государственные учреждения системы образования, здравоохранения, социальной защиты не располагают в полном объеме специалистами по работе с людьми страдающими расстройствами аутистического спектра.

В работе по психолого-педагогической коррекции детей с расстройствами аутистического спектра используются различные программы, разработанные на основе практического опыта специалистов учреждения. Одна из лучших в мире – программа «Обучение и воспитание детей с аутизмом и сопутствующими нарушениями развития» ТЕАССН, адаптированная во многих странах, и частично применяемые в ряде учреждений Российской Федерации. Равновесная по значимости, и также признанная во всем мире методика поведенческой терапии – Прикладной анализ поведения АВА. Основные подходы к абилитации в них сходные.

В образовательной практике США доказана эффективность поведенческих подходов: системы поддержания желательного поведения и дифференцированного обучения на уровне класса; прикладного анализа поведения – на уровне отдельных учеников.

В образовательной практике России используется традиционная психологическая и дефектологическая коррекция.

В рамках медицинского сопровождения семей с детьми РАС в системе здравоохранения сложилась и успешно осуществляется психотерапевтическая работа. Психотерапия направлена как на самого ребенка, так и на смягчение эмоционального напряжения и тревоги у членов семьи, преодоление необоснованного чувства вины у родителей за развитие болезни ребенка.

План помощи ребенку и его семье состоит из следующих элементов:

- индивидуальное взаимодействие с ребенком или подростком (раннее вмешательство, терапия поведения, эрготерапия, социальный групповой тренинг);
- мероприятия по интеграции и реабилитации (школьное сопровождение, обучение профессии и др.);
- консультации родителей и семьи;
- тренинг для родителей и людей, часто контактирующих с лицами с аутистическими нарушениями (учителя, воспитатели и др.);
- помощь для уменьшения нагрузки в семье.

При тяжелых формах аутизма членов семьи учат принимать ребенка таким, каков он есть; действовать исходя из его интересов, частично адаптировать его к жизни в семье, организовывая его мир в атмосфере любви и доброжелательности.

В настоящее время формируется системный подход и простирается непрерывная и преемственная вертикаль образования (от развития служб ранней помощи для детей с РАС и их семей, организации комплексного сопровождения их образования до профессиональной реабилитации) с целью повышения доступности и качества образования лиц с РАС.



Решение большинства вышеперечисленных проблем требует участия специалистов нескольких ведомств, причем наиболее фундаментальные из этих проблем (установление контакта и взаимодействия с аутичным ребенком, формирование социально приемлемого поведения, возможность обучения и самообучение и др.) в наибольшей степени зависят от своевременности, адекватности и достаточного объема психолого-педагогической помощи.

### **Теоретико-методологический подход к изучению родительского отношения к детям с особенностями развития**

*Нагайцева В.В.  
магистрант, факультет клиническая  
и специальная психология,  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия  
milalera@mail.ru*

*Научный руководитель – Тишина Л.А*

В последнее время в России в полтора раза увеличились показатели распространенности психических расстройств у детей. Современные авторы, такие как Т.А. Басилова, М.В. Жигорева, отмечают изменения в структуре психического развития детей с разными типами дизонтогенеза. Объектом интереса многих специалистов (психиатров, психологов, педагогов) стали дети с сочетанными нарушениями психического развития, в числе которых особой категорией являются дети, страдающие расстройствами аутистического спектра. По данным О.С. Никольской, распространенность аутизма и расстройств аутистического спектра составляет около 20 случаев на 1 000 детского населения. Среди нарушений аутистического спектра выделяется синдром Каннера (ранний детский аутизм – РДА), атипичный аутизм, синдром Ретта, синдром Аспергера и др.

Матери и отцы, являясь основными посредниками в общении таких детей с окружающим миром, часто воспринимают их не такими как обычные дети. Дефицит доступной для понимания родителей информации об аутизме и сложных вариантах психического развития сочетается с тиражированием в СМИ представления об одаренности всех аутичных детей, сравнением их с детьми-Индиго (Л. Кэррол, Д. Тубер). Часто стрессовые переживания родителей усиливаются из-за того, что необычное поведение их ребенка привлекает внимание и часто вызывает осуждение окружающих. Кроме того, индивидуально-психологические особенности детей с РАС часто затрудняют их адаптацию и обучение в коррекционных учреждениях VIII вида. В таких случаях для родителей становится актуальным вопрос о надомном обучении, что в свою очередь, препятствует социализации детей с РАС, а также ограничивает возможность матерей и отцов в сфере профессиональной и личностной самореализации.

Высокая **актуальность** изучения родительского отношения к детям с РАС связана с необходимостью обеспечения семьям оптимального жизненного пространства для эмоционально-личностного развития и успешной социальной адаптации их членов. В свою очередь, несмотря на дефицит знаний, эта тема недостаточно освещена в современной литературе. В работах таких авторов как Е.С. Иванов, Е.М. Мастюкова, А.Г. Московкина проблема рассмотрена, преи-

мужественно, на примере матерей, и рассматривает особенности родительского отношения к детям с интеллектуальными, сенсорными, двигательными нарушениями. Тематика отцовского отношения к детям с нарушениями представлена преимущественно в зарубежных исследованиях M.N. Lamb. Отечественные же авторы чаще рассматривают влияние отцов на развитие детей с нормальным психическим развитием.

В настоящее время материнство и отцовство рассматриваются с двух основных позиций: как условие для развития ребенка и как часть личностной сферы мужчин и женщин.

Вопрос об отцовском влиянии на ребенка и наличия специфических родительских функций является дискуссионным. Существует мнение, что имеется больше сходств, чем различий между влиянием на ребенка со стороны матерей и отцов, и выделение специфичной отцовской позиции не представляется возможным (И.С. Кон). Исследования не полных и однополых семей показали возможность благополучного развития ребенка. В работах выделяются специфические отцовские функции: их ведущая роль в формировании у детей поло-ролевой идентичности, развитии когнитивных процессов и исследовательской активности.

Дискуссионным является вопрос о существовании «материнского инстинкта». В одном случае отмечают, что привязанность матери к ребенку является безусловной, а способность понимать состояние ребенка и обеспечивать ему необходимые для развития условия – природной интуитивной особенностью всех женщин. В другом случае высказывают противоположное мнение, что материнское чувство не имеет биологических основ и изменяется в зависимости от конкретного исторического периода и индивидуальных особенностей женщины. Аргументом, подтверждающим эту позицию, являются случаи жестокого обращения и отказа от ребенка со стороны матерей.

Анализ разных источников позволяет сделать вывод, что материнское отношение – сложное образование, определяемое в значительной степени социокультурными и психологическим и факторами, среди которых существенную роль играют следующие:

- семейная модель материнства;
- опыт игрового взаимодействия со сверстниками;
- культурный и социальный статус женщины;
- понимание материнства в связи с супружеством и половой сферой;
- мотивация рождения ребенка;
- психологическая готовность к материнству и состояние во время беременности;
- взаимодействие с собственным ребенком и удовлетворенность материнством;
- уровень эмоционального благополучия ребенка.

По мнению Г.Г. Филипповой, формирование родительской позиции отца происходит, как правило, во второй половине беременности жены и растягивается на весь первый год жизни ребенка. В ряде работ была показана взаимосвязь отцовского отношения с положительной динамикой эмоционального и когнитивного развития ребенка.

О.Г. Калина отметил, что ориентация отцов на уровень достижений ребенка отражена в термине Э. Фромма «заслуженная любовь»: «Я люблю тебя потому,

что ты оправдал мои ожидания, что ты выполняешь свой долг, что ты похож на меня». Наиболее значимыми факторами формирования отцовского отношения являются:

- пол и возраст ребенка (предпочтение отцом ребенка мужского пола);
- особенности развития и поведения ребенка;
- ранний детский опыт отца ребенка;
- отношения мужчины с супругой;
- семейный микроклимат;
- родительская мотивация и система ценностей, связанных с родительством;
- психологическая готовность к отцовству.

Обобщая данные разных авторов, выделим четыре основных фактора родительского отношения:

- психологические особенности родителей,
- психологические особенности ребенка,
- психологический климат в семье,
- социальное окружение.

Таким образом, анализ данных показал, что материнское и отцовское отношение к ребенку в большей степени определяется социальными, чем биологическими факторами. Становление материнской и отцовской позиции происходит под влиянием всей системы отношений, в которую личность включена с момента рождения. Значимую роль при этом отводится влиянию типа семьи, характерного для данной культуры или этапа развития общества; верований народа, его мифология и религия; экономическим условиям (уровень дохода, экономическая стабильность в обществе и т.д.); социальным стереотипам маскулинности и феминности, отцовства и материнства.

### **Развитие читательской деятельности у детей с ограниченными возможностями здоровья**

*Пантюхина К.А.  
студентка магистратуры факультета  
клинической и специальной психологии  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия  
psiholog-ka@mail.ru*

*Научный руководитель – Басилова Т.А.*

Развитие читательской деятельности у детей становится все более актуальной задачей в эпоху новых информационных технологий. Появление и совершенствование новых гаджетов требуют от людей постоянного саморазвития. Появились компьютерные программы, которые переводят графический текст в аудио формат и наоборот. В молодежной среде появилось мнение, что читательская деятельность проходит деформацию, и в дальнейшем в ней не будет потребности, поскольку она заменится на аудио, видео носители. На наш взгляд, это не совсем верно. Во-первых, читательская деятельность детей – это не только общее, информационное и культурное развитие, но и развитие памяти, внимания, мышления, фантазии и др. Во-вторых, для лиц, имеющих нарушения в развитии, а именно слепых и слабовидящих, слепоглых широкий

круг информации об окружающем может быть доступен только через чтение. В-третьих, от сформированности читательской деятельности зависит личностное становление человека.

В наше время существует огромное множество методик обучения чтению, но становление читательской деятельности у детей с легкой умственной отсталостью, осложненной слабовидением мало изучено.

Целью нашего исследования был анализ современных подходов к развитию читательской деятельности у детей с ОВЗ. Этот анализ позволил нам выбрать следующие методики для изучения читательской деятельности у нормально развивающихся учащихся и учащихся с ТМН:

1. Оценка сформированности приемов понимания прочитанного [1].
2. Диагностика успешности читательской деятельности школьников (на материале эпического и лирического текста) [2].

Дальнейшее наше исследование будет направлено на проведение с помощью выбранных нами методик диагностического изучения читательской деятельности детей с нарушением зрения и дополнительными недостатками в развитии.

#### *Литература*

1. Гончарова Е.Л. К характеристике особенностей развития словесной речи слепоглухонемых детей и обучение их чтению / Е.Л.Гончарова // Коррекционно-воспитательная работа с детьми при глубоких нарушениях зрения и слуха: сб. науч. тр. – М., 1986. – С. 58–71.
2. Кудина, Г.Н. Диагностика читательской деятельности школьников. [Текст]: / Г.Н. Кудина. – М. Международный Образовательный и Психологический Колледж, 1996 г. – 118 с.

### **Изучение двигательного праксиса у детей с множественными нарушениями развития**

*Переверзева Е.Е.*

*студент факультета*

*клинической и специальной психологии*

*ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*

*yan.kate@yandex.ru*

*Научный руководитель – Басилова Т.А.*

В последние годы к детской нейропсихологии растет не только интерес, но и социальный запрос со стороны разных специалистов: психологов, дефектологов и врачей – которые имеют непосредственное отношение к детям, имеющим различные варианты отклоняющегося развития.

В нашей работе мы попытались проанализировать возможность использования нейропсихологического подхода для диагностики детей, имеющих различные сенсорные нарушения, включая слепоглухоту. Областью нашего исследования стал двигательный праксис как наиболее доступный для выполнения у выбранной категории детей. В частности, использовались пробы из Луриевской батареи на реципрочную координацию, на праксис позы пальцев, на оральный праксис, на динамический праксис, на условные реакции выбора, на воспроизведение ритмов, проба Хэда [1].

На данный момент известен успешный опыт применения нейропсихологических методик для обследования уровня сформированности высших психи-

ческих функций у детей, имеющих достаточно сохранные анализаторные системы, что позволяет применять данный диагностический инструментарий без его адаптации. В то же время, в случае выраженных, осложненных и сложных сенсорных нарушений у детей и подростков экспериментатор сталкивается с проблемами, связанными с трудностями передачи точного смысла задания, что, в свою очередь, влияет на результат диагностики.

Ввиду этого, одной из задач исследования была попытка адаптировать диагностические пробы на двигательный праксис и оценить возможность их использования для некоторых категорий детей, имеющих различные сочетания сенсорных нарушений.

Исследование проводилось на базе Сергиево-Посадского дома-интерната слепоглохих для детей и молодых инвалидов. В обследовании приняло участие 15 детей с различными комбинациями интеллектуальных, двигательных и сенсорных нарушений в возрасте от 8л 10мес до 15л 2мес.

Исследование показало, что для данной категории детей двигательный праксис доступен в разной степени. В частности, наибольшая трудность в выполнении проб отмечалась у детей, родившихся крайне незрелыми с крайне малой массой тела. Особую трудность вызвало проведение проб для слепых детей, что говорит о необходимости адаптации этих диагностических методик для данной категории детей.

*Литература*

1. Глозман Ж.М., Соболева А.Е. Нейропсихологическая диагностика детей школьного возраста. М., 2014.

### **Стимуляция оперативной памяти посредством ольфакторного влияния**

*ПЕРЕГУДОВА Н.А.*

*студент факультета психологии  
ФГБОУ ВО РГСУ, Москва, Россия*

*Natalie-Peregudova@mail.ru*

*Научный руководитель – Удодов А.Г.*

На сегодняшний день в рамках отечественной и зарубежной психологии активно стало развиваться такое направление как аромапсихология. Это связано с тем, что еще с древних времен вопрос о влиянии душистых веществ на различные сферы жизни человека окончательно не раскрыт [2]. Данное направление весьма актуально, так как к настоящему моменту является малоизученным и кроет в себе глобальные перспективы развития не только психологии, но и специальной педагогики, фармакологии и медицины в целом.

Аромапсихология включает в себя рассмотрение такого понятия как «аромадопинг». Аромодопинг означает возможность регуляции показателей когнитивных и психомоторных процессов. Уже проведены исследования, в которых показано как различные эфирные масла влияют не только на эмоционально волевую сферу, но и способны оказывать воздействие на психические познавательные процессы. В частности, обнаружено влияние эфирного масла на память [5].

Мы знаем, что обонятельная система анатомически связана со структурами мозга ответственными за хранение информации в памяти [1]. Так же нам

известно, что информация об аромате может храниться в памяти в течение всей жизни, вызывая как приятные, так и не приятные ассоциации (воспоминания) [4]. Но способен ли аромат увеличить объем оперативной памяти, пока остается под вопросом.

В данном направлении были проведены исследования в которых доказывалось, что благотворно влияет на оперативную память аромат апельсина и запах лавра благородного, но механизм их воздействия не описан [3]. Нам не известен принцип отбора данных эфирных масел. Ставится под сомнение процедура проведения исследования, что дает нам возможность повторить данный эксперимент уже с соблюдением всех правил.

В случае, если будет доказано, что данные ароматы способны увеличить объем оперативной памяти, то необходимо поднимать вопрос о практическом применении данного эффекта. К примеру, мы сможем по необходимости внедрять в практику данные ароматы для стимуляции когнитивных способностей человека в процессе трудовой деятельности. Особенно это станет полезно в специальной психологии и педагогике, так как с помощью отдельных ароматических веществ, возможно будет скорректировать нарушения психофизиологических состояний человека, тем самым повысить функциональные возможности человека.

На сегодняшний день механизмы ольфакторных воздействий до сих пор не имеют полного психофизиологического и нейрокогнитивного обоснования, следовательно, изучение данного вопроса является актуальным для специалистов из разных областей науки.

#### *Литература*

1. Букреев Н.С. Современные исследования сферы обоняния и запахов // Ученые записки Российского государственного социального университета. Т. 15. 2016. № 2 (135). С. 14–21.
2. Николаевский В.В. Ароматерапия: справочник // М.: Медицина. – 2000. – С. 18.
3. Стоянова Т.С., Бибов М.Ю. Влияние эфирного масла апельсина на спектральные показатели ЭЭГ в процессе выполнения тестов на кратковременную слуховую память // 2016 № 3. – 2016. – С. 64.
4. Шутова С.В. Ароматерапия: физиологические эффекты и возможные механизмы (обзор литературы) // Вестник Тамбовского университета. Серия: Естественные и технические науки. – 2013. – Т. 18. – №. 4–1.
5. Юркова О.Ф. Влияние эфирных масел на психофизиологическое состояние человека // OF THE STATE NIKITSKY BOTANICAL GARDENS. – 2011. – №. 100. – С. 114.

## **Проблема диагностики и коррекции нарушений психического развития детей из дисфункциональных семей**

**Ржевская Ю.А.**  
*аспирантка факультета  
клинической и специальной психологии  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*  
rzhevskaya\_yulia@mail.ru  
*Научный руководитель – Якимова Т.В.*

Очень важным принципом психологической диагностики нарушений психического развития детей и подростков является комплексное изучение развития психики ребенка, предполагающее вскрытие глубоких внутренних причин и механизмов возникновения того или иного отклонения. Одной из многих причин возникновения нарушений могут быть те или иные дисфункции в семье. Поэтому для получения полной информации о жизненной ситуации ребенка, в том числе о его взаимоотношениях с семьей, необходимо исследование этой области социальной среды.

Существуют некоторые сложности в диагностике и коррекции нарушений психического развития детей, воспитывающихся в дисфункциональных семьях.

Дисфункциональная семья – это семья, в которой выполнение функций оказывается нарушенным, в силу чего в супружеской, родительской, материально-бытовой и других сферах жизнедеятельности не достигаются цели родственников и общества в целом. В основе дисфункций могут лежать самые разные факторы. Существуют не только очевидные, внешне заметные факторы: алкоголизм, жестокое обращение, психические заболевания. На поверхности семья может выглядеть абсолютно нормальной. Но, если родители никогда не обнимают своих детей, или не говорят им о своей любви, или не выражают им своего уважения, тогда связь между родителем и ребенком может стать проблемной. С другой стороны, гиперопекающий родитель может оказывать не менее разрушительное воздействие. Безусловно, наиболее сложными случаями являются именно устойчиво дисфункциональные семьи: алкогольные семьи; семьи, практикующие жестокое обращение; семьи с психическими заболеваниями (особенно с тяжелыми).

Для того, чтобы диагностические данные были глубокими и точными информация, получаемая от семьи, должна быть подробной, достоверной и содержать не выводы и мнения, а факты.

Данная стадия диагностики нарушений психического развития детей из дисфункциональных семей осложняется, в первую очередь, спецификой взаимодействия с такими семьями: низкая готовность открыто рассказывать о своей жизни, болезненное восприятие осознания некоторых вещей. Низкий уровень родительской ответственности перед детьми препятствует выполнению рекомендаций специалистов по коррекции нарушений психического развития. Низкий уровень педагогической и психологической грамотности также мешает родителям трезво оценить и своевременно обратиться за помощью.

Дисфункциональная семья может быть причиной нарушений психического развития. Семейные конфликты, наркотическая и алкогольная зависимость од-

ного или обоих родителей, дисфункции в супружеской подсистеме, нарушения в детско-родительских отношениях – таковы потенциальные факторы, приводящие к нарушениям психического развития у детей.

Кроме того, центрированность на ребенке с нарушениями психического развития может помешать родителям осознать проблемы в супружеской сфере (которая может быть причиной этих нарушений) и тем самым осложнить процесс коррекции нарушений.

*Литература*

1. Эйдемиллер Э.Г., Добряков И.В., Никольская И.М. Семейный диагноз и семейная психотерапия. Учебное пособие для врачей и психологов. Изд. 2-е, испр. и доп. СПб., 2006.
2. Lynn S. Walker, F. Joseph McLaughlin, John W. Greene. Functional Illness and Family Functioning: A Comparison of Healthy and Somaticizing Adolescents. // Family Process, 1988. Vol. 27, Iss. 3.
3. Jack Weitzman. Engaging the Severely Dysfunctional Family in Treatment: Basic Considerations. // Family Process, 1985. Vol. 24, Iss. 4.

### **Изучение особенностей взаимодействия родителей и детей с РАС раннего возраста в игровой деятельности**

**Рубченя С.Л.**

**магистр, факультет**

**клинической и специальной психологии,  
ФГБОУ ВО МГППУ, г. Москва, РФ.**

**SvetaRubchenya@gmail.com**

**Научный руководитель – Галасюк И.Н.**

Ранняя диагностика расстройства аутистического спектра – сложная задача и на сегодняшний день данный диагноз, как правило, не ставят детям ранее трех лет. В раннем возрасте выполняется предварительная оценка аутистических проявлений в поведении ребенка, по результатам которой он может быть включен в группу риска [3]. На сегодняшний день известны ранние проявления расстройства аутистического спектра, которые проявляются с 12 месяцев, такие как отсутствие лепета и указательного жеста, нет разделенного внимания и зрительного сосредоточения на значимом взрослом и других, ребенок не имитирует движения и жесты, не отзывается на имя, также наблюдается низкий уровень развития игровой деятельности [3, 5].

Рассмотрим подробнее, как первые сигналы расстройств аутистического спектра детей раннего возраста влияют на взаимодействие с родителями. Для этого обратимся к определению термина «социальное взаимодействие», данное С.С. Фроловым, которое на наш взгляд наиболее полно отражает сущность данного феномена. Социальное взаимодействие представляется как «система взаимообусловленных социальных действий, связанных циклической зависимостью, при которой действие одного субъекта является одновременно причиной и следствием ответных действий другого субъекта» [4]. Многие исследования говорят нам о нарушении социального взаимодействия родителей и детей с РАС уже в раннем возрасте [2,3,5]. Когда действия-следствия ребенка с РАС не адекватны в силу особенностей нарушения, и они не могут быть верно интер-



претерпены родителем. Отсутствие эмоциональной обратной связи ребенка, что характерно для различных вариантов нарушений в развитии, лишает родителя «ориентиров» в эмоциональном настрое ребенка, что собственно и является основой циклического характера взаимодействия [1]. Ребенок с РАС раннего возраста не может воспользоваться мощнейшим ресурсом в психофизическом развитии, а именно эмоционально-насыщенным взаимодействием со значимым взрослым, что также сказывается и на психоэмоциональном состоянии родителя. Доказано, что родители детей с аутизмом испытывают больший стресс, чем родители умственно отсталых детей или детей с синдромом Дауна [5].

Ученые подчеркивают, что в ситуации отсутствия знаний и умений выстраивать эффективное взаимодействие, родитель может избегать общения, либо проявляет чрезмерную активность в создании обучающих ситуаций, в стремлении передать полезные знания. [1]. В первом случае, родители занимаются только уходом ребенка, лишая ребенка эмоционально-насыщенного взаимодействия со взрослым, во втором случае, пренебрегают ведущим видом деятельности ребенка раннего возраста – предметно-манипулятивной игрой [1]. Существует множество отечественных работ, в которых подчеркивается критическое значение ведущего вида деятельности для психического развития ребенка. В свою очередь, Либлинг М.М. писала, что данные классические положения о ведущем виде деятельности являются ориентиром и в ситуации, когда речь идет о форме и содержании коррекционной помощи детям с нарушениями развития [2].

Изучение данного проблемного поля позволило нам определить *объект исследования* как общение матери и ребенка раннего возраста с РАС. *Предметом исследования* явились особенности взаимодействия матери и ребенка в процессе спонтанной игры. *Цель исследования*: выявить особенности взаимодействия между биологическим родителем и ребенком раннего возраста с подозрением или диагнозом РАС в процессе спонтанной игры.

Для участия в исследовании мы приглашали родителей и детей раннего возраста с подозрением или диагнозом РАС. Исследование проводилось в специально организованной комнате, наполненной игрушками или на дому, по желанию родителей. Мы просили родителей поиграть так, как они обычно делают это дома. Для удобства изучения игрового взаимодействия пар «родитель-ребенок с РАС» было решено использовать видеозапись в течении 15 минут. В помещении размещалась камера и исследователь удалялся на время спонтанной игры пар, что способствовало снятию психологического напряжения родителей и созданию более естественных условий.

Приведем пример результатов качественного анализа взаимодействия одной из пар. Ребенок С., диагноз РАС, возраст 2,8 г. В процессе проведения качественного анализа было решено разделить полученные видеозаписи на пятиминутные интервалы для получения более точных результатов.

На первом этапе съемки родитель испытывал наибольший стресс (скованные движения, неловкость, растерянность) и, скорее всего, старался максимально проявлять социально-желательное поведение (чрезмерная похвала, неестественные реакции). Взаимодействие происходит за столом, большую часть времени мама проявляет директивность, направляет внимание ребенка, определяет то, что он должен делать в данный момент.

На втором и третьем этапе мы наблюдаем наиболее естественные реакции родителя, снижение уровня стресса. Происходит смена деятельности (начало

игры во вращающемся кресле). Взаимодействие становится эмоционально насыщенным. Родитель демонстрирует позитивные невербальные проявления к С. продолжительное время, проявляет удовольствие от игры и действий ребенка. Большую часть времени выражение лица, тон речи, жесты отражают состояние малыша. Мама часто поддерживает заинтересованность, его активность и ограниченное время проявляет директивность. К концу третьего этапа эмоциональная насыщенность взаимодействия снижается и происходит переход к обучающему взаимодействию за столом.

Согласно полученным результатам, на первом этапе в паре ребенка С. мы наблюдаем высокий уровень директивности и направленность матери на обучающее взаимодействие. Большая часть коммуникативных сигналов малыша С. была проигнорирована. На втором этапе заметно повышение эмоциональной насыщенности, активности С., чувствительности матери к коммуникативным сигналам ребенка. К концу третьего этапа взаимодействие приобретает черты обучения, увеличивается уровень директивности матери. Это позволяет нам сделать вывод о недостаточном понимании родителями значимости игрового взаимодействия, отсутствия навыков фиксации и интерпретации коммуникативных сигналов ребенка. Что говорит нам о необходимости работы, направленной на повышения уровня родительский компетенций в игровом взаимодействии.

#### *Литература*

1. *Галасюк И.Н.* «Неуловимый балет» в модели диалога диады «мать – особый ребенок» // Современные технологии поддержки семей, попавших в трудную жизненную ситуацию. Modern Support Techniques for Families in Difficult Life Situations: материалы международной научно-практической конференции. – Москва: Международная лингвистическая школа, 2017. – С.223–225.
2. *Либлинг М.М.* Игра в коррекции детского аутизма // Дефектология: науч. – метод. журнал. – 2016. - № 6. – С. 23–41.
3. *Нестерова А.А., Айсина Р.М., Суслова Т.Ф.* Руководство для родителей ребенка с расстройством аутистического спектра: вопросы самопомощи и социального развития ребенка. – М.: РИТМ, 2016. – 203 с.
4. *Фролов С.С.* Общая социология: учебник. М.: Проспект, 2011. 384 с.
5. *Pickles A. et al.* Parent-mediated social communication therapy for young children with autism (PACT): long-term follow-up of a randomised controlled trial // Lancet. – 2016. – № 388. – С. 2503–2509

### **Семейный перфекционизм как фактор риска нарушений пищевого поведения у девочек, учащихся 5–7 классов**

*Русанова С.И.*

*магистрант факультета  
клинической и специальной психологии  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия  
happylife17@yandex.ru*

*Научный руководитель – Мешкова Т.А*

Нарушения пищевого поведения (НПП) являются поведенческими синдромами, связанными с физиологическими нарушениями и физическими факторами. Одной из причин их возникновения является перфекционизм – стремление предъявлять к себе завышенные требования и соответствовать самым высоким

стандартам. Страдающие расстройствами пищевого поведения нередко дают себе субъективную, неоправданно низкую оценку, считают, что они обязаны добиваться большего даже при очевидных успехах и достижениях.

Появление перфекционистских черт в характере человека часто обусловлено недостаточно хорошими отношениями с родителями, ориентацией на их мнение, естественная сепарация от родителей представляется пугающей, отсутствует представление о себе как о независимой цельной личности.

Целью нашего исследования стало изучение перфекционистских черт и установок у девочек подростков и членов их семей и их связи с риском возникновения нарушений пищевого поведения.

В исследовании приняли участие 152 московские школьницы, учащиеся 5–7 классов в возрасте от 10 до 14 лет. В качестве инструментария были выбраны тест пищевых аттитудов (ЕАТ – 26) [1] и авторский опросник, направленный на выявление семейного перфекционизма.

Опросник, направленный на выявление перфекционизма, был скомпонован из 10 утверждений, заимствованных из исследовательского опросника факторов риска НПП (автор Т.А.Мешкова) и 12 утверждений, составленных автором. Возможными вариантами ответов были «верно» (2 балла), «отчасти верно» (1 балл), «неверно» (0 баллов). Некоторые из утверждений были «обратными». По результатам ответов подсчитывался суммарный балл.

ЕАТ-26 включает 26 утверждений с вариантами ответа: «никогда» (0 баллов), «редко» (1 балл), «иногда» (2 балла), «часто» (3 балла), «обычно» (4 балла), «всегда» (5 баллов). 26-е утверждение – «обратное». По результатам ответов на все 26 утверждений определяется суммарный балл. В авторском варианте ЕАТ-26 [2] предполагается несколько иная балльная оценка утверждений: «всегда» – 3 балла, «обычно» – 2 балла, «часто» – 1 балл, остальным приписываются значения 0 баллов. При таком варианте оценивания суммарный балл ЕАТ-26, равный 20 и выше считается признаком риска НПП. При перекодировании первичных оценок по указанному алгоритму нам удалось выявить 14 девочек с суммарным баллом выше 20, что составляет 9,2 % и соответствует среднепопуляционным показателям [3].

Ориентируясь на верхний и нижний квартили распределения суммарных баллов ЕАТ-26, мы выделили подгруппы испытуемых (по 41 чел.) с высокими (ВР – группа высокого риска) и низкими (НР – группа низкого риска) баллами ЕАТ-26.

Сравнение указанных подгрупп по характеру ответов на конкретные пункты опросника перфекционистских черт с помощью t-критерия Стьюдента показало, что испытуемые с повышенным риском НПП значимо чаще положительно отвечают на следующие утверждения: «мои родители считают, что все должно быть сделано правильно и наилучшим образом», «мой папа и/или мама говорят, что лучше вообще не браться за дело, чем делать его плохо», «в моей семье меня хвалят только, когда я добиваюсь заметных результатов в каком-либо деле», «я боюсь расстроить родителей своими проблемами», «в семье меня часто ругают за оплошности и недостатки», «я должна стремиться к совершенству, иначе мои родители разлюбят меня», «в семье меня часто критикуют и редко хвалят», «я скрываю свои неудачи от родителей», «я стараюсь быть лучшей во всем, чтобы не расстраивать родителей», «я стремлюсь к идеалу, чтобы оправдать надежды родителей». Одновременно девочки с высо-

кими баллами ЕАТ-26 достоверно чаще указывают, что в их семье увлекаются диетами, следят за питанием, чтобы не набрать вес, беспокоятся о стройности фигуры дочери. Все это свидетельствует, что в семьях таких девочек, видимо, существует установка на высокие достижения, причем стройность фигуры, вероятно, также включается в слагаемые успеха.

Вместе с тем следует отметить, что девочки из группы риска значимо чаще отрицательно отвечают на такие утверждения, как: «дома меня всегда поддерживают и ободряют», «я всегда могу рассчитывать на поддержку и любовь родителей», «мои родители спокойно относятся к моим промахам и ошибкам». Это может говорить о том, что в этих семьях девочки не ощущают поддержку родителей, в семьях явно присутствует ориентация на достижение успеха, что в какой-то степени, вероятно, сказывается на озабоченности стройностью фигуры и ведет к развитию небезопасных форм пищевого поведения.

*Литература*

1. Мешикова Т.А., Николаева Н.О. Опыт применения теста пищевых установок (ЕАТ-26) на выборке студенток Москвы. Психиатрия. 2017; 73(1).
2. Garner D.M., Olmsted M., Garfinkel P., Bohr Y. The Eating Attitude Test: psychometric features and clinical correlates. Psychological Medicine. 1982; 12(4).
3. Garfinkel P., Newman A. The eating attitudes test: twenty-five years later. Eating and Weight Disorders. 2001; 6(1).

### **Особенности чтения у больных шизофренией: пилотажное экспериментальное исследование**

*Сладкова А.О.*

*клиническая и специальная психология  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия  
anslad93@mail.ru*

*Научный руководитель – Зверева Н.В.*

**Введение.** Интерес к чтению и содержанию прочитанных книг у детей и подростков устойчиво находится в центре внимания в возрастной психологии, педагогике и социологии [4, 5]. Эта проблематика обсуждается применительно к детям и подросткам, не имеющим отклонений в когнитивной и эмоциональной сфере, наряду с этим имеется ощутимый пробел в подобных исследованиях у больных шизофренией. Многие отечественные авторы отмечают, что больные шизофренией способны выполнять сложные виды мыслительной деятельности, демонстрируют хорошую способность концентрации внимания и воспроизведения ранее усвоенного материала в отличие от отклонений, возникших по причине органического поражения центральной нервной системы, когда одновременно нарушаются возможности и операции воспроизведения, внимания, синтеза, абстрагирования [1, 2]. Следует отметить, что у больных шизофренией отмечаются особенности эмоционального восприятия, определенные расстройства чтения, письма. Остается существенной задача выявления эмоциональной окраски при прочтении текстов, а также вопрос о том, что изменяется в деятельности чтения (технически и по содержанию) при шизофрении у подростков в сопоставлении со здоровыми сверстниками и взрослыми больными шизофренией.

**Организация, материал и методы исследования.** Проведено пилотажное экспериментально-психологическое исследование на базе Института гармонич-

ного развития и адаптации («ИГРА»), Психиатрической больницы № 13 г. Москвы, Психиатрической клинической больницы № 1 им. Н.А. Алексеева (клинические группы подростков и группа сравнения взрослых больных шизофренией), гимназии № 1 г. Жуковский (контрольная группа). Работа проводилась под руководством д.мед.н, профессора Н.М.Иовчук. Выборочную совокупность составили восемь подростков и десять взрослых с диагнозом шизофрения. В контрольные группы вошли десять условно здоровых подростков и десять условно здоровых взрослых.

Исследование проходило в 4 этапа: анкетирование, чтение текстов, разных по эмоциональной окраске (трогательный, смешной, страшный) и беседа-интервью по тексту, беседа с родителями больных подростков.

**Методики работы. На первом этапе** испытуемые заполняли анкеты, состоявшие из 18 вопросов (три с развернутым ответом, остальные с предлагаемыми ответами – да; скорее да, чем нет; скорее нет, чем да; нет).

**Во второй части** эксперимента предлагалось прочесть про себя три текста каждый по 2–4 страницы с разным эмоциональным содержанием (трогательный, смешной, страшный). 1). Трогательным текстом был выбран отрывок из романа « Убить пересмешника» американской писательницы Харпер Ли, где главный герой, маленькая девочка, сумевшая отстоять права справедливости. 2). С юмористическим оттенком отрывок был выбран из произведения Джерома К.Джерома «Трое в лодке, не считая собаки». Этому смешному тексту было дано рабочее название «ирландское рагу», так как там описывается, как три главных героя готовят ирландское рагу. 3). В категорию «страшный» текст был отнесен отрывок из романа А.Рыбакова «Тяжелый песок». Само произведение посвящено истории о Второй мировой войне, в частности, в тексте для исследования был рассказ героя о гибели его близких и приведены примеры высказываний Гитлера.

Эксперт отслеживает реакцию испытуемого: мимику, жесты, высказывания; и записывает наблюдения.

**В третьей части** исследования проводилась беседа по текстам с каждым из участников наедине, с помощью заранее составленных вопросов. По времени, примерно, занимало исследование около 40 минут. На здоровых подростках исследование проводилось группой в классе. Ученики были рассажены через парту и по одному за парту. Интервью по текстам проводилось в отдельном кабинете, с каждым из участников наедине с целью получения их личного мнения о прочитанном. Время исследования всей здоровой группы час.

**Четвертая часть** включала беседу с родителями больного шизофренией ребенка для уточнения особенностей чтения, при участии лечащего врача испытуемых.

**Результаты и обсуждение.** Данные, полученные на всех этапах прошли аналитическую(качественный анализ) и статистическую (количественный анализ) обработку. Получено, что эмоциональное восприятие художественной литературы у подростков, заболевших малопрогрессирующей шизофренией в детском возрасте изменено, в основе это изменения лежит, по-видимому, постпроцессуальная эмоциональная дефицитарность, но это нарушение менее выражено, чем у лиц зрелого возраста, заболевших в юношестве. Таким образом, можно говорить об общемотягочающем влиянии длительности и возраста начала заболевания

на процесс чтения и понимания прочитанного. Отдельно на основании анкет и интервью было получено, что подростки, больные шизофренией, читают мало художественной литературы. Фундаментом этого своеобразия можно считать эмоциональную нивелировку с непониманием тонкости человеческих отношений и отсутствием сопереживания (нарушения социального функционирования) и, кроме того, общее снижение активности и продуктивности деятельности [3, 6].

**Резюме.** Проведенное пилотажное исследование показывает своеобразие процесса чтения и понимания эмоционально насыщенных текстов при шизофрении у подростков и взрослых. Предложенный экспериментально-психологический комплекс позволяет не только выявить, но и качественно и количественно оценить своеобразие процесса чтения при шизофрении.

#### *Литература*

1. Гурович И.Я., Шмуклер А.Б, Магомедова М.В. Соотношение нейрокогнитивного дефицита и социального функционирования больных шизофренией и шизоаффективным расстройством на различных этапах заболевания. // Социальная и клиническая психиатрия. – 2001. – т. 11. – № 4. – С. 31–35.
2. Повчук Н.М., Северный А.А., Морозова Н.Б. Детская социальная психиатрия для непсихиатров, 2008.
3. Калинина А.О. Развития чтения у больных шизофренией, 2015.
4. Самохина М.М. Социолог в библиотеке, или библиотекарь как социолог: практическое пособие для тех, кто хочет и любит исследовать. – М.: Рос. гос. юнош. б-ка., 2008. – 194 с.
5. Собкин В.С., Писарский П.С. Динамика художественных предпочтений старшеклассников. М.: Министерство образования РФ, 1992. – 79с.
6. Сладкова А.О. Особенности чтения у больных шизофренией. Дипломная работа. М, МГППУ, 2017.

### **Групповая арт-терапия при эндогенной психической патологии юношеского возраста в условиях стационара**

**Строгова С.Е.**

*младший научный сотрудник  
отдела медицинской психологии  
ФГБНУ НЦПЗ, Москва, Россия  
svetlana.strogoval01@gmail.com*

На сегодняшний день существует множество видов и техник, форматов и направлений в работе с пациентами при психической патологии. В представленном материале речь пойдет об опыте двухгодичного ведения арт-терапевтических групп с использованием изобразительного творчества для достижения психотерапевтической и лечебной цели в клинике НЦПЗ.

*Актуальность* данного метода обусловлена рядом причин:

1. Данный вид психотерапевтической работы не имеет существенных противопоказаний ни по возрасту, ни по состоянию.
2. Специфика заболевания проявляется основными негативными симптомами болезни в виде снижения социального статуса человека (особенно важно для эндогенной психической патологии юношеского возраста).
3. Особенности метода: доступность и регулярность терапии через рисунок позволяет пациентам визуализировать свои переживания, а групповой фор-

мат способствует стимуляции социальной активности и налаживанию коммуникации.

*Организационные вопросы.* Арт-терапевтические занятия проходят ежедневно и имеют тематический формат, позволяющий снизить тревожность и уровень напряжения. Группа открытая, число участников варьирует в среднем от 6 до 8 человек без гендерного деления. Длительность занятия от 45 минут до часа в зависимости от степени утомления участников и проработки темы. Так, треть занятия отводится на создание образа, материалом для которого выступают акварельные краски, гуашь или карандаши, а остальное время посвящается обсуждению. Противоположанием к участию в арт-терапевтической группе является острое состояние пациента (по оценке врача).

*Групповой процесс.* В то время, когда участники занимают свои рабочие места в кабинете, ведущий рассказывает о цели и формате работы в группе. Ключевое место при подготовке к работе занимает обсуждение единственного правила, которое заключается в запрете на критику, т.е. качество рисунка не имеет значения. Стоит пояснить, что сам рисунок – скорее материал для последующей презентации и обсуждения, нежели первичная цель. После информирования об организационных моментах и ответов на возникшие вопросы, озвучивается тема занятия, и участники приступают к изобразительной деятельности. Наиболее частыми трудностями для участников арт-терапевтических групп являются подбор образа к заданной теме (возможно использование трафаретов), замкнутость и неуверенность в себе (преодоление происходит за счет постепенной динамики в группе, путем возникновения «безопасного» принятия). Закончив работу над образами, группа приступает к обсуждению, варианты: 1. Демонстрация образа – отзывы и впечатления участников – автор раскрывает свою идею; 2. Демонстрация образа–автор раскрывает свою идею–отзывы и впечатления участников. Во-втором варианте вероятность включенности группы в обсуждение образа минимальна, поскольку автор изначально объясняет, почему и как он действовал, данный вариант чаще выбирают пациенты не заинтересованные в обратной связи, что в процессе групповой работы может измениться.

*Роль ведущего* в групповом процессе заключается в создании эмоционально – комфортных условий для участников, что включает в себя:

1. Определение тематического цикла занятий;
2. Помощь при возникновении трудностей на любом этапе групповой работы (выбор образа, презентация, обсуждение);
3. Обратная связь.

Арт-терапевтические группы пациентов в условиях стационара позволяют ее участникам выразить свои переживания, развить навыки принятия решений, стимулирует эмоциональность, мотивирует к рефлексии, способствует закреплению положительных эмоциональных состояний.

#### *Литература*

1. Бурно М.Е. Терапия творческим самовыражением. – М., Академический проект. 2012.
2. Копытин И.И. Современная клиническая арт-терапия. – Изд.: Когито-Центр., 2015.
3. Тиганов А.С. Психиатрия: Руководство для врачей. В 2 томах.- М.: Медицина, 2012.

## **Влияние родителей и сверстников на отношение к телу и пищевое поведение девушек-подростков 14–17 лет**

*Шушкова Е.С.*

*Студентка факультета  
клинической и специальной психологии  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия  
Vrt35@yandex.ru*

*Научный руководитель – Мешкова Т.А.*

Пищевое поведение является общим термином, который используется для обозначения поведенческих синдромов, которые связаны с приемом пищи. Стоит отметить, что, несмотря на то, что пищевое поведение связано с удовлетворением жизненно важных потребностей, огромную роль в их формировании играют следующие факторы: психологические, социокультурные, такие как недовольство своим телом, особенности характера и самооценки, культурная среда, семейные традиции, влияние моды и т.д.

Нарушения пищевого поведения в большинстве случаев рассматриваются как расстройства, которые характерны для девушек подросткового и юношеского возраста и молодых женщин. В подростковом возрасте девушки остро реагируют на оценивание своей внешности сверстниками. Это связано с тем, что физические изменения, которые происходят в пубертатном периоде, влияют на самооценку подростка. Поэтому высокий уровень недовольства своим телом отмечается именно в этом возрасте.

Целью нашего исследования являлось рассмотрение влияния родителей и сверстников на отношение к телу и пищевое поведение девушек-подростков.

В исследовании приняло участие 100 девушек, учащихся школ г.Москвы и города Железнодорожный (Московская область) в возрасте от 14 до 17 лет. Инструментарием послужили: шкала удовлетворенности своим телом BAS (Body Appreciation Scale, перевод Т.А.Мешковой) [1], тест пищевых аттитудов ЕАТ-26 [2], опросник ПоР (подростки о родителях), а также исследовательский опросник, разработанный Т.А.Мешковой специально для оценки влияния родителей и сверстников на пищевое поведение подростков.

В соответствии с рекомендуемыми критериями использования теста ЕАТ-26 к группе риска возникновения нарушений пищевого поведения в нашей выборке можно отнести 10 % школьниц, что согласуется со среднепопуляционными данными, представленными в других работах [2].

В соответствии с квартильным делением значений суммарного показателя ЕАТ-26 нами были выделены крайние группы с высокими (26 чел.) и низкими (28 чел.) суммарными баллами ЕАТ-26. Сравнение выделенных групп с использованием t-критерия Стьюдента позволило обнаружить следующие значимые различия: 1) девушки с высокими баллами ЕАТ-26 значимо менее удовлетворены своим телом (38,2 балла против 50,5;  $p=0,000004$ ) и имеют несколько более высокий индекс массы тела (21,7 против 19,8;  $p=0,01$ ); 2) матери девушек с высокими баллами ЕАТ-26 характеризуются более директивным стилем воспитания (11,2 балла против 6,9;  $p=0,0007$ ).

Сравнение конкретных ответов девушек обеих выделенных групп на вопросы, касающиеся влияния родителей и сверстников на отношение к телу и



пищевое поведение, также продемонстрировало ряд значительных различий, причем в основном они касаются влияния сверстников. Так, девушки с высокими баллами EAT-26, достоверно чаще положительно отвечают на следующие утверждения: «мои подруги предлагали мне сесть на диету», «мои подруги увлекаются диетами», «мои подруги считают, что диета это модно», «мои подруги занимаются физическими упражнениями, чтобы сбросить вес», «мои друзья считают, что худым и стройным девушкам легче добиться успеха в жизни», «в кругу моих друзей часто обсуждаются проблемы внешнего вида и фигуры», «среди девушек моего окружения идет конкуренция за стройность фигуры». Кроме того, девушки указанной группы, сравнивая себя с другими, испытывают недовольство своим телом: «мои подруги кажутся мне более привлекательными, чем я», «когда я вижу стройных девушек, у меня возникает желание сесть на диету». Отметим также, что уровень значимости этих различий очень высокий – в большинстве случаев  $p \leq 0,0002$ .

Для этих девушек также более важно, как подруги оценивают их фигуру. Кроме того, они, вероятно менее уверены в себе («когда друзья хвалят мою внешность, мне кажется, что мне льстят», «я боюсь не найти спутника жизни из-за недостатков своей фигуры»).

Также следует указать, что девушки этой группы чаще слышали негативные высказывания по поводу веса и внешности от друзей и посторонних людей: «бывало, что меня дразнили из-за лишнего веса», «бывало, что я слышала неприятные слова в адрес моей внешности от своих сверстников», «бывало, что взрослые (не родители) указывали мне на недостатки внешности/фигуры».

Значимых различий в утверждениях, касающихся влияния родителей, гораздо меньше. Среди них можно отметить лишь такие: «моя мама увлекается диетами», «бывало, что мама негативно высказывалась по поводу моей фигуры», «мы с мамой часто обсуждаем проблемы стройности фигуры и внешней привлекательности», «мой папа следит за своей фигурой», «мама считает, что полнота – признак лени и распущенности».

Учитывая все вышесказанное, можно предположить, что для девушек-старшеклассниц факторами риска возникновения некоторых неадекватных форм пищевого поведения (увлечение диетами, жесткий контроль над питанием) являются соответствующие установки на поддержание стройности фигуры в среде сверстников, а также отчасти влияние на это родителей (в основном матери) и директивный стиль воспитания матери.

*Литература*

1. Avalos L., Tylka T., Wood-Barcalow N. The Body Appreciation Scale: Development and psychometric evaluation // *Body Image*. 2005. № 2.
2. Мешкова Т.А., Николаева Н.О. Опыт применения теста пищевых аттитюдов (EAT-26) на выборке студенток Москвы // *Психиатрия*. 2017. № 1.
3. Garfinkel P., Newman A. The eating attitudes test: twenty-five years later // *Eating and Weight Disorders*. 2001. № 1.

## **Часть 4.**

# **КОНСУЛЬТАТИВНАЯ И КЛИНИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ**

### **Связь осознанности и удовлетворенности жизнью в студенческой среде**

*Бак (Елизарова) Е.М.*  
*студентка факультета консультативной*  
*и клинической психологии*  
*ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*  
*katrin77elis@mail.ru*

*Научный руководитель – Пуговкина О.Д.*

Одним из важных показателей субъективного благополучия в современных клинико-психологических исследованиях выступает удовлетворенность качеством жизни. Принято разделять субъективное ощущение благополучия в разных жизненных сферах: эмоциональной, социальной, профессиональной и так далее. Подчеркивается, что показатель «удовлетворенности жизнью» не описывает объективный характер реальности, а отражает именно субъективное восприятие и отношение к данным аспектам. Субъективное чувство удовлетворения жизнью влияет на психическое функционирование и благополучие в целом (Рассказова Е.И., 2012).

Исследования показывают, что снижение уровня удовлетворенности жизнью (субъективной оценки собственных жизненных обстоятельств) связано со степенью выраженности депрессивных тенденций (Рассказова Е.И., 2012) и риском возникновения эмоциональной дезадаптации. Не только непосредственное влияние внешних обстоятельств (социальные условия, семейные трудности, стрессы и т.д.), но и субъективное чувство неудовлетворенности влияет на эмоциональное состояние человека, повышая риск аффективных заболеваний (Холмогорова А.Б., Краснова В.В.).

Уровень субъективной удовлетворенности качеством жизни зависит от когнитивных стратегий восприятия обстоятельств. Например, современные исследования такой психологической черты, как осознанность (mindfulness – способность человека сосредотачиваться на текущем моменте, воздерживаться от резких эмоциональных оценок происходящего, иначе говоря – способность к безоценочному восприятию жизненных обстоятельств) свидетельствуют о важности качества субъективного восприятия ежедневных моментов жизни. Развитие в ходе специальных тренировок данной способности значительно повышало удовлетворенность и благополучие жизнедеятельности испытуемых, независимо от текущего уровня жизненного стресса. Развитие осознанности, таким образом, положительно влияет на качество жизни, помогая воспринимать, осознать и принять текущий опыт жизни, что приводит к росту жизнестойкости, самооценки, психологического благополучия и т.д. (Пуговкина О.Д., Шильникова З.Н., 2014).

Целью настоящего исследования является эмпирическая проверка гипотезы о связи осознанности, удовлетворенности жизнью и выраженности симптомов эмоциональной дезадаптации в студенческой популяции. Было обследовано 46 студентов 1 курса с помощью методического комплекса, включавшего опро-

сник осознанности (MAAS), госпитальную шкалу тревоги и депрессии (HADS) и опросник субъективной удовлетворенности качеством жизни.

Полученные данные свидетельствуют о том, что снижение уровня осознанности в обследованной выборке связано как с ростом выраженности симптомов тревоги ( $r = 0,29$ ,  $p = 0,04$ ) и депрессии ( $r = 0,34$ ,  $p = 0,02$ ), так, и закономерно – со снижением субъективного чувства удовлетворенности своим эмоциональным состоянием ( $r = 0,38$ ,  $p = 0,008$ ). Снижение уровня осознанности сопровождается также снижением чувства удовлетворения от текущей деятельности и занятий (активности) ( $r = 0,32$ ,  $p = 0,03$ ).

#### *Литература*

1. Пуговкина О.Д., Шильникова З.Н. Концепция mindfulness (осознанность): неспецифический фактор психологического благополучия // Современная зарубежная психология. – 2014. – № 2.
2. Рассказова Е.И. Методика оценки качества жизни и удовлетворенности: психометрические характеристики русскоязычной версии // Журнал Высшей школы экономики. – 2012. – Т. 9. – № 4.
3. Холмогорова А.Б., Краснова В.В. Социальная тревожность и ее связь с эмоциональной дезадаптацией, уровнем стресса и качеством интерперсональных отношений у студентов. – URL: [http://psychlib.ru/mgppu/periodica/VP032011/KSt-049.htm#\\$p49](http://psychlib.ru/mgppu/periodica/VP032011/KSt-049.htm#$p49)

### **Модификации тела как объект психологического исследования**

*Горчилин М.С.*  
*студент факультета консультативной*  
*и клинической психологии*  
*ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*  
*gorchilin.m@yandex.ru*

*Научный руководитель – Польская Н.А.*

Под модификациями тела (МТ) имеется в виду изменение собственного облика посредством более или менее радикальных практик – от нанесения татуировок и пирсинга до вживления под кожу имплантов, разрезания языка и тому подобное. До сих пор нет общепринятой позиции специалистов в отношении того, чем являются модификации тела: процедурой исключительно культурно-эстетической трансформации или симптомом, указывающим на психологическое неблагополучие личности [1]. В DSM-5 из понятия несуицидального самоповреждающего поведения исключены социально-санкционированные практики, связанные с самоповреждением, тогда как в ряде исследований продемонстрированы результаты, позволяющие утверждать, что МТ сопряжены с эмоциональными и личностными нарушениями и свойственны лицам с высоким риском самоповреждающего поведения [1, 2, 3]. Также МТ рассматриваются в рамках высокорискованного поведения и поведения, которые подрывает здоровье (Meland, Breidablik, Vik et al., 2004). Поэтому предложено рассматривать МТ в рамках идентификационного типа самоповреждающего поведения [2, с. 109]. Обоснованием этому служат данные о более частых случаях и сравнительно более тяжелых способах самоповреждения у лиц с МТ и обнаруживаемая связь между самостоятельно сделанными МТ и актами самоповреждения [1, 2, 3].

В популяционных исследованиях отмечается, что причина осуществления модификаций тела (как актов самоповреждения) – это потребность в контроле эмоций, необходимость отреагирования негативных аффектов, отсутствие продуктивных стратегий совладания с эмоциями [2]. В исследованиях, проведенных в клинической выборке отмечается и адаптационный эффект модификаций тела, как приемов снижения риска непосредственных самоповреждений и суицидальных действий, в качестве приемов самопомощи и заботы о себе (Claes, Vandereycken, Vertommen, 2004)[2].

В связи с этим логичны результаты исследований эмоционально-личностных коррелятов модификаций, в качестве которых выделяют готовность выражать негативные эмоции и успешность в определении эмоций других людей [2]. Эти качества являются значимыми с точки зрения успешности социальной идентификации субъекта и его взаимодействия с другими. Модификации тела выступают в роли способов саморегуляции, копинг стратегий, становятся своеобразными физическими маркерами субъективных границ контроля над эмоциями.

Необходимо отметить, что модификации тела тесно связаны с культурной атмосферой, опосредующей развитие личности и поведения. Во многих культурах МТ связаны с обрядами инициации, ритуалами перехода или исцеления и выполняют функцию социальной регуляции. Те или иные украшения собственного тела приобретают социальный смысл – достигается принадлежность к определенной социальной группе, обозначается становление взрослости, искупляется вина и т.п. В рамках подобных ритуалов модификации рассматриваются как связанные с особенностями социальной и культурной идентификации личности [1–3].

Также, если говорить о современности, осуществление модификации может являться своеобразным пропускным билетом в какую-либо субкультуру и, так или иначе, характеризовать индивида в ее рамках. В данном случае МТ выступают в качестве способа социальной идентификации, повышающего качество социального функционирования и позволяющего ощутить единство с той или иной социальной группой (Clarke, Whittaker, 1998) [2]. Кроме того, основываясь на данных исследований некоторых зарубежных авторов (Roberts, Koch, Armstrong и др., 2006) можно говорить о весомом влиянии субкультуры на принятие решения о модификации собственного тела [2].

Таким образом, модификации тела – это сложный и многогранный объект исследования, содержащий в себе множество особенностей и зависящий от множества разных контекстов. Модификации тела можно рассматривать и как способ контроля над эмоциями, и как способ социализации и общения, и как способ достижения желаемой идентичности. Определение предмета исследования в рамках указанных направлений позволяет выбрать наиболее релевантную стратегию изучения модификаций тела как психологического явления.

#### *Литература*

1. *Польская Н.А.* Акты самоповреждения в ритуальных практиках // Известия Саратовского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика. Вып. 3. 2011. Т. 11. – С. 88–91.
2. *Польская Н.А.* Психология самоповреждающего поведения. – М.: ЛЕНАНД, 2017. – 320 с.
3. *Favazza A.R.* Bodiesundersiege: Self-mutilationinCulture and Psychiatry. Second Edition. – Baltimore and London: TheJohnsHopkinsUniversityPress, 1996. – 373 p.

## **Исследование личностных особенностей у представителей неформальных молодежных объединений**

*Ильченко А.А.  
студентка факультета клинической  
и специальной психологии  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия  
joliemagic@gmail.com*

*Научный руководитель – Горбачевская Н.Л.*

Считается, что участники неформальных молодежных объединений (НМО) имеют высокий риск возникновения социальной дезадаптации<sup>1</sup>. Личностные особенности, которые приводят к дезадаптации в подростковом возрасте, могут сохраняться и у взрослых участников НМО. Поэтому основной целью нашего исследования было выявление взаимосвязи между личностными характеристиками и особенностями психосоциальной адаптации у представителей этой группы НМО.

Задачи исследования:

1. Исследовать самооценку и уровень притязаний респондентов
2. Выявить проявления агрессивных и враждебных реакций
3. Выявить стратегию поведения участников НМО в конфликтной ситуации
4. Выяснить с помощью личной беседы круг интересов респондентов, их поведенческие особенности в подростковом возрасте
5. Оценить частоту встречаемости шизотипических черт в экспериментальной и контрольной группах.
6. Исследовать особенности электроэнцефалограммы участников НМО в сравнении с возрастной нормой.

Материалы и методы исследования:

Всем участникам были предложены для заполнения шкала Дембо – Рубинштейн (модификация А.М Прихожан), опросник SPQ – 74 (Schizotypal Personality Questionnaire) А.Рейна, опросник А.Басса и А.Дарки (Адаптация А.К. Осницкого), опросник К.Томаса (адаптация Н.В Гришиной).

Характеристика группы:

Участниками стали 23 человека, в возрасте от 18 до 41 года (средний возраст 26 лет), 10 юношей и 13 девушек. Респонденты позиционировали себя как: готы, сатанисты, металлисты, блэкеры, панки, ролевики, поклонники психосексуальной культуры БДСМ.

Группу практической нормы составили 23 человека, в возрасте от 22 до 39 лет (10 юношей, 13 девушек), со средним возрастом – 25 лет.

В подростковом возрасте 60 % респондентов имели серьезные конфликты с родителями, что привело в ряде случаев к уходу из семьи до совершеннолетия. Более 70 % из них имели конфликты со сверстниками.

В настоящее время все респонденты работают или учатся. Большинство из них овладели творческими профессиями: работают фотографами, дизайнерами, тату и пирсинг – мастерами, музыкантами. У части респондентов есть свои семьи.

Исследование проводилось на базе НЦПЗ РАМН, а также НОЦ «Нейробиологической диагностики наследственных психических заболеваний детей и подростков» МГППУ, в 2015 году.

#### Результаты:

Участники НМО достоверно отличались по психологическим характеристикам от группы практической нормы по следующим показателям:

1. Выявлено расхождение между актуальной самооценкой и уровнем притязаний. В 70 % случаев уровень притязаний был выше, чем самооценка. Сравнение с нормой показало, что по шкалам «уверенность», «интеллект», «характер» участники НМО оценивают себя ниже, чем участники группы практической нормы.
2. Повышен параметр «подозрительность» как по шкалам SCQ, так и по опроснику А.Басса и А.Дарки. Выявлен сниженный показатель по шкале «чувство вины».
3. Выявлен низкий процент выбора поведенческой стратегии «приспособление» в ситуации конфликта, а также тенденция к выбору дисфункциональной стратегии «избегание».
4. Участники НМО имеют высокий риск развития шизотипических личностных расстройств.
5. Сравнение количественных показателей их ЭЭГ с возрастной нормой обнаружило достоверно повышенное содержание бета- активности, что может указывать на нарушение баланса тормозных и возбуждающих процессов в ЦНС, с преобладанием последних.

Выявленные результаты указывают на чувствительную структуру личности у участников НМО, с выраженными перцептивно – когнитивными и поведенческими нарушениями, что, вероятно, определяется их психофизиологическими особенностями. Несмотря на это, подавляющее большинство респондентов нашей выборки в настоящее время достаточно хорошо адаптированы. Возможно, это связано с тем, что они смогли занять свою профессиональную нишу, а также реализовать себя в творческой деятельности. И в этом им, вероятно, помогло участие в НМО, которые они выбрали в подростковом возрасте.

#### *Литература*

1. Д.И. Фельдштейн. Формализм в воспитании и неформалы. URL: <http://www.voppsy.ru/issues/1989/894/894024.htm>

### **Перфекционизм, зависть и социальные сравнения в студенческой среде**

**Клыкова А.Ю.**

*студентка факультета консультативной  
и клинической психологии  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия  
coverforalex@yandex.ru*

*Научный руководитель – Гаранян Н.Г.*

Студенческая среда наполнена разнообразными стрессовыми нагрузками, что может приводить к возникновению эмоциональной дезадаптации. (4) Эмоциональная дезадаптация снижает продуктивность когнитивных процессов: ухудшает концентрацию внимания, ослабляет память, познавательные процессы блокируются отрицательными эмоциями, что способствует снижению

продуктивности учебной деятельности. Последнее в свою очередь приводит к возрастанию стресса, формируя замкнутый круг. (1,6)

Согласно исследованию Лебедева и Сергеева у трети обследованных студентов Московских вузов были выявлены синдромально очерченные аффективные состояния (депрессивный синдром) (9). Данные другого исследования показывают еще более мрачную картину: в выборке студентов приблизительно у 70 % были обнаружены симптомы депрессивного состояния и у приблизительно 75 % были обнаружены симптомы тревожного состояния, 27 % опрошенных высказывали мысли или желание совершить суицидальные действия. (1) Нередко высказывается эмпирически подтвержденная гипотеза о том, что во время экзаменационной сессии и подготовки к ней уровень стресса студентов возрастает, что ведет к усугублению симптоматики расстройств аффективного спектра (1).

Среди различных аспектов эпидемиологии аффективных расстройств, активно исследуется перфекционизм. Его определяют, как личностную черту, отражающую совокупность завышенных стандартов деятельности, неадекватно завышенных притязаний, ряда когнитивных искажений. (8) Отечественные разработки выявили, что у студентов с высоким уровнем перфекционизма показатели эмоционального неблагополучия значительно выше в сравнении со студентами с более низким уровнем проявленности этой черты. (2) Зарубежные и отечественные исследования показали, что данное личностное качество может являться причиной нарастания негативного аффекта, постоянного напряжения, вплоть до появления суицидальных мыслей и тенденций у студентов. Перфекционистские установки зачастую не просто усиливают стресс, но и понижают способность продуктивного совладания со стрессовыми ситуациями (2).

В рамках обсуждения установок, важно отметить, что некоторые исследователи выделяют гиперконкурентные установки и конструктивные конкурентные установки. Первые присущи людям, ориентирующимся на достижения. Этот подход отражает устоявшееся выражение «Цель оправдывает средства». Конструктивные конкурентные установки иначе обозначают как конкурентные установки с ориентацией на мастерство, т.е. те, которые на первый план выводят не достижение результата, а процесс познания, приобретения умений, расширение возможностей. (5).

Другим значимым фактором, способствующим развитию стресса, и, как следствие, депрессивных и тревожных симптомов, является зависть. В последнее десятилетие отмечается интерес к данному переживанию со стороны исследователей различных профилей. Зависть рассматривается как отношение одного человека к другому, отражающее ощущение превосходства другого человека в значимых сферах жизнедеятельности, и сопровождаемое рядом деструктивных переживаний, а также снижением самооценки. (7). Исследование, проведенное на студенческой выборке, показало, что большее число опрошенных отмечают, что достаточно часто испытывают зависть. (10). Зависть зачастую сопровождается фрустрацией, тревогой, недовольством собой и своими жизненными обстоятельствами. (3) Возникновение чувства зависти неразрывно связано с процессом социальных сравнений.

Социальные сравнения сами по себе не являются негативным фактором в жизни человека. Социальные сравнения формируют у индивида базу представлений, которые помогают оценивать и регулировать себя, свои представления, свои спо-

способности. Тем не менее исследователи сходятся во мнении, что повышение частоты социальных сравнений негативно сказывается на жизни индивида. Более того, условия современной жизни (например, такие как распространенность социальных сетей), способствуют учащению сравнений, порождая переживание зависти, сопровождаемое негативными эмоциями. (3) Отечественное исследование показало, что в студенческой выборке группа с высокой частотой социальных сравнений характеризовалась высокими показателями эмоциональной дезадаптации. (3)

На ряду с другими факторами, исследователи отмечают, что формированию аффективных расстройств способствует наличие «враждебности» как личностной специфики. (8)

По результатам анализа литературы были выдвинуты следующие гипотезы:

1. Студенты с высоким уровнем перфекционизма характеризуются склонностью к более частым социальным сравнениям и повышенным уровнем зависти в сравнении со студентами со слабой выраженностью данной черты.
2. Для совладания с завистью студенты с высоким уровнем перфекционизма реже прибегают к позитивной конкуренции и чаще реализуют гиперконкурентные установки и косвенную агрессию.
3. Показатели «ориентации на социальное сравнение», «зависти» и «гиперконкурентности» опосредуют связь между дисфункциональной личностной чертой «перфекционизм» и депрессией.

С целью эмпирической проверки гипотез было проведено исследование в котором приняли участие 179 студентов Московских вузов. 108 из них были обследованы Мтыциной В. и 71 Клыковой А.Ю.

Основная выборка включила 126 – девушек, 53 – юноши. Возраст испытуемых от 17 до 26, средний – 20 лет. Из всех обследованных студентов, 23 чел учатся на 1 курсе, 25 на 2 курсе, 44 человек на 3 курсе, 60 человек на 4 курсе и 26 человек на 5 курсе.

Малая выборка помимо основного пакета методик получила еще одну дополнительную, по этой причине отдельно опишем ее. Малая выборка включила 71 человека, из них 22 мужчины и 49 женщин. Возраст испытуемых от 18 до 25. Средний возраст – 21 год. Обследованы 1 студент 1 курса, 3 студента 2 курса, 9 студентов 3 курса, 40 студентов 4 курса, 17 студентов 5 курса.

Для проверки данных гипотез был подобран следующий методологический аппарат:

1. Для измерения выраженности исследуемых психосоциальных факторов
  - 1.1 Опросник перфекционизма (А.Б.Холмогорова и Н.Г.Гаранян)
  - 1.2 Диспозиционная шкала зависти (The Dispositional Envy Scale, DES; Smith R.)
  - 1.3 Шкала ориентации на социальное сравнение (Scale for social comparison orientation, SCOS; Gibbons, F., Buunk, B.)
  - 1.4 Шкала восходящих/нисходящих социальных сравнений (была проведена только на малой выборке)
  - 1.5 Шкала конкурентности, способствующей развитию личности (PersonalID evelopmentCompetitiveAttitudeScale, PDCAS; Ryckman M. с соавт.)
  - 1.6 Шкала гиперконкурентных установок (HypercompetitiveAttitudeScale, HCA; Ryckman M. с соавт.)
  - 1.7 Шкала косвенной агрессии



2. Для исследования степени эмоциональной дезадаптации:
  - 2.1 Опросник депрессии А. Бека
  - 2.2 Опросник тревоги А. Бека
  - 2.3 Опросник недавних жизненных событий у студентов (P.M.Kohn, K.D.Lafreniere, M.Gurevich) – исследование степени выраженности стресса

По критерию Колмогорова-Смирнова зафиксировано нормальное распределение общего показателями перфекционизма. Методом процентилей выделены диапазоны низких, умеренных и высоких значений общего показателя перфекционизма. Был проведен сравнительный (критерий Мана-Уитни) и корреляционный (коэффициент Спирмена) анализ показателей депрессии, тревоги, стресса, частоты социальных сравнений, зависти, позитивной конкуренции и гиперконкурентности, восходящего и нисходящего типов социальных сравнений у студентов с различным уровнем перфекционизма.

В исследовании получены следующие данные:

1. Зафиксировано усугубление депрессивной и тревожной симптоматики по мере повышения уровня перфекционизма.
2. Частота социальных сравнений достоверна ниже в группе с низким уровнем перфекционизма, кроме того, данная группа достоверно менее склонна к ориентации на сравнение способностей.
3. Зафиксировано повышение выраженности зависти от группы с низким уровнем перфекционизма к группе с высоким уровнем выраженности данной черты. Выявлены достоверные различия между всеми тремя группами.
4. Выявлено, что студенты с высоким уровнем перфекционизма более склонны к восходящим сравнениям, особенно к восходящим сравнениям по принципу контраста, по отношению к студентам с низким уровнем перфекционизма.
5. Студенты с выраженной чертой перфекционизма более склонны к использованию гиперконкурентных установок, чем остальные группы.
6. Найдены прямые корреляции между чувством зависти и показателями тревоги и депрессии.
7. Отслежены прямые корреляции между чувством зависти и гиперконкурентными установками, косвенной агрессией.
8. Найдены прямые корреляции между ориентацией на социальные сравнения и показателями тревоги и депрессии, выраженности стресса.
9. Отслежены прямые корреляции между ориентацией на социальные сравнения и гиперконкурентными установками, косвенной агрессией.

Результаты исследования подтвердили, что студенты с высоким уровнем перфекционизма характеризуются склонностью к более частым социальным сравнениям и повышенным уровнем зависти в сравнении со студентами со слабой выраженностью данной черты.

Вторая гипотеза подтвердилась частично. Студенты с высоким уровнем перфекционизма действительно склонны чаще прибегать к гиперконкурентным установкам и косвенной агрессии, однако не выявлено достоверных отличий между группами по частоте использования позитивных конкурентных установок.

Таким образом, мы действительно можем предположить, что показатели «ориентации на социальное сравнение», «зависти» и «гиперконкурентности»

опосредуют связь между дисфункциональной личностной чертой «перфекционизм» и депрессией.

#### *Литература*

1. Горчакова В.А., Ланда Л.А., Матыцына В.А., Краснова В.В., Клименкова 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. Гарянян Н.Г., Андрусенко Д.А., Хламов И.Д. Перфекционизм как фактор студенческой дезадаптации // Психологическая наука и образование. 2009. № 1. С. 72–81.
3. Гарянян Н.Г., Щукин Д.А. Частые социальные сравнения как фактор эмоциональной дезадаптации студентов // Консультативная психология и психотерапия. 2014. Том 22. № 4. С. 182–206.
4. Евдокимова Я.Г. Интерперсональные факторы эмоциональной дезадаптации у студентов младших курсов // Психологическая наука и образование. 2007. № 5. С. 71–81.
5. Kayhan, Elaine, Two facets of competitiveness and their influence on psychological adjustment (2003) Honors Projects. Paper 4. [http://digitalcommons.iwu.edu/psych\\_honproj/4](http://digitalcommons.iwu.edu/psych_honproj/4)
6. Лазовская О.Е. Актуальные проблемы в изучении депрессивных расстройств у студентов вузов / Медицинский журнал. – Беларусь, 2010. – № 2.
7. Бескова Т.В. Взаимосвязь перфекционизма со способами реагирования на успех и неудачу Другого // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 2; URL: <http://www.science-education.ru/102-6046>
8. Гарянян Н.Г. Перфекционизм и враждебность как личностные факторы депрессивных и тревожных расстройств: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Москва :, 2010. – 23 с.
9. Лебедев М.А., Сергеев А.В. Динамика аффективных расстройств у студентов ВУЗов [Электронный ресурс] // Научный центр психического здоровья: электронный ресурс федерального государственного бюджетного научного учреждения. – URL: <http://www.psychiatry.ru/lib/54/book/20/chapter/32> (дата обращения: 31.03.2017).
10. Горшенина Н.В. Зависть как нравственно-этическое качество студента // Журнал. Современные исследования социальных проблем. – 2012. – № 12.

### **Предикторы самоповреждающего поведения: обзор исследований**

**Манухина Т.А.**

*студент факультета консультативной  
и клинической психологии  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия  
tanya0713@mail.ru*

*Научный руководитель – Польская Н.А.*

Развитие современного общества, характеризующееся высоким ростом различных форм аутодеструктивного поведения, особенно в подростковом и юношеском возрасте, обуславливает актуальность исследований психологических, биологических и социальных факторов их формирования [1, 2, 3]. Самоповреждающее поведение (СП) относится к одной из таких форм аутодеструкции.

Самоповреждающим называется поведение, имеющее намеренный характер и направленное на повреждение тканей и органов собственного тела. Ис-

следователи по-разному определяют данное понятие, подразумевая под ним как самоповреждения суицидальной и несуйцидальной направленности, так и только несуйцидальные самоповреждения. Есть несколько концепций, рассуждающих о природе самоповреждений и, соответственно, по-разному определяющих роль и причины подобных актов аутодеструктивного поведения.

В рамках биологического подхода самоповреждения рассматриваются авторами (Tiefenbacher S., Novak M.A.) как возникающие и поддерживающиеся нарушениями нейробиологических механизмов саморегуляции. В частности, дисрегуляция передачи серотонина или дофамина в центральную нервную систему, связанная, в свою очередь, с неблагоприятными воздействиями внешней среды и/или нарушениями психического развития, детерминирует самоповреждающее поведение [1]. Также в рамках теории, связывающей СП с повышением уровня бета-эндорфинов рассматриваются две гипотезы «обезболивания»: аддитивная и анальгетическая (Haines J., Williams C.L., Sandman C.A. и др.). Первая рассматривает зависимость от выброса седативных веществ после акта самоповреждения, как предиктор закрепления самоповреждающего поведения. Анальгетическая же гипотеза берет за основы СП природу стимуляции – циркуляция бета-эндорфинов снижает восприятие боли; люди со сниженным чувством боли наносят себе повреждения, используя данный акт как род стимуляции [1, 2].

Психодинамический подход рассматривает акты самоповреждения как развивающиеся в связи с нарушениями формирования объектных отношений (Suyemoto K., MacDonald M.). Неадекватная интериоризация родительских фигур нарушает способность к самозащите и, как следствие, формируются самоповреждающие формы поведения, целью которых является усиление потенциала социальной адаптации личности [1].

С другой стороны, определенный интерес представляет рассмотрение самоповреждающего поведения в связи с проблемой нарушения эмоциональной регуляции (Gratz K., Chapman A.). В рамках такого подхода в качестве предикторов самоповреждающего поведения называются такие психологические аспекты, как депрессия, низкая самооценка, тревожность и пр. Рассматриваются как социальные, так и индивидуальные факторы, приводящие к комплексным нарушениям в эмоциональной сфере личности. Неспособность человека к продуктивной работе с собственными аффектами, в особенности с сильными негативными переживаниями и эмоциями, приводит к неадаптивным способам эмоциональной регуляции, в качестве которых и выступают самоповреждения [1].

Социо-культуральный подход к проблеме самоповреждающего поведения основывается в большей степени на анализе культур и характерных для конкретной культуры и общества традиций и ритуалов (Favazza A.R.) [1, 2]. Принятые обществом культурные особенности во многом определяют рамки нормы, границы допустимого в поведении и выражении эмоций, тем самым определяя формы так называемых «приемлемых» актов самоповреждения. К данной группе можно отнести, например, ритуалы, различного рода обряды, содержащие в себе необходимость акта самоповреждения, а также модификации тела. Кроме того, СП рассматривается как форма социальной регуляции аффекта, то есть выражении эмоций через телесность с приданием аффектам определенного социального смысла и социальной идентификацией субъекта [1].

Если же обращаться к проблеме самоповреждений в связи с гендером и возрастом, то нельзя однозначно определять связь СП ни с определенным полом, ни с

какими-то конкретными возрастными периодами. Нет однозначного ответа на вопрос о гендерной специфичности самоповреждений, касаясь этого вопроса, можно отметить только отдельные особенности, различающие в большей мере способы и степень серьезности актов самоповреждения для мужчин и женщин. Говоря о возрастных рамках, рациональным будет выделить группы большего риска, это подростки и молодые люди в возрасте до тридцати лет, на которые приходится по статистическим данным пик активности актов самоповреждения [1, 2, 3].

Таким образом, проблему самоповреждающего поведения и обозначение причин подобной форма аутодеструктивного поведения возможно рассматривать, отталкиваясь от множества различных концепций, каждая из которых выделяет те или иные основополагающие механизмы и предикторы СП.

*Литература*

1. *Польская Н.А.* Психология самоповреждающего поведения. М.: ЛЕНАНД, 2017. 320 с.
2. *Favazza A.R.* Bodies under siege: Self-mutilation in Culture and Psychiatry. Second Edition. Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press, 1996. 373 p.
3. *The Oxford Handbook of Suicide and Self-Injury / M.K. Nock (ed.).* New York, Oxford: Oxford University Press 2014. 544 p.

### **Образ матери у молодых женщин в зависимости от семейной и жизненной ситуации**

*Маценко Ю.А.*

*магистрант факультета консультативной  
и клинической психологии*

*ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*

*julivolkobs@gmail.com*

*Научный руководитель – Филиппова Е.В.*

Существует большое количество исследований, посвященных влиянию взаимодействия с матерью на формирование личности ребенка. Изучением данного вопроса в разное время занимались Д. Винникотт, Ф. Дольто, К. Хорни, М. Мэллер, М.И. Лисина, В.С. Мухина, и др. Многие психологи отмечают, что взаимоотношения матери и дочери представляются более сложными и глубокими, чем матери и сыновей. Современные исследования показывают взаимосвязь между поведением родителя и проявлением эмоциональных расстройств у их детей. S.S.Sarkhanloua и A. Kiamaneshia показали прямую зависимость между невротизмом, отрицательным перфекционизмом матери и эмоциональными проблемами дочери: у них отмечались проявления депрессии, тревоги, стресса [2]. Проводились попытки проанализировать такие стороны материнско-дочерних отношений, как качество и близость отношений, степень зависимости, оценка дочерью навыков воспитания матери, схожесть жизненных обстоятельств матери и дочери [1].

Поскольку образ матери, сформированный в сознании ребенка, не заканчивает своего развития, а трансформируется в конкретных социальных и личных условиях жизни человека, изучение представлений о матери у молодых женщин, находящихся в различных жизненных и семейных ситуациях, представляется крайне актуальным.

В качестве гипотезы для исследования было взято предположение о том, что представления о матери у женщин, проживающих совместно с матерью и отдельно от нее, будут различными. Также наличие или отсутствие собственных детей будет влиять на образ матери у молодых женщин. Исследование проводилось у молодых женщин 25- 35 лет на общей выборке 174 человека: 40 женщин, проживающих отдельно и не имеющих своих детей, 53 женщины, проживающие отдельно от матери и воспитывающие собственных детей, 38 женщин, проживающих с матерью и не имеющих детей, и 42 женщины, проживающие совместно с матерью и имеющие своих детей. Для изучения представлений о матери использовались такие методики как «Взаимодействие родитель-ребенок» Марковской М.И., методика Куна – Макпартленда «Кто я?» (модификация «Моя мать»), сочинение на тему «Моя мать и я», анализ ранних воспоминаний о взаимодействии с матерью, методики «Неоконченные предложения», «Представление об идеальном родителе» Овчаровой Р.Г. и ее модифицированный вариант «Представление о реальном родителе». Результаты, полученные в ходе исследования, были проанализированы с помощью программы статистической обработки данных SPSS на предмет выявления статистически значимых различий по критерию Краскала-Уоллиса (для четырех групп респондентов) и по критерию Манна-Уитни (для попарного сравнения) для независимых выборок, критерия знаковых рангов Уилкоксона для связанных выборок и зависимостей по коэффициенту ранговой корреляции Спирмена.

Результаты исследования подтвердили существование значимых различий между заявленными группами респондентов. Обнаружены прямые корреляционные связи между отношением к матери и другим сторонам жизни женщины: отношением к отцу ( $r=0,296^{**}$ ), будущему ( $r=0,201^{**}$ ), прошлому ( $r=0,240^{**}$ ), семье ( $r=0,557^{**}$ ), сексуальными отношениями ( $r=0,264^{**}$ ) и чувством вины ( $r=0,239^{**}$ ). Наиболее сильная связь между отношением к матери и отношением к семье может быть свидетельством того, что для женщины мать является неотъемлемой частью самой семьи и восприятие семьи в целом осуществляется через отношения с матерью. Попарное сравнение результатов модифицированной методики «Взаимодействие родитель-ребенок» Марковской М.И. показал значимые различия у респонденток, распределенных по фактору совместного проживания с матерью, по показателям «автономность-контроль» ( $p=0,043$ ) и «отвержение – принятие» ( $p=0,031$ ). Женщины, живущие отдельно, характеризуют своих матерей как менее контролирующих, отмечают более высокий уровень принятия матерями их поведения, стиля жизни. Результаты методики Куна – Макпартленда «Кто я?» (Модификация «Моя мать») показали статистически значимые различия по коммуникативному компоненту идентичности ( $p=0,002$ ) между четырьмя группами респонденток. Женщины, проживающие отдельно от матери и воспитывающие детей, воспринимают свою мать как активного члена общества, имеющего разносторонние интересы. При анализе ранних воспоминаний обращает на себя внимание тот факт, что женщины, имеющие собственных детей, чаще затруднялись в припоминаниях, либо их воспоминания были скудными, малоинформативными. Их воспоминания носили, в основном, деятельностный и предметный характер, в то время как бездетные женщины, проживающие совместно с матерью, чаще описывают именно свои взаимоотношения. Можно предположить, что эти трудности связаны со смещением фокуса внимания с ма-

тери, как наиболее значимой фигуры, на своего ребенка. Сопоставляя данные, полученные с помощью методик «Представление об идеальном родителе» Овчаровой Р.Г. и модифицированным вариантом «Представление о реальном родителе», выявлены статистически значимые различия в трех группах по поведенческому компоненту между представлениями об идеальной и реальной матери: у женщин, проживающих отдельно и не имеющих детей ( $p=0,001$ ); у женщин, живущих отдельно и воспитывающих детей ( $p=0,007$ ) и у женщин, не имеющих детей и проживающих с матерью ( $p=0,019$ ). Наличие различий между образами идеальной и реальной матери может быть следствием недостатка опыта материнства у женщин, не имеющих детей, и выработкой собственной линии поведения у женщин, проживающих отдельно с детьми. Женщины, проживающие совместно с матерью и имеющие детей, разделяют воспитательные функции с матерью, мать является для них примером, вследствие чего их образ реального родителя больше соответствует представлениям об идеальной матери.

Полученные результаты позволяют сделать вывод о влиянии наличия детей и факта совместного проживания с матерью на формирование представлений о матери и характере отношений с ней.

Результаты исследования могут представлять практический интерес для детских и семейных психологов, психотерапевтов. Они помогут лучше понять индивидуальные особенности женщин, находящихся в различных жизненных условиях, проследить пути формирования образа матери и его влияния на собственные представления о материнстве.

*Литература*

1. *Julie Cwike*. Development and Evaluation of the Adult Daughter–Mother Relationship Questionnaire (ADMQRQ) // The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families. 2016
2. *Sona Samiei Sarkhanloua, Alireza Kiamanesh*. The Relationship between Personality Characteristics, Perfectionism of Mothers and Emotional Problems of Their Daughters // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2014

## **Социальные сравнения как фактор студенческой дезадаптации**

*Мурашкина С.А.*

*студент факультета консультативной  
и клинической психологии  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*

*Научный руководитель – Гаранян Н.Г.*

Настоящая работа посвящена исследованию социальных сравнений как одного из факторов эмоционального неблагополучия у студентов. Данная тема находится в начальной стадии разработки и весьма актуальна в нынешнее время, что подтверждается научными данными и культурными тенденциями.

Социальные сравнения являются одним из самых важных аспектов социальной жизни человека. Данное понятие ввел социальный психолог Л. Фестингер. У человека существует универсальная потребность в оценке собственных личностных качеств, мнений и способностей. Сравнение себя с другими помогает более точной оценке себя.

Степень ориентации на социальные сравнения и направленность социальных сравнений различаются у людей. Склонность к частым социальным сравнениям предполагает большую подверженность эмоциональным эффектам таких сравнений. Вид направленности тоже связан с эмоциями, которые возникают.

Частоту и направленность социальных сравнений в основном определяет социальный контекст. Количество пользователей социальных сетей возрастает с каждым годом. Массовое вовлечение людей в различные социальные сети способствует возрастанию возможностей для социальных сравнений. Это происходит благодаря открытию различной личной информации – фотографии, сообщения и т.д. В исследованиях доказано, что частое пребывание в социальных сетях, просматривание страниц других людей способствует ухудшению эмоционального состояния.

Молодежь особенно активно вовлекается в участие в социальных сетях. Студенты являются уязвимой группой. Они сильно подвержены стрессу. В связи с этим необходимо изучать вклад фактора социальных сравнений в эмоциональное состояние студентов.

Вдобавок к выше сказанному существует дефицит исследований, соотносящих ориентацию на социальные сравнения, показатели эмоционального неблагополучия, дисфункциональные личностные черты и дезадаптивные поведенческие стратегии.

Таким образом, к гипотезам, которые проверяются в данной работе, относятся следующие:

1. Студенты с выраженной ориентацией на социальные сравнения имеют более высокие показатели эмоционального неблагополучия – депрессии, тревоги, беспокойства, повседневного стресса, зависти и ревности.
2. Выраженная ориентация на социальные сравнения связана с дезадаптивными поведенческими стратегиями – академической прокрастинацией, гиперконкурентностью, социальным избеганием, косвенной агрессией.
3. Нарциссизм и межличностная зависимость как личностные черты у студентов тесно связаны с частными социальными сравнениями.

В результате данной работы было выявлено, что группа студентов с высокой частотой социальных сравнений характеризуется достоверно более высокими показателями беспокойства, зависти и ревности по сравнению с группами с низкой и средней частотой социальных сравнений.

Высокая частота социальных сравнений достоверно связана с высоким показателем такой поведенческой стратегии как гиперконкурентность.

Студенты с высокой частотой социальных сравнений обнаружили достоверно высокие показатели межличностной зависимости: эмоциональной зависимости, дефицита уверенности в себе и низкий уровень автономности.

Студенты с высокой частотой сравнений обнаружили достоверно высокие показатели нарциссизма: как показатель нарциссической грандиозности, так и нарциссической хрупкости.

У студентов с высокой частотой сравнений достоверно больше нисходяще направленных сравнений и восходящих сравнений по типу контраста.

## **Влияние социокультурных стандартов на представление о теле и эмоциональное благополучие молодежи**

**Рахманина А.А.**  
*студентка факультета консультативной  
и клинической психологии  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*  
Rakhmanina.a@mail.ru

*Научный руководитель – Холмогорова А.Б.*

Стандарты внешности и красоты человеческого тела являются теми фактами, которые никогда не утрачивают своего актуального значения. Современная культура предъявляет высокие требования к внешнему виду людей [1], что в свою очередь приводит к стремлению постоянно совершенствовать свое тело [2]. Ряд исследований, посвященных изучению неудовлетворенности собственной внешностью, показывает, что данная проблема является актуальной и серьезной на сегодняшний день. Высокие требования к своему телу в свою очередь связаны с таким феноменом как «физический перфекционизм», который принято изучать как частный вид общего перфекционизма. В свою очередь, физический перфекционизм влияет на негативное представление о собственной внешности [3], что может приводить к эмоциональному неблагополучию. Вышеуказанные феномены являются явлением распространенным, а их негативное влияние на эмоциональное благополучие популяции только подтверждает необходимость их подробного изучения.

Целью исследования было изучение связи между представлением об идеальном теле, факторами, влияющими на него, и эмоциональным состоянием молодежи. В исследовании приняли участие юноши (n= 33) и девушки (n = 117), проживающие в Москве (n=100) и Астрахани (n=50). Обработка полученных результатов проводилась с помощью пакета статистических программ SPSSforWindows, Standardversion 23.0, Copyright©SPSSInc., 2015.

Исследование проводилось с помощью следующих опросников:

1. **Опросник «Ситуативной неудовлетворенности образом тела» (SIBID, Cash, 1994; адаптация Баранская, Ткаченко, Татаурова, 2008);**
2. **Шкала «физического перфекционизма» (разработана А.Б. Холмогоровой, А.А. Дадеко);**
3. **Шкала «представлений об идеальном теле» (Idealbodystereotypescale, Stice, 2001);**
4. **Шкала «воспринимаемого социокультурного давления» (Perceivedsocioculturalpressurescale, Stice, 2001);**
5. **Шкала «Страх негативной оценки» (FearofNegativeEvaluation, FNEWatsonandFriend, 1969);**
6. **Шкала депрессии Бека (Бек, 1961).**

Результаты исследования показали, что социокультурное давление, влияющее на отношение респондентов к своему телу, и общее эмоциональное неблагополучие сильнее выражены у молодежи, проживающей в мегаполисе. Среди факторов, влияющих на представление о теле (друзья, семья, масс-медиа, партнер), как наиболее влиятельный респондентами был выбран масс-медиа. Стоит отметить, что респонденты из Москвы значимо чаще отмечают влияние масс-медиа на их отношение к своему телу в отличие от респондентов из Астра-

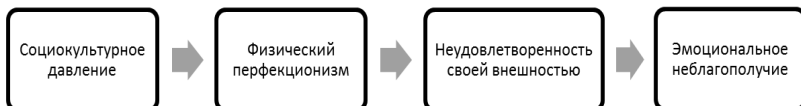


хани. При этом влияние других факторов (окружение, семья) оценивается представителями обоих городов примерно одинаково.

Результаты, полученные в ходе корреляционного анализа, подтверждают, что социокультурное давление связано с физическим перфекционизмом, неудовлетворенностью своей внешностью и эмоциональным неблагополучием. В свою очередь исследование частных корреляций показало, что связь между социокультурным давлением и остальными параметрами возникает только при включении переменной физический перфекционизм. Согласно данным множественного регрессионного анализа социокультурное давление оказывает влияние только на уровень физического перфекционизма у студентов, но не оказывает прямого влияния на другие изучаемые параметры. Это позволяет нам сделать вывод о том, что физический перфекционизм является чертой личности, которая опосредует влияние социокультурного давления на неудовлетворенность своим телом, страх негативной оценки и уровень депрессии.

Исследование связи физического перфекционизма с остальными параметрами показало, что неудовлетворенность своей внешностью является переменной, без включения которой корреляция между физическим перфекционизмом и эмоциональным неблагополучием отсутствует. Данные множественного регрессионного анализа подтверждают влияние физического перфекционизма на неудовлетворенность своей внешностью. В свою очередь неудовлетворенность своей внешностью оказывает влияние на страх негативной оценки и уровень депрессии.

Полученные результаты можно представить в виде следующей модели:



*Литература*

1. Groesz L.M., Levine M.P., Murnen S.K. The effect of experimental presentation of thin media images on body satisfaction: a meta-analytic review. – The international journal of eating disorders. – 2002. – P. 1–16.
2. Sepulveda Ana R., Calado M. Westernization: The role of mass media on body image and eating disorders. [Электронный ресурс] // Intech. – 2012. – URL: <http://www.intechopen.com/books/relevant-topics-in-eating-disorders/westernization-the-role-of-mass-media-on-body-image-and-eating-disorders>.
3. Холмогорова А.Б., Дадеко А.А. Физический перфекционизм как фактор расстройств аффективного спектра в современной культуре. [Электронный ресурс] // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. 2010. N 3. URL: <http://medpsy.ru>.

## **Личностные и семейные факторы социальной тревожности у лиц с гомосексуальными предпочтениями**

**Рой А.П.**

*студентка факультета консультативной  
и клинической психологии  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия  
anita010101@yandex.ru*

*Научный руководитель – Холмогорова А.Б.*

**Актуальность:** Последние срезовые исследования выявили, что показатели социальной тревожности среди лиц с гомосексуальными предпочтениями (ГП) выше, чем показатели у аналогичной выборки с гетеросексуальными предпочтениями. Согласно сложившимся взглядам на данную проблему, триггером манифестации социальной тревожности зачастую выступает неприятие человека обществом. По опросам же репрезентативной национальной выборки центром Левада, выраженность негативных чувств социума по отношению к лицам с ГП поддерживается на высоком уровне (более 65 % от числа опрошенных) на протяжении нескольких лет (2013–2015). Это позволило нам выдвинуть гипотезу о том, что лица с ГП в Российской популяции также испытывают повышенную социальную тревожность.

Одним из важных факторов развития социальной тревожности у лиц с ГП, согласно зарубежным исследованиям, является наличие дисфункциональных личностных убеждений. Отмечается, что из-за многолетней стигматизации и виктимизации лица с ГП ожидают негативного отношения со стороны всех лиц с гетеросексуальными предпочтениями. По этой причине для них характерны: повышенная настороженность и бдительность в отношении общества, узкий и ригидный круг социальных контактов. [1] Наличие актуального неприятия на макросоциальном уровне подкрепляет данные убеждения. По результатам опроса центра Левада за 2015 год, 18 % россиян считают необходимым уголовное преследование лиц с ГП, и данная цифра растет с каждым годом (в 2013 году так считали 13 % опрошенных). На данном основании мы предположили, что выраженность социальной тревожности может зависеть от различных личностных убеждений, и данная связь будет выявлена и в отечественном исследовании. Основываясь на современной классификации личностных расстройств, А. Бек и А. Фримен выделили 9 основных блоков личностных убеждений, на которые мы и опирались в данном исследовании. [2] Другим значимым фактором развития социальной тревожности, согласно устоявшейся научной традиции, является дисфункциональность семейной системы. По результатам зарубежных исследований отмечается, что наличие гиперопеки со стороны родителей повышает риск развития социальной тревожности, а также играет роль поддерживающего ее фактора. С другой стороны, теплые отношения между родителями и детьми, наличие заботы снижает выраженность социальной тревожности, риск ее появления. Вместе с тем отмечается, что выраженность семейного принятия является значимым фактором эмоционального благополучия лиц с ГП. [3] Данный результат позволил нам выдвинуть гипотезу о зависимости между типом родительской связи и выраженностью социальной тревожности.

**Основная гипотеза исследования:** существует связь между типом личностных убеждений, типом связи с родителями и уровнем социальной тревожности и/или страхом негативной оценки окружающими.

**Обследованная выборка:** Для проведения исследования была набрана выборка из 94 человек, из них 47 мужчин и 47 женщин, в возрасте от 18 до 26 лет. На момент проведения исследования все респонденты характеризуют себя как имеющих преимущественно гомосексуальные предпочтения.

**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 убеждений использовался опросник А. Бека (Personal Beliefs Questionnaire, PBQ, A. Beck, J. Beck).
3. Опросник родительской связи Паркера (Parental Bonding Instrument, PBI, Parker).

**Полученные результаты:**

1. 67,5 % выборки (64 человека), 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, характерных для пограничного, параноидного, нарциссического, зависимого и избегающего личностных расстройств.
2. Выявлена прямая связь между страхом негативной оценки и убеждениями, характерными для лиц с пограничным расстройством.
3. Существует прямая связь между таким параметром социальной тревожности, как социальный дистресс и убеждениями, характерными для лиц с пограничным, параноидным, зависимым и избегающим расстройством.
4. Существует прямая связь между таким параметром социальной тревожности, как социальное избегание и убеждениями, характерными для лиц с пограничным, параноидным и нарциссическим расстройством.
5. Выявлена прямая связь между страхом негативной оценки и таким типом родительской связи, как забота со стороны матери. Таким образом, выдвинутая гипотеза частично подтвердилась. Было найдено множество связей между типом личностных убеждений и социальной тревожностью. Однако была найдена всего одна связь между типом родительской связи и социальной тревожностью.

**Выводы:**

1. Общая гипотеза была частично подтверждена, существуют связи между социальной тревожностью, личностными убеждениями и типом родительской связи.
2. Для лиц с ГП характерен повышенный уровень социальной тревожности.
3. У такого параметра социальной тревожности, как социальное избегание, выявлена прямая связь с убеждениями, характерными для лиц с пограничным, параноидным и нарциссическим личностным расстройством.
4. У такого параметра социальной тревожности, как социальный дистресс, выявлена прямая связь с убеждениями, характерными для лиц с пограничным, параноидным, зависимым и избегающим расстройством.
5. Страх негативной оценки имеет прямую связь с убеждениями, характерными для лиц с пограничным расстройством, а так же с заботой со стороны матери.

6. Полученные результаты в целом не являются однозначными и не оставляющими вопросов, требуется дальнейшее исследование данной области, особенно на большей выборке, также необходимо выявить значимые предикторы появления дисфункциональных личностных убеждений у лиц с ГП.

*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.
3. Kertzner R., Meyer I., Frost D., Stirratt M. Social and Psychological Well-being in Lesbians, Gay Men, and Bisexuals: The Effects of Race, Gender, Age, and Sexual Identity // Am J Orthopsychiatry. 2009 Oct. 79(4): 500–510.

### **Методические подходы к изучению связи когнитивной гибкости и эмоционального благополучия**

*Рязова Е.С.*

*Студентка факультета консультативной  
и клинической психологии  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия  
vetailycheva8@gmail.com*

*Научный руководитель – Пуговкина О.Д.*

Современные исследования свидетельствуют о высокой распространенности эмоциональных нарушений, как в форме клинически выраженных расстройств (тревожных, депрессивных и др.), так и в форме отдельных симптомов эмоциональной дезадаптации в широкой популяции. Среди системы факторов риска возникновения эмоциональной дезадаптации и аффективных расстройств особое место занимают когнитивные факторы (Холмогорова, Пуговкина, 2015).

В последнее время интерес исследователей смещается к изучению роли метакогнитивных способностей, влияющих на восприятие и осознание человеком событий и явлений окружающего мира и социальных ситуаций. Показано, что определенные особенности мышления могут затруднять процессы переработки информации об окружающем мире и, особенно, социального контекста. Эти нарушения, в свою очередь, могут приводить к возникновению симптомов эмоциональной дезадаптации. К таким неспецифическим когнитивным факторам относится когнитивная ригидность. По данным исследований, проявления ригидности являются существенной характеристикой нарушений процессов переработки информации (Холмогорова А.Б., Пуговкина О.Д, 2015).

Большинство ученых сходятся во мнении о том, что проявления ригидности (снижения гибкости) связаны с различными проявлениями эмоциональной дезадаптации и риска возникновения психической патологии. Однако синтез данных затрудняют различия в понимании самого феномена «гибкости» (англ. «flexibility»). В зарубежной психологии данный феномен определяют состояние, предполагающее легкое переключение с одного концепта на другой и переработку полученной информации, или способность индивида адаптировать когнитивные стратегии к новым и непредвиденным событиям, неразрывно связанная с процессами внимания (Moore A., 2009).

Существуют различия в подходах к изучению феномена гибкости, или флексибельности. Выделяют когнитивную гибкость и психологическую гибкость. Когнитивная флексибельность в отечественной психологии в основном рассматривается как черта когнитивного стиля, которая позволяет человеку переключаться с одной идеи на другую, а также удерживать в сознании несколько идей одновременно, быстро перерабатывать получаемые знания (Холодная М.А., 2004).

Психологическая гибкость подразумевает под собой способность индивида принимать новый опыт, адаптироваться к изменениям, с которыми ему придется сталкиваться, а также перестраивать свою стратегию поведения с учетом этих изменений. Понятие психологическая гибкость является довольно широким и абстрактным и охватывает всю психику в целом, включая ее отдельные структуры (Залевский Г.В., Козлова Н.В., 2005).

Помимо описанных различий в определении гибкости, важно отметить и методическую сложность изучения данного феномена, а именно необходимость дополнения самоотчетных опросниковых методик экспериментальными.

#### *Литература*

1. Залевский Г.В., Козлова Н.В. Психическая ригидность-флексибельность как акмеологический инвариант профессионализма // Сибирский психологический журнал. 2005. № 22.
2. Холмогорова А.Б., Пуговкина О.Д. Основные этапы и направления изучения когнитивных дисфункций при депрессиях // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. – 2015. – N 6(35) [Электронный ресурс].
3. Холодная М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. 2-е изд., перераб. – СПб. «Питер», 2004.
4. Moore A. Meditation, mindfulness and cognitive flexibility / A. Moore, P. Malinowski // Consciousness and Cognition. – 2009. – Vol. 18. – P. 176–186.

### **Взаимосвязь учебной успешности и эмоционального стресса у подростков**

*Староскольская Д.А.  
студентка факультета консультативной  
и клинической психологии  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*

*Научный руководитель – Матюшкина Е.Я.*

На сегодняшний день проблема стресса является одной из важнейших проблем медицины, психологии и педагогики, потому что у людей снизился уровень адаптации и участились соматические заболевания. Изучение этой проблемы и нахождение способов уменьшения неблагоприятных влияний критических ситуаций поможет решить много острых проблем, связанных со стрессом. Эмоциональный стресс – состояние ярко выраженного психоэмоционального переживания человеком конфликтных жизненных ситуаций, которые остро или длительно ограничивают удовлетворение его социальных или биологических потребностей (К.В. Судак, 1986).

В связи с ускоренным ритмом жизни современного общества, эмоциональными и информационными перегрузками люди все чаще переживают стрессовое состояние. Большое количество факторов риска возникновения эмоционального неблагополучия у подростков связаны со школьной средой и процессом

обучения. Непрофессиональное поведение педагога, негативные оценки окружающих, неуважение к личности подростка могут быть спусковым механизмом для эмоциональных расстройств, что скажется на эффективности обучения.

Связь эмоционального благополучия с учебной успеваемостью до конца не изучена. Есть исследования, которые подтверждают, что эмоциональная неустойчивость и повышенная тревожность отрицательно сказываются на процессе обучения школьников (А.И. Подольский, 2007). Однако, другие исследования показывают, что чем выше успеваемость у школьников, тем выше у них уровень тревожности и эмоционального стресса (А.М. Прихожан, 2000).

В современном представлении «успешность» – это получившая признание со стороны окружающих оценка эффективности своей деятельности, которое вызывает определенное эмоциональное состояние, выражающее удовлетворение и позитивное отношение к деятельности. Главный фактор успешного обучения это активная деятельность школьника, а необходимый аспект – создание каждому школьнику ситуации успеха. В понятие учебной успешности мы включили следующие параметры: мотивацию учебной деятельности, уровень притязаний, самооценку и оценку школьной ситуации каждым учеником.

В исследовании приняли участие 53 учащихся 8-ых классов ГБОУ СОШ № 1989 г. Москвы. Целью исследования было выявление взаимосвязи успешного обучения и эмоционального стресса.

Гипотеза: чем выше успешность обучения, тем выше уровень эмоционального стресса подростков.

По результатам проведенного исследования по методикам самооценки, мотивации учебной деятельности, уровня психологического стресса, уровня эмоционального напряжения, изучения школьной ситуации и успеваемости, нами было выявлено следующее.

При сравнении трех групп учащихся (неуспешные, со средней успеваемостью, успешные) по показателям психологического стресса оказалось, что самые высокие баллы в группе успешных учеников (88,2 баллов), средний балл среди неуспешных учеников (85,1 баллов). Самые низкие показатели в группе учеников со средней успеваемостью (78,7 баллов).

При сравнении трех групп по показателям эмоциональной напряженности выявлено, что самый высокий балл эмоциональной напряженности среди неуспешных учеников (15 баллов), средний балл эмоциональной напряженности в группе успешных учеников (14,3 баллов). Самый низкий балл среди учеников со средней успеваемостью (13,7 баллов).

При сравнении трех групп учащихся по показателям мотивации оказалось, что наиболее высокие баллы социальной мотивации и внешней мотивации «благополучия» и «избегания» выявлены у успешных учеников (от 4,2 до 4,5 балла), несколько ниже показатели в группе неуспешных учеников. Самые низкие показатели внешней и социальной мотивации выявлены в группе учеников со средней успеваемостью. Интересно, что показатели внутренней мотивации «содержанием» и процессом оказались относительно сниженными во всех трех группах (от 3,4 до 3,6).

По результатам обследования уровня самооценки успешные ученики имеют самые высокие баллы по показателям «умственные способности» и «внешность», ученики со средней успеваемостью лидируют по показателям «здоровье» и «авто-

ритет у сверстников», неуспешные ученики – по показателю «характер». Самые низкие показатели «умственные способности» (53,6 баллов) среди неуспешных учеников, «умелые руки» среди учеников со средней успеваемостью, «характер» (55 баллов) и «авторитет у сверстников» (59 баллов) среди успешных учеников.

Завышенные показатели уровня притязаний обнаружены в группе неуспешных учеников, среди успешных учеников показатели колеблются от самых высоких (88,7 баллов по показателю «умелые руки») до самых низких (75 баллов по показателю «характер»). Самые низкие показатели уровня притязаний по всем показателям среди учеников со средней успеваемостью.

Таким образом, гипотеза подтвердилась только по высокому уровню психологического стресса у подростков с высокой учебной успешностью. Самые низкие показатели стресса выявлены в группе учеников со средней успеваемостью. При этом самый высокий уровень эмоционального напряжения выявлен у неуспешных учащихся, средний – у успешных подростков, самый низкий у учащихся со средней учебной успешностью.

Наиболее низкий уровень психологического стресса и эмоциональной напряженности выявлен у подростков со средней успешностью и сочетается с адекватной самооценкой, относительно сниженным по сравнению с другими группами уровнем притязаний, средними показателями школьной ситуации и мотивации учебной деятельности.

#### *Литература*

1. *Судаков К.В. «Эмоциональный стресс»* // БМЭ. – М.: Советская Энциклопедия, 1986.
2. *Подольский А.И., Идобаева О.А., Идобаев Л.А.* Подросток в современном мире. Заметки психолога. – СПб, 2007.
3. *Прихожан А.М.* Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000.

## Часть 5.

# ЮРИДИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

### Физическая культура в местах лишения свободы

*Арсентьева А.Е.*

*студент факультета юридической психологии  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия  
uyjvbrb@mail.ru*

*Научный руководитель – Васильева Т.В.*

В местах лишения свободы у осужденных происходит переосмысление жизненных ценностей и полная смена образа жизни. Люди меняют себя, подчиняясь порядку. Для того чтобы поддерживать этот самый порядок в тюрьмах, а также в иных местах лишения свободы, организована культурно-трудовая исправительная деятельность, а также занятия физической культурой. заключенные, согласно расписанию (которое строго исполняется), каждый день выполняют физические упражнения, дающие им определенную нагрузку.

Подобные меры обусловлены тем фактом, что осужденным для поддержания некоего психологического здоровья необходимо вести быт, который способствует некой деятельности. Жизнь в колонии вынуждает осужденного делить все моменты своей повседневной жизни, вплоть до самых интимных, с окружающими его людьми, другими осужденными. Вплоть до начала 60-х годов советский заключенный был лишен даже индивидуального спального места: он располагался для отдыха на нарах бок о бок с десятками других осужденных. Введенный в действие в 1961 г. Исправительно-трудовой кодекс поменял нары на индивидуальные кровати размером 1,8×0,5 м, располагающиеся на двух ярусах, – так называемые «шконки» [1], которые продолжают служить заключенным и по сей день. Пространственная организация современного спального помещения лишь незначительно отличается от той, которая существовала в сталинскую эпоху. Каждый отряд (объединяющий от 50 до 100 человек в исправительной колонии, в зависимости от вида режима и численности осужденных, в воспитательной колонии – 120 человек) располагается в большом помещении (так называемом «спальном помещении», «общежитии»), в котором, как правило, отсутствуют какие-либо перегородки. Расположение кроватей на двух уровнях означает, что у каждого заключенного есть минимум пять ближайших соседей. Согласно обычной практике, заключенные не имеют права выбирать своих соседей. Это относится к компетенции начальника отряда [2]. Лишение осужденного возможности влиять на организацию своего жизненного пространства.

В связи с этим физические нагрузки в местах лишения свободы несут очень важную функцию. Это, в первую очередь, поддержание порядка в тюрьмах. Заключенные обычно имеют довольно таки мало свободного выбора в своей жизни: не имеют права выбрать даже то место, где спать. Из-за этого повышается конфликтность в группах, что ведет к напряжению и утери контроля. Физические упражнения будут служить неким способом контролировать осужденных, спрягая это с выбросом энергий у тех же. Это еще один важный аспект такого явления, как физкультура в местах лишения свободы. Помимо восстановления контроля, физкультура и физические упражнения позволяют заключенным избавиться от



агрессии и эмоционального напряжения. Во время занятий физкультурой происходит выработка эндорфинов; во время переживания стресса у человека повышается уровень кортизола – гормона стресса, и отмечается нехватка эндорфинов, гормонов радости, которые образуются во время занятий спортом. Происходит насыщение органов и тканей кислородом, восстанавливается регуляция уровня сахара (глюкозы) в крови. Несмотря на то, что все эти полезные факторы в местах лишения свободы действуют не так, как вне их, положительный эффект на психологическое состояние все-таки оказывается. Снижение стресса, насколько это возможно, влияет на общую конфликтность групп заключенных.

Для осужденных, отбывающих срок в исправительных учреждениях, есть примерно-установленный распорядок дня. Он выглядит так: Подъем – не позднее 5–6 часов утра. Физзарядка (продолжительность) – до 15 минут. Туалет, заправка коек – до 10 минут. Утренний осмотр, утренние и вечерние проверки – до 40 минут. Завтрак – до 30 минут. Развод на работу – до 40 минут. Рабочее время – в соответствии с трудовым законодательством. Обеденный перерыв – до 30 минут. Съем с работы, вечерний туалет – до 25 минут. Ужин – до 30 минут. Личное время – от 30 до 60 минут. Воспитательные мероприятия – до 1 часа. Культурно-массовая работа, учеба в школе, ПТУ – по отдельному графику. Подготовка ко сну – до 10 мин. Сон (непрерывный) – 8 часов [3]. Как видно на этом примере, физическим нагрузкам отдается достаточно времени, но, к сожалению, они не несут положительного эффекта так, как сопряжены с перенагрузкой и работой на пределе, а также в грязи и антисанитарии. Физзарядка, которой уделяется 15 минут – набор физических упражнений, весьма однообразный во многих местах лишения свободы. Значение подобного момента довольно субъективно и не может восприниматься в серьез. Для того, чтобы физическая нагрузка имела положительное влияние на заключенных, ей нужно уделять около часа от общего распорядка. В таком случае можно говорить о ее пользе, но не тогда, когда есть всего лишь физзарядка и исправительные работы, которые часто несут в себе вред здоровью. В целом, физкультура в местах лишения свободы – чаще всего дело выбора самих заключенных. Те формальности, которые прописаны порядком, выполняются ради порядка, но в свободное время не редки ситуации, когда осужденные сами начинают выполнять физические упражнения. Это полезно не столько для психологического здоровья, сколько для повышения выживаемости в тюрьме.

Возможно, в будущем, если заняться реформацией тюремной системы в России, то обязательно будет выделен такой аспект, как физическая нагрузка. Сейчас в других государствах (Дания, Швейцария) подход к проведению жизнедеятельности осужденных уже абсолютно иной, отличный от нашего. Физические упражнения в таких местах – неотъемлемая часть тюремной жизни, обусловленная не тем, что необходимо выживать, а тем, что это полезно людям.

Обобщая значение физической культуры в местах лишения свободы, заключаю: физическая нагрузка служит способом урегулирования порядка «на зоне», также способом (хоть и не весьма эффективным) поддерживать психологическое здоровье осужденных (снятие стресса, расслабление). Это были формальные заключения. В реальности же, физические упражнения – это способ повышения выживаемости, связанный с внутренними порядками мест лишения свободы. Заключенные добровольно прибегают к подобным мерам из-за того, что их жизни может угрожать опасность не только из-за плохих условий, но и из-за агрессии со стороны соседей по камере. В целом, значение физической

культуры в местах лишения свободы – абсолютно положительное, несмотря на все сложности, возникающие с организацией этой деятельности.

*Литература*

1. *Абрамкин В, Чижиков Ю.* Как выжить в советской тюрьме. 1992.
2. *Олейник А.Н.* Тюремная субкультура в России. 2001.
3. *Северин Н.* Распорядок дня осужденных, отбывающих наказание в исправительных учреждениях . URL: <http://prisonlife.ru>

## **Психологические механизмы формирования социальных установок у подростков с нарушениями социализации**

*Воронина А.В.*

*аспирант факультета юридической психологии  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*

*2106–91@mail.ru*

*Научный руководитель – Чиркина Р.В.*

На сегодняшний день нарушение социализации одна из основных и актуальных проблем среди несовершеннолетних в современном обществе, ей уделяется значительное внимание. При неблагоприятном процессе социализации могут возникнуть различные формы дезадаптации и асоциального поведения, основой которых является нарушение механизмов формирования социальных установок.

Целью работы является выявление особенностей механизма формирования социальных установок при нарушении процесса социализации.

Проблема возникновения социальных установок, а так же механизм их формирования рассматривается в различных теоретических парадигмах. Наиболее известными подходами к изучению социальных установок являются бихевиористский (подход через научение), когнитивистский, мотивационный, а также социологический (или структурный) подход, основанный на идеях интеракционизма. В настоящее время развивается также и биологический (генетический) подход к формированию аттитюдов.

В нашей работе мы интегрируем различные подходы для наиболее полного и точного определения тех особенностей, которые заложены в механизме формирования социальных установок у подростков. Однако, наиболее близким подходом, который определяет нашу исследовательскую позицию, является подход через научение. Основные механизмы, которые рассматриваются в данном подходе – это положительное подкрепление, наблюдение, возникновение ассоциаций и подражание. Таким образом, подросток рассматривается вне отрыва от социума и формирование социальных установок идет через призму социального взаимодействия.

Программа исследования ставит перед собой задачу поиска тех особенностей, которые выявляются у подростков в механизме возникновения социальных установок. Не менее важным оказывается такой фактор, как взросление и самоотношение. Е.Н. Андреева говорит о том, что самоотношение – это сложное структурное и многофункциональное новообразование подросткового возраста.[1] Исследование возрастной динамики современного подростка будет происходить в рамках комплексного изучения, как со стороны нарушения социализации, так и включения в эти понятия личностных особенностей. В ходе взросления,

изменения социальной ситуации происходят изменения на всех уровнях развития личности подростка

Само исследование будет включать в себя следующую методическую базу:

- Глубинное интервью
- Анкетирование
- Методика социальных установок О.Ф. Потемкиной
- Методика «Q – сортировка» (В. Стефансон)
- Ценностный опросник С. Шварца
- СОП А.Н. Орел

Результатом проведенной работы станет систематизация отечественных теоретических знаний, а так же систематизация и рассмотрение зарубежных авторов по представленной проблематике. Кроме того, по результатам исследования будут выявлены те факторы, которые будут определяющими в механизме формирования социальных установок. Важнейшим итогом станет рассмотрение возрастной динамики, такого фактора как взросления и то, как этот процесс изменяет или нет сам механизм формирования социальных установок.

*Литература*

1. *Андреева, Е.Н.* Самоотношение подростков. / Е.Н. Андреева. // Психология современного подростка. / Под ред. Л.А. Регуш. – СПб. : Речь, 2005.

### **Народная игра как средство профилактики девиантного поведения в учреждениях закрытого типа**

**Гриненко У.Б., Чернушевич В.А.**  
*студент факультета психологии образования*  
**ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия**  
grinenko\_uliana@mail.ru

*Научный руководитель – Чернушевич В.А.*

Отклоняющееся (девиантное) поведение личности – это поведение, не соответствующее общепринятым социальным нормам. Стоит отметить, что социальные нормы изменчивы. Социальная норма – это совокупность требований и ожиданий, предъявляемые социальной общностью к своим членам с целью регуляции деятельности и отношений [1]. К личности, проявляющей девиантное поведение, окружение относится негативно. Такое отношение имеет форму общественного осуждения и уголовного наказания. Помимо выполнения функции предотвращения отклоняющегося поведения, санкции могут привести к стигматизации личности, препятствующей позитивному изменению в поведении человека. Отклоняющееся (девиантное) поведение – это устойчивое поведение личности, отклоняющееся от наиболее важных социальных норм, причиняющее реальный ущерб обществу или самой личности, а также сопровождающееся ее социальной дезадаптацией [1, с. 15]. На социальном уровне девиантное поведение является одной из существующих форм взаимоотношений между обществом и личностью. На личностном уровне такое поведение является позицией личности, которая выступает в форме девиантного образа жизни. Девиантное поведение – это поведение, не удовлетворяющее социальным ожиданиям данного общества в конкретный период времени [2].

Профилактика девиантного поведения характеризуется системой специальных мероприятий на различных уровнях социальной организации. Суще-

ствует определенные формы психопрофилактической работы, одна из которых состоит в организации деятельности, альтернативной девиантному поведению: путешествие, поход в горы, спорт, связанный с риском, творчество, профессиональная деятельность. Эффективность альтернативной деятельности заключается в том, что человек получает те же эмоции, которые у него вырабатываются благодаря нарушению социальных норм. К примеру, вышеперечисленные формы альтернативной активности предполагают компенсацию приятных эмоций, получаемых от психоактивных веществ.

Подкрепление – это один из возможных методов формирования позитивного поведения. Подкрепление может быть непосредственным, косвенным, а также опосредованным. Последний вид подкрепления нам наиболее важен, в нем происходит наблюдение за моделью – человеком, который получает награду за желательное поведение. В этом смысле народная игра, как живая среда сосуществования с другими, помогает человеку формировать в сознании правильное отношение к людям, благодаря наблюдению за тем, как участниками соблюдаются правила в игре. После проведения серии народных игр с осужденными подростками в Можайской и Алексинский воспитательных колониях, нами было замечено, что в процессе игры ребята раскрепощаются, у них появляется интерес не только к игровому процессу, но также соблюдению правил. Поначалу, подростки с настороженностью отнеслись к происходящему, что было ожидаемо. Многие из них отказывались принимать участия, став наблюдателями со стороны. По ходу проведения игровой программы было замечено, как участники игры включились в процесс, забыв о том, где они находятся, они смеялись, радостно выкрикивали, поддерживали друг друга («Пряничная доска»), соперничали, но при этом соблюдая правила игры. Подростки испытывали те же эмоции, которые они получали, нарушая общепринятые правила. Также мы заметили, как отказавшиеся от участия в играх подростки, с увлечением наблюдали за процессом. Было заметно, что им хотелось включиться в игру, но что-то их удерживало, был барьер, который они не смели, по своим убеждениям, нарушить.

Вышеописанное позволяет предположить, что у подростка, соблюдающего правила в игре, формируется произвольность. Народная игра помогает осужденным несовершеннолетним ощутить себя в новой роли, не характерной для привычного девиантного образа жизни. В игре подросток научается управлять своим поведением и регулировать его в соответствии с общепринятыми правилами.

Народная игра объединяет людей в общность, которая построена на культуре. Социокультурные ресурсы народной игры обусловлены тем, что народная игра имманентно несет в себе культуру народа, внеситуативные ценностные основания взаимоотношения представителей этого народа в общении. В современной ситуации, когда государственная идеология утрачена, когда идеология рыночной экономики (обогащайся, потребляй, не обманешь (вполне законно), не продашь) активно излучается СМИ, исправительная система, вынужденная защищать эти социальные отношения, находится в трудной ситуации. В общественном сознании, за которым следует и законодательство, идеалы служения на благо Родины, честного труда, как источника личного блага, ранее бывшие ориентирами ресоциализации, в настоящее время подменяются на идеологию рыночную [3].

Народная культура не столь подвержена текущей идеологии. Она по-прежнему способна объединять людей в народ и отличает один народ от другого. Именно она, традиционная культура, как нам представляется, может служить

ориентиром в исправительной работе УИС. Народная игра является одним из активных ресурсов культуры по ресоциализации осужденных [4]. В ее среде в человеке раскрываются его глубинные ценностные установки, то, что присуще ему изначально: открытость, доброжелательность, направленность на событие. У подростка, наблюдающего за нормальными и естественными отношениями в народной игре и переживающего их в игре, может быть сформирован образ нормальных взаимоотношений между людьми, принимаемый им за образец.

#### *Литература*

1. *Змановская Е.В.* Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения) : учеб. Пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 288 с.
2. *Книжникова С.В.* Девиантология для педагогов и психологов: учебное пособие / С.В. Книжникова. – М.-Берлин: Директ-Медиа, 2014. – 363 с.
3. *Рыжов В.В.* Психологическая модель развития профессионализма в подготовке специалистов УИС // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Научное обеспечение психолого-педагогической и социальной работы в УИС» (г. Рязань, 31 марта 2017 г.): в 2 т. – Рязань : Академия ФСИН России, 2017.
4. *Чернушевич В.А.* Коррекционно-профилактические факторы народной игры// Сборник тезисов участников Всероссийской конференции по юридической психологии с международным участием Коченовские чтения «Психология и право в современной России». С. 3–338.

### **Психологические механизмы самоуправления как фактор развития правосознания молодежи**

*Лаврешкин Н.В.*

*аспирант факультета юридической психологии  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*

*lavreshkinnv@gmail.com*

*Научный руководитель – Богданович Н.В.*

В современной системе среднего и высшего образования самоуправление играет важную роль. После вступления России в Болонский процесс обязательным условием аккредитации и аттестации вуза становится наличие системы воспитательной работы, в том числе наличие органов студенческого самоуправления. Согласно Федеральному закону от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», органы самоуправления являются обязательными для каждой образовательной организации. Федеральный закон от 28 июня 1995 г. № 98-ФЗ «О государственной поддержке молодежных и детских общественных объединений» подчеркивает значимость органов самоуправления, в том числе, и в школах. Помимо актуальности, обоснованной законодательной базой РФ, тема самоуправления является очень значимой и в контексте психологической науки.

На данный момент существует ряд исследований, доказывающих большое социально-психологическое значение органов самоуправления в образовательных организациях, например, в социально-психологической адаптации студентов в вузе и в формировании профессиональной идентичности будущих специалистов [1,3]. Если обратиться к контексту юридической психологии, возникают гипотезы о способствовании наличия развитого органа самоуправления в образовательной организации профилактике девиантного поведения обучающихся,

а также развитию их правосознания, однако, подобные гипотезы на данный момент не подтверждены эмпирическими фактами.

В современной ситуации, связанной с обилием правонарушений, совершенных представителями молодежи, не возникает сомнений в актуальности изучения проблемы развития их правосознания, относящейся к числу ключевых, основополагающих научных направлений юридической психологии. Ранее правосознание не выступало в качестве предмета психологического исследования, связанного с самоуправлением.

Существует ряд методологических проблем, касающихся понятия «самоуправление»: Во-первых, в современной психологии под самоуправлением зачастую подразумевают совершенно различные значения, а иногда и противоречащие друг другу. Во-вторых, зачастую самоуправление разделяют на два различных аспекта – индивидуально-психологический (как сознательные воздействия человека на присущие ему психические явления, деятельность, поведение и т.д.) и социально-психологический (как самостоятельность какой-либо организованной социальной общности в управлении собственными делами, устройства общественной жизни по демократическим принципам), игнорируя взаимосвязь между ними [2,3]. В-третьих, исследователи чаще всего рассматривают именно организационные вопросы органов самоуправления, но редко обращаются к психологическим механизмам, которые стоят за этим явлением. В-четвертых, границы между понятием «самоуправление» и другими понятиями, связанными с произвольным управлением собственными психическими процессами («саморегуляция», «самоконтроль» и т.д.) очень размыты. Таким образом, понятие самоуправления в психологии нуждается в тщательном анализе и более четком методологическом обосновании для дальнейшего исследования психологических механизмов данного феномена.

Целью нашего исследования является определение влияния психологических механизмов самоуправления на уровень развития правосознания. При изучении психологических механизмов самоуправления мы опираемся на понятия индивидуального (самоуправление индивида) и коллективного (самоуправление в организации) субъекта и рассматриваем данные механизмы как на индивидуально-психологическом, так и социально-психологическом уровнях, не разделяя их, а интегрируя в единую модель. Исследуя феномен самоуправления на примере молодежи (в основном студентах вузов), мы тесно связываем его с понятиями субъектности и субъектной позиции в процессе получения ими образования в учебных заведениях. Опираясь на особенности правосознания молодежи, участвующей в деятельности органов самоуправления обучающихся в учебном заведении, мы планируем выстроить оптимальную психологическую модель развития самоуправления, способствующего повышению уровня правосознания обучающихся как участвующих в деятельности этих органов, так и не участвующих, но контактирующих с ними.

На данном этапе исследования мы хотим привлечь внимание участников образовательного процесса к основным проблемам органов самоуправления в вузах:

- Несмотря на высокую актуальность функционирования данных органов, их деятельность зачастую не поддерживается, а иногда и блокируется администрацией и сотрудниками учебного заведения. За подобными действиями с их стороны также стоят определенные психологические механизмы, нуждающиеся в дальнейшем изучении.

- Из-за отсутствия психологического подхода к развитию самоуправления в вузах, представители органов самоуправления испытывают сложности в организации их деятельности, что пагубно влияет на мотивационный компонент участия в этой деятельности.
- Многие студенты, участвующие в деятельности органов самоуправления, не занимают в ней субъектную позицию в достаточной мере, что в какой-то степени противоречит их самоуправлению на индивидуально-психологическом уровне.

#### *Литература*

1. *Гарбузова Г.В.*, Студенческое самоуправление как средство формирования профессиональной идентичности будущих специалистов: Дис. канд. психол. наук. Ярославль, 2009.
2. *Нагоркина О.В.*, Социально-психологическая адаптация студентов в вузе в условиях развития студенческого самоуправления: Автореф. диссер. канд. псих. наук. – Саратов, 2006.

### **К вопросу о возможности использования ранних воспоминаний в работе с несовершеннолетними, осужденными к лишению свободы**

*Левин Л.М.*

*студент факультета юридической психологии  
ФГБОУ ВО 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 раскрывается перед нами знание о самооценке и самоотношении личности.

Цель исследования – выявление особенностей ранних воспоминаний, а также их взаимосвязь с самоотношением у несовершеннолетних, осужденных к лишению свободы.

Базой для исследования послужило ФКУ «Можайская воспитательная колония» УФСИН России по Московской области. Выборку составило 25 несовершеннолетних, отбывающих наказание в виде лишения свободы в Можайской ВК. Возраст испытуемых – от 15 до 18 лет. Опрошенные подростки осуждены по следующим статьям УК РФ: ст. 162 (разбой), ст. 161 (грабеж), ст. 228 (хранение и распространение наркотиков), ст. 166 (незаконное завладение автомобилем или иным транспортным средством без цели хищения), ст. 111 (умышленное причинение тяжкого вреда здоровью), 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 мечта. 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 мечту 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 регионы 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 чаще уходить из дома на различные прогулки с друзьями по району проживания.

На основе данных, полученных в ходе нашего исследования, можно разрабатывать следующие психопрофилактические мероприятия:

- специальные тренинги с привлечением всех членов семьи с целью создания благоприятной доброжелательной атмосферы в семье;
- социально – психологические тренинги с целью личностного роста;
- индивидуальные программы по психологической, социальной и воспитательной работе с осужденным;
- тренинги по изменению субъективной картины мира, коррекции автобиографической памяти и формированию адекватного жизненного стиля;
- совершенствование индивидуального консультирования подростков и членов их семей.

*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)

### **Возможности психологической оценки развития дезадаптивных состояний у пользователей ресурсов тоталитарных сект**

*Смирнова Н.С.*

*выпускник факультета ЮП  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*

*Научный руководитель – Дворянчиков Н.В.*

В настоящее время исследование манипулятивного психологического воздействия (МПВ), реализуемого тоталитарными сектами представляется актуальным и значимым.

Социум эволюционирует и частично смещается в кибер-пространство; параллельно этому, в составе нетрадиционных религиозных организаций (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, отмечается рост числа приверженцев – интернет-пользователей, руководствующихся различного рода мотивацией (Кондратьев Ф.В., Осколкова С.Н., 2000).

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 рассчитывают вызвать у группы неофитов, либо отдельных ее приверженцев.

Целью работы является исследование диапазона дезадаптивных состояний, возникающих у пользователей интернет-ресурсов тоталитарных сект, вследствие реализации ими МПВ.

Предметом исследования являются экспертные критерии оценки дезадаптивных состояний пользователей интернет-ресурсов НРО.

Объектом исследования являются интернет – ресурсы, используемые религиозными организациями.

В качестве метода исследования мы избрали содержательный анализ контент-продукции официальных ресурсов НРО, включенных в список-перечень (3) и официально признанными тоталитарными сектами.

Мы выдвинули несколько гипотез:

1. В ходе пофазной реализации стратегии МПВ НРО планируется наступление особых виктимных (дезадаптивных) состояний, индукция которых происходит в отношении адепта.
2. Наступление ПМПВ потенциально влияет на социальную дезадаптацию приверженца.

Для их проверки был проанализирован контент интернет-ресурсов таких НРО как Ананда Марга, Бахаи, Велесов Круг, ДЭИР, ЮСМАЛОС.

В общей сложности нами было рассмотрено 25 статей (по 5 с каждого ресурса) объемом от 3 до 11 страниц.

Полученные результаты позволяют нам судить о наличии определенных тенденций: можно говорить о том, что наиболее часто и активно подвергается индукции мотивационно-потребностная сфера человека. Параллельно с этим, НРО транслирует адептам состояния диссоциации (деперсонализационные паттерны) – с прошлым опытом, прошлой личностью набором привычных поведенческих шаблонов и реакций. Кроме того, в сознании адептов закрепляются установки на изоляцию от ранее привычных социума и окружения. Вместе с тем, ведется воздействие на эмоционально-волевую сферу, а также вменяются чувства страха и чувство вины/стыда.

Работа может иметь ценность в рамках тренда правительственной программы «Безопасный Интернет», и, кроме того как некий теоретический минимум по данной теме для всех заинтересованных лиц. И, кроме того, может послужить поводом для дальнейших научных изысканий.

#### *Литература*

1. Кондратьев Ф.В., Осолкова С.Н. Проблема религиозных культовых новообразований (сект) в психолого-психиатрическом аспекте. Аналитический обзор – М.: ГНЦССП им. В.П. Сербского, 2000. – 100 с.
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\\_full.shtml](http://psyjournals.ru/psyandlaw/2015/n2/77051_full.shtml) (дата обращения 15.03.2017).

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> (дата обращения 15.03.2017).

### **Представления об опасности и опасном поведении у младших школьников**

*Тимофеева О.В.*

*студентка факультета юридической психологии  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия  
oly2793@mail.ru*

*Научный руководитель – Дозорцева Е.Г.*

Широкое информационное пространство является одной из характеристик современного общества. Подобный феномен, включающий легкий и быстрый доступ к различной информации, несет в себе как познавательный ресурс, так и возможные риски. Ведь далеко не весь информационный контент, содержащийся в Сети и предоставляемый СМИ, может быть полезен для несовершеннолетних. Наряду с этим отмечается, что для современных детей и подростков характерно умение быстро находить информацию, но ее восприятие не всегда в достаточной мере критично (Годик Ю.О., 2011).

На этом фоне перед исследователями встает проблема изучения того, в какой степени взаимодействие несовершеннолетних с информационным пространством, образуемым сетью Интернет и СМИ, влияет на их представления о тех или иных аспектах реальной жизни.

Основываясь на зарубежных и отечественных литературных источниках, мы попытались частично систематизировать существующие подходы к рассмотрению этой проблемы. Анализ исследований, проведенных в рамках психологической, юридической и филологической наук, позволил сделать ряд выводов о специфике взаимодействия младших школьников с сетью Интернет и СМИ, а также частично очертить круг потенциально опасных ситуаций для пользователей, находящихся в этом возрастном периоде. В дополнение, были выделены некоторые характерные группы стереотипов в восприятии опасности и опасного поведения.

В рамках эмпирического исследования мы предприняли попытку рассмотреть представления младших школьников об опасном и безопасном поведении, а также выявить роль СМИ и сети Интернет как источников информации при выстраивании этих представлений. Исследование проводилось в несколько этапов.

Вначале младшим школьникам предлагалось поучаствовать в групповом анкетировании. Заданные респондентам вопросы касались поведения в сети Интернет, предпочитаемого информационного контента, обращения к СМИ, специфики индивидуальных представлений об опасности и опасном поведении.

На следующем этапе с каждым ребенком индивидуально проводился ассоциативный эксперимент, в рамках которого также выявлялась специфика представлений испытуемых об опасности и опасном поведении. Кроме того, для получения более полной картины испытуемым предлагалась методика ЦТО. Полученные данные анализировались посредством качественных и количественных методов и будут представлены для обсуждения.

1. *Годик Ю.О.* «Цифровое поколение» и новые медиа [Электронный ресурс] // Медиаскоп: электронный научный журнал факультета журналистики МГУ имени М.В. Ломоносова. – 2011. – № 2. – URL: <http://mediascope.ru/node/838> (дата обращения: 29.11.16).

## **Телесность как фактор социальной адаптации у людей с искаженным восприятием полоролевых стереотипов**

*Харланова М.М.*

*студент факультета юридической психологии  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*

*kharlanovamarija@yandex.ru*

*Научный руководитель – Дворянчиков Н.В.*

Согласно последним исследованиям, образ телесного Я в динамической структуре Я-концепции является не только биологически обусловленной, естественной структурой, но и трансформированной социумом, культурой.

Современные социальные явления и феномены расшатывают привычную бинарную модель полоролевой идентичности и деформируют сложившиеся ранее полоролевые представления. В связи с этим, возникает необходимость в разработке профилактических и коррекционных программ, во избежание нанесения вреда психическому здоровью индивидов.

Отечественные психологи, занимающиеся изучением этой проблемы: Арина Г.А., Николаева В.В., Тхостов А.Ш., Дорожевец А.Н., Соколова Б.Т., Баскаков В.Ю. и зарубежные исследователи Pope, H.G., Phillips, K.A., Olivardia, R. акцентируют свое внимание на изучение искажение образа тела, обусловленном медицинской, клинической природой [1,2]. Проведенное же исследование строится на основании следующей гипотезы:

Неудовлетворенность восприятием собственного тела сопровождается искаженным представлением о полоролевых стереотипах, социально обусловлена и имеет гендерную специфичность.

В исследование приняло участие 120 человек в возрасте от 18–25 лет. Подобранный методологический аппарат диагностировал уровень развития компонентов полового самосознания и субъективного отношения личности к этим показателям. Обработка проходила с помощью математико-статистических методов в компьютерной программе IBM Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) 17.0.

В результате проведенного исследования было выявлено, что неудовлетворенность восприятием собственного тела, которая сопровождается искаженным восприятием полоролевых образов, имеет следующую гендерную специфичность:

1. Для сохранения привычного образа «маскулинности», мужчины трансформируют образ своего тела, с помощью чрезмерных физических нагрузок, активного употребления БАДов, спортивного питания, иных медицинских препаратов, медицинского вмешательства, при этом не избавляясь от внутреннего конфликта, (дисбаланса), т.к. остальные уровни гендерной идентичности остаются неизменными и воспринимаются ими, как фемининные;
2. При исследовании женской половины испытуемых было выявлено, что привычная гендерная модель у них так же подверглась трансформации. С целью установления комплементарности с противоположным полом им свойствен-

но конформное, адаптивное поведение, т.е. в зависимости от ситуации и окружения они принимают на себя как женскую, так и мужскую роль.

*Литература:*

1. *Тхостов, А. Ш.* Психология телесности. – Москва: Смысл, 2002. – 265 с.
2. *Pope, H.G., Jr., Phillips, K.A., Olivardia, R.* The Adonis Complex: The Secret Crisis of male Body Obsession // The Free Press, New York, 2000. 304 p.

## **Ценностные ориентации подростков и лиц ранней зрелости**

*Хаустова О.Ю.*

*студентка факультета юридической психологии  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия  
Khaustova-o@mail.ru*

*Научный руководитель – Коноплева И.Н.*

Одно из главных и существенных мест в развитии и формировании личности занимает ценностно-мотивационная сфера личности, которая используется как объяснение движущих сил поведения и деятельности человека. Систему ценностей и ценностных ориентаций личности можно охарактеризовать как основу отношений к окружающему миру, к другим людям, к себе самому, она включает содержательную сторону личностной направленности. Ценности в структуре личности выполняют роль приобщения индивида к группе людей.

Приобретение ценностей, например таких, как семья, здоровье, образование, работа необходимо для признания личности, ее самоутверждения.

Активное формирование ценностей происходит в подростковом и юношеском возрасте, так как именно в этот период идет постепенное вхождение во взрослую жизнь.

**Цель исследования:** изучить особенности ценностных ориентаций личности в подростковом возрасте и в ранней зрелости.

**Предмет исследования:** особенности ценностных ориентаций лиц подросткового возраста и ранней зрелости.

В исследовании были использованы следующие методики:

- методика изучения ценностных ориентации М. Рокича,
- методика «Иерархия жизненных ценностей» Г.В. Резапкина,
- методика «Жизненные ценности Г.В. Резапкина».

В исследовании принимали участие учащиеся 10-х классов и лица ранней зрелости в количестве 92 человек. Из них 59 человек – это учащиеся, 20 учеников кадетского училища, 21 юношей и 18 девушек из средней общей образовательной школы, и 33 человека лица ранней зрелости – 15 женщин и 18 мужчин.

Полученные результаты исследования позволяют говорить о том, что у учащихся старших классов имеются как отличительные особенности в развитии жизненных ценностей, так и общие черты с лицами ранней зрелости.

У детей старших классов на первом месте стоят семейные ценности, материальные ценности, желание добиться хорошего карьерного роста, используя при этом различные ценности: честность, воспитанность образованность.

- материальная обеспеченность (50 %),
- карьерный рост (21 %),
- благополучие семьи и близких (23 %),

- возможность заниматься творчеством (4 %),
- возможность помогать людям (4,5 %),
- слава (2,6 %),
- отдых и развлечение (6 %).

У лиц ранней зрелости также отмечаются такие жизненные ценности как материальная ценность, семейное благополучие, но у них в тоже время высоко проявляется желание заниматься творчеством, и испытуемые этой группы для достижения своих целей выбирают такие ценности как ответственность, аккуратность, исполнительность.

- материальная обеспеченность (34 %),
- возможность заниматься творчеством (27 %),
- благополучие семьи и близких (15 %),
- возможность помогать людям (3 %),
- слава (2 %), отдых и развлечение (10 %),
- карьерный рост (2 %).

Жизненные ценности и их иерархия у учащихся старших классов и лиц ранней зрелости отличаются по своей направленности, значимости и особенностям проявления.

В результате анализа данных по методикам и анкетированию, сравнения полученных данных с использованием методов математической статистики, можно сделать вывод – ценностные ориентации личности у учащихся старших классов и лиц ранней зрелости имеют различные особенности.

Эмпирическое исследование показало различия в сформированности жизненных ценностей и их иерархии у учащихся старших классов и лиц ранней зрелости. Данные различия проявляются в выборе первостепенных и труднодостижимых целей, удовлетворенности своей жизнью, а также в выборе средств для достижения поставленных целей.

### **Особенности половозрастной идентичности у лиц с педофилией и их роль в реализации аномального сексуального влечения**

**Юшина Н.Н.**

*студентка факультета юридической психологии  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*

*natalia-yush@mail.ru*

*Научный руководитель – Дворянчиков Н.В.*

Одной из форм аномалий сексуального влечения является педофилия. Данная девиация привлекает внимание многих исследователей, однако, сведения о распространенности заболевания неоднозначны. Это обусловлено тем, что часто насилие происходит внутри семьи и информация об этом не выходит за ее пределы, а также в виду наличия фантазий педофильного характера, которые впоследствии не реализуются (HALL R., HALL R., 2007). Стоит отметить, что при реализации своей сексуальной девиации можно говорить о высокой вероятности дальнейших рецидивов.

Важно заметить, что не все лица, совершившие противоправные действия сексуального характера в отношении детей являются педофилами, в связи с чем данная группа требует отдельного рассмотрения.

В рамках данного исследования наибольшее внимание уделяется вопросам идентичности. Идентичность является нечто постоянным, она создает у субъекта чувство устойчивости, целостности и непрерывности своего Я, при этом не исключая изменения, которые он претерпевает. Идентификация – неотъемлемая часть развития личности, которую возможно определить, как бессознательное отождествление человека с другим значимым человеком, группой, образом, идеалом.

Половозрастная идентичность представляется как идентификация индивида с определенной возрастной группой. Индивид принимает нормы данной группы и регулирует свое поведение в соответствии с ними. При взаимодействии с людьми осознается принадлежность человека к одной и той же или же различным возрастным группам по отношению к индивиду, что позволяет ему в дальнейшем выбрать адекватные способы взаимодействия с ними (Микляева А.В., Румянцева П.В., 2008).

Основную группу составили 27 подэкспертных с расстройством сексуального влечения в форме педофилии и 26 подэкспертных совершившими сексуальные действия в отношении детей, при этом расстройство сексуального влечения отсутствует, проходивших комплексную стационарную сексолого-психолого-психиатрическую экспертизу в ФГБУ «ФМИЦПН» Министерства здравоохранения Российской Федерации. Возраст подэкспертных от 15 до 74 лет. Данный подэкспертные были разделены на две подгруппы: лиц с расстройством сексуального влечения в форме педофилии и лица, совершившие сексуальные действия в отношении детей, при отсутствии расстройства сексуального влечения. Исследовались данные НЭПИ (направленное эксперментально-психологическое исследование).

Контрольную группу представили 27 мужчинами в возрасте от 25 до 45 лет. Методический инструментарий представлен такими методиками как «МиФ» (Маскулинность и Фемининность), «ЦТО» (цветовой тест отношений) и «Кодирование» (модифицированный вариант «проективного перечня» З. Старовича).

Анализ эмпирических данных позволяет говорить о том, что для лиц с расстройством сексуального влечения в форме педофилии не характерно сходное описание «образа Я» с представлениями о них референтной группой. По их мнению, референтная по возрастному признаку группа наделяет их схожим образом маскулинными чертами в независимости от того, кто воспринимает их поведение (мужчина или женщина).

Те подэкспертные, которые в один ассоциативный ряд ставят параметры «Я» и «образ ребенка» не обладают более выраженными фемининными качествами «образа Я» по сравнению с подгруппой, где данная связь отсутствует. Но при отсутствии инфантилизации «образа Я-идеальное» возрастает выраженность фемининных качеств в «образа Я». Можно предположить, что данный факт происходит в виду компенсации. Так подэкспертные с выраженными фемининными качествами, которые также в большей степени присутствуют в образе ребенка, наделяют свой идеальный образ более взрослыми чертами, а если идеальный образ инфантилен, то у реального «образа Я» необходимо «сокрытие» выраженных фемининных черт, что, по нашему мнению, позволяет успешнее функционировать в обществе.

*Литература*

1. Микляева А.В. Социальная идентичность личности: содержание, структура, механизмы формирования. / А.В. Микляева, П.В. Румянцева. – Санкт-Петербург: изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. – 108 с.

2. *Hall R. A Profile of Pedophilia: Definition, Characteristics of Offenders, Recidivism, Treatment Outcomes, and Forensic Issues.* / R. Hall, R. Hall. – 2007. – Апрель [Электронный ресурс]. Систем. требования: Adobe Acrobat Reader. – URL: <http://www.abusewatch.net/pedophiles.pdf> (дата обращения: 02.10.2016).



## Часть 6.

# ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

### Модель опреративной разработки плана деятельности предприятия в резко меняющейся обстановке

*Аладко А.В.*  
*студент факультета информационных технологий*  
*ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*  
*Научный руководитель – Воронов М.В.*

Для многих предприятий производственной сферы основным направлением деятельности является выполнение, так называемых, «индивидуальных» заказов. Подобные заказы могут существенно различаться по различным параметрам, а их поступление на предприятие носит случайный характер. Помимо этого, на хозяйственно-производственную деятельность предприятия существенное влияние оказывают и внешние факторы, такие как, рынок, социально-экономическая среда, курсы валют и т.д.

В этих условиях орган управления предприятием, согласно анализу ситуации, прогнозам или опыту, может сформулировать определенные правила поведения при диалоге с заказчиком в рамках реализации поступившей заявки. Однако расчет всех возможных альтернатив такой реализации требует большого числа специалистов и существенных затрат времени.

Таким образом, представляется разумным разработать инструментарий, который позволит оперативно разработать всесторонне обоснованную последовательность действий, как реакцию на поданную предприятию заявку.

В настоящем докладе рассматривается алгоритм создания ядра интеллектуальной системы, которая при диалоге с заказчиком практически в режиме реального времени, сформирует ресурсно и технологически допустимый план деятельности всех подразделений на предприятии, а так же предоставит все необходимые данные для заключения договора.

В основу соответствующей модели положены: метод конструктивно-имитационного моделирования (КИМ-метод) и формализмы построения машины вывода, основанные на механизме нечеткого вывода.

Ядром КИМ-метода является управляемый временной процесс, представляющий собой цикл: ситуация (состояние) – формирование полного множества потенциально возможных частных решений – выбор одного из них в качестве исполняемого частного решения – исполнение решения – переход объекта моделирования в новое (обусловленное этим частным решением) состояние. Здесь плановый период разбивается на временные кванты, по которым и производятся временные шаги. Размер последних зависит от специфики рассматриваемого объекта. Однако он должен быть таким, чтобы в рамках одного кванта времени не осуществляются два или более противоречащих друг другу частных решения.

Если представить предприятие в виде совокупности взаимосвязанных между собой подсистем (а именно: подсистема сбыта, подсистема производства, подсистема снабжения и подсистема финансового обеспечения), то предлагаемый алгоритм можно проиллюстрировать следующим образом:

Пусть задано исходное состояние системы, т.е. имеется полная и актуальная информация о всех подразделениях предприятия. Для упрощения и краткости

излагаемого подхода будем считать, что **совокупность** всех интересующих нас параметров по каждой из подсистем может описываться так:

$n(t)$  – объем нераспределенных по заказчикам запасов на складе готовой продукции на день  $t$ ;

$h(t)$  – объем продукции, которое может изготовить предприятие в день  $t$  (характеризует свободные мощности производства);

$s(t)$  – объем нераспределенных для производственного задания запасов расходных материалов, которые имеет предприятие на день  $t$ ;

$l(t)$  – объем нераспределенных финансовых ресурсов, которые может израсходовать предприятие на приобретение расходных материалов в день  $t$ .

Пусть на предприятие поступила заявка на поставку определенного количества товара за оговоренный срок.

Первым шагом проверяется возможность реализации такой заявки со стороны предприятия. Формально для этого должно выполняться следующее условие:

$$\max_{t \leq \tau \leq T_z} n(\tau) + \sum_{\tau=t}^{T-1} h(\tau) \geq m$$

Если условие не выполняется, то заявка отвергается или корректируется, что рассматривается как формулировка новой заявки. Если условие истинно, то начинается формирование плана.

В общем случае заявка может быть выполнена как за счет взятия определенной части заказанного товара со склада готовой продукции и собственно исполнения части заказанного товара. Каковы эти части относительно заявок? Это зависит от многих факторов. В первую очередь от возможностей предприятия, перспектив развития ситуации на рынке. На практике формирование плана исполнения заявки осуществляется по результатам анализа складывающейся обстановки и прогнозирования ее развития. В предлагаемом алгоритме планирование реализуется по шагам, на каждом из которых формируется совокупность ресурсно и технологически допустимых частных планов (частей плана выполнения заявки). Каждый вариант частного плана оценивается на основе имеемой информации о состоянии предприятия, оценок перспектив развития ситуации и предпочтений предприятия. Последние формализованы в виде соответствующих функций принадлежности.

На каждом шаге построения плана рассматриваем частное решение относительно только одной подсистемы. Если начинаем с рассмотрения подсистемы сбыта, то необходимо выяснить, сколько запрашиваемого товара следует взять со склада. Для этого проводится рандомизированный розыгрыш на множестве всех значений функции принадлежности  $\mu_i(\tilde{\delta}_k)$ , заявки описывающей целесообразность взять со склада готовой продукции  $\tilde{\delta}_k$ -ю часть заявки, что позволяет сформировать решение о выдаче со склада готовой продукции количестве  $u = \min(n(t) \cdot \tilde{\delta}_k, m)$  единиц товара.

При выборе такого частного решения остальную часть заказа в количестве  $r = m - u$  единиц уже необходимо произвести. Сделать это можно за несколько производственных дней. Каких и сколько изделий изготовить в каждый из них? Дни производства должны укладываться в интервал  $[t+1, T_z-1]$ , где учтено условие, что результаты изготовления продукции могут быть выданы заказчику на следующий день после их производства. Делается это в два этапа. Вначале разыгрывается один из аргументов функции принадлежности  $\nu_i(\tilde{\delta}_l)$

,определяющий какую часть свободных мощностей можно задействовать, т.е.  $\tilde{\delta}_t$ . Затем разыгрывается день  $\tau$  из интервала  $[t+1, T_z - 1]$  (этот розыгрыш может учитывать, например, объем свободных мощностей, политику загрузки производства и т.д. Для выбранного дня  $\tau$  назначается объем производства, предназначенного для выполнения рассматриваемой заявки в количестве  $r_\tau = \min(h(\tau) \cdot \tilde{\delta}_t, r)$  единиц. После этого производится фиксация принятого решения:  $P(\tau) = r_\tau$ ,  $h(\tau) = h(\tau) - r_\tau$ . Затем  $r = r - r_\tau$  и описанная процедура продолжается, причем до тех пор, пока не выполнится условие  $r_\tau = 0$ . В итоге получаем множество заказов на производство в интересах рассматриваемой заявки  $P(\tau) \forall \tau \in [t+1, T_z - 1]$ .

Для производства этой части заявки необходимо наличие определенных по составу и объему ресурсов (назовем их материалами). Этот материал может браться со склада материалов и закупаться для исполнения именно данной заявки. Определение того, какой объем материалов берем со склада материалов, а какой закупаем на рынке, предлагается осуществлять по аналогичной схеме, но с учетом времени, необходимого для доставки закупаемых материалов. При этом, конечно, будут использоваться иные функции предпочтения.

Описанная процедура позволяет получить план действий предприятия по исполнению данной заявки:  $P_z = (u(Tz), P(\tau), Ps(\tau-1), Pl(\tau-\alpha) \forall \tau \in [t+1, T_z - 1])$  где  $-Ps(\tau-1), Pl(\tau-\alpha)$  фрагмент плана для деятельности склада материалов и финансовых органов соответственно,  $\alpha$  – временное упреждение, необходимое для проведения закупок материалов.

Отметим, что, строящийся план всегда ресурсно и технологически допустим.

В докладе также предлагается вариант пользовательского интерфейса, который предоставит удобный способ взаимодействия с системой.

## **Использование тифлотехнических средств и специального оборудования в ходе обучения слепых и слабовидящих.**

*Гуляр А.В.*

*сотрудник учебно-производственной лаборатории технических  
и программных средств обучения студентов с нарушением зрения  
факультета информационных технологий  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия  
gulyar-av@yandex.ru*

Познавательный процесс слепого человека осуществляется в основном благодаря сохранным видам чувствительности, среди которых наиболее важное значение имеет осязание, особенно в учебно-познавательном процессе. Издавна знакомство незрячего с окружающим миром происходило не только посредством обследования реальных объектов (предметов, вещей), но и через восприятие их копий (макетов, моделей, муляжей и др.). В процессе познания проявляется способность слепого к созданию средств и специальных приемов исследования окружающего мира. Важную роль в этой познавательной деятельности играет связь незрячего человека со зрячими, помощь и поддержка, оказанные последними в социальной и трудовой адаптации и реабилитации людей с глубокими нарушениями зрения. Отсутствие или глубокое нарушение зрения, одного из ведущих анализаторов в познавательном процессе, по-

рождает своеобразие форм, приемов и средств формирования у них правильных представлений об окружающих предметах и явлениях реального мира. В процессе обучения (самообразования) слепым приходится знакомиться с рельефными изображениями, текстом, выполненным РТШ (рельефно-точечным шрифтом), начитанными учебными пособиями и т.д. Таким образом мы видим, что обучения нельзя рассматривать в отрыве от средств обучения. Далее рассмотрим специальное оборудование и тифлотехнические средства которые помогают получать информацию.

Для того чтобы изображение было доступно для лиц с глубокими нарушениями зрения необходимо его сделать рельефным и при необходимости ярко-контрастным. А также информационно разгруженным (убрать мелкие детали, элементы и т.д.) так как при тактильном изучении, эти элементы не смогут передать никакой полезной информации об объекте, а только вызовут затруднения в обследовании данного объекта. Для изготовления рельефных пособий возможно использовать принтеры viewplus (США). Американская компания ViewPlus является производителем Брайлевских принтеров использующих технологию Tiger, технологию тиснения, позволяющую получать рельефно-точечную печать и тактильную графику высокого качества, а некоторые модели совмещают тактильную и цветную печать. Уровень шума приемлемый для учебных помещений без использования специальных шумозащитных приспособлений. Для тактильной передачи цвета используется 8 степеней высоты точек. Так же можно использовать для изготовления тактильно-графических пособий piai (Польша). Данное устройство позволяет создавать осязательные рисунки на специальной бумаге (SwellTouch). При помощи нагрева, изображение на специальной бумаге становится выпуклым, что делает данную напечатанную информацию доступной для незрячих пользователей на ощупь. Для подготовки изображения для рельефной печати возможно использовать отечественное программное обеспечение EIPicsPrint (компания элита групп). Данное ПО предназначено для подготовки и печати тактильной графики на принтерах Index Braille.

Так же в процессе обучения можно использовать обучающую систему IVEO. Данная система создана для помощи в изучении сложных рельефных схем, графиков и т.д. При рельефном изображении не всегда возможно отобразить надпись к изображению или более детально отобразить объект. IVEO позволяет при прикосновении к рельефному изображению получить исчерпывающую информацию об объекте в звуковом или при выводе на Брайлевский дисплей рельефно-точечным шрифтом, что существенно разгружает информационную загруженность без того сложного изображения. Данная система состоит из сенсорной панели IVEO и компьютера с предустановленным программным обеспечением IVEO Creator, планшет подключается к компьютеру через USB интерфейс. Обучающая система работает следующим образом: заранее готовится файл в графическом редакторе, позволяющем экспортировать изображение в формат SVG, далее распечатывается рисунок на любом Tiger тиснителе (это может быть Брайлевский принтер, позволяющий раскрашивать рельефную графику) или устройстве которое позволяет создавать осязательные рисунки на специальной бумаге при помощи нагрева. В редакторе IVEO Creator файл с расширением SVG размечается, на области к которым в последствии будет присвоена звуковая метка. При запущенном на компьютере приложении IVEO

Viewer готовое рельефное изображение помещается на планшет. При прикосновении к заранее размеченной области рисунка мы услышим звуковую информацию. Данное программное обеспечение позволяет при двойном прикосновении к объекту получить заранее подготовленную подробную информацию.

Далее рассмотрим 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 программа 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 обучения.

Все выше перечисленные устройства позволяют облегчить и ускорить доступ к информации. Можно рекомендовать использование данных тифлотехнических средств и специального оборудования в ходе обучения слепых и слабовидящих.

*Литература*

1. <http://www.viewplus.com>
2. <http://www.elitagroup.ru>

## **Аудио представление функции одной переменной**

*Козловский А.В.*

*студент факультета информационных технологий  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия  
k.sasha1994@yandex.ru*

*Научный руководитель – Базаров А.Г.*

На сегодняшний день у незрячих есть два способа исследования графика математической функции: тактильный и звуковой. Для тактильного представления функции одной переменной требуется бумага или специальный пластик и

дорогостоящее оборудование. Для звукового представления функции одной переменной достаточно иметь компьютер или мобильное устройство. С помощью данного приложения можно получить звуковое представление функции одной переменной. Приложение работает только на Android, начиная с версии 4.0. Пользователь вводит функцию одной переменной, например,  $x^2$ , начальное и конечное значение аргумента, если нужно, меняет настройку, позволяющую проговаривать значения аргумента в процессе построения графика функции и нажимает кнопку построить звуковой график. Если эта функция определена на данном промежутке, пользователь слышит плавно меняющийся звук (меняется его высота и баланс между правым и левым каналами) и, если он включил эту возможность, то будет слышать значения аргумента функции. Если разница между начальным и конечным значениями равна 0 и данная функция определена в этой точке, программа сгенерирует один звук и, если пользователь включил эту возможность, то сообщит значения аргумента функции. Так как человеческое ухо не слышит все частоты, было сделано масштабирование частот в диапазоне от 0 до 16000 герц. Если же эта функция не определена на данном промежутке, программа сообщит пользователю об этом.

В данный момент программа понимает следующие операторы: +, -, +-, -, \*, /, ^, % (остаток от деления), !.

В данный момент программа работает со следующими функциями одной переменной: *abs*, *acos*, *asin*, *atan*, *cbt* (кубический корень), *ceil*, *sinh* (гиперболический синус), *cosh* (гиперболический косинус), *exp*, *log* (натуральный логарифм), *log(a, b)* (логарифм по основанию *a* числа *b*), *log2*, *log10*, *floor*, *sin*, *cos*, *tan*, *tanh*, *sqrt*. Также поддерживаются арифметические выражения, которые можно комбинировать с вышеуказанными функциями одной переменной, например,  $x^2$  или  $x^*x$ ,  $\sin(x^3)$  или  $\sin(x^*x^*x)$  и другие.

Поскольку, как было сказано выше, тактильная распечатка графика функции требует больших средств и ресурсов, незрячие не могут получить полноценное представление о графике функции, поэтому звуковой способ представления функции на сегодняшний день актуален. Подобное приложение, решающее такую задачу, есть под Windows. Новизна данного приложения в том, что оно разрабатывается для мобильных устройств.

## Географическая информационная система Virtual Walking

*Кузнецов К.И., Кубанков А.Д.*

*студенты факультета информационных технологий  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*

*Научный руководитель – Думин П.Н.*

**Актуальность.** Многие незрячие люди испытывают затруднения в ориентировании на открытой местности, в особенности, в условиях большого города. Облегчения ориентирования в пространстве и помощь в свободном передвижении является актуальным направлением деятельности, так как помогает незрячим людям обрести большую самостоятельность и независимость.

**Практическая новизна.** Существующие картографические сервисы и геоинформационные системы [1] не доступны людям с глубоким нарушением зрения, а если и присутствует какая-то поддержка тифлотехнологий, то все равно

подобные решения являются неполноценными, так как происходит большая потеря информации о топологии географических объектов.

**Цели и задачи.** Исходя из вышеизложенного, ставится цель предоставить людям с глубоким нарушением зрения помощь в ориентировании на незнакомой местности, а также сформировать представления о топологии окружающего пространства.

В качестве решения поставленной задачи предлагается проект геоинформационной системы VirtualWalking.

Приложение VirtualWalking предназначено для знакомства незрячих пользователей ПК с различными участками на открытой местности. VirtualWalking может быть использован, как в образовательных целях (для проведения «виртуальных экскурсий»), так и в качестве навигационного средства, позволяющего незрячему пешеходу детально ознакомиться с местностью, что может помочь в дальнейшем при самостоятельном передвижении по данной местности.

В рамках разрабатываемого приложения, требуется реализовать следующие функции:

- Вывод виртуальной карты определенного участка местности по запросу пользователя; запрос может быть задан как в виде адреса, так и в формате географических координат;
- Вывод информации об имеющихся на «виртуальной карте» объектах путем взаимодействия с установленной у пользователя программой экранного доступа;
- Перемещение по «виртуальной карте» с помощью клавиатурных команд с одновременным оповещением пользователя об объектах поблизости;
- Возможность гибкой фильтрации географических объектов по различным критериям;
- Возможность смены режимов перемещения по карте:
  1. Режим «пешеход»: перемещение осуществляется в реальном времени, так как если бы пользователь находился на местности и перемещался по ней;
  2. Перемещение по дорогам в соответствии с заданными критериями? Расстояние (на 10, 100, 200, 300 м и т.д.), к следующему перекрестку улиц и т.д.;
- Возможность изучения топологии дорог и улиц;
- Возможность получения более детальной информации о конкретном объекте из внешних источников (GooglePlaces, Forsquare, Wikipedia и др.);
- Возможность прокладки виртуальных маршрутов и последующего их прохождения;
- Возможность загрузки маршрутных данных из других приложений, таких, как GPX-треки с целью более детального ознакомления с местностью, по которой ведет маршрут (в случае, если такое знакомство возможно).

**Полученные результаты.** Прототип геоинформационной системы VirtualWalking состоит из двух частей: серверной части и клиентской части [2]. Серверная часть представляет собой сервер с установленной базой данных OpenStreetMap, выступающим в роли источника геоданных для клиентского приложения. Пользователей клиентской части ГИС. Клиентская часть представляет собой настольное .NET приложение написанное на языке C# для операционной системы Microsoft Windows с графическим пользовательским интерфейсом адаптированным для людей с глубоким нарушением зрения.

1. Журкин И.Г., Шайтура С.В. Геоинформационные системы. – Москва: Кудлиц-пресс, 2009. – 272 с.
2. Коржов В. Многоуровневые системы клиент-сервер. Издательство Открытые системы (17 июня 1997).

## **Программная реализация гитарного тюнера с интерфейсом для лиц с нарушением зрения**

**Осокин А.В.**

*студент факультета информационных технологий  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*

*Nemul-13@yandex.ru*

*Научный руководитель – Соколов В.В.*

**Актуальность.** В настоящее время музыка, как и многие другие сферы человеческой деятельности тесно связана с информационными технологиями. Каждый музыкант, как начинающий, так и профессиональный, применяет аппаратные и программные решения для записи своих произведений, создания нотных партитур, для настройки инструментов и т.д. Многие музыкальные программы обладают большим функционалом и наглядным визуальным интерфейсом, но такой интерфейс, перегруженный различными графическими элементами, препятствует незрячим музыкантам эффективно применять их для решения своих задач. В данной работе пойдет речь о тюнере, позволяющем точно настраивать струнные музыкальные инструменты, в частности шестиструнную классическую, акустическую и электрогитару.

**Практическая новизна.** Ни для кого не секрет, что таких программ великое множество, но ни одна из них не обладает в полной мере доступным интерфейсом для пользователей с нарушением зрения. В данном приложении использованы элементы интерфейса, которые корректно озвучиваются с помощью таких программ не визуального доступа как JAWS или NVDA.

**Цели и задачи.** На основе всего выше сказанного ставится цель: разработать приложение, позволяющее помогать настраивать гитару музыкантам с глубоким нарушением зрения.

Немного о технической реализации:

Тюнере написан на языке C# под платформу Microsoft .Net framework.

Программа снимает цифровой сигнал с микрофона компьютера или ноутбука, записывает его, анализирует и определяет его амплитудно частотную характеристику и на ее основании определяет соответствие с частотой конкретной ноты.

Для анализа сигнала используется Быстрое преобразование Фурье (БПФ) для того чтобы сгенерировать спектрограммы сигналов на короткие периоды времени. После того, как спектрограммы рассчитаны, фундаментальная частота может быть определена путем нахождения индекса максимального значения величины в квадрате. Алгоритм находит несколько таких мест-«кандидатов», с величиной: максимальное значение в квадрате, в дальнейшем анализирует их, чтобы убедиться в правильности найденной частоты из данных сигналов.

Одной из характеристик музыкальной ноты является высота звука. Традиционный музыкальный алфавит частот делится на октавы, а затем на полутона. В октаве



12 именованных полей: C, C#, D, D#, E, F, F#, G, G#, A, A#, и B(H). Октавы также имеют названия: большая, малая, первая, вторая и т.д. Стандартная высота звука (А в первой октаве или А4) имеет частоту 440 Гц. Частоты двух соседних нот отличаются в 21/12 раза, а частоты нот с тем же именем в двух соседних октавах различаются в 2 раза.

Решение содержит три проекта: главное приложение (GuitarTuner), библиотеку звукового анализа (SoundAnalysis), и библиотеку захвата звука (SoundCapture).

Основой решения задачи является алгоритм БПФ (см. метод расчета в классе SoundAnalysis.FftAlgorithm).

### **Технологизация образовательного процесса посредством фреймов**

*Сафонов М.А.*

*аспирант факультета информационные технологии  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*

*mihsaf@bk.ru*

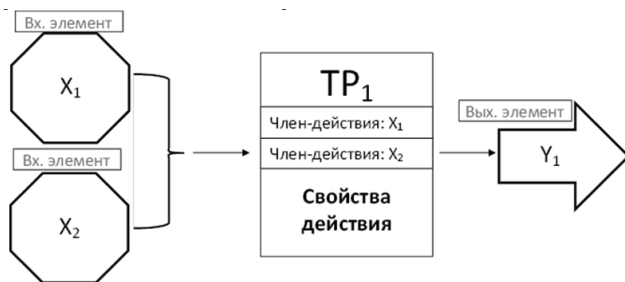
*Научный руководитель – Воронов М.В.*

Образовательный процесс, как и любая регламентированная процедура, имеет под собой жестко закрепленные основания, документацию, стандарты. Одним из таких документов являются учебно-методические материалы (УММ) и федеральные государственные стандарты, которые сообщают о количестве и качестве осваиваемых в ходе обучения компетенций. Последние, в свою очередь подразделяются на три основных компонента: знания, умения, навыки.

Так как навыки – это деятельность, сформированная путем повторения и доведения до автоматизма, то о них можно говорить как о исключительно практических элементах, реализующих знания и умения. Знания и умения же, отличаются друг от друга формой своего представления. Знания – выражаются в вещественных определениях или понятиях, умения – некоторые действия, выраженные глагольными формами.

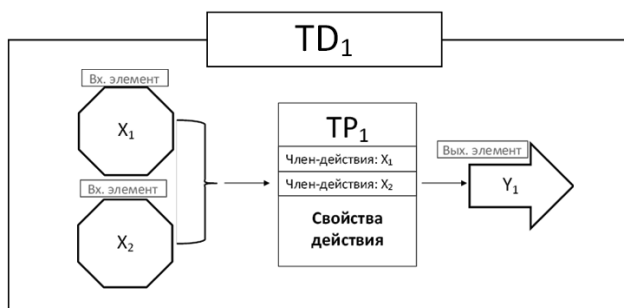
Методология фреймов позволяет достаточно полно раскрыть содержание, свойство и вложенность, как действий, так и статических объектов, таких как понятия. Полнота раскрытия определения или процесса зависит исключительно от того, какой теоретический базис лежит в основе рассматриваемого процесса. В рамках образовательного процесса, таким базисом является УММ, по которым выстраивается и сам процесс. На базе УММ, имеется возможность построения технологии освоения знаний и умений, описанных на естественном, зачастую нестандартизированном, неструктурированном языке.

Для построения технологий, заложенных в дидактических элементах учебно-методического материала, необходимо выявить основные элементы этих технологий, а также установить связи между ними. Если рассматривать дидактический элемент «понятие», то оно состоит из ряда уже известных ранее определенных семантически связанных между собой. Раскрыть внутреннюю структуру другого дидактического элемента – «действие» позволяет технологический подход, который дает возможность отобразить действие как технологический процесс TP.



На вход действия ТР подаются действующие элементы, определяющие как характер самого процесса, так и выходной результат. Эти элементы являются понятийными объектами, имеют свои свойства и служат основой для инициации действия. Действия, выраженные предикатные элементы являются «аморфными» и имеют малый семантический вес [1] поэтому они определяются входными понятийными элементами называемыми актантами, и дополнениями – сирконстантами, если они имеются в тексте УММ.

Все приведенные выше элементы выражаются посредством технологии фреймов, которые насыщаются путем анализа естественного текста. Стоит отдельно выделить «фрейм-понятие» и «фрейм-действие», которые связаны между собой в определенную семантическую сеть. Главным элементом этой сети является технологическое действие TD<sub>1</sub>, которое представляет собой заверченный и полностью оформленный технический процесс, имеющий некий результат Y<sub>1</sub>.



Технологические действия связываются в разветвленную цепочку, в конце которой находится компетенция в целом, которая является показателем того, что освоение всех лежащих перед ней TD дает право говорить об освоении компетенции. В свою очередь, спускаясь по системе вниз, следует сказать и об освоении каждого элемента внутри технологического действия. Понимание свойств и сути как входных-выходных понятийных элементов, так и центральных «ядерных» предикатных элементов. Таким образом, каждое технологическое действие, как бы пронизывает весь учебный материал вплоть до самых основных, априорных понятий. Кроме того, дает подсказку, где найти информацию об элементах вызывающих затруднения в понимании и адресует к ним. При полном анализе всего

УММ, все эти элементы уже находятся внутри системы, а значит, получение информации происходит в интерактивном, неотрывном режиме.

В технологическом плане, результат реализации данного подхода может иметь следующий вид:



*Литература*

1. Jespersen . The Philosophy of Grammar / O. Jespersen. Ch.: University of Chicago Press, 1992. 372 p.

### **Выбор и характеристики программного обеспечения для развития пространственного мышления школьников**

**Сахибгареев Б.Ф.**

*студент факультета информационных технологий  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*

*bulat6395@mail.ru*

*Научный руководитель – Артеменков С.Л.*

Развитие пространственного мышления является одной из важных задач обучения школьников. Пространственное мышление обеспечивает ориентацию в пространстве, продуктивное усвоение знаний, познание различных видов деятельности и т.д. Вместе с тем при создании пространственных образов и оперировании ими на уроках в старших классах многие учащиеся испытывают многочисленные трудности [1, 2].

Для преодоления этих трудностей и развития пространственного мышления и воображения в настоящее время можно применять специальные программные средства, предназначенные для графического и пространственного конструирования, отображения, манипулирования различными формами, передачи и хранения информации об объектах и правилах выполнения некоторых видов объемных моделей. Одним из перспективных видов программного обеспечения здесь являются редакторы и конструкторы 2D и 3D изображений.

Проведенная работа по выбору программного обеспечения 3D редакторов показала, что перспективным для обучения является использование программы 123D DESIGN [3]. В частности, это программное обеспечение достаточно легко доступно, не требует оплаты, имеет маленький размер и может быть установлено на практически любой школьный компьютер. В отличие от тяжелых программ для моделирования программа более интуитивно понятна. С ней вполне смогут работать пользователи, которые имеют лишь базовые навыки работы в этой сфере или даже не имеют таких навыков вообще. У программы имеется русская версия.

Опыт работы с программой в школе показывает, что она достаточно простая в использовании для учеников начальных классов, но также вполне может быть применена при обучении учащихся средних и старших классов. Творческая работа школьников по созданию и воспроизведению в программе разработанных нами специальных форм различных предметов и осуществление манипуляций с ними позволяет заинтересовать школьников, обеспечивает рост их интеллектуальной активности и способствует приобретению положительного эмоционально-чувственного опыта, что в результате, как можно предполагать, обеспечивает развитие их пространственного мышления и творческого потенциала.

Проводимые исследования на основе знаний психологии пространственно-го восприятия и мышления предполагают создание специальных алгоритмов и процедур работы с различными графическими формами и разработку системы заданий для формирования пространственных умственных действий школьников.

*Литература*

1. Ботвинников А.Д., Ломов Б.Ф. Научные основы формирования графических знаний, умений, навыков. М.: Педагогика, 1979. – 265 с.
2. Якиманская И.С. Психологические основы математического образования: учеб. пособ. для студ. пед. вузов. М.: Академия, 2004. 320 с.
3. Autodesk 123D DESIGN. URL: <http://www.123dapp.com/design>

### **Арифметический тренажер для учащихся с глубоким нарушением зрения**

*Туляков Е.В.*

*учащийся Государственного бюджетного  
общеобразовательного учреждения города Москвы  
«Школы интерната № 1 для обучения и реабилитации слепых»  
Департамента труда и социальной защиты населения города Москвы  
ГБОУШОР № 1*

*Mobil6000@gmail.com*

*Научный руководитель – Соколов В.В*

Арифметика – это один из самых простых разделов математики, но вместе с тем крайне важный. Часто всевозможные сложные расчеты строятся на выполнении простых арифметических операций: сложения, вычитания, умножения и деления. Поэтому умение быстро и правильно выполнять эти операции является крайне полезным. В связи с этим было принято решение о создании программного тренажера выполнения арифметических действий для учащихся с глубоким нарушением зрения, поскольку на данный момент ничего подобного не разработано. Особенный упор при разработке делался на доступность данной программы людям с нарушениями зрения.

Для написания тренажера использовался язык программирования Python.

Данный тренажер позволяет повысить у незрячего пользователя навыки счета, путем решения простых примеров. В конце работы над заданиями, на экран выводится статистика результатов:

1. Количество предъявленных пользователю заданий;
2. Количество верно выполненных заданий;
3. Время, потраченное пользователем на выполнение всех заданий;

4. Среднее время, потраченное пользователем на выполнение каждого задания;
5. Процент верно решенных заданий от общего количества.

В программе есть возможность сохранить результаты в текстовый файл. Имя файла содержит текущую дату, что позволит пользователю отследить свои успехи.

В программе предусмотрено два режима: режим обучения и режим проверки. В режиме обучения через каждые 10 заданий программа предлагает выбрать: продолжить тренировку или перейти к результатам. Таким образом количество заданий не ограничено. Так же в данном режиме после ввода в программу ответа на задание, проигрывается звуковой сигнал, характеризующий правильность или не правильность ответа. В случае ввода неверного ответа, программа выводит правильный результат вычислений.

В режиме проверки пользователь может выполнить только 10 заданий, и звуковые сигналы в нем отключены.

В обоих режимах есть два уровня сложности. Первый уровень позволяет пользователю выбрать знак действия для решения заданий. На втором уровне знак действия выбирается случайно для каждого задания.

Тренажер поддерживает работу с целыми числами, а так же обыкновенными и десятичными дробями.

Ряд сложностей возник при разработке графического интерфейса для тренажера. Одно из основных требований к интерфейсу было обеспечить возможность взаимодействия с готовым продуктом при помощи программ не визуального доступа людям с нарушениями зрения.

Изначально предполагалось, что для написания будет использована встроенная в Python библиотека Tkinter, однако созданный с помощью данной библиотеки интерфейс оказался практически полностью недоступен для взаимодействия с программами не визуального доступа. Тестирование проводилось с использованием двух наиболее широко распространенных в нашей стране программ не визуального доступа: JAWS for Windows NVDA.

Далее были опробованы две популярные библиотеки: PyQt, являющаяся python интерфейсом к графической системе Qt4 и wxPython. Интерфейс, написанный при помощи PyQt, оказался более доступен при работе с программами не визуального доступа, но полностью адаптировать его не удалось.

Интерфейс, созданный при помощи wxPython полностью соответствовал предъявляемым к нему требованиям.

Изначально Для написания программы использовался python 3.5, однако, в связи с выбором библиотеки wxPython в качестве средства разработки графического интерфейса, пришлось перейти на версию интерпретатора 2.7.13, поскольку wxPython, на данный момент, не переписана для более поздних версий.

Для удобства разработки проект было решено разделить на несколько модулей. При организации файловой структуры проекта была использована концепция MVC (Model- View- Controller), согласно которой приложение делится на три части:

Модель – содержащая функциональную логику программы,

Представление – определяющая интерфейс взаимодействия пользователя с моделью (способ вывода полученных из модели данных и ввода данных, передаваемых на обработку в модель),

Контроллер – связывающая модель и представление.

Таким образом проект имеет следующую структуру:

Группа модулей (пакет), реализующий функционал тренажера

Модуль, с определенными классами для построения графического интерфейса

Модуль, управляющий взаимодействием графических элементов и их обработчиков событий. Иными словами он обеспечивает связь между двумя остальными частями программы.

Объединение модулей с функциональной логикой в пакет сделано для более удобного их использование.

В результате проведенной работы был создан программный тренажер выполнения арифметических действий для учащихся с глубоким нарушением зрения. Интерфейс тренажера полностью доступен с помощью программ не-визуального доступа JAWS for Windows и NVDA. Тренажер успешно прошел апробацию в московской школе-интернате № 1 для слепых детей. Результаты апробации позволяют сделать вывод, что тренажер можно использовать в учебном процессе для учащихся с глубоким нарушением зрения как в специальных школах, так и в условиях инклюзивного обучения.

## Содержание

Вступление .....	3
------------------	---

### Часть 1. Психолого-педагогические проблемы образования детей и подростков

<i>Алферова Е.С., Маркатунова Т.А.</i> Особенности субкультуры современных дошкольников .....	5
<i>Антонова Е.Ю.</i> Вопросы развития познавательной активности у дошкольников в психолого- педагогических исследованиях .....	7
<i>Ануфриева О.И.</i> Актуализация дополнительного образования детей в российской системе образования.....	9
<i>Асташенкова Г.В.</i> Представления родителей о готовности детей к обучению в школе .....	12
<i>Барановская Е.А.</i> К вопросу о формировании каллиграфии в начальной школе .....	15
<i>Баишмакова С.Е.</i> Стратегии активности ребенка в зоне ближайшего развития его интеллекта .....	17
<i>Безрукавный О.С.</i> Особенности психолого – педагогической адаптации учащихся при переходе из начальной в основную школу.....	19
<i>Беликова М.А.</i> Особенности социометрической структуры группы в дошкольных отделениях с инклюзивным образованием .....	21
<i>Белогурова В.А.,</i> Особенности интеллектуального развития младших школьников, воспитывающихся в детдомах, полных и неполных семьях .....	22
<i>Бойцова Д.</i> Взаимосвязь тревожности и мотивации у одаренных подростков .....	25
<i>Брисева Ю.В.</i> Особенности самоэффективности и ценностных ориентаций студентов начальных курсов .....	26
<i>Варфоломеева М.М.</i> Игровые замещения как фактор принятия роли современными младшими дошкольниками .....	29
<i>Васильева А.А.</i> Особенности личностных характеристик педагогов и родителей, обучающих и воспитывающих детей с синдромом дефицита внимания.....	30
<i>Войтович Г.А.</i> Взаимосвязь рефлексии и мотивации к обучению разностатусных школьников .....	32
<i>Воронцова А.С.</i> Желания современных дошкольников.....	33
<i>Голованова Н.В., Емельянова И.В.</i> Проблемы личностного и профессионального самоопределения у старшекласников .....	34

<i>Головушкина Е.А., Емельянова И.В.</i> Роль эмоционального интеллекта в выборе стратегии поведения в конфликте у старшеклассников .....	36
<i>Гонтаренко А.А.</i> Взаимопонимание в условиях совместной деятельности подростков .....	38
<i>Гусейнова Э.Т.</i> Особенности общения со сверстником современных дошкольников .....	41
<i>Дашкина Я.Е.</i> Электронная инфраструктура образовательной организации как один из факторов мотивации обучающихся к достижению высоких образовательных результатов .....	44
<i>Дебнер В.В.</i> О новых условиях развития профессионального самоопределения .....	47
<i>Дедловский И.В.</i> Восприятие образовательной среды девиантными подростками. ....	49
<i>Дудин С.В.</i> Тьюторство как механизм решения психолого-педагогических проблем в образовании .....	50
<i>Дымова З.Е.</i> Сказкотерапия как метод коррекции агрессивности дошкольников .....	53
<i>Евдокимова В.И.</i> Интернет-коммуникативные ресурсы как источник расширения представлений о профессиях у современных подростков .....	54
<i>Егоров Р.Н.</i> Вариативность межпоколенных отношений на стадии ухода детей из семьи .....	56
<i>Ефремова К.А.</i> Формирование толерантного отношения к детям с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования .....	58
<i>Запорожская Д.Е.</i> К вопросу об актуальности разработки критериев эффективности работы педагога-психолога в образовательной организации .....	60
<i>Здобнова А.Д.</i> Особенности эмоциональной готовности к школьному обучению детей старшего дошкольного возраста.....	62
<i>Злобина И.М.</i> Развитие коммуникативных метапредметных компетенций у младших школьников.....	64
<i>Золотарева И.А.</i> Изучение экологических представлений младших школьников .....	67
<i>Иванов А.М.</i> Взаимосвязь профессионального самоопределения и ценностных ориентаций в старшем школьном возрасте .....	69
<i>Ильина О.Б.</i> Мотивы выбора профессии у современных старшеклассников.....	71
<i>Калиничева М.В.</i> Роль дополнительного образования детей с ограниченными возможностями здоровья.....	74



<i>Касинич Е.А.</i> Эмоциональное развитие дошкольника как фактор психологического благополучия .....	75
<i>Качалина Д.П.</i> Внутригрупповые отношения младших школьников как проблема современной возрастной психологии .....	77
<i>Кизунова А.Н.</i> Программа психолого-педагогического сопровождения адаптационного периода младших групп в дошкольном образовательном учреждении .....	79
<i>Климакова М.В.</i> Методы диагностики эмоционального интеллекта .....	81
<i>Ковалевская А.И.</i> Интерактивная программа «Конструктор отношений» как инструмент формирования духовно-нравственных ценностей у подростков .....	83
<i>Ковальская А.В.</i> Развитие эмпатии в подростковом возрасте .....	84
<i>Козлов С.А.</i> Особенности коммуникативной компетентности подростков – активных пользователей социальных сетей .....	86
<i>Козлова Н.Н.</i> Современные психологические исследования мотивации учения в старшем школьном возрасте .....	88
<i>Колчина С.А.</i> Возможности развивающей программы «Страна чувств» для детей среднего школьного возраста в условиях летнего лагеря .....	90
<i>Комар Е.Н.</i> Степень регламентации будущей профессии как фактор профессионального самоопределения школьников .....	92
<i>Комар Е.Н., Козлова Н.Н., Козлова Е.Н., Козлов С.А.</i> Программа психологического сопровождения обучающихся, оставленных на повторное обучение .....	94
<i>Комиссарова Е.М.</i> Восприятие тела подростками, занимающимися актерским мастерством .....	97
<i>Коняфиева А.С.</i> Представления и готовность к школьному обучению детей 6–7 лет. ....	98
<i>Кровицкая И.В., Шепелева Е.А., Ватуева Е.А.</i> Взаимосвязь чувствительности к похвале и критике, личностных факторов и успешности решения анаграмм .....	101
<i>Крысько А.А.</i> Особенности формирования основ психологической готовности к родительству у старших подростков в условиях однородной и смешанной групп .....	103
<i>Куришева Ж.Б.</i> Теоретические аспекты проблемы развития самосознания в дошкольном возрасте .....	105
<i>Кушнирук В.В.</i> Особенности развития общения современных дошкольников .....	112

<i>Лишанкова Е.А.</i> Нравственное развитие современных подростков .....	116
<i>Масалова В.С.</i> Гендерные особенности просоциального поведения детей старшего дошкольного возраста .....	117
<i>Мироненко А.П.</i> Представления современных родителей о целях воспитания ребенка .....	120
<i>Михалаиш Н.А.</i> Детско-родительские отношения: психологический аспект .....	122
<i>Михалаиш Н.А., Черткова С.В.</i> Программа психологического сопровождения внутришкольной работы по профилактике вовлечения обучающихся в террористические и экстремистские организации .....	124
<i>Молодчая Т.В.</i> Психологическая безопасности образовательной среды в дошкольном возрасте .....	126
<i>Морозова С.А.</i> Особенности межличностных отношений у подростков, склонных и не склонных к развитию компьютерной зависимости .....	129
<i>Мукатина Н.А.</i> Соотношение индивидуального стиля классного руководства и психологических параметров эффективности учебной группы .....	132
<i>Нигодина Л.И.</i> Инновационная технология «Учебная фирма» как средство эффективной социализации подростков на начальных этапах профессионального образования .....	133
<i>Николаева О.О.</i> Ресурсы детских площадок как фактор игрового взаимодействия детей .....	135
<i>Нагайцева О.В.</i> Эмоциональные аспекты восприятия юношами и девушками электронных обучающих ресурсов .....	138
<i>Новикова Е.В.</i> Особенности самооценки у современных старших дошкольников .....	139
<i>Окина А.С.</i> К вопросу о детско-родительских отношениях .....	140
<i>Перекатова Е.В.</i> Динамика родительской компетентности матерей в результате посещения центра раннего развития .....	142
<i>Петрова А.А.</i> Проблема формирования коммуникативных компетенций младших школьников в процессе обучения иностранному языку .....	144
<i>Петрушова И.В.</i> Особенности механизмов психологической защиты у родителей в период средней взрослости .....	145
<i>Плеханова О.В.</i> Представления о маме у современных дошкольников .....	147
<i>Плюто Е.К.</i> Развитие социальной компетентности в подростковом возрасте .....	149

<i>Полывянная С.В.</i> Личностное развитие в условиях дополнительного образования как фактор эмоционального благополучия младших школьников.....	151
<i>Пономарева Н.В.</i> Представления о профессиональной перспективе у студентов психологов.....	153
<i>Попандопуло Ю.С.</i> Сравнительный анализ особенностей общения дошкольников из многодетных и однодетных семей со сверстниками в условиях детского сада.....	155
<i>Прохорова М.И.</i> Особенности адаптации подростков при переходе в среднюю школу.....	157
<i>Райтман Е.А.</i> Ресурсы мобильного обучения в условиях сетевого взаимодействия в системе начального общего образования .....	159
<i>Романова Л.М.</i> К вопросу о развитии познавательных способностей у младших дошкольников .....	161
<i>Сафронова В.В.</i> Специфика духовно-нравственного воспитания подростков.....	163
<i>Свешиников О.И.</i> Формирование произвольности поведения дошкольников средствами физической культуры.....	165
<i>Серебрякова А.В.</i> Гендерные особенности и агрессивность в младшем школьном возрасте .....	167
<i>Степанова Е.А.</i> Формирование коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников.....	169
<i>Стоянова А.А.</i> Особенности проявления агрессивности младших школьников .....	170
<i>Стрельникова О.Н.</i> Специфика становления чувства взрослости у современных младших подростков.....	172
<i>Теплякова Е.Н.</i> К проблеме мотивации учения подростков.....	174
<i>Тимур О.Ю.</i> Взаимосвязь когнитивной и поведенческой подструктуры самосознания с ценностным и коммуникативным компонентом социализации подростков-сирот .....	175
<i>Тирандозова Л.О.</i> Особенности речевого развития билингвальных детей раннего возраста .....	178
<i>Ткаченко Т.А..</i> Раннее развитие и коррекция как начальный этап в системе инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья .....	180
<i>Трушкин И.В.</i> Профессиональное определение абитуриентов с ОВЗ: программа исследования.....	183
<i>Федотова Е.А.</i> Взаимосвязь тревожности учащихся подросткового возраста со стратегиями поведения в конфликтных ситуациях.....	185

<i>Фишер Н.В.</i> Ценностно-смысловой компонентв системе профессиональной ориентации старшеклассников .....	187
<i>Фомин А.А.</i> Результаты апробации набора заданий для диагностики метапредметных компетенций у учащихся основной школы .....	189
<i>Хрулькова С.А.</i> Поведение современных детей в ситуации нравственного выбора.....	191
<i>Чернов А.В.</i> Работа педагога-психолога образовательной организации в контексте профилактики злоупотребления психоактивными веществами.....	193
<i>Черткова С.В.</i> Роль педагога-психолога в формировании коммуникативной компетентности у подростков .....	195
<i>Чибисова Ю.А., Барабанова В.В.</i> Представления студентов-психологов о ценности образования .....	198
<i>Шелудько К.С.</i> Факторы профессионального выбора учащихся 9-х и 11-х классов.....	199
<i>Шитова А.Э.</i> Особенности социально-психологической адаптации первоклассников г. Москвы и Московской области .....	201
<i>Юрасова А.И.</i> Временная перспектива в профессиональном выборе старшеклассника .....	204
<i>Яркина Н.В.</i> Программа психологического сопровождения подростков направленная на профилактику аутодеструктивного поведения в подростковом возрасте.....	206

## Часть 2.

### Социально-психологические проблемы современного общества: актуальные вопросы теории и практики

<i>Абовян А.А., Давидян И.В., Паташурри А.Г.</i> Психологическое воздействие мультфильма «Дети против волшебников» на смысловую сферу подростков .....	209
<i>Бабаева А.Э.</i> Профилактика организационных конфликтов .....	211
<i>Белов А.Б.</i> Внутриличностные детерминанты выбора стиля подачи обратной связи в деловом общении .....	213
<i>Болтова А.Ю.</i> Конформизм как фактор моды (на примере людей, увлекающихся игрой Pokemon Go).....	215
<i>Боркина Е.А.</i> Взаимосвязь мотивации и профессиональных качеств студентов с корпоративной культурой театрального вуза.....	217
<i>Бряков Р.А.</i> Взаимосвязь особенностей детско-родительских отношений и конфликтности учащегося .....	219

<i>Быстров А.Д.</i> Социально-психологические аспекты отношения к бедным .....	221
<i>Волков В.А., Панькина Ю.С.</i> К вопросу изучения социально-психологических феноменов в современной организации .....	223
<i>Главнова П.А.</i> Двойная карьера: в гармонии с собой .....	224
<i>Глебов В.А.</i> Социально-психологические особенности феномена авторитарной личности .....	226
<i>Глизнуцин Д.В.</i> Комплексная диагностика мотивации начинающих предпринимателей .....	228
<i>Голенева М.Д.</i> Исследование донauchных знаний о понятии «прощение» .....	229
<i>Головина О.С.</i> Особенности проявлений различных типов организационных патологий в государственных структурах и современных бизнес-организациях .....	231
<i>Графодатская А.Г.</i> Особенности связи учебной мотивации и сплоченности школьного класса .....	233
<i>Гребенюк С.В.</i> Представления о распределении ролей супругов как фактор благополучия молодой семьи .....	235
<i>Гришина Т.Г.</i> Травля (буллинг) как проблема психологической безопасности образовательной среды .....	238
<i>Давыдова Э.И.</i> Критерии и показатели оценки эффективного лидерства .....	240
<i>Дроздова В.А.</i> Исследование приоритетов получения высшего образования у студентов Китая и России .....	241
<i>Есина Г.К.</i> Структурный подход к изучению социальных представлений учащихся о высшем образовании .....	243
<i>Житенева П.А.</i> Влияние уровня инфантилизма воспитанников детского дома на их представление о будущем .....	245
<i>Забелина Е.Н.</i> Специфика изучения представлений о межрелигиозном взаимодействии .....	247
<i>Завьялова А.С.</i> Исследование коммуникативных качеств у бакалавров и магистрантов .....	248
<i>Иванова А.К.</i> Буллинг и кибербуллинг как проблема образовательной среды .....	250
<i>Иванова Ю.Э.</i> К вопросу о направленности личности современных школьников .....	252
<i>Кежватова Е.А.</i> Тип привязанности в детско-родительских отношениях студентов и их социально- психологический статус в группе .....	253

<i>Кузнецова Э.А.</i> Изучение социальных представлений о «тренинговой эффективности» у HR-менеджеров и тренеров .....	255
<i>Курмелев П.В.</i> Роль референтного круга лиц в воспитанности подростка .....	258
<i>Куртанова И.А.</i> Особенности связи уровня Интернет-зависимости и статуса ученика в поликультурном школьном классе на примере он-лайн игр .....	260
<i>Курукина А.В.</i> Социально-психологическое сопровождение профилактики правонарушений подростков в дополнительном образовании .....	261
<i>Ломидзе Л.Ю.</i> Социально-психологическое воздействие контекстной рекламы на абитуриентов .....	263
<i>Лосева Н.Г.</i> Развитие эмоциональной сферы подростков, воспитывающихся в учреждениях сиротского типа .....	265
<i>Лосева Ю.С.</i> О связи ценностных ориентаций и отношения к здоровому образу жизни у разностатусных школьников .....	267
<i>Михеева В.Ю.</i> Социально-психологические аспекты подбора персонала в организациях .....	269
<i>Накубахти Ш.</i> Особенности этнической идентичности таджиков и памирцев, проживающих в Москве .....	271
<i>Наумов А.А.</i> Особенности межличностных отношений детей-мигрантов .....	272
<i>Нестеркина О.В.</i> Становление потребности в саморазвитии и самоактуализации в современном обществе .....	275
<i>Павлова П.А.</i> Особенности мотивационно-потребностной сферы волонтеров и сотрудников фонда «Старость в радость» .....	276
<i>Поликарпова М.С.</i> Соотношение понятий «агрессивное» и «опасное» возрождение в отечественной и зарубежной психологии .....	278
<i>Радсепп М.В., Кухтерина Е.А., Грушевская Д.Р.</i> Влияние социальной рекламы на современное общество (на примере рекламы фондов поддержки детей) .....	280
<i>Романов Е.С., Романова О.В.</i> Социальные стереотипы у представителей помогающих профессий по отношению к дискриминируемым группам .....	282
<i>Семенова Е.В.</i> Особенности межэтнических отношений подростков Москвы 14–15 лет .....	284
<i>Сергеева М.М.</i> Особенности корпоративной культуры и ее влияние на мотивацию сотрудников .....	285

<i>Серокурова С.В.</i> О социально-психологических особенностях мотивации к профессиональной деятельности преподавателей вузов .....	287
<i>Сливка М.В.</i> Эмоциональное выгорание у медиков, работающих в практическом здравоохранении и в фармацевтическом бизнесе .....	289
<i>Смирнова О.В.</i> Исследования связи психологического благополучия личности и ее социальной компетентности .....	291
<i>Сосорев Г.М.</i> Специфика взаимодействия дошкольников в группе детского сада .....	293
<i>Стерчо Е.С.</i> Профессиональное самоопределение в старшем школьном возрасте и мотивы выбора профессии .....	294
<i>Стриго А.А.</i> Роль семьи в развитии креативности детей дошкольного возраста .....	297
<i>Трошина Е.В.</i> Онлайн-игры как фактор профилактики профессионального выгорания спортсменов молодежных команд (на примере волейбола) .....	298
<i>Удимова А.А.</i> Перфекционизм и зависть как факторы эмоционального выгорания .....	299
<i>Федоров В.В.</i> Стратегии и тактики самопрезентации подростков с различным интрагрупповым статусом .....	301
<i>Федорова Е.В.</i> Психолого-педагогическое сопровождение подростков в процессе формирования самосознания .....	302
<i>Федорова С.В.</i> К вопросу о ценностных ориентациях разностатусных старшеклассников .....	303
<i>Хайруллина Л.Т.</i> Проявления феноменов власти и авторитета в системе отношений «студент-преподаватель» .....	305
<i>Хаустова О.Ю.</i> Ценностные ориентации подростков и лиц ранней зрелости .....	307
<i>Чалая О.Е.</i> Профессиональное выгорание педагога: к вопросу уточнения термина .....	308
<i>Черемисина С.В.</i> Вовлеченность персонала организации социальной сферы .....	310
<i>Чистовский Д.И.</i> Типы патриотизма по изучению обыденных интерпретаций понятия «патриотизм» у студентов .....	312
<i>Чистякова М.Д.</i> К вопросу об управлении производительностью отдела в офисе открытого типа с учетом личностных особенностей сотрудников .....	313
<i>Шарабарин Д.В.</i> О влиянии отношений референтности в сети Интернет на самоопределение студентов .....	314

*Шишлова Н.С.*

Социально-психологические особенности профессиональной компетентности студентов-психологов.....	316
---	-----

### **Часть 3.**

#### **Клиническая и специальная психология**

*Абросимова В.Д.*

Особенности самооценки у подростков с почечной недостаточностью разной степени тяжести .....	318
--	-----

*Бобкова А.А.*

Образ родителя и личностные особенности детей .....	320
---	-----

*Бородич Ж.С.*

Исследование процесса социальной адаптации учащихся младшего школьного возраста с речевыми нарушениями .....	321
--	-----

*Вещикова М.И.*

Субъективные представления об опасности у подростков с расстройствами шизофренического спектра .....	323
--	-----

*Воронова С.С.*

Эмоциональное восприятие аудиальных стимулов у девушек-подростков с нарушениями пищевого поведения .....	324
--	-----

*Голубева К.К.*

Материнская позиция в семье, воспитывающей особого ребенка.....	325
---	-----

*Дроздова А.Д., Шведовский Е.Ф.*

Разработка методики для оценки письменной речи у подростков при эндогенной психической патологии.....	329
---	-----

*Зверева М.В.*

К проблеме восприятия психических заболеваний через призму кинематографа: взгляд клинического психолога .....	331
---	-----

*Исаева Е.В.*

Нарушение социального поведения как симптом дизонтогенеза у детей с расстройствами аутистического спектра .....	333
---	-----

*Карпова Н.А.*

Сдвиг мотива на цель как механизм формирования самосознания и профессиональной мотивации у молодых людей с тяжелыми нарушениями интеллектуального и психического развития, обучающихся профессиональным навыкам .....	336
---	-----

*Ковалева Е.Л.*

Копинг-стратегии лиц с нарушениями опорно-двигательного аппарата.....	338
---	-----

*Куриленков Р.Г.*

Сказкотерапия как средство коррекции нежелательного поведения у дошкольников .....	340
--	-----

*Марунова Л.А.*

Межведомственное взаимодействие в системе помощи детям с расстройствами аутистического спектра.....	342
---	-----

*Нагайцева В.В.*

Теоретико-методологический подход к изучению родительского отношения к детям с особенностями развития .....	344
---	-----



<i>Пантюхина К.А.</i> Развитие читательской деятельности у детей с ограниченными возможностями здоровья .....	346
<i>Переверзева Е.Е.</i> Изучение двигательного праксиса у детей с множественными нарушениями развития .....	347
<i>Перегудова Н.А.</i> Стимуляция оперативной памяти посредством ольфакторного влияния .....	348
<i>Ржевская Ю.А.</i> Проблема диагностики и коррекции нарушений психического развития детей из дисфункциональных семей .....	350
<i>Рубчenea С.Л.</i> Изучение особенностей взаимодействия родителей детей с РАС раннего возраста в игровой деятельности .....	351
<i>Русанова С.И.</i> Семейный перфекционизм как фактор риска нарушений пищевого поведения у девочек, учащихся 5–7 классов .....	353
<i>Сладкова А.О.</i> Особенности чтения у больных шизофренией: пилотажное экспериментальное исследование .....	355
<i>Строгова С.Е.</i> Групповая арт-терапия при эндогенной психической патологии юношеского возраста в условиях стационара .....	357
<i>Шушкова Е.С.</i> Влияние родителей и сверстников на отношение к телу и пищевое поведение девушек-подростков 14–17 лет .....	359

#### Часть 4.

#### Консультативная и клиническая психология

<i>Бак (Елизарова) Е.М.</i> Связь осознанности и удовлетворенности жизнью в студенческой среде .....	361
<i>Горчилин М.С.</i> Модификации тела как объект психологического исследования .....	362
<i>Ильченко А.А.</i> Исследование личностных особенностей у представителей неформальных молодежных объединений .....	364
<i>Клыкова А.Ю.</i> Перфекционизм, зависть и социальные сравнения в студенческой среде <i>Манухина Т.А.</i> Предикторы самоповреждающего поведения: обзор исследований .....	369
<i>Маценко Ю.А.</i> Образ матери у молодых женщин в зависимости от семейной и жизненной ситуации .....	371
<i>Мурашкина С.А.</i> Социальные сравнения как фактор студенческой дезадаптации .....	373
<i>Рахманина А.А.</i> Влияние социокультурных стандартов на представление о теле и эмоциональное благополучие молодежи .....	375

<i>Рой А.П.</i> Личностные и семейные факторы социальной тревожности у лиц с гомосексуальными предпочтениями.....	377
<i>Ряузова Е.С.</i> Методические подходы к изучению связи когнитивной гибкости и эмоционального благополучия .....	379
<i>Староскольская Д.А.</i> Взаимосвязь учебной успешности и эмоционального стресса у подростков .....	380

## Часть 5. Юридическая психология

<i>Арсентьева А.Е.</i> Физическая культура в местах лишения свободы .....	383
<i>Воронина А.В.</i> Психологические механизмы формирования социальных установок у подростков с нарушениями социализации .....	385
<i>Гриненко У.Б., Чернушевич В.А.</i> Народная игра как средство профилактики девиантного поведения в учреждениях закрытого типа.....	386
<i>Лаврешкин Н.В.</i> Психологические механизмы самоуправления как фактор развития правосознания молодежи .....	388
<i>Левин Л.М.</i> К вопросу о возможности использования ранних воспоминаний в работе с несовершеннолетними, осужденными к лишению свободы .....	390
<i>Смирнова Н.С.</i> Возможности психологической оценки развития дезадаптивных состояний у пользователей ресурсов тоталитарных сект .....	392
<i>Тимофеева О.В.</i> Представления об опасности и опасном поведении у младших школьников .....	394
<i>Харланова М.М.</i> Телесность как фактор социальной адаптации у людей с искаженным восприятием полоролевых стереотипов.....	395
<i>Хаустова О.Ю.</i> Ценностные ориентации подростков и лиц ранней зрелости.....	396
<i>Юшина Н.Н.</i> Особенности половозрастной идентичности у лиц с педофилией и их роль в реализации аномального сексуального влечения.....	397

## Часть 6. Информационные технологии

<i>Аладко А.В.</i> Модель опреративной разработки плана деятельности предприятия в резко меняющейся обстановке.....	400
<i>Гуляев А.В.</i> Использование тифлотехнических средств и специального оборудования в ходе обучения слепых и слабовидящих. ....	402

<i>Козловский А.В.</i> Аудио представление функции одной переменной.....	404
<i>Кузнецов К.И., Кубанков А.Д.</i> Географическая информационная система Virtual Walking .....	405
<i>Осокин А.В.</i> Программная реализация гитарного тюнера с интерфейсом для лиц с нарушением зрения .....	407
<i>Сафонов М.А.</i> Технологизация образовательного процесса посредством фреймов.....	408
<i>Сахибгареев Б.Ф.</i> Выбор и характеристики программного обеспечения для развития пространственного мышления школьников .....	410
<i>Туляков Е.В.</i> Арифметический тренажер для учащихся с глубоким нарушением зрения.....	411

Научное издание

МОЛОДЫЕ ИССЛЕДОВАТЕЛИ  
ОБРАЗОВАНИЮ

XVI Всероссийская  
научно-практической конференции

Том I

Отпечатано в управлении  
информационными и издательскими проектами

Подписано в печать: 06.06.2017.  
Формат: 60\*90/16. Бумага офсетная.  
Гарнитура Times. Печать цифровая.  
Усл. печ. л. 26,7. Уч.-изд. л. 25,9.  
Тираж 20 экз.