



# ЛИЧНОСТЬ, СЕМЬЯ И ОБЩЕСТВО: ВОПРОСЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

*Сборник статей по материалам  
XXXVII международной научно-практической конференции*

№ 2 (37)  
Февраль 2014 г.

Часть II

Издается с февраля 2010 года

Новосибирск  
2014

УДК 37.01  
ББК 74.00  
Л 66

Ответственный редактор: Гулин А.И.

Председатель редакционной коллегии:

**Ходакова Нина Павловна** — д-р пед. наук, проф. Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова, чл.-кор. Академии информатизации образования, проф. Европейской и международной Академий Естествознания, почетный профессор и почетный доктор наук Российской Академии Естествознания.

Редакционная коллегия:

**Дмитриева Наталья Витальевна** — д-р психол. наук, канд. мед. наук, проф., академик Международной академии наук педагогического образования, врач-психотерапевт, член профессиональной психотерапевтической лиги;

**Ле-ван Татьяна Николаевна** — канд. пед. наук, доц. кафедры управления дошкольным образованием, доц. кафедры естественно-математических дисциплин Московского городского педагогического университета;

**Иванова Светлана Юрьевна** — канд. пед. наук, доц. кафедры физического воспитания Кемеровского технологического института пищевой промышленности;

**Якушева Светлана Дмитриевна** — канд. пед. наук, доцент общепедagogической кафедры теории и истории педагогики института педагогики и психологии образования ГБОУ ВПО «Московский городской педагогический университет»;

**Бердникова Анна Геннадьевна** — канд. филол. наук, доц. кафедры педагогики и психологии гуманитарного образования Новосибирского государственного педагогического университета;

**Павловец Татьяна Владимировна** — канд. филол. наук, рецензент НП «СибАК».

**Л 66 Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии** /Сб. ст. по материалам XXXVII междунар. науч.-практ. конф. № 2 (37). Часть II. Новосибирск: Изд. «СибАК», 2014. 148 с.

Учредитель: НП «СибАК»

Сборник статей «Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии» включен в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ).

При перепечатке материалов издания ссылка на сборник статей обязательна.

## **Оглавление**

<b>Секция 1. Педагогика</b>	<b>7</b>
<b>1.8. Современные технологии в педагогической науке</b>	<b>7</b>
МУЗЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА КАК СРЕДСТВО ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ДОШКОЛЬНИКА Красильникова Людмила Ивановна Брянская Елена Валерьевна	7
ПРОЕКТ «МАТЕМАТИЧЕСКАЯ ЛАБОРАТОРНАЯ РАБОТА» В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ Мазур Мария Ивановна	16
ВНЕУРОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПО РЕШЕНИЮ ПРОЕКТНЫХ ЗАДАЧ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ Новикова Наталья Анатольевна	21
РЕАЛИЗАЦИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ПРОЕКТА «КРАСНАЯ КНИГА» В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ Рожкова Елена Викторовна	29
<b>1.9. Теория и методика дополнительного образования</b>	<b>34</b>
МОДЕЛИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ КАК СПОСОБ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ЦЕЛЕВОГО РАЗРЫВА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ Агафонова Наталия Михайловна Зубкова Ирина Николаевна	34
<b>1.10. Толерантность: история и современность</b>	<b>39</b>
ДВОРЕЦ ДЕТЕЙ И ЮНОШЕСТВА КАК ФАКТОР УСПЕШНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ВОСПИТАННИКОВ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ОБЩЕСТВЕ Паламарчук Инна Евгеньевна	39

<b>Секция 2. Психология</b>	<b>46</b>
<b>2.1. Гендерная психология</b>	<b>46</b>
ВЛИЯНИЕ ГЕНДЕРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ НА СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ Портная Светлана Анатольевна	46
ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ Макушина Ольга Петровна Щербакова Ирина Владимировна	52
<b>2.2. Клиническая психология</b>	<b>58</b>
К ВОПРОСУ ОКАЗАНИЯ СПЕЦИАЛИЗИРОВАННОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ В ДЕТСКОЙ ОНКОЛОГИИ Бочкарёва Зоя Владимировна	58
ЭЛЕКТРОЭНЦЕФАЛОГРАФИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПСИХИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ Каримова Раушан Бейдалиевна Казахбаева Гульнур Искакбековна Авдеева Раиса Александровна	63
ИССЛЕДОВАНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ И МОТИВАЦИОННОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ АДДИКТИВНОЙ ЛИЧНОСТИ Тапалова Ольга Бисеновна Нигаи Николай Анатольевич Нуралиев Бахытжан Жетесович Шайхысламова Эльмира Болатовна	69
<b>2.3. Общая психология и психология     личности</b>	<b>80</b>
ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ЛИЧНОСТНЫХ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПОНЕНТОВ РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ В ПЕРИОД ОБУЧЕНИЯ Гаджиева Ума Басировна	80

ПРОБЛЕМА ЖИЗНЕННОГО ПУТИ ЛИЧНОСТИ В ТРУДАХ А. АДЛЕРА И К. ЮНГА Долгов Юрий Николаевич	84
<b>2.4. Педагогическая и коррекционная психология</b>	<b>89</b>
ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ПЕДАГОГОВ О СПЕЦИФИКЕ ПРОБЛЕМЫ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ЗАВИСИМОСТИ ОТ НИХ УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ Казикова Екатерина Петровна Зверева Светлана Викторовна	89
ОСОБЕННОСТИ СЕМЬИ РЕБЁНКА С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ Лаврова Галина Николаевна	100
ДИАГНОСТИКА СКЛОННОСТИ К СУИЦИДУ У ПОДРОСТКОВ Посельская Людмила Юрьевна	109
<b>2.5. Психология семьи</b>	<b>117</b>
АНАЛИЗ ОБЩЕЙ КОММУНИКАТИВНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ У СЕМЕЙНЫХ ПАР С РАЗНЫМ СОЦИАЛЬНЫМ СТАТУСОМ ДЕТЕЙ В СТРУКТУРЕ СЕМЬИ Коноплёва Людмила Семёновна Курилович Марина Анатольевна	117
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ЖЕСТОКОГО ОБРАЩЕНИЯ С РЕБЕНКОМ В СЕМЬЕ Шульга Оксана Константиновна Ёда Александр Тадеушевич	126
<b>2.6. Социальная психология</b>	<b>131</b>
АНАЛИЗ САМООЦЕНКИ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ У РАБОТАЮЩИХ И НЕРАБОТАЮЩИХ ПЕНСИОНЕРОВ ДО 65 ЛЕТ Коноплёв Николай Николаевич Курилович Марина Анатольевна	131

## **2.7. Юридическая психология**

**136**

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ  
ПОДХОДЫ К ЦЕННОСТНОЙ ОРИЕНТАЦИИ  
НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ  
ПРАВОНАРУШИТЕЛЕЙ

136

Гурьев Михаил Евгеньевич

**СЕКЦИЯ 1.**  
**ПЕДАГОГИКА**

**1.8. СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ  
В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ**

**МУЗЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА  
КАК СРЕДСТВО ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОГО  
ВОСПИТАНИЯ ДОШКОЛЬНИКА**

***Красильникова Людмила Ивановна***

*воспитатель,*

*Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение  
«Детский сад комбинированного вида № 107»,*

*РФ, г. Братск*

*E-mail: [l.krasilnikowa2011@yandex.ru](mailto:l.krasilnikowa2011@yandex.ru)*

***Брянская Елена Валерьевна***

*учитель-логопед,*

*Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение  
«Детский сад комбинированного вида № 107»,*

*РФ, г. Братск*

# MUSEUM PEDAGOGICS AS A MEANS OF MORAL AND SPIRITUAL EDUCATION OF A PRE-SCHOOLER

*Lyudmila Krasilnikova*

*kindergarten teacher of Municipal Budgetary Pre-school Educational Institution Kindertgarten of combined form № 107, Russia, Bratsk*

*Elena Bryanskaya*

*teacher, speech therapist of Municipal Budgetary Pre-school Educational Institution Kindertgarten of combined form № 107, Russia, Bratsk*

## АННОТАЦИЯ

Статья раскрывает возможности использования музейной педагогики в образовательном процессе дошкольного учреждения с целью духовно-нравственного воспитания.

## ABSTRACT

The article demonstrates the possibility of museum pedagogics application in the process of education of a pre-school institution for the purpose of moral and spiritual education.

**Ключевые слова:** музейная педагогика; краеведение.

**Keywords:** museum pedagogics; regional studies.

Д.С. Лихачёв утверждал, что краеведение не только учит людей любить свои родные места, но и дает знания о них, приучает интересоваться историей, искусством, литературой, повышать свой культурный уровень. Это самый массовый вид науки.

В одном из последних выступлений на встрече с представителями общественности по вопросам патриотического и нравственного воспитания молодежи в администрации Краснодарского края президент В.В. Путин подчеркнул: «Мы должны строить своё будущее на прочном фундаменте, и этот фундамент — патриотизм. Патриотизм — это уважение к своей истории, традициям, духовным ценностям наших народов, нашей тысячелетней культуре и существованию сотен народов на территории России, это ответственность за свою страну, за своё будущее. Сама история России — настоящий патриотизм, который не имеет ничего общего с идеями расовой, национальной, религиозной исключительности. Чувство патриотизма, система ценностей, нравственная ориентация закладываются



в человеке в детстве и юности. Огромная роль отводится семье и обществу, образовательно-культурной политике всего государства. Нам необходимо использовать лучший опыт воспитания и просвещения, который был и в Российской империи, и в Советском Союзе, мы ничего не должны идеализировать и ничего не должны повторять ...» [1].

Самый большой дефицит, который испытывает наше общество, несмотря на все программы и проекты его дальнейшего развития по пути обновления и становления, — это духовный, нравственный человек. Мы очень мало говорим о вере, духовности и нравственности. В настоящее время Россия переживает один из сложных исторических периодов, когда материальные ценности доминируют над духовными, поэтому у детей искажены представления о доброте, милосердии, великодушии, несправедливости, гражданственности.

Сохранить «человеческое» в наших детях, начиная с дошкольного возраста, заложить нравственные основы, которые сделают их более устойчивыми к нежелательным влияниям, научить правилам общения, умению жить среди людей, — главные идеи воспитания и духовно-нравственных качеств личности.

Полностью принимая и разделяя такие целевые ориентиры современной системы образования, считаем, что духовный, творческий патриотизм надо прививать с дошкольного возраста. На всем протяжении существования человечества общество обращало внимание на приобщение ребенка к истории и наследию своего народа, воспитанию правильного отношения к окружающему. Определенные нравственные позиции прослеживаются в трудах таких исследователей, как Г.А. Ковалёва, Л.В. Кокуева, Л.В. Пантелеева, М.Д. Маханева, О.Л. Князева, О.Г. Тихонова. Хочется отметить, что данная работа направлена не только на овладение детьми определенными знаниями, но также на духовно-нравственное развитие.

Под нравственным развитием понимается формирование у детей «нравственной шкалы отношений», с помощью которой он может «измерить» свои и чужие поступки с позиции зла и добра, оценить и подчинить своё поведение нравственным нормам. Поэтому наша задача — воспитывать детей так, чтобы в будущем они сохранили то, что спасло для них предки, были способны учиться у других народов тому, что пригодится им для успешного совместного проживания со всеми народами в мире и согласии на нашей огромной и в то же время такой маленькой планете Земля.

В настоящее время программы ДОУ, определяющие содержание и организацию образовательного процесса в соответствии с ФГОС ДО,

направлены на развитие интеллектуальных и личностных качеств ребенка дошкольного возраста, формирование предпосылок учебной деятельности и обеспечение социальной успешности будущего школьника. Одними из основных принципов дошкольного образования являются:

- приобщение детей к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства;
- учёт этнокультурной ситуации развития детей.

В связи с этим становится актуальным такое направление в работе по приобщению к истокам культуры, как музейная педагогика.

Музейная педагогика — сегодня это слово известно всем, кто имеет отношение к воспитанию и образованию.

Что такое музей? — «Музей — неотъемлемая часть русского наследия; храм, где живут музы, храм муз» [2].

Музей — хранилище истории, где хранится накопленный опыт поколений, это способ познания окружающего мира, поэтому он отражает самые разные стороны нашей действительности. Очень важно рассказать ребёнку именно в дошкольном возрасте о том, где он живет, кто его предки, какова его малая родина, как велика его страна. Из истории и складывается любовь к Отечеству.

На сегодня к нам возвращается «желание помнить», и мы по-новому начинаем относиться к старинным обычаям, обрядам, праздникам, в которых народ оставил все ценное, что было в прошлом.

Цель музейной педагогики — создание условий для развития личности путем включения её в многообразную деятельность музея. Поэтому на сегодняшний день её рассматривают как инновационную педагогическую технологию.

Всеми перечисленными авторами выделены следующие задачи музейной педагогики:

- воспитание любви к родному краю и людям;
- формирование самосознания, умения успешно адаптироваться в окружающем мире;
- развитие творческих и организаторских способностей;
- формирование детско-взрослой совместной деятельности на материале музейной практики;
- формирование у дошкольников представления о музее;
- развитие познавательных способностей и познавательной деятельности;
- формирование проектно-исследовательских умений и навыков;

- развитие речи и расширения словарного запаса;
- воспитание любви к природе родного края и стремление к ее сбережению;
- воспитание культуры поведения.

В результате анализа и изучения педагогического опыта и методической литературы нами была определена цель — внедрение приемов и методов для развития нравственных качеств личности дошкольника в краеведческой работе.

Также сформулированы следующие задачи:

1. Углубить знания дошкольников о своей Родине, родном крае, месте рождения.
2. Расширить знания детей об истории, традициях, культуре народов Сибири.
3. Воспитывать гражданское самосознание и причастности к своим истокам, уважение к своей нации.

В процессе работы в группе ДОУ создана предметно-пространственная среда, ориентированная на расширение познавательных интересов, потребности общения и взаимодействия друг с другом. Создан мини-музей «Природа Сибири», который позволяет реализовать общие задачи и задачи образовательных областей на основе федеральных государственных требований. Основная цель мини-музея — пробудить в детях чувство единения со всем живым, приобщить детей к здоровому образу жизни.

В период подготовительного этапа была выбрана тема проекта, совместно с родителями и детьми определены пути создания, подготовка к участию в проекте детей и родителей, педагогов. Проводилась работа с детьми: беседы о том, что такое коллекция и музей, какие бывают музеи, экскурсии в местные музеи (музей под открытым небом «Ангарская деревня», Дом-Музей Рябикова, Братская ГЭС, музей истории города Братска). Дети и родители готовили небольшие сообщения, фотовыставки о тех музеях, которые они посещали.

Практический этап (этап реализации проекта) включал в себя совместную деятельность педагогов, родителей, детей; реализация идей подготовительного этапа, т. е. создание мини-музея. Оформление и изготовление оборудования, сбор экспонатов, оформление коллекций, изготовление игр, макетов и др.

Музей постоянно пополнялся поделками, макетами, коллекциями, фото, иллюстрациями, рисунками детей, литературой, дисками о животном мире. Музей позволял на начальных этапах приобщать детей к музейной культуре, формировать интерес к музею,

усваивать правила поведения в музее, умение понимать образный язык предметов-экспонатов. Музей посещали дети из соседних групп, с удовольствием играли в предложенные игры, слушали рассказы детей об экспонатах музея. Все гости музея имели возможность оставить на страничке отзывов свои пожелания, написать впечатления, нарисовать, что понравилось больше всего.

Ежегодно в группе обновляется содержание всех центров деятельности как современными игрушками, так и изготовленными своими руками. Приобретено достаточное количество настольно-печатных игр (лото «Животные разных стран», «Заселим Байкал», «Как поступишь ты?»), оборудования для сюжетных, режиссерских игр, энциклопедии, набор открыток («Байкал», «Животные Севера», «Тайга», «Наш город Братск»).

Кроме этого, создан центр экспериментирования и природы, изготовлены совместно с родителями макеты природных зон: «Тайга», «Озеро Байкал», «Луг», «Степь», «Саянские горы», «Сибирский лес», «Река Ангара». Собраны и оформлены коллекции «Камни» (природные и искусственные), «Волшебные колечки» (спилы деревьев), «Шишки», «Семена овощных культур», «Орехи»; коллекция поделок из природного материала (шишки, орехи, ракушки), гербарии растений Сибири. Работая в центрах, дети применяют на практике знания, которые они получают при посещении музеев, во время экскурсий по городу Братска.

Работа с детьми по ознакомлению с родным краем ведётся и в книжном уголке, где выставляются книги познавательного характера (иллюстрации о природе родного края, фотоальбомы современного характера, альбомы «Наш детский сад», «Наша группа», «Любимый город Братск», «Великая Россия» (города, костюмы, песни, национальная кухня), книги загадок, пословиц, считалок, скороговорок, рассказы, стихи, флаг, герб и другая символика города). Деятельность в центрах развивает у дошкольников речь, воображение, мышление, расширяет кругозор, способствует нравственному становлению личности, расширяет область социально-нравственных ориентаций и чувств детей, пробуждает любовь к родному краю, России.

В работе используются разнообразные картотечные материалы по темам: «Приемы, формирующие нравственные качества дошкольника», «Русские пословицы», «Эвенкийские, бурятские пословицы и поговорки. Приметы, загадки», «Дидактические игры по ознакомлению дошкольников с историей родного края», создан понятийный словарь для дошкольников.

В зависимости от специфики условий ДОУ в своей работе по данной теме используем различные ее формы, остановимся на более результативных:

- подгрупповая, индивидуальная непосредственная образовательная деятельность;
- совместная деятельность педагога с детьми (изготовление поделок к праздникам, открыток, поделки из природного материала и др.);
- опыты, эксперименты («Что за камень — диабаз?», «Какие они пороги?», «Как строили Братскую ГЭС?»)
- экскурсии, посещение краеведческих музеев, выставочных залов;
- дидактические игры и упражнения («Мы — экскурсоводы», «Хорошо — плохо», «Где мы были», «Расскажи другу», «Объяснялки». «Что не надо делать, когда...»);
- досуг, развлечения, соревнования, конкурсы, турниры (проводятся вечера кроссвордов, викторины: «Животные и растения Сибири», «Братская ГЭС», «Жители нашего края», организуются для детей и родителей КВН «Природа нашего края»);
- праздники (организация праздников в музее);
- познавательные беседы, разговоры с детьми;
- оформление в ДОУ мини-музея, выставок (коллекции из природного материала, значков, марок и др.);
- творческая продуктивная и игровая деятельность детей.

Наиболее эффективными формами работы в развитии нравственных качеств, считаем экскурсии в музей, т. к. посещение музея — это одно из средств развития эмоционально-чувственного восприятия предметов старины и нравственного отношения к ним, решаются такие задачи, как:

- осознание ребёнком понятий «прошлое», «настоящее», «время»;
- осознание смысла и значения исторической и духовной ценности музейных предметов.

Дети посещали музей в период ожидания праздника, познакомились с предметами старины, одеждой, бытом, промысловой деятельностью своих предков. Богатство и глубина содержания развивают творческое воображение, расширяется жизненный опыт детей, развивается любознательность, коммуникативные навыки, интерес к окружающей действительности, дети учатся делать выводы. Наиболее интересны и удачные прошли экскурсии на Братскую ГЭС, где дети познакомились с этапами ее строительства, с особенностями реки Ангары. Испытали чувства гордости и уважения за человека труда, познакомились с памятником И.И. Наймушина, почтили его память, возложили цветы.

После посещения музея были созданы условия для самостоятельной творческой деятельности детей. Дети из пластилина, бумаги, природного материала, конструктора — лего и др. изготавливали понравившиеся предметы (плотину ГЭС, Братский острог, чум эвенков, чучело масленицы и др.).

Обращение к праздникам народного календаря является также одной из эффективных форм работы с детьми. Это передача знаний из поколения к поколению, сплочение участников событий в единый коллектив. В ДОУ традиционно проводятся сезонные праздники: Рождество, Святки, Масленица, Пасха, Троица. Чтобы расширить круг приобщения детей к устному народному творчеству, широко используются пословицы, поговорки, сказки, загадки, приметы.

Например, нами был разработан проект «Рождество Христово», срок осуществления проекта 1 неделя. На первом этапе решалась проблемная ситуация — сотрудники музея приглашают на праздник детей группы и просят оказать помощь в подготовке этого праздника. Детям были прочитаны рассказы, стихи (А.Н.Толстой «Легенда о ёлочке, С. Лагерлёф «Вифлеемский младенец», Л. Медведева «Пожелания друзьям», Легенды о Христе и др.); воспитатель из православной гимназии рассказал о рождении Христа, чтение отрывка из библии для детей. Дети придумывали рассказы на тему «Расскажи друзьям о зимних праздниках», отгадывали кроссворд («Рождественский»), играли в дидактические игры («Объяснялки», «Угадай загадку»). Совместно с музыкальным руководителем дети познакомились с разновидностью песенного жанра — колядками, с их средствами выразительности. Разучили народные игры «Золотые ворота», «Весёлые ткачи», «Горюющее», «Плетень». В творческой мастерской дети лепили из пряничного теста рождественские пряники-козульки. Нами были подготовлены и проведены компьютерные презентации «Зимние праздники», «Рождество Христово».

Родителям было предложено домашнее задание: совместно с детьми изготовить поделки к празднику — рождественскую звезду. Также родители приняли участие в изготовлении костюмов, масок, атрибутов к празднику; привлечены к оформлению альбома «Рождество Христово». Для родителей была проведена консультация «Что можно рассказать детям о празднике Рождество?».

На заключительном этапе состоялась презентация проекта «Рождество Христово», дети совместно с воспитателями, родителями, музыкальным руководителем, гостями представили праздник «Рождество».

Традицией в ДОУ стало проведение патриотических праздников «День Защитника Отечества», «День защиты детей», «День Победы — 9 мая», проходят встречи с ветеранами ВОВ и труда.

В рамках нашей деятельности мы активно сотрудничаем с родителями. В начале года родители познакомились с планом работы на учебный год, с мини-музеем. Считаем, что взаимодействие детей с родителями способствует бережному отношению к традициям, обычаям, овладению историческими познаниями. Родителям предлагается:

- консультационный материал, оформлена папка-передвижка «Музейная страничка для родителей», краеведческий материал, который можно рассказать дома;
- беседы, домашние задания (предложить ребёнку нарисовать свое впечатление после экскурсии, рассказать и записать рассказ);
- участие в конкурсах, в организации выставок, в оформлении тематических альбомов, в изготовлении атрибутов к праздникам;
- анкетирование;
- приглашение на занятия, участие в проведении праздников, экскурсии в музей, на вечера КВН.

Нами было отмечено, что использование средств музейной педагогики позволило адаптировать детей к современной жизни, расширить духовно-нравственные представления детей. Новая информативная среда предоставила детям возможность сопереживания общих впечатлений и возможность продуктивного отражения полученных впечатлений, переживаний в самостоятельной и совместной с взрослыми творческой деятельности. Наблюдение за детьми в процессе обучения показали, что в результате работы отмечается их развитие. Дети легко включаются в совместную деятельность с взрослыми и сверстниками, ориентируются в новой обстановке. В результате усвоения систематизированных знаний у детей активно развиваются психические процессы: память стала более устойчивой, могут внимательно выслушать рассказ, внести исправления, дополнить его, могут представить то, о чем рассказывает взрослый. Вопросы детей — показатель развития мышления, дети чаще задают вопросы, направленные на получение знаний. Повышается самостоятельный интерес к историческим событиям, личностям, дети способны проявлять интерес к истории и судьбе родного края, воспитанию гражданами России. Таким образом, можно сделать вывод, что деятельность ДОУ по приобщению дошкольников к культурным ценностям, воспитанию у них гражданственности и патриотических чувств будет приоритетной во все времена, и эффективным средством духовно-нравственного и патриотического воспитания была и остается музейная педагогика.

## **Список литературы:**

1. Встреча с представителями общественности по вопросам патриотического воспитания молодёжи. Стенографический отчёт о встрече с представителями общественности по вопросам патриотического воспитания молодёжи. Краснодар, 2012/ [Электронный ресурс]. — Режим доступа. — URL: <http://www.kremlin.ru/news/16470/>.
2. Рыжова Н.А. Мини-музей в детском саду, как форма работы с детьми и родителями [Текст] / Н.А. Рыжова. М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2010. — 96 с.
3. Суковская Г.З. Музейная педагогика. Организация воспитательно-образовательного процесса посредством создания мини-музеев [Текст] / Г.З. Суковская. Апатиты, 2012. — 15 с.

## **ПРОЕКТ «МАТЕМАТИЧЕСКАЯ ЛАБОРАТОРНАЯ РАБОТА» В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

*Мазур Мария Ивановна*

*канд. пед. наук, заместитель директора по научной работе,  
преподаватель математики Гимназии № 6 ОЦ «Горностай»,*

*РФ, г. Новосибирск*

*E-mail: [mazurmasha@gmail.com](mailto:mazurmasha@gmail.com)*

## **PROJECT “LABORATORY WORK IN MATHEMATICS” AT PRIMARY SCHOOL**

*Mazur Mariya*

*candidate of Pedagogic Sciences, Assistant Director for Science, Teacher  
of Mathematics Gymnasium 6 Educational Centre “Gornostay”,*

*Russia, Novosibirsk*

## **АННОТАЦИЯ**

Статья дает развернутое описание реализации проекта математической лабораторной работы в начальной школе, где показана модель активного сотрудничества старших и младших школьников, обогащающая всех участников процесса в математическом и общекультурном смысле.



## ABSTRACT

The article presents a detailed description of the realization of the project in laboratory work in mathematics at primary school. The model of active cooperation of senior and young learners enriching their mathematical and cultural background is being displayed.

**Ключевые слова:** проект; проектная деятельность; математическая культура; метапредметные навыки; лабораторная работа.

**Keywords:** project; project activity; mathematical culture; interdisciplinary skills; laboratory work.

В математическом мире принято считать, что математическое образование в школе имеет информационную и развивающую функции. Самое важное математическое умение — это умение решать задачи. Классическая фраза известного математика и методиста Д. Пойа «...если хотите научиться решать задачи, то решайте их» тому яркое подтверждение [2]. Решая задачи, мы приобретаем математическую культуру, трудолюбие, упорство, развиваем гибкость ума, увеличиваем свой интеллектуальный потенциал.

Но сегодня реалии требуют от школьного урока математики участия в формировании современного человека, способного брать на себя ответственность, участвовать в совместном принятии решений, оценивать и анализировать, делать свой выбор, руководить хотя бы небольшой группой в определённых и неопределённых обстоятельствах.

Классическая методика математики решает такие проблемы, например, используя проекты, выполняемые в разновозрастной группе.

«Вертикальная педагогика» — явление в школе не новое ведущее своё путь от А.С. Макаренко до Р.Г. Хазанкина — людей в педагогике, а последнего и в методике математики, известных [4]. Сотрудничество старших и младших учеников при регулярном применении в методической работе по предмету представляет собой мощное средство математического и общекультурного развития и воспитания. Предлагаемый монопредметный учебно-познавательный проект, описанный ниже, — одна из форм такого рода деятельности.

Оптимально, если участниками такого проекта будут ученики третьих-четвертых классов, с одной стороны, и восьмых-девярых — с другой. Такой разрыв в возрасте позволяет не тратить дополнительных усилий на выстраивание авторитетной иерархии.

Цель проекта заключается в формировании у учащихся основных понятий, самостоятельности, практических умений и навыков, в том числе умений наблюдать, выполнять простые опыты, измерения, обращаться с приборами, анализировать результаты эксперимента, делать обобщения и выводы.

Среди задач, которые решает реализация проекта, можно выделить две наиболее значимые:

- *учебная* — обобщение накопленного опыта на уроках математики по курсу предмета и в жизни;
- *воспитательная* — формирование коммуникативной компетенции, работа в малой группе для 3—4-хклассников, обучающее — контролирующая для учеников 8—9 класса.

На подготовительном этапе ученикам восьмого-девятого класса ставится цель: «Подобрать задачи (задания), в которых необходимо применять математические (и не только) приборы с простыми и сложными шкалами, геометрические фигуры, нестандартные мерки и т. д., чтобы ученики 3—4 классов могли на практике применить полученные знания или получить во время работы новые». Приводятся примеры таких задач.

Затем учитель вместе с учениками 8—9 классов готовит задачи (задания) для работы.

В процессе подготовки идёт обсуждение предложенных задач, отбор наиболее удачных, шлифовка формулировок заданий. Ведётся обсуждение программы по математике в начальной школе, чтобы задания были доступными, но новыми. Проводится хронометраж выполнения работ.

Когда отбор заданий к лабораторной работе завершён, то готовится оборудование, куда входит: бумажные круги (16); листы в клетку (48) половинки; полоски бумаги (16); кляксы (16); палочки (2); два отрезка на бумаге; многоугольник; несколько тел; часы; призмы; верёвка, верёвочки и мерки; треугольники.

Накануне выполнения работы для учащихся третьих-четвертых классов проводится консультация по материалу, используемому в работе и по методике проведения работы (порядок прохождения работ, книжечка для подсчётов и отметок о выполнении). Эта консультативно-разъяснительная работа ведётся заранее, чтобы в процессе выполнения самой лабораторной не тратить время на решение организационных вопросов.

Учащимся восьмых-девятых классов, которые будут принимать защиту по работам (на каждую работу назначается принимающий), тоже получают инструкции. На какие вопросы консультант может

отвечать, какие комментарии к работе давать, какой материал можно изложить коротко, как отметить, что работа зачтена, как регулировать поток детей, чтобы они не скапливались у одних и тех же работ.

В день проведения работы в кабинете на столах расставлены работы такого типа:

### **Работа № 1**

1. Начертите луч ОК.
2. Начиная от точки О, «прокатите» по лучу круг, сделав один оборот. Поставьте точку М.
3. Измерьте длину ОМ — это длина окружности, обозначаемая  $C = ?$
4. Путём перегиба круга. Найдите длину диаметра:  $d = ?$

Чему равно число, полученное в результате деления  $C$  на  $d$  (приблизённо)? Все замеры и вычисления приведите в тетради.

### **Работа № 2**

1. Начертите и вырежьте остроугольный, прямоугольный и тупоугольный треугольник.
2. С помощью перегиба углов треугольника получите биссектрисы одного из них.

У вас должно получиться свойство: «Биссектрисы углов треугольника пересекаются в одной точке». Результат работы закрепите в тетрадке. **Работа № 3.**

Измерьте только четыре отрезка фигуры.

Вычислите площадь АВСЕКД. Измерения и результаты запишите в тетрадь.

Каждая работа на отдельном столе. Стол и работа пронумерованы, т. к. ребенок должен вносить номер работы в зачётку (блокнотик или отрезанная половинка тетрадки 12 листов).

Между столами должно быть расстояние для прохода. У каждой работы стоит консультант-проверяющий. Учащиеся третьего-четвертого класса по двое заходят, выбирают работу, читают задание и выполняют её. В процессе выполнения, они обсуждают правильность своих решений, задают вопросы консультанту. Когда работа выполнена, то её показывают, поясняют проверяющему, который может задать вопросы по процедуре выполнения или по обобщению полученного факта.

Учитель наблюдает процесс, помогает регулировать скопление детей у одной работы, помогает заметить затруднения, напоминает, что работы должны быть выполнены все.

На третьем этапе работы, рефлексивном, учащиеся получают отметки, показывают своё отношение к самой работе.

Наиболее простым вариантом такого анализа может стать цветовая рефлексия. У выхода стоит ящичек с прорезью. Рядом лежат квадратики: голубой, синий, зелёный, красный, жёлтый. Каждый означает определённое состояние по окончанию работы. Эти комментарии висят рядом с ящичком.

Голубой — мне всё равно (равнодушие) была или не была эта работа.

Синий — я успешен, это хорошо!

Зелёный — я был активен!

Красный — мне было интересно!

Жёлтый — я много узнал, получил умственное (интеллектуальное) приращение.

Каждый сбрасывает в ящичек по одному квадратику наиболее подходящему к его ощущениям. После этого их обрабатывают и рисуют диаграмму, вывешивают в классе.

Через день можно провести другую рефлексию: в виде развёрнутой анкеты или мини-сочинения. Где в качестве вопросов (темы) можно спросить: «Что наиболее интересное было для тебя в работе? Как тебе работалось с партнёром, с консультантами?» и т. д.

Отдельно проводится педагогическая рефлексия со старшеклассниками: что мы делали? Для чего? С какой целью? Могли ли сделать лучше? Что не получилось? Что получилось хуже, что лучше?

Необходимым завершающим условием является благодарность младших школьников старшим.

Лабораторная работа — форма обучения исторически не молодая. Но практика показывает, что её потенциал не исчерпан. Учащиеся всегда демонстрируют интерес к участию в ней, а учителя и старшеклассники несомненную пользу

### **Список литературы:**

1. Дорощев Г.В. Математика и интеллектуальное развитие школьников // Мир образования — образование в мире. — 2008. — № 1. — С. 68—78.
2. Пойа Дж. Математическое открытие. М.: Наука, 1970 — 456 с.
3. Сергеев И.С. Как организовать проектную деятельность учащихся. М., 2005 — 80 с.
4. Хазанкин Р.Г. Зачем школьнику математика? Уроки Хазанкина. М.: Федеральный институт развития образования, 2012. — 384 с.

# ВНЕУРОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПО РЕШЕНИЮ ПРОЕКТНЫХ ЗАДАЧ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

*Новикова Наталья Анатольевна*

*учитель начальных классов, гимназия № 6 «Центр Горностай»,  
РФ, г. Новосибирск  
E-mail: [nna.1965@yandex.ru](mailto:nna.1965@yandex.ru)*

## EXTRACURRICULAR ACTIVITIES IN PROJECT TASK SOLVING AT PRIMARY SCHOOL

*Natal'ya Anatol'evna Novikova*

*primary school teacher Gymnasium 6 "Center Gornostay",  
Russia, Novosibirsk*

### АННОТАЦИЯ

В статье представлен успешный опыт решения проектной задачи, направленной на развитие коммуникативных и социальных компетенций первоклассников. Также описанная форма работы способствует более легкому протеканию адаптационных процессов, связанных с началом школьного обучения.

### ABSTRACT

The article considers successful results of the project task solving at primary school aimed at the development of communicative and social competences of the first formers. The form of work in question contributes to easier adaptation to the beginning of schooling.

**Ключевые слова:** проект; проектная задача; компетентностный подход; компетенции.

**Keywords:** project; project task; competence approach; competences.

В условиях быстро меняющегося современного общества требования к ученику и качеству учебного процесса также постоянно меняются. В настоящий момент значительно важнее научить ученика ставить перед собой задачи и планомерно идти к их решению, нежели наполнять его стремительно устаревающей информацией. Это делает компетентностный подход в современном образовании жизненно необходимым [5].

Школа должна уделять много внимания организации исследовательской деятельности младших школьников как на уроках, так и во внеурочное время.

В каждом маленьком ребенке живет исследователь с рождения — задача взрослых поддерживать и развивать этот познавательный интерес: стремление изучать окружающий мир в его самых разнообразных проявлениях. Непрерывная потребность в новых впечатлениях, неизбывная любознательность, горячее желание экспериментировать, искать истину, ответы на самостоятельно или кем-то поставленные вопросы, самим задавать эти вопросы окружающим — важнейшие черты поведения ребенка младшего школьного возраста. Следовательно, задача педагога — умело направить это стремление в нужное русло, раскрыть двери в многоплановый, неоднозначный, но такой привлекательный для младшего школьника мир познания.

Стимулировать познавательный интерес ребенка можно не только в процессе классно-урочной деятельности, например, на уроках, проводимых методом проблемного, частично-поискового и поискового обучения. Значительно расширить поле исследовательской деятельности для детей позволяют дополнительные занятия, осуществляемые во внеурочное время. Оптимально для этого подходит метод проектов, составляющий основу проектного обучения [1].

Однако полноценная проектная деятельность не соответствует возрастным возможностям младших школьников. Прообразом проектной деятельности основной школы для учащихся начальной может стать решение проектных задач [4].

При решении проектных задач школьники интенсивно обучаются, причем учатся не просто совершать некие действия, они учатся ставить цели, планировать свои и чужие шаги, направленные на достижение поставленной цели, прогнозировать результат, оценивать его оптимальность.

По словам А.Б. Воронцова, под проектной задачей понимается задача, в которой через систему или набор заданий целенаправленно стимулируется система детских действий, направленных на получение еще никогда не существовавшего в практике ребенка результата («продукта»). В ходе решения такой задачи происходит качественное изменение группы детей. (Проектная задача, как правило, носит групповой характер.)

Отличие проектной задачи от проекта заключается в том, что для ее решения школьникам предлагаются все необходимые средства и материалы в виде набора (или системы) заданий и требуемых для их выполнения данных. Решение проектной задачи

активизирует целый ряд освоенных детьми методов и приемов работы с информацией. На такой задаче нет «этикетки» с указанием, к какой теме, к какому учебному предмету она относится. В проектной задаче нет конкретных ориентиров на ранее изученные темы или области знаний, она отличается большим объемом и неоднородностью материала [3].

Наглядным примером такой проектной задачи стало исследование первоклассниками понятия «дружбы».

### **Этапы работы над проектом. Описание проектной деятельности**

I. Выбор **темы** исследования. Из спонтанно возникшего на перемене разговора на тему «Зачем человеку друзья» родилась тема проектной задачи: «Как первоклассники дружбу искали».

Ближайший классный час был посвящён данной теме. В ходе занятия выявилась высокая актуальность и значимость этой темы для всех членов учебного коллектива. Было принято коллективное решение — попытаться найти ответы на возникшие вопросы на внеурочном занятии «Я-исследователь».

#### **II. Постановка цели и задач исследования**

Вместе с учителем дети сформулировали **цель проекта**: узнать, что такое дружба, понять, кто такой друг.

Совместными усилиями определили **задачи проекта**:

1. Провести опрос среди учащихся «Как ты понимаешь — что такое дружба, кто такой друг?»
2. Найти пословицы, поговорки, стихотворения, сказки, рассказы, песни о дружбе и друзьях.
3. Сочинить сказки о дружбе и создать книжки-малышки.
4. Узнать, существуют ли законы, по которым развивается дружба.
5. Составить правила дружбы.

III. **Гипотеза** исследования была сформулирована учениками при помощи учителя: дружба — это желание одного человека быть как можно чаще с другим человеком, делиться своими радостями, помогать в чём-либо, доверять свои тайны. Вероятно, существуют правила, законы дружбы.

#### **IV. Организация исследования (составление плана работы):**

1. Подумать самостоятельно.
2. Посмотреть тематические книги.
3. Проконсультироваться со взрослыми.
4. Познакомиться с тематическими кино- и телефильмами.

5. Поискать информацию в глобальной компьютерной сети Интернет.

У каждого ребенка имелась возможность выбрать вид деятельности на каждом этапе реализации проектной задачи. Учащиеся самостоятельно объединились в рабочие группы. Каждая группа получила задание:

**«Корреспонденты»** — провести опрос в классе «Что такое дружба? Кто такой друг?», создать презентацию. Корреспонденты разработали опросник, в котором респондентам предлагалось дать определения дружбе и охарактеризовать понятие «друг». В опросе участвовали все учащиеся и многие родители.

**«Литераторы»** — найти стихи, песни, сказки, пословицы, поговорки о дружбе. Выпустить книжки-малышки. Дети при помощи родителей собрали большое количество произведений, посвященных дружбе. Сочинили сказки самостоятельно.

#### **Серебрякова Катя «Друзья для щенка»**

На далёком острове жил-был щенок по имени Тяв-Тяв. На острове было вдоволь еды и питья, но совсем не было друзей. Грустно стало щенку жить одному. Построил он кораблик и отправился искать друзей. Плыл-плыл Тяв-Тяв по морю и доплыл до соседнего острова. На этом острове жил зайчик.

— Как тебя зовут? — спросил щенок.

— Хрум-Хрум.

— А меня Тяв-Тяв. Давай дружить.

Подружились щенок с зайчиком и решили плыть дальше. Вскоре друзья добрались до острова, на котором жил медвежонок Топтыжка. И стало друзей трое. Невдалеке виднелся ещё один остров. Решили друзья узнать, кто на нём живёт. А на острове жила овечка Мемека. Только остров у Мемеки был очень маленький. Поэтому друзья решили поплыть дальше, поискать остров побольше. И вскоре они такой остров нашли. Построили на большом острове зверята дом и стали жить-поживать и добра наживать.

#### **Ковтун Лиза «Дружба бабочек»**

Жили-были две бабочки Мила и Виола. Они очень крепко дружили. Однажды Мила летела и не заметила, как попала в сеть паука. Много бабочек пролетало мимо, но никто не помог. Прилетела Виола и помогла Миле освободиться из плена. С тех пор бабочки ещё больше подружились и жили долго и дружно.

#### **Косолобова Наталья «Как медведи познакомились»**

Жил-был медведь. Он был белый-белый. Только глаза и нос у него были чёрные. Однажды он пошёл ловить рыбу. Залез на льдину,



а её унесло волнами далеко-далеко в море. Вскоре он приплыл к дальним берегам, где было очень тепло. Льдина растаяла, и медведь выбрался на берег. Было жарко. Солнце светило очень ярко. Белому мишке очень хотелось пить. Он пошёл к ручью, напился воды, лёг в тени дерева и заснул. А в это время из леса вышел бурый медведь. Он тоже хотел пить и спустился к ручью. Вдоволь напившись воды, он лёг спать под то же самое дерево, только с другой стороны. Пока оба медведя спали, на ветках дерева две белочки собирали припасы на зиму. Они несли в дупло ягоды, грибы и шишки. Вскоре на ветке перед дуплом собралось очень много еловых шишек. Подул ветер. Шишки градом посыпались на медведей, и они проснулись. Медведи вскочили и нечаянно стукнулись лбами. Белкам стало весело. Они звонко расхохотались и кинули мишкам по шишке. Да так метко кинули, что попали медведям в лоб. Медведи растерялись. Они сели под дерево, взяли шишки в мохнатые лапы и завели неторопливый разговор. Так и познакомились белый и бурый медведи.

#### **Карпов Игорь «Самовар»**

Жил-был Самовар. Жил он хорошо, одно плохо — без друзей. Как-то раз у Самовара сломалась топка для дров. Его отвезли на свалку. Там Самовар увидел пресс — им давили разные вещи. Тогда Самовар убежал в лес и стал звать «Ау! Ау!». Тут из кустов выбежали два зайца и звонко поздоровались с Самоваром.

— Давайте дружить! — сказал Самовар.

— Давай! — ответили зайцы. Белочки тоже захотели дружить.

В это время прилетел коршун и стал нападать. Но друзья все вместе прогнали коршуна. Они построили избушку и стали в ней жить долго и счастливо.

**«Практики»** — придумать советы школьникам «Как найти друга», «Как сделать так, чтобы с тобой дружили», «Правила дружбы». Составить памятки.

Памятка «Как найти друга»

1. Будь честным
2. Будь добрым
3. Будь верным
4. Будь справедливым
6. Будь ответственным
7. Будь сострадательным

Памятка «Правила дружбы»

1. Доверять другу.
2. Делиться новостями, успехами и неудачами.
3. Уметь хранить чужие секреты.

4. Радоваться вместе с другом его успехам.
5. Предлагать свою помощь, а не ждать просьбы о помощи.
6. Стараться, чтобы другу было приятно в твоём обществе, не создавать неловких ситуаций.
7. Защищать друга.
8. Не критиковать друга в присутствии других людей.
9. Уважать права друга иметь других друзей, кроме тебя.
10. Всегда выполнять свои обещания.

Памятка «Как сделать так, чтобы с тобой дружили»

Правило 1. Общайся доброжелательно.

Правило 2. Поддержи друга.

Правило 3. Помогите ему во всём.

Правило 4. Радуйся успехам друга.

Правило 5. Будь внимателен к другу.

Правило 6. Умей признать свои ошибки и попросить прощения.

Правило 7. Берегите дружбу!

Памятка «Как быть другом»

1. Помогай другу в беде.
2. Не обманывай и не предавай друга.
3. Не смейся над неудачами друга.
4. Умей помириться с другом.

Первоклассники с удовольствием погрузились в новую трудную, но интересную деятельность. Выполняя разные виды работы, ребята узнавали друг друга, ближе знакомились друг с другом, сопереживали и помогали одноклассникам, учились общаться со взрослыми людьми в школе. Коммуникативные и социальные компетенции первоклассников получили интенсивное развитие.

Подготовка к защите исследовательской работы

Наступило время подводить итоги. Дети самостоятельно сформулировали ответы на поставленные вопросы: «Что такое дружба и кто такой друг?». Подтверждение своей гипотезы они нашли в толковом словаре, в справочной литературе, в сети Интернет, в беседах с учителями, библиотекарем школы, родителями, одноклассниками, друзьями.

В начале исследования каждый ребёнок на своём проектном листе записал интересующие его вопросы по данной теме. Все частные вопросы были сведены на один большой рабочий экран, на котором делались соответствующие пометы, когда на какой-либо из вопросов находился ответ. Это была групповая форма работы, в ходе которой было видно, что ни один человек в классе не будет обойдён заботой и вниманием одноклассников и учителя.

Подводя итоги, дети самостоятельно могли уверенно ответить, что дружба — это отношения между людьми, друг — это близкий по характеру, увлечениям человек.

Кульминацией работы над проектной задачей стала защита детьми творческих работ. Первоклассники с удовольствием рисовали портреты своих друзей, рассказывали о том, что нравится в друге, какими положительными качествами наделён друг, описывали интересы, увлечения, делились мыслями о том, чем хотят быть похожими на друга и т. д.

Одним из результатов работы над задачей стало освоение детьми нового творческого приема — создания синквейна.

**Белецкий Иван**

Дружба

Солнечная, весёлая

Сохраняет, доверяет, сплачивает

Умение выручать друг друга

Отношение

**Захаров Миша**

Дружба

Каменная, крепкая

Помогать, радоваться, прощать

Хорошее настроение и помощь

Замечательно!

**Орлов Владимир**

Дружба

Сильная, сплочённая

Дружить, выручать, не предавать

Не оставлять друга в беде

Верность

**Голдобина Катя**

Друг

Верный, надёжный

Помогает, поддерживает, выручает

Друг всегда помогает в беде

Доброта

**Красных Полина**

Друг

Добрый, верный

Поможет, выручит, поймёт

Близкий человек не выдаёт тайну

Опора

### **Пономарев Ростислав**

Друг

Лучший, верный

Помогает, играет, слушает

Найдёшь друга — береги его

Хорошо!

### **Фёдорова Алиса**

Друг

Добрый, приветливый

Делится, выручает, понимает

Хорошего друга встретить сложно

Счастье!

Таким образом, высокая личная заинтересованность в решении проектной задачи, возникшей из детского вопроса, способствовала развитию коммуникативных и социальных компетенций каждого ученика класса. Учащиеся попробовали свои силы в работе с информационными потоками, в сочинении сказочных произведений, познакомились с новыми для себя формами работы и художественными произведениями. Кроме того, проделанная совместная работа позволила сделать процесс адаптации к началу школьного обучения значительно более легким, чем это зачастую бывает у перво-классников.

### **Список литературы:**

1. Асмолов А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. М.: Просвещение, 2008. — 151 с.
2. Примерные программы внеурочной деятельности. Стандарты второго поколения. М., Просвещение, 2010. — 111 с.
3. Проектные задачи в начальной школе: Пособие для учителя / под ред. А.Б. Воронцова. М.: Просвещение, 2009. — 176 с.
4. Проектные задачи в начальной школе. Стандарты второго поколения. М.: Просвещение, 2010. — 172 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального образования. М.: Вентана-Граф, 2013. — 160 с.

## РЕАЛИЗАЦИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ПРОЕКТА «КРАСНАЯ КНИГА» В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

*Рожкова Елена Викторовна*

*учитель начальных классов Гимназии №6 ОЦ «Горностай»,  
РФ, г. Новосибирск*

*E-mail: [elena.nezabudka2011@yandex.ru](mailto:elena.nezabudka2011@yandex.ru)*

## REALIZATION OF THE “THE RED BOOK” ECOLOGICAL PROJECT AT PRIMARY SCHOOL

*Rozhkova Elena*

*primary school teacher Gymnasium 6 Educational Centre “Gornostay”  
Russia, Novosibirsk*

### АННОТАЦИЯ

В статье обосновывается важность экологического компонента в образовании современного школьника. Проект «Красная книга», представленный в статье, иллюстрирует эффективность инновационной педагогической технологии «Проектная деятельность» в начальной школе.

### ABSTRACT

The article deals with the importance of ecological component in education of contemporary schoolchildren. Efficiency of the innovative pedagogical technology of “project activities” at primary school by example of the “Red Book” project is considered.

**Ключевые слова:** проект; проектная деятельность; экологическое образование; Красная книга.

**Keywords:** project; project activities; ecological education; the Red book.

Современное образование призвано готовить ребенка к жизни в непредсказуемо стремительном контексте. Это означает, что образование должно быть как можно более многоплановым и разносторонним.

Понятие общей культуры личности постоянно расширяется, охватывая все новые и новые области и сферы. В настоящее время требования экологической образованности и культуры становятся

неотъемлемыми качествами общей культуры личности. Всё больше внимания уделяется экологическому образованию, формированию экологического сознания, экологической культуры [1].

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования определяет структуру и содержание основной образовательной программы начального общего образования, частью которой является программа формирования экологической культуры, здорового и безопасного образа жизни обучающихся [6].

Экологическое образование не предполагает определенной суммы или объема знаний по конкретному учебному предмету. Здесь задача школы скорее состоит в формировании такой системы ценностей ребенка, что в нее будет органично вписываться активность жизненной позиции, равнодушие к тому, как развиваются события на планете, бережное отношение ко всему живому, ко всему, что окружает, независимо от того, порождено ли оно человеком, его деятельностью, или природой.

На формирование таких качеств у детей особенно эффективно работает систематически организованная проектная деятельность. Проектная деятельность — форма учебно-познавательной активности учащихся, заключающейся в мотивационном достижении сознательно поставленной цели [5].

Экологическая проектная деятельность сочетает в себе множество умений и навыков, уже приобретенных детьми, предполагает использование теоретических знаний, полученных в ходе классно-урочной деятельности и эксперимента. От ребенка требуется умение формулировать гипотезу, планировать исследование, осуществлять пошаговый контроль над этапами деятельности, сотрудничать с товарищами, выполняя различные функции и задачи: то лидируя, то поддерживая лидера, то выполняя рутинную часть работы.

Одной из основных задач экологического образования современного школьника является формирование ответственного отношения к природе. А это сложный и длительный процесс. Поэтому необходимо начинать закладывать основы экологической культуры в как можно более раннем возрасте, с самого начала школьного обучения, пока детский познавательный интерес к окружающему огромен и динамичен.

Одним из формирующим экологическое мировоззрение проектов является проект «Красная книга», реализованный слаженной командой третьеклассников. Локальными целями проект можно считать знакомство учащихся с растениями и животными, занесенными в Красную книгу и изучение основ экологической грамотности.

Для достижения поставленной цели необходимо решить ряд задач:

1. Познакомить детей с тем, что представляет собой «Красная книга», осветить историю создания, ее функции и цели.
2. Рассмотреть основные причины сокращения численности видов животных и растений.
3. Обсудить, что может делать каждый человек, взрослый или школьник, для сохранения исчезающих видов.

Каждому человеку необходимо научиться бережному отношению к миру растений и животных. На уроках окружающего мира дети изучали жизнь растений и животных, обсуждали вопрос: «Почему многие виды растений и животных исчезают? Что им угрожает?». На заключительном уроке была прочитана статья «Красная Книга России». Учащимся был задан вопрос о том, знают ли они, какие виды растений и животных занесены в Красную книгу. Только пять человек смогли назвать по одному виду исчезающих растений и животных. Это пробудило познавательный интерес, и дети захотели узнать подробнее об этой книге, о каких растениях и животных в ней говорится. Так родилась идея проекта.

Первым предварительным этапом работы над проектом стало посещение библиотеки для сбора материала о Красной книге Новосибирской области. Цветные фотографии и рассказы об исчезающих видах растений и животных взволновали детей. Также познавательной информацией для детей оказалось то, что Красная книга содержит страницы разных цветов, на которых помещены растения и животные с учетом уровня сохранности их вида.

Итогом предварительного этапа стало отчетливое определение цели проектной работы для детей с опорой на их собственный познавательный интерес.

Целью проекта для детей стало развитие знаний о природе родного края, исчезающих видах растений и животных.

Далее учащиеся приступили к собственно реализации проекта. На мотивирующем этапе проекта была собрана информация об истории Красной книги, о ее формальной и структурной организации.

На организационном этапе дети разделились на группы в соответствии с цветом страниц книги, о животных и растениях которых будут готовить доклады и презентации:

Черные страницы содержат списки тех, кого уже нет, кого мы больше никогда не увидим, кто уже вымер (Морская корова, странствующие голуби и другие). Красные страницы показывают нам исчезающих и особо редких животных (зубры, красный волк, бобры,

леопард, снежный барс, амурский тигр и другие). Желтые страницы — те, животные количество которых быстро уменьшается (белые медведи, розовый фламинго, розовая чайка, джейран и другие). Белые страницы — это те животные, которых всегда было немного. Серые страницы — внесены те животные, которые очень мало изучены, и места их обитания малодоступны. Зеленые страницы — те животные, которых нам удалось сохранить, и спасти их от вымирания (лось, речной бобр) [2].

Реализуя информационно-поисковый этап проекта, каждая группа собирала материал о своих растениях и животных по выбранным страницам, используя для этого все доступные источники информации: справочники, энциклопедии, Интернет, консультации со специалистами и родителями. Для информационного стенда отдельно собирались подборки стихов и загадок о выбранных животных.

Для представления проекта было необходимо подготовить мультимедийную презентацию и оформить информационный стенд по своим страницам, используя фотографии и текст сообщения.

Выполненный проект пробудил в детях информационно — познавательный интерес к проблеме исчезновения некоторых видов растений и животных, помог детям представить и оценить масштабы экологических бедствий, происходящих в современном мире. А также ощутить часть собственной ответственности за происходящее: какие действия могут быть предприняты для сохранения того мира, который нам оставят родители.

Внедрение элементов технологии проектно-исследовательского обучения в учебный процесс дает свои положительные результаты. Младшие школьники учатся работать с информацией: отбирать, фильтровать и структурировать ее; обучаются сотрудничать в команде: распределять функции, поддерживать друг друга, координировать и согласовывать действия.

Участие в такого рода проектах, рождающихся из собственного детского познавательного интереса, окрашивает для младших школьников учебный процесс положительными эмоциями, повышает учебную мотивацию — становится понятным, что обучение — это не просто накопление информации, эти знания имеют практическое применение, жизнь целого мира (во многих смыслах) зависит от того, насколько это будет продуктивный процесс. К тому же овладение навыками исследовательской деятельности в начальной школе создает хороший фундамент для продуктивного обучения в основной школе.



### **Список литературы:**

1. Маханева М.Д. Экологическое развитие детей дошкольного и младшего школьного возраста: Методическое пособие для воспитателей ДОУ и педагогов начальной школы. М.:АРКТИ, 2004. — 320 с.
2. Международная красная книга [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://zveridikie.ru/krasnaya-kniga.html> (дата обращения 14.02.2014).
3. Основы экологии — младшим школьникам: Практическое пособие. М.:АРКТИ, 2006. — 88 с.
4. Павлова Т.Н. Воспитание у младших школьников этического отношения к животным: Методическое пособие. Вологда, 2008. — 60 с.
5. Рыжова Н.А. «Напиши письмо сове»: Экологический проект для детских садов и начальной школы. М.:ООО «Карапуз-дидактика», ТЦ «Сфера», 2007. — 272 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: сборник нормативно-правовых материалов. М.: Вентана-Граф, 2013. — 160 с.

## **1.9. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

### **МОДЕЛИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ КАК СПОСОБ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ЦЕЛЕВОГО РАЗРЫВА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ**

*Агафонова Наталья Михайловна*

*канд. техн. наук, зав. отдела Республиканского центра  
детского (юношеского) технического творчества,  
РФ, г. Ижевск  
E-mail: [aganata@bk.ru](mailto:aganata@bk.ru)*

*Зубкова Ирина Николаевна*

*зам. директора по УВР Республиканского центра  
детского (юношеского) технического творчества,  
РФ, г. Ижевск  
E-mail: [market-fv@mail.ru](mailto:market-fv@mail.ru)*

### **MODELING OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A WAY TO SOLVE THE PROBLEM OF THE TRUST GAP ACTIVITY OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS**

*Agafonova Natalia Mikhailovna*

*candidate of Technical Sciences, head of Department  
of the Republican center of child and youth technical creativity,  
Russia, Izhevsk*

*Irina Nikolaevna Zubkova*

*deputy Director on teaching and educational work  
of the Republican centre for children and youth technical creativity,  
Russia, Izhevsk*

## АННОТАЦИЯ

Модель образовательной среды, опирающаяся на стратегию социального партнерства учреждений общего, дополнительного, профессионального образования и предприятий машиностроительного комплекса позволит выстроить индивидуальную образовательную траекторию развития и социализации детей. Данный аспект требует дальнейшего изучения в рамках экспериментальной работы.

## ABSTRACT

Model educational environment based on a strategy of social partnership institutions general secondary, vocational education, and the mechanical engineering complex enterprises will develop an individual educational trajectory of development and socialization of children. This aspect requires further study in the experimental work.

**Ключевые слова:** образование; самоопределение школьников; социальная мобильность; деятельности образовательных учреждений; моделирование; профессионально-ориентированная образовательная среда; индивидуальный образовательный маршрут; социальное партнерство.

**Keywords:** education; self-determination of students; social mobility; the activities of educational institutions; modeling; professionally-oriented educational environment; individual educational track; social partnership.

Мировые тенденции экономического и общественного развития предъявили новые социальные требования к системе российского образования. В связи со сложившейся ситуацией, процессы модернизации российского образования, рассчитанные на перспективу, включают в себя создание действенной системы, направленной на интеграцию всех уровней образования, а также согласование модели непрерывного образования с потребностями. Состояние трансформации социально-экономической системы государства требует качественного профессионального образования и перехода к принципиально новому уровню социальной мобильности выпускников вузов. Данное качество предполагает безболезненное, своевременное и эффективное как для самого человека, так и для общества, «... изменение индивидом социальной позиции, места, занимаемого в социальной структуре ...» [2, с. 302]. Это напрямую, на наш взгляд, относится к профессиональной деятельности выпускников вуза. Соответствовать требованиям времени, быть востребованным, своевременно менять профессиональное поле, самосовершенствоваться — все это ничто иное, как социальная мобильность человека. Формировать же данное качество у подрастающего

поколения надо гораздо раньше, еще в школе, на уровне основного общего образования.

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования устанавливает требования к формированию у обучающихся готовности и способности к саморазвитию и личностному самоопределению, системы социальных и межличностных отношений, ценностно-смысловых установок, социальных компетенций, правосознания, способность ставить цели и строить жизненные планы, способность к осознанию российской идентичности в поликультурном социуме. Все вышеперечисленное и является предпосылкой к формированию будущей социальной мобильности студентов.

Тем не менее, проблема целевого разрыва деятельности образовательных учреждений различной направленности, а также отрыв результатов реализации образовательных программ системы от уровня требований, предъявляемых на сегодняшний день промышленным производством, существует.

В связи с этим одним из способов решения данной проблемы является моделирование образовательной среды, включающей объединение школьного, дополнительного, довузовского и вузовского образования с единой целевой установкой, предусматривая участие в процессе обучения предприятий машиностроительного комплекса в качестве практической учебно-производственной площадки, а также основного заказчика обучающихся специалистов. Тем самым будет создана основа планомерной и стабильной подготовки квалифицированных специалистов для высокотехнологичных отраслей промышленности.

Моделирование, являясь одним из методов научного исследования, широко применяется в педагогике, этот метод обоснован в трудах В.Г. Афанасьева, В.А. Веникова, Б.А. Глинского, И.Б. Новик, В.А. Штофф и др.

Данный метод является интегративным, он позволяет объединить эмпирическое и теоретическое в педагогическом исследовании, т. е. сочетать в ходе изучения педагогического объекта эксперимент с построением логических конструкций и научных абстракций.

В применении к практике обучения и воспитания вопросы моделирования образовательной среды рассмотрены в ряде работ (О.С. Газман, М.В. Кларин, И.Д. Фрумин, В.А. Ясвин, и др.), и ее элементов (В.В. Гузеев, А.И. Дахин, М.Ю. Ерофеева Е.В. Мухачева, и др.).

По нашему мнению, моделирование в педагогике — это процесс создания образовательной среды, в которой реально существующий объект или его свойства преобразуются в различных аспектах,

различными средствами для изучения возможных последствий с целью исключения рисков.

Так как на сегодняшний день, ядром образования является побуждение детей к самостоятельному поиску нового в индивидуально интересующей его области, и в первую очередь — в вопросе выбора профессии, то, на наш взгляд, в основу, предложенной нами модели образовательной среды должна лечь интеграция [3, с. 34—36] личностно-ориентированного и профессионально-ориентированного подходов, опирающаяся, в первую очередь, на принцип социального партнерства.

Наряду с этим принципом, модель строится и с учетом других, в частности:

1. Приоритетности творческой исследовательской деятельности;
2. Сотрудничества — равное участие и значимость труда всех субъектов и участников образовательной среды;
3. Интегативности — содержательная и деятельностная интеграция возможностей участников образовательной среды;
4. Свободосообразности — построение образовательного процесса из интересов, желания, возможности и свободы выбора основных субъектов образовательной среды;
5. Культуросообразности — освоение современного уровня развития культуры учебной, проектной и исследовательской деятельности.
6. Дополнительности и взаимодополняемости — распределение функций среди участников образовательной среды, в соответствии с их основными целями и задачами профессиональной деятельности и, при возникновении проблем, реализация данных функций с привлечением других участников [3, с. 36] и др.

Основными субъектами модели является ученик, родители и педагоги, а участниками модели, на наш взгляд, должны являться общеобразовательные учреждения, учреждения дополнительного образования, учреждения профессионального образования, производственные предприятия, которые выбраны не случайно.

Большими возможностями обладает для реализации данной модели система дополнительного образования, так как позволяет ребенку осуществлять самостоятельную деятельность, выбранную совместно с педагогом дополнительного образования, по индивидуальному образовательному маршруту, ориентированному на профессию.

Ребенок, используя базовые знания, приобретенные навыки в общеобразовательном учреждении в системе дополнительного образования формирует техническое мышление посредством углубленного изучения технических систем, решения конструкторских задач.

Взаимодействие с педагогами и студентами ВУЗа происходит посредством создания творческих групп и позволяет проводить совместные научные исследования, поиск решений технических противоречий при непосредственном участии и кураторстве предприятий республики. Таким образом, ребенок, руководствуясь опытом практической деятельности, ориентируется в мире профессий, технических специальностей.

В основе успешности функционирования данной модели является решение следующих проблем. Назовем некоторые из них:

1. Выявление и поддержка детей в более раннем возрасте, погружение их в благоприятную атмосферу приведет к осознанному выбору индивидуальной жизненной траектории и увеличению количества будущих творческих личностей, работающих в технической сфере.

2. Если рассматривать педагогическую сферу, как особую «сферу производства», то в частности студенты (выпускники вузов) могут работать педагогами в рамках представляемой модели и т. д.

Таким образом, модель профессионально-ориентированной образовательной среды, опирающаяся на вышеперечисленную стратегию социального партнерства позволит выстроить индивидуальную образовательную траекторию развития и социализации детей.

Безусловно, данный аспект требует дальнейшего изучения в рамках экспериментальной работы.

### **Список литературы:**

1. Груздева М.В., Золотарева А.В. Эффективные модели выявления и поддержки молодых талантов. Ярославль. ЯГПУ, 2012. — 343 с.
2. Гулина М.А. Словарь-справочник по социальной работе. СПб., 2008 — 395 с.
3. Мухачева Е.В. Моделирование содержания учебных курсов в системе повышения квалификации педагогов профессионального образования/ дисс. к. пед. н. 2002 Киров.13.00.08 — 296 с.
4. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М., 1997. — 176 с.

## **1.10. ТОЛЕРАНТНОСТЬ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ**

### **ДВОРЕЦ ДЕТЕЙ И ЮНОШЕСТВА КАК ФАКТОР УСПЕШНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ВОСПИТАННИКОВ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ОБЩЕСТВЕ**

*Паламарчук Инна Евгеньевна*

*методист КГКП « Дворец детей и юношества»,  
Республика Казахстан, г. Жезказган  
E-mail: [kopa2014@list.ru](mailto:kopa2014@list.ru)*

### **PALACE OF CHILDREN AND YOUTH AS A FACTOR IN SUCCESSFUL SOCIALIZATION OF CHILDREN RAISED IN MULTICULTURAL SOCIETY**

*Inna Evgenevna Palamarchuk*

*methodologist «Palace of Children and Youth»,  
Republic of Kazakhstan, Zhezkazgan*

#### **АННОТАЦИЯ**

В статье рассказывается о работе педагогов Дворца детей и юношества г. Жезказгана по созданию толерантного образовательного пространства, являющегося одним из важнейших условий воспитания и формирования современной личности, признающей право каждого человека на свободу слова и вероисповедания, следующего определенным ценностным ориентациям, способного к критическому диалогу с представителями иной культуры и уважению чужой позиции.

#### **ABSTRACT**

The article focuses on the work of teachers of the Palace of Children and Youth of Zhezkazgan about tolerant education background, which is one of the most important conditions for the education and formation of modern personality, which recognizes the right of everyone to freedom

of expression and of religion, the following specific value orientations are capable of critical dialogue with the representatives of other cultures and respect for someone else's position.

**Ключевые слова:** толерантность; учреждение дополнительного образования; социализация личности; поликультурное общество.

**Keywords:** tolerance; the establishment of supplementary education; socialization of personality; multicultural society.

Важнейшей задачей является формирование у подрастающего поколения осознания собственной взаимосвязи с окружающим миром, с другими людьми, умения строить взаимоотношения и процесс взаимодействия с окружающими на основе сотрудничества и взаимопонимания, готовности принять других людей, их взгляды, обычаи и привычки такими, какие они есть. Таким образом, задачу ДДиЮ мы видим в том, чтобы из его стен вышли воспитанники не только с определенным багажом знаний, умений и навыков, но люди самостоятельные, обладающие толерантностью как важнейшим компонентом своей жизненной позиции.

Дворец детей и юношества — лицензированное многопрофильное образовательное учреждение, где работают 62 кружка, 8 клубов и занимается 2691 ребенок в возрасте от 5 до 18 лет. Структура ДДиЮ включает 5 отделов. Также действуют кружки и клубы интеллектуального направления

Специфическими чертами нашего ДДиЮ как учреждения дополнительного образования являются: свобода выбора детских объединений (кружков, секций) по интересам; неформальное общение, партнерские отношения между педагогами и детьми; отсутствие жесткой регламентации.

Именно в сфере дополнительного образования ребята получают возможность индивидуального развития тех способностей, которые не всегда имеют поддержку в школьном учебном процессе. Благодаря занятиям в объединениях многие воспитанники смогли определиться с выбором будущей профессии. Воспитанники учреждения — участники и победители городских, республиканских, международных конкурсов, выставок, соревнований.

Педагогический коллектив учреждения постоянно находится в поиске, внедряет в работу новые формы обучения и воспитания.

Большое внимание уделяется воспитательной работе. Педагоги работают над проблемой социального и гражданского воспитания детей и молодежи.



Мы считаем, что Дворец детей и юношества способствует успешной социализации личности воспитанников, повышению уровня культуры, нравственности, гражданских позиций учащихся, воспитанию их в духе мира, терпимости.

Это стало возможным благодаря тому, что в воспитательном процессе педагогический коллектив разрабатывает формы, методы обеспечения единства обучения и воспитания через применение в единстве педагогических подходов, принципов. Создана и реализуется воспитательная система ДДиЮ «Мир творчества». Сейчас коллектив ДДиЮ работает по программе «Социализация личности и ее духовно-нравственное воспитание». Реализация этой программы осуществляется через 10 целевых программ: «Педагогический поиск», «Мастер-класс», «Атамекен», «Играя успех, добивайся успеха», «Школа творческого актива», «Семья», «Одаренные дети», «Реализуй себя», «Наследники Жезказгана», «Программа психологического обеспечения учебно-воспитательного процесса ДДиЮ».

Продолжается работа над программой развития системы дополнительного образования Дворца детей и юношества «Предпрофильная и профильная подготовка в условиях дополнительного образования».

Разрабатываются и реализовываются эффективные образовательные программы творческих объединений, которые способствуют формированию нравственного мира воспитанника, гражданских позиций учащихся, воспитанию в духе толерантности.

Изучаются и апробируются на практике наиболее оптимальные содержание, формы, методы, средства формирования в воспитанниках ДДиЮ позитивных социальных норм.

Отличительной особенностью нашего Дворца является многонациональный, поликультурный состав учащихся, педагогов. Так как наши кружковые объединения посещают ученики из разных школ, дети из детских садов, ребята из семей разных слоев общества.

В результате воспитанники ДДиЮ составляют разновозрастные, разнополые, многонациональные, временные детские коллективы. На этой почве возникают как положительные явления (усвоение нового опыта, знакомство с разными традициями, языком и т. д.), так и негативные (дискриминация по какому-либо признаку, существование стереотипов, предубеждений).

Эффективное взаимодействие не может возникнуть само по себе, ему необходимо целенаправленно учиться. Вследствие этого образовательная среда должна содействовать тому, чтобы с одной стороны, ребенок осознал свои корни и тем самым определил свое место в мире, а с другой — привить ему уважение к другой культуре.

Этому способствует построение поликультурной образовательной среды, над которым в настоящее время работает педагогический коллектив ДДиЮ.

Одна из основных целей — развитие у воспитанников учреждения способности к активной и эффективной жизнедеятельности в условиях поликультурного общества, обеспечение приобретения воспитанниками научных знаний о различных национальностях, расах, конфессиях, а также способности понимать и толерантно относиться к людям иной культуры и субкультуры, любым проявлениям творчества.

В творческих объединениях детям даются знания о жизни, культуре, традициях, быте народов Казахстана, региональных особенностях, в зависимости от направленности образовательного курса. Проводятся мероприятия, направленные на удовлетворение потребностей в уважении и признании национальной самобытности и культурных ценностей. Стали традиционными для нашего учреждения воспитательные дела: «Народная мудрость», «Бабушкин сундук», где дети изучают пословицы, поговорки определенной нации, делают выводы, что у всех народов единые ценности. Проведение фестивалей Дружбы народов, конкурсов «Традиции народов Казахстана» Особенно популярны фольклорные и национальные праздники «Масленица», «Наурыз» и др., проведение конкурсных программ ко Дню единства народов Казахстана, ко Дню Республики и ко Дню языков.

В целях развития познавательного интереса к истории нашего края, героическому прошлому, проводятся: конкурсные программы «Атамекен», «Конкурс батыров» ; интеллектуальные викторины «Родина моя — Казахстан», «Страна, в которой мы живем» ; вечера встреч с ветеранами боевых сражений, военно-спортивные игры «Улан», «Алау», «Юные защитники отечества», игровые конкурсы, игры «Шын», «Звездочки Сары-Арки» и др.

Все это приобщает молодое поколение к народным традициям, воспитывает уважение к старшим, к женщине, к истории своего Отечества.

В подростковых объединениях «Школа лидера», «Школа творческого актива», в клубе «Самопознание» проводятся тренинги толерантности и сплоченности. Дети учатся такому важному процессу как самоанализ, поиск своей уникальности, ведь лишь уважая свое собственное «Я», можно уважать и толерантно относиться к другим людям.

Создаются ситуации для проявления толерантного отношения к людям разных групп. В ДДиЮ дети приобретают положительный опыт нравственного поведения. Участники клуба «Юный патриот»

и члены ДЮО «Болашак» проводили поисковую работу в городе по выявлению ветеранов Великой Отечественной войны и пожилых жителей, нуждающихся в поддержке. На занятиях по рукоделию изготавливали сувениры для них, ходили к ним в гости, беседовали, скрашивая одинокие часы. Эту работу продолжают члены Республиканского общественного объединения «Единая детско-юношеская организация «Жас Улан».

Дети разных возрастов смогли принять участие в акции милосердия для воспитанников детского дома «Уміт», интерната и пожилых людей, живущих в Доме престарелых.

Воспитанники отдела «Туризма и краеведения» ходят на экскурсии и в походы, выезжают в другие города Республики, посещая исторические и культурные места.

Одним из важнейших путей оптимизации процесса формирования личности является его диагностическое сопровождение. Было проведено анкетирование — исследование по изучению у учащихся различных сторон национального развития и межнациональных отношений. Анкеты включали в себя вопросы о национальной принадлежности, родном языке, о происхождении, истории, культуре народов Казахстана.

Анкетирование показало, что дети очень мало знают не только о культуре других народов, но даже плохо знакомы со своей культурой, не владеют родным языком. Но при выборе друзей национальность не имеет для них значения, и что радует, дети не испытывали пренебрежительного отношения к себе из-за своей национальности.

В промежуточном мониторинге были использованы такие методики, как «Незаконченные предложения», «Недописанный тезис», «Беседа, интервью». Данный мониторинг показал, что дети младшего и среднего школьного возраста пока еще плохо ориентируются в таких понятиях, как гражданин, расизм, национализм, интернационализм, а учащиеся старшего школьного возраста, напротив, показывают наибольшую компетентность в данных вопросах.

Таким образом, воспитательная работа учреждения по формированию толерантной личности в поликультурной образовательной среде способствует осмыслению учащимися поликультурного мира, активному самоопределению в нем, развитию личности на основе общечеловеческих ценностей, развитию умений, навыков и способностей взаимодействия, нравственному, патриотическому воспитанию.

Все эти формы, в большей или меньшей степени, формируют представления о многонациональности и многокультурности нашей

республики Казахстан, воспитывают ценностное отношение к окружающей жизни, толерантность и терпимость по отношению к другим.

Относясь к учреждениям дополнительного образования, Дворец детей и юношества стремится к органическому сочетанию форм образовательной деятельности с различными видами организации досуга, и как следствие, сокращает пространство девиантного поведения детей, решая проблему их занятости.

В ДДиЮ действует орган детского самоуправления «Школа творческого актива».

В рамках реализации программы «Социализация личности и ее духовно-нравственное развитие» проходят мероприятия, воспитательные дела, в которые включаются все объединения ДДиЮ.

Возрождается нравственная ценность семьи как духовной общности, хранительницы народных традиций и культуры, предоставляются разносторонние возможности для проведения совместного досуга родителей с детьми через реализацию целевой программы «Семья».

С целью создания единого воспитательного пространства установлено взаимодействие ДДиЮ со школами города и села.

Обновляется пространственно-предметная среда учреждения через создание краеведческого уголка, организацию тематических выставок, насыщение среды символическими элементами этнокультурной направленности, дизайн помещений различным этническим стиле, выпуск стенгазет, посвященных историческим событиям или культуре той или иной этнической общности, создание банка информационно-познавательного материала поликультурной направленности.

В рамках «Школы педагога» готовятся выступления: «Воспитание толерантности: сущность и средства»; «Народная педагогика и ее особенности»; «Обычаи, обряды, традиции и праздники разных народов Казахстана».

Педагоги ДДиЮ и школ города объединяют свои усилия для создания толерантного образовательного пространства, являющегося одним из важнейших условий воспитания и формирования современной личности, признающей право каждого человека на свободу слова и вероисповедания, следующего определенным ценностным ориентациям, способного к критическому диалогу с представителями иной культуры и уважению чужой позиции.

### **Список литературы:**

1. Иванова С.Ю. Формирование толерантных установок сознания в полиэтничном образовательном пространстве: метод.сб. Социальный порядок и толерантность., 2000 — 85 стр.
2. Новикова Л.И. Концепция воспитания учащейся молодежи в современном обществе: Опыт разработки концепции воспитания: Сб.,общ. Редакция В.И. Цивилевой, Красноярск 1997. — 76 стр.
3. Рожков М.И., Байбородова Л.В., Ковальчук М.А. Воспитание толерантности у школьников: учебно-методическое пособие // Ярославль: Академия развития: 2003. — 82 стр.

## СЕКЦИЯ 2. ПСИХОЛОГИЯ

### 2.1. ГЕНДЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

#### ВЛИЯНИЕ ГЕНДЕРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ НА СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ

*Портная Светлана Анатольевна*

*психолог, муниципальное автономное учреждение центр «Спектр»  
РФ, г. Хабаровск  
E-mail: [o-svetush@yandex.ru](mailto:o-svetush@yandex.ru)*

#### INFLUENCE OF GENDER IDENTITY ON THE FORMATION OF PERSONALITY

*Svetlana Portnaya*

*psychologist of municipal autonomous institution center "Spektr",  
Russia, Khabarovsk*

#### АННОТАЦИЯ

Статья посвящена влиянию гендерной идентичности на становление личности. В статье идет речь о возможных деформациях гендерной идентичности. Приведена взаимосвязь гендерной идентичности с автобиографической памятью, которая может служить ресурсом для формирования гендерной идентичности.

#### ABSTRACT

The article is dedicated to the influence of gender identity on the formation of personality. The question stated in the article is about possible deformations of gender identity. There is shown an interconnection of gender identity with autobiographical memory, which could serve as a source for gender identity formation.

**Ключевые слова:** идентичность; личность; социализация; автобиографическая память.

**Keywords:** identity; personality; socialization; autobiographical memory.

Процесс становления личности всегда очень сложный, многофакторный и противоречивый. Он включает в себя множество компонентов, взаимоотношений, мотивов. Это длительный процесс, который всегда связан с конкретными условиями, в которых существует человек, с особенностями его общения, познания и деятельности. При этом очень важно, какую роль в этом процессе играет сам человек. Ведь для успешного своего существования он должен быть субъектом своего жизненного конструирования. Именно субъектом, то есть автором своего жизнестроительства.

Не для кого не секрет, что человек социальное существо. И от того, каким образом он научится взаимодействовать с другими, будет зависеть то, насколько успешным будет его жизненный путь в целом. Личностные качества, развивающиеся у человека в онтогенезе, проявляются только во взаимодействии с социумом. С самого раннего детства ребенка окружают взрослые люди, без которых процесс его становления как личности невозможен. Воспитывая и обучая ребенка, взрослые тем самым оказывают влияние на его развитие, на то, каким он вырастит, на его социализацию в целом. Социализация предполагает «процесс, посредством которого индивид приобретает знания, ценности, социальные навыки и социальную чувствительность, которые позволяют ему интегрироваться в общество и вести себя там адаптивно» [2, с. 283].

В процессе социализации формируется идентичность человека (в том числе и гендерная) и необходимость сохранения ее в современном обществе становится весьма актуальной. В связи с тем, что современный человек вынужден существовать в условиях постоянных преобразований (социальных, экономических, политических и др.) для него особое значение приобретает возможность сохранения своего истинного «Я». Человек осознает необходимость сохранения своей автономности, бытийности, чтобы успешно взаимодействовать и уверенно себя ощущать.

Важным условием становления идентичности человека является его социальное окружение. И в первую очередь это самое близкое окружение — та семья, в которой человек находится с момента своего рождения. Социальное окружение влияет и на формирование гендерной

идентичности, главными характеристиками которой можно назвать мужественность и женственность.

С момента рождения ребенка у супругов появляются новые социальные роли — отца и матери. Освоение молодыми родителями новых для них социальных ролей и функций оказывает влияние на становление ребенка как личности. Приемы, методы и стиль воспитания по отношению к сыну или дочери сказываются на всей дальнейшей жизни человека. Причисление новорожденного ребенка к одному из двух классов пола на всю жизнь определяет особенности его поведения и воспитания. Именно в семье ребенок получает свой первый жизненный опыт, делает первые наблюдения и учится вести себя в соответствии с мужской или женской ролью.

Парадоксальным, на наш взгляд, является тот факт, что у считающих себя грамотными и все знающими о воспитании родителей, может вырасти ребенок с нарушенной гендерной идентичностью. Мы склонны отнести это к самому раннему периоду развития, когда родители полагают, что их ребенок еще совсем мал и ничего не понимает. Однако мы считаем, что это не так. Все нюансы воспитания, даже самые незначительные, способны в дальнейшем «сказать свое веское слово».

Очень важным для становления личности является факт принятия ребенка взрослыми, в первую очередь родителями, таким, какой он есть. К сожалению, сегодня можно встретить родителей, которые еще до момента рождения ребенка, мечтают о появлении на свет малыша определенного пола. Но что происходит, когда их ожидания не оправдываются и, например, вместо запланированной девочки рождается мальчик. Родители, казалось бы, горячо любящие и проявляющие заботу к своему ребенку, наивно полагают, что он в силу своего раннего возраста не способен осознавать происходящее, могут, к примеру, примерять на сына девичьи вещи и украшения, полагая, что это никак не скажется на его развитии, так как он еще совсем маленький. А ведь такое поведение родителей может продолжаться вплоть до поступления ребенка в школу... Ведь никто точно не определяет, в какой именно момент ребенок перестает быть маленьким и становится большим. Хочется отметить, что родители, прежде всего, должны видеть в ребенке личность и уважать эту личность в соответствии с принадлежностью к определенному полу.

Становление личности обладает и такой особенностью как самобытность, и огромное влияние на это становление оказывает автобиографическая память. «Воспоминания детства подобно зеркалу; в них человек в позднейшие годы видит первые представившиеся ему образы. Первые впечатления навсегда останутся с ребенком» [6, с. 44]. В дальнейшем,



войдя в мир взрослых, личностные проявления будут зависеть и от того, как ребенок себя идентифицировал, с каким гендером.

На наш взгляд, гендерная идентичность коррелирует с таким понятием, как автобиографическая память. Автобиографическая память включает в себя воспоминаниями о лично значимых событиях и состояниях и помогает ощутить тождественность самому себе. Воспоминания необходимы человеку; на их основе происходит осмысление жизни. Нарушения и искажения в автобиографической памяти могут привести к различным проблемам и деформациям. В свою очередь многие проблемы и деформации связаны с нарушением идентичности. Примером такого нарушения может стать полоролевая идентичность. Характеризуясь как единство поведения и самосознания индивида, относящего себя к определенному полу и действующего в соответствии с требованиями к соответствующей половой роли, полоролевая идентичность является базовым источником социализации. Социализация представляет собой процесс вхождения личности в социальную среду и продолжается в течение всей жизни человека. Как известно личностью не рождаются, а становятся, и формирование гендерной идентичности может оказать существенное влияние на развитие всей личности в целом.

Лишь естественное развитие ребенка не может гарантировать, что он вырастит мужчиной или женщиной с точки зрения социально-психологических характеристик. В современной психологической науке наряду с понятием биологический пол, ученые выделяют понятие «психологический пол». Последний связан с половой идентичностью, с возможностью проигрывать мужскую или женскую роль. По утверждению Л.Б. Шнейдер, половая роль — это «некоторая система предписаний, модель поведения, которую должен усвоить и которой должен соответствовать индивид, чтобы его признали мужчиной или женщиной» [7, с. 38].

Известно, что к 1,5—2 годам ребенок уже знает о своей принадлежности к определенному полу, к 5—7 годам у него формируется гендерная идентичность. На этом этапе главную роль играет близкое окружение ребенка — семья. Именно в семье ребенок получает первый опыт социального взаимодействия, первые представления о своем и противоположном поле. По утверждению Э. Эриксона «...между полами имеется глубокое различие в восприятии человеческого тела. Речь здесь скорее о склонностях и предпочтениях, нежели об исключительной способности, ибо и мальчики и девочки (одного возраста и примерно одинакового развития) быстро научаются

имитировать пространственные модели противоположного пола» [8, с. 287].

Сегодня мы вынуждены признать, что в обществе растет явление андрогинии, то есть сглаживание половых различий. Да, возможно, в каких-то ситуациях это оправдано и даже необходимо. Но если заглянуть вглубь проблемы, то это приводит к различным деформациям, которые мы можем наблюдать все чаще. Одной из таких деформаций, на наш взгляд, является приобретение негативной гендерной идентичности.

Для развития ребенка с правильной гендерной идентичностью важными являются гендерные характеристики родителей, стиль их воспитания, характер взаимоотношений в семье. Однако, как указывает М.Н. Зыкова «...процессы изменения в институте семьи, смены ролей в браке, как следствие — изменение стереотипов воспитания также могут затруднить формирование половой самоидентификации и полового поведения ребенка и подростка» [3, с. 116].

Развитие и становление личности ребенка проходит не само по себе, он является активным субъектом в этом процессе. Анализ жизненных ситуаций, обобщение результатов деятельности и собственного поведения — вот немаловажные характеристики личностного развития, которые становятся возможными благодаря наличию автобиографической памяти.

Не вызывает сомнения, что автобиографические воспоминания отличаются избирательностью. Соответственно содержание воспоминаний отражает направленность личности, эмоционально-волевою и потребностно-мотивационную сферы личности.

Влияние автобиографической памяти на становление личности трудно переоценить. Человек постоянно «оглядывается» на свое прошлое, рефлексировать свой жизненный путь, и благодаря этому имеет возможность своего дальнейшего успешного развития. Прошлое — составная часть личности. Целостная личность невозможна без прошлого.

Событие жизни, которое запечатлено в автобиографической памяти является особо ценным для человека, а, следовательно, будет оказывать существенно влияние на последующее развитие личности. В связи с этим, автобиографическую память можно представить в качестве ресурса формирования гендерной идентичности.

Уже в подростковом возрасте появляется возможность осознания себя мужчиной или женщиной во взаимодействии биологических и социальных детерминант. В случае несовпадения биологических и социальных факторов гендерная идентичность может быть нарушена.

Еще одним важным этапом социализации является юношеский возраст, в котором человек размышляет о смысле жизни, своем предназначении. У него формируется собственное мировоззрение, которое (наряду с профессиональным становлением, выбором спутника жизни) также связано с формированием своего внутреннего образа «Я» как представителя определенного пола. Образ себя как мужчины или женщины, на наш взгляд, влияет на всю жизнь человека, определяет жизненный путь личности и возможность самоактуализации. Осознание человеком своей принадлежности к определенному полу и соответствие мужскому или женскому поведению влияет на удовлетворенность или неудовлетворенность своей гендерной ролью и жизнью в целом. Следовательно, гендерная идентичность влияет на возможность самореализации человека.

Таким образом, гендерная идентичность — является важнейшим условием становления личности, которая характеризует человека как представителя мужской или женской роли.

В течение всей своей жизни человек сталкивается с разнообразными событиями: важными, яркими, значимыми. Некоторые из них могут стать поворотными в жизни человека и изменить его мировосприятие. С.Л. Рубинштейн, уделяя внимание понятию «жизненный путь», представляет его как некую целостность, но, в то же время, состоящую из этапов, каждый из которых может стать поворотным в жизни личности. Каждый возрастной этап развития человека играет важную роль в жизненном пути личности. По С.Л. Рубинштейну, человек может изменить собственную историю с помощью своих поступков и действий. Такого рода изменения будут являться «поворотными этапами» в жизни человека. Это узловые моменты, когда с принятием того или иного решения на более или менее длительный период определяется дальнейший жизненный путь человека [5].

Подводя итог сказанному, следует отметить, что удовлетворенность собой как мужчиной или женщиной в зрелой жизни закладывается в детстве и в будущем дает возможность успешного развития и самореализации. Существенную роль на становление личности оказывает гендерная идентичность, которую можно охарактеризовать как осознание своей связи с представителями своего пола.

### **Список литературы:**

1. Бем С.Л. Линзы гендера. Трансформация взглядов на проблему неравенства полов. М.: Издательство: Российская политическая энциклопедия, 2004. — 336 с.

2. Большой толковый психологический словарь. Т. 2. (П-Я); Пер. с англ. /Ребер Артур. ООО «Издательство АСТ», 2001. — 560 с.
3. Зыкова М.Н. Фольклоротерапия. М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2004. — 160 с.
4. Идентичность: Хрестоматия/ Сост. Л.Б. Шнейдер. М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. — 272 с.
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии, 4-издание, СПб.: «Питер», 2004. — 678 с.
6. Смайлс С. Сочинения: В 2 т. Т. 1: Характер/ Пер. с англ. С. Майковой; Предисл. А. Никольской. М.: Терра, 1997. — 336 с.
7. Шнейдер Л.Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики. М.: Московский психолого-социальный институт, 2007. — 128 с.
8. Эриксон Э. Идентичность: Юность и кризис: пер. с англ./ Э. Эриксон. 2-е изд. М.: Флинта: МПСИ: Прогресс, 2006. — 352 с.

## **ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ**

***Макушина Ольга Петровна***

*канд. психол. наук, доцент кафедры общей и социальной психологии  
Воронежского Государственного Университета,  
РФ, г. Воронеж  
E-mail: [helga00@yandex.ru](mailto:helga00@yandex.ru)*

***Щербакова Ирина Владимировна***

*студент магистратуры по направлению «Психология»,  
факультет философии и психологии, Воронежский Государственный  
Университет,  
РФ, г. Воронеж  
E-mail: [singarina@gmail.com](mailto:singarina@gmail.com)*

# GENDER PECULIARITIES OF PERSONALITY SELF-ACUALIZATION IN CONTEMPORARY SOCIETY

*Makushina Olga Petrovna*

*candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Department of  
General and Social Psychology, Voronezh State University,  
Russia, Voronezh*

*Shcherbakova Irina Vladimirovna*

*the student in the Master's programme in the field of "Psychology" Faculty  
of Philosophy and Psychology, Voronezh State University,  
Russia, Voronezh*

## АННОТАЦИЯ

Статья посвящена изучению особенностей самоактуализации личности, в зависимости от гендерной принадлежности. Выдвигается предположение, что самоактуализация мужчин и женщин носит принципиально разный характер, традиционные установки гендерного поведения способствует самоактуализации личности. В статье рассматриваются вопросы, связанные с современной тенденцией, направленной к смещению гендерных ролей, на наш взгляд это препятствует самоактуализации и способствует развитию внутриличностных и межличностных конфликтов.

## ABSTRACT

The article is concerned with the study of peculiarities of personality self-actualization in terms of gender identity. There is a theory that male and female self-actualization is of principally different character, traditional affirmations of gender behavior facilitate personality self-actualization. The article covers the issues related to the contemporary tendency to the shift of gender roles, according to our reckoning it hinders self-actualization and facilitates the development of intrapersonal and interpersonal conflicts.

**Ключевые слова:** самоактуализация; гендер; гендерные роли.

**Key words:** self-actualization; gender; gender roles.

Современное общество все больше и больше требует от человека раскрытия своего творческого и сущностного потенциала. Другими словами человек стремиться, наиболее полно реализовать себя, самоактуализироваться. Самоактуализация — процесс, сущность которого состоит в наиболее полном развитии, раскрытии и реали-

зации способностей и возможностей человека, актуализации его собственного личностного потенциала. Самоактуализация способствует тому, чтобы человек мог стать тем, кем он может стать на самом деле, и, следовательно, жить осмысленно, полно и совершенно [4, с. 365].

Процесс самоактуализации, как правило, происходит через самоопределение личности в семейной и профессиональной сфере. На этот процесс оказывают влияния стереотипы, связанные с гендерными различиями. В обществе сформировано мнение о «мужских» и «женских» видах деятельности, это распространяется как на семейную сферу, так и на профессиональную. Раскроем более полно понятие гендера. «Гендер — это специфический набор культурных характеристик, которые определяют социальное поведение женщин и мужчин, их взаимоотношения между собой. Гендер, таким образом, относится не просто к женщинам или мужчинам, а к отношениям между ними и к способу социального конструирования этих отношений, т. е. к тому, как общество «выстраивает» эти отношения и взаимодействие полов в социуме» [2, с. 522]. Можно сделать вывод, что не столько биологический пол, сколько социокультурные нормы определяют, психологические качества, модели поведения, виды деятельности, профессии женщин и мужчин. Женщины и мужчины выполняют те или иные предписанные им гендерные роли.

Современная ситуация такова, что происходит взаимопроникновение и смешение гендерных ролей. Подобные изменения создают условия для образования межличностных и внутри личностных гендерных конфликтов.

Особенностью современного времени является то, что для женщин и мужчин декларируются равные возможности в выборе профессии, построении карьеры. Женщины получили возможность самоактуализироваться не только в семье, но и в профессиональной деятельности. Более того происходит трансформация традиционных гендерных стереотипов, что ведет к изменениям в соотношениях мужчин и женщин в определенных видах профессиональной деятельности. Более того, (это можно заметить в работах (Е.П. Ильин, Н.П. Фетискин и др.)) изменения традиционных стереотипов мужественности и женственности, тоже меняется, и можно даже наблюдать, как в определенных профессиях увеличивается количество мужчин с феминизированными чертами личности, в то время как женщины становятся более маскулинизированными, отстаивая свои права или занимая определенные руководящие должности наряду с мужчинами. Это требует от женщины дополнительных ресурсов, что бы быть активной, бороться со стереотипами навязанными обществом и т. д. Такое состояние

может вызывать напряжение, истощение и требует постоянной подпитки. Роль женщины — как матери, организатора быта, воспитателя детей смещается на более поздний срок и зачастую на первое место выходят ценности связанные с профессиональными успехами. Это в свою очередь может привести к ролевому конфликту, возникающему в результате совмещения традиционной роли женщины и профессиональной карьеры.

Можно ли следуя своим гендерным ролям эффективно самоактуализироваться или же для этого необходимо их расширение, взаимопроникновение гендерных ролей? А. Маслоу утверждал, что достижение самоактуализации возможно в любом виде деятельности, даже в ведении домашнего хозяйства. В своей книге «Мотивация и личность» А. Маслоу говорит, о стремлении к творчеству как к одному из показателей самоактуализирующейся личности, и он приводит пример, творческого (по его мнению) человека — бедной женщины, которая, занимаясь одним домашним хозяйством, смогла это делать творчески — вкусно готовить, быть прекрасной матерью, хозяйкой, великолепно обустраивать свое жилье. Не будем отрицать, что применительно к женщинам иерархия потребностей по А. Маслоу, не позволяет приписывать им некоторые потребности высшего уровня. Самоактуализация женщин имеет свои особенности, для женщин важны потребности в привязанности и близости. Тем не менее, в обществе существуют социальные представления о самоактуализации личности. Социальные представления формируются и постоянно трансформируются, большое влияние оказывают средств массовой информации. Если ранее существовали четкие социальные представления о самоактуализации мужчин и женщин, связанные с наличием социальных стереотипов, жесткое разделение профессий по половому признаку, то сейчас эти рамки стираются. Женщины с одной стороны получили больше возможностей реализовать себя в профессии, а с другой стали более маскулинными, что иногда идет в разрез с их внутренними желаниями и устремлениям. Представления общества об успешной женщине, формируют необходимость усиления маскулинности женщины, для достижения равенства с мужчинами, мы же полагаем, что наиболее благоприятные условия для самоактуализации могут быть созданы в среде, где отношения между мужчиной и женщиной построены не на принципе господства и подчинения, а на отношении личностной взаимодополняемости в обществе и семье. При этом самоактуализация женщины в профессиональной сфере возможна путем создания равных возможностей для самоактуализации

(не в плане равной социальной нагрузки), путем гармонизации социальных ролей женщин. Однако трудности в самоактуализации, наблюдаются не только у женщин, но и у мужчин. Итак, опираясь на вышесказанное можно выделить следующие последствия изменений гендерных ролей. Стремление женщин конкурировать с мужчинами в профессиональной сфере приводит к тому что, женская сфера, связанная с рождением детей, их воспитанием перестает быть актуальной. Женщина, становясь все более маскулинной, теряет свою женскую сущность, мужчины же наоборот, становясь феминными, и не могут уже отвечать тем стандартам мужа и отца, которые ожидает женщина. Как уже говорилось выше, смещение гендерных ролей приводит к межличностным и внутри личностным конфликтам. Смещение гендерных ролей негативно сказывается и на обществе в целом: увеличивается количество разводов (разводы как следствие неоправданных ожиданий, связанных с ролевым поведением супругов), появляются нетрадиционные формы брака, обостряются проблемы одиночества, растёт количество психических, психосоматических расстройств.

Изменения в гендерной культуре часто можно объяснить особенностями гендерной социализации, насколько человек обладает знаниями о гендерных ролях и на сколько представления личности о гендерных ролях соответствуют реальной ситуации. Процесс самоактуализации может быть затруднен конфликтами между индивидуальными особенностями и традиционными представлениями о гендерных ролях. Мы полагаем, что обладание информацией о своей гендерной роли, следование своей гендерной идентичности способствует самоактуализации личности. СМИ вносят свой вклад в пропаганду нетрадиционных гендерных ценностей.

Хотелось бы закончить статью словами А. Маслоу «Самоактуализация не является абсолютно общим понятием. Дорога к ней лежит через реализацию мужских и женских качеств, которые сильнее качеств общечеловеческих. То есть человеческое существо должно сначала стать настоящей женщиной или настоящим мужчиной, тем самым создав возможность для самоактуализации в общечеловеческом смысле» [3, с. 255].

### **Список литературы:**

1. Ильин Е.П. Дифференциальная психология мужчин и женщин. СПб.: Питер, 2003. — 544 с.
2. Малкина-Пых И.Г. Гендерная терапия. Справочник практического психолога. М.: ЭКСМО, 2006 — 926 с



3. Маслоу А. Мотивация и личность. Самоактуализированные Люди: Исследование психологического здоровья. СПб., 1999. — С. 300.
4. Психотерапевтическая энциклопедия. Б.Д. Карвасарский. СПб.: Питер, 2000. — С. 365.
5. Фетискин Н.П. Психология гендерной делинквентности. М.; Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2007. — 429 с.

## 2.2. КЛИНИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

### К ВОПРОСУ ОКАЗАНИЯ СПЕЦИАЛИЗИРОВАННОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ В ДЕТСКОЙ ОНКОЛОГИИ

*Бочкарёва Зоя Владимировна*

*психолог, Томская областная клиническая больница,  
РФ, г. Томск*

*E-mail: [zoya\\_bochkareva@mail.ru](mailto:zoya_bochkareva@mail.ru)*

### TOWARDS DELIVERY OF SPECIAL PSYCHOLOGICAL AID IN PEDIATRIC ONCOLOGY

*Zoya Bochkareva*

*psychologist of Tomsk Regional Clinical Hospital,  
Tomsk, Russia*

#### АННОТАЦИЯ

В статье дается обзор психогенных нарушений у детей и подростков, страдающих онкологическими заболеваниями, психологических проблем их родителей. Освещаются основные принципы и направления психологического сопровождения, а также предлагается схема организации оказания психологической помощи на разных этапах специального лечения.

#### ABSTRACT

The article presents a review of psychogenic disorders with children and adolescents suffering from oncological diseases and psychological problems of their parents. Main principles and directions of psychological follow-up are introduced; a scheme of delivery of psychological aid at different stages of special treatment is proposed.

**Ключевые слова:** психогенные нарушения; психологическое сопровождение; этапы специального лечения.

**Keywords:** psychogenic disorders; psychological follow-up; stages of special treatment.

Современные протоколы лечения, используемые в детской онкологии, позволяют вылечить до 70 % (а при некоторых видах патологии до 90 %) детей, страдающих злокачественными новообразованиями [3, с. 231]. Однако сам диагноз и последующее длительное интенсивное лечение способны психогенно провоцировать непсихотические нарушения психического здоровья, как самого ребенка, так и семьи в целом.

Детям во время госпитализации приходится находиться в состоянии изоляции и депривации, обусловленных резкой сменой привычного образа жизни, ограничениями двигательной активности, полноценного общения, познавательной деятельности и обучения, личностного развития и самореализации. Что, в некоторых случаях, может привести к нарушению механизмов адаптации, потере некоторых навыков, изменению самооценки, нарушению коммуникации со значимыми близкими (семья, родственники, друзья). Кроме длительности госпитализации в стационаре, травматичным для психики оказывается и само лечение — диагностические манипуляции, болезненные процедуры, наркоз, побочные эффекты полихимиотерапии и лучевой терапии — все это может приводить к непсихотическим нарушениям, таким как невротические страхи, повышение уровня ситуативной и личностной тревожности, депрессивные реакции и другие психогенные расстройства. Также для многих пациентов психотравмирующим фактором являются физические изменения — перемены внешнего облика (облысение, полнота, пигментация), телесной конституции (различные ампутации), астения, следствием чего может становиться чувство собственной неполноценности, нарушения межперсональных отношений, что пагубно влияет на психическое здоровье развивающейся личности [1, с. 29; 2, с. 42]. Вследствие, длительной изоляции во время лечения в стационаре трансформируется естественный ход развития и социализации ребенка — происходит некоторый регресс уровня психического развития. В частности, нарушаются коммуникативные навыки (дети теряют навыки игры, общения со сверстниками); замедляется когнитивное развитие — снижается внимание, память, мыслительные процессы, способность усваивать новую информацию; заметно уменьшается волевая регуляция своей деятельности. Все это впоследствии приводит к социальной дезадаптации различной степени выраженности, нарушениям когнитивного развития, личностным изменениям, появлению различных устойчивых реакций невротического и пограничного уровней у детей и подростков.

Родители, находящиеся рядом с ребенком на протяжении всего периода лечения, испытывают сильное психологическое напряжение, тяжелые эмоциональные переживания (шок, тревогу, депрессию, апатию), ощущения усталости, депривации, фрустрации, отсутствия сил для борьбы, связанные с заболеванием и со страхом потери (смерти) ребенка. У них часто отмечаются проблемы «осознания и принятия сложившейся ситуации» смертельно угрожающей болезни ребенка, трудности адаптации к изменениям жизненного уклада, круга общения, разлуке с оставшейся дома частью семьи, а также переживание чувства вины за болезнь ребенка, повышенная тревожность, и ощущение потери контроля над своей жизнью [2, с. 43]. Психическая реакция на заболевание ребенка может быть разной степени выраженности, но незначительные нарушения психики присутствуют почти всегда.

Даже в случае успешного лечения и выхода в стойкую ремиссию, пережитое может длительное время быть источником сильного психологического стресса, как для самого пациента, так и для его семьи и близкого окружения. Нередко, воспоминания по поводу болезни, лечения, госпитализации, переживания связанные с периодическими контрольными обследованиями и тревоги по поводу рецидива (синдром «Домоклова меча») длительное время «преследуют» семью, способствуя развитию синдромов посттравматического стрессового расстройства. В связи с этим, специалисты относят детей и подростков, выживших от онкологического заболевания к группе риска в связи с «высокой вероятностью возникновения проблем с психическим здоровьем» [2, с. 42]

Краткий обзор психогенных нарушений, сопряженных с онкологическим заболеванием, указывает на необходимость психологического сопровождения, оказания комплексной психологической помощи и реабилитации больных детей и их родителей на госпитальном и постгоспитальном этапах. Психологическое сопровождение и реабилитация пациентов с онкологическими заболеваниями должны проводиться на всех этапах специального лечения, начиная с установления диагноза и далее в процессе стационарного лечения, и диспансерного наблюдения в последующем. Основной целью психологического сопровождения является «мобилизация собственных ресурсов для организации жизни в кризисной ситуации» [3, с. 232]. Реализация поставленной цели должна осуществляться командой специалистов и основываться на следующих принципах:

- индивидуального подхода к каждому случаю (пациент и его близкие);
- комплексного рассмотрения случая (работа не с симптомом, а со случаем в целом; помощь всем участникам лечебного процесса);

- непрерывность и последовательность проводимой работы (этапность, регулярность);
- преемственность и безопасность используемых психокоррекционных и психотерапевтических техник и приемов («не навреди») [3, с. 232].

Кроме этого, работа должна проводиться сразу в нескольких направлениях: 1) психологическое сопровождение больного ребенка — изучение личностных особенностей, внутренней картины болезни, коррекция психологических проблем; 2) работа с родителями — коррекция детско-родительских отношений, отношения к болезни ребенка; 3) работа с медицинским (и педагогическим) персоналом — консультирование в вопросах коммуникации с детьми и родителями, помощь в работе с конкретными детьми (случаями), предупреждение возможных поведенческих реакциях. В зависимости от этапа специального лечения, степени выраженности психогенных нарушений, уровня проработанности острых психологических проблем, а также специфических особенностей каждого конкретного случая тактика и задачи психологического сопровождения, подбор методов и методик могут варьировать и трансформироваться непосредственно во время оказания психологической помощи. Однако, на основании анализа опыта собственной работы в сфере детской онкологии и литературы по данной проблеме автор предлагает схему организации оказания психологического сопровождения ребенка в условиях болезни на разных этапах специального лечения (таблица 1.).

*Таблица 1.*

**Этапы специального лечения и задачи психологического сопровождения в детской онкологии**

Этап	Задачи психологического сопровождения и реабилитации
Первичная госпитализация, диагностический этап	<ul style="list-style-type: none"> <li>• снятие психологических последствий шоковой реакции, снижение ситуативной тревоги;</li> <li>• помощь в осознании и принятии диагноза, его прогноза, лечебной тактики;</li> <li>• адаптация к госпитализации и необходимости длительного лечения, ограничений, связанных с ним;</li> <li>• выстраивание комплексной картины болезни (концепция болезни);</li> <li>• формирование активной позиции по отношению к лечению и позитивного настроения относительно будущего;</li> <li>• помощь в установлении адаптивных взаимоотношений с медицинским персоналом и другими пациентами отделения.</li> </ul>

Этап активного лечения в стационаре	<ul style="list-style-type: none"> <li>• формирование установки ответственности за свое здоровье;</li> <li>• работа с образом болезни, внутренней картиной болезни (изучение особенностей и при необходимости коррекция);</li> <li>• помощь в преодолении страхов (особенно «медицинских»);</li> <li>• коррекция отдельных нарушений поведения;</li> <li>• коррекция детско-родительских отношений, стиля воспитания в условиях больницы;</li> <li>• обучение техникам релаксации и восстановления внутренних ресурсов;</li> <li>• помощь в формировании отношений со сверстниками, в детском коллективе;</li> <li>• организация образовательного процесса с индивидуализацией учебной программы;</li> <li>• профилактика депрессивных и суицидальных тенденций.</li> </ul>
Этап амбулаторного лечения (поддерживающая терапия)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• восстановление внутрисемейных связей, после вынужденной длительной разлуки членов семьи;</li> <li>• восстановление прежних социальных связей (друзья, родственники близкие);</li> <li>• коррекция когнитивных нарушений, вызванных лечением и длительной депривацией;</li> <li>• реадaptация к учебной деятельности;</li> <li>• формирование активного позитивного образа будущего и активной жизненной позиции.</li> </ul>
Катамнестическое наблюдение в условиях диспансера	<ul style="list-style-type: none"> <li>• отслеживание и коррекция отдаленных психолого-педагогических последствий специальной терапии и длительной госпитализации;</li> <li>• консультирование по актуальным вопросам, с которыми обращаются как дети, так и родители.</li> </ul>

Таким образом, можно отметить, что у детей и подростков с онкологическими заболеваниями достаточно широк спектр психогенных нарушений непсихотического уровня. Родители этих детей также переживают ряд психологических проблем, связанных с болезнью ребенка и длительной госпитализацией. Из этого следует, что данная категория пациентов нуждается в оказании специализированной психологической помощи, реализуемой психологической службой, которая ставит своей целью помощь ребенку и семье в мобилизации ресурсов, актуализации эффективных способов адаптации к болезни и организации жизни в кризисной ситуации в условиях угрожающего жизни заболевания. Психологическое сопровождение должно учитывать индивидуальные особенности каждого

случая, но в целом может строиться на основных принципах и общей схеме психологического сопровождения детей и их родителей на госпитальном и постгоспитальном этапах.

### **Список литературы:**

1. Кравченко Н.Е., Суетина О.А., Ходакова Ю.А. и др. Психические расстройства у детей и подростков с онкологическими заболеваниями // Детская онкология. — 2012. — № 1. — с. 27—32.
2. Кудрявицкий А.Р., Хаин А.Е., Клипина Н.В. Обоснование комплексного подхода в работе психологической службы, сопровождающей лечебный процесс, в детской онкологии/гематологии // Вопросы гематологии/онкологии и иммунологии в педиатрии. — 2006. — том 5. — № 3. — с. 41—48.
3. Руководство по детской онкологии. Под ред. Дурнова Л.А. М: «Миклош», 2003. — 504 с.

## **ЭЛЕКТРОЭНЦЕФАЛОГРАФИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПСИХИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ**

***Каримова Раушан Бейдалиевна***

*д-р психол. наук, профессор, зав. научно-технической лаборатории  
превентивной суицидологии КазНПУ им. Абая,  
Республика Казахстан, г. Алматы  
E-mail: [r.karimova@inbox.ru](mailto:r.karimova@inbox.ru)*

***Казахбаева Гульнур Искакбековна***

*магистр педагогики и психологии, инспектор научно-технической  
лаборатории превентивной суицидологии КазНПУ им. Абая,  
Республика Казахстан, г. Алматы  
E-mail: [emovea\\_kz@mail.ru](mailto:emovea_kz@mail.ru)*

***Авдеева Раиса Александровна***

*магистр дефектологии, научный сотрудник научно-технической  
лаборатории превентивной суицидологии КазНПУ им. Абая,  
Республика Казахстан, г. Алматы  
E-mail: [aleka\\_84@mail.ru](mailto:aleka_84@mail.ru)*

# ELECTROENCEPHALOGRAPHIC CHARACTERISTIC OF MENTAL ACTIVITY BY MODERN STUDENTS

***Karimova Raushan***

*doctor of psychological sciences, professor, head of the Scientific-Technical  
Laboratory of Preventive Suicidology  
Abai Kazakh National Pedagogical University,  
Republic of Kazakhstan, Almaty*

***Kazakhbayeva Gulnur***

*Abai Kazakh National Pedagogical University Researcher of the Scientific-  
Technical Laboratory of Preventive Suicidology,  
Republic of Kazakhstan, Almaty*

***Avdeeva Raisa***

*Abai Kazakh National Pedagogical University Researcher of the Scientific-  
Technical Laboratory of Preventive Suicidology,  
Republic of Kazakhstan, Almaty*

## АННОТАЦИЯ

В данной работе исследовались особенности биоэлектрической активности мозга современных студентов. В качестве психофизиологических методов использовался метод электроэнцефалографии (ЭЭГ). Установлено превышение показателей амплитуды  $\alpha$ -ритма у студентов, низкие показатели индекса  $\alpha$ -ритма и выявлены патологические феномены ЭЭГ. Выявлены изменения биоэлектрической активности, отличающиеся от данных этой возрастной группы прошлого столетия. Эти изменения характеризуют незрелость мозговых структур, которые определяют эмоционально-волевую регуляцию поведения личности.

## ABSTRACT

In this work features of bioelectric activity of a brain of modern students were investigated. As psychophysiological methods the method of an electroencephalography (EEG) was used. Excess of indicators amplitude of students  $\alpha$ -rhythm, low indicators of  $\alpha$ -rhythm index is established and pathological phenomena of EEG are revealed. Changes of bioelectric activity other than data of this age group of last century are revealed. These changes characterize a certain degree of immaturity of brain structures which define emotional and strong-willed regulation of behavior of the personality.



**Ключевые слова:** студенты; юношеский возраст; психическая деятельность; электроэнцефалограмма;  $\alpha$ -ритм, амплитуда.

**Keywords:** students; youthful age; mental activity; electroencephalogram;  $\alpha$ -rhythm; amplitude.

**Цель:** исследование характеристики биоэлектрической активности мозга современных студентов.

В последние годы исследование «фонового» состояния активности мозга набирает популярность. Многими исследователями были выявлены связи между изменением активности мозга при решении функциональных проб с его предшествующим состоянием покоя, между «фоновым» состоянием и индивидуальными особенностями личности [5, с. 163].

Юношеский возраст представляет собой особый период жизни человека. Этот период, по утверждению Б.Г. Ананьева, является сензитивным периодом для развития основных социогенных потенциалов человека. Высшее образование оказывает огромное влияние на психику человека, развитие его личности. За время обучения в вузе, при наличии благоприятных условий у студентов происходит развитие всех уровней психики. Они определяют направленность ума человека, т. е. формируют склад мышления, который характеризует профессиональную направленность личности [1, с. 216].

Как возрастная категория, юношеский возраст (студенческий возраст) соотносится с этапами развития взрослого человека, представляя собой «переходную фазу от созревания к зрелости» и определяется как поздняя юность — ранняя зрелость (18—25 лет).

Юношеский возраст — это очень сложный этап в жизни человека. На этом этапе окончательно формируется не только физическое, но и психическое развитие человека, происходит становление личности студента и вся его дальнейшая жизнь [2, с. 97].

В настоящее время электроэнцефалография является одним из основных методов изучения биоэлектрической активности головного мозга. Доступность, безвредность данного метода делает его уникальным и ценным как для оценки общей мозговой активности, функциональных особенностей головного мозга, так и для выявления степени зрелости мозга и патологических феноменов.

Исследования возрастных изменений биоэлектрической активности мозга охватывают значительный период онтогенеза от рождения до юношеского возраста. Окончательное формирование биоэлектрической активности свойственной для взрослого человека происходит к 16—18 годам и продолжается до 21 года [3, с. 118].

По данным Л.Р. Зенкова [3, с. 189] существуют признаки, по которым можно судить о зрелости биоэлектрической активности головного мозга: особенности частотно-амплитудного спектра электроэнцефалографии; наличие устойчивой ритмической активности; средняя частота доминирующих волн; особенности электроэнцефалографии в разных областях мозга; особенности локальной вызванной активности мозга; особенности пространственно-временной организации биопотенциалов мозга. Наиболее изучены в этом плане возрастные изменения частотно-амплитудного спектра ЭЭГ в разных областях коры мозга. Наиболее важным показателем зрелости биоэлектрической активности мозга является данные индекса  $\alpha$ -ритма [3, с. 245].

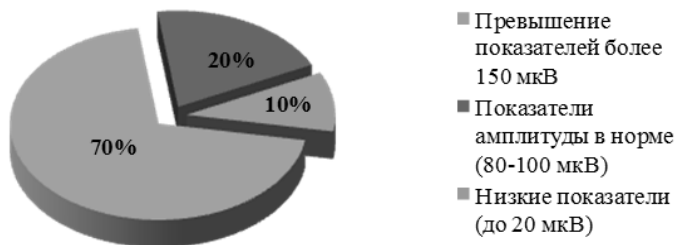
Основной ритмом, определяющим главную характеристику биоэлектрической активности мозга на ЭЭГ в состоянии спокойного бодрствования является  $\alpha$ -ритм с частотой 8—13 Гц в 1 секунду и амплитудой 20—100 мкВ [4, с. 342].

**Метод:** Электроэнцефалографическое исследование проводилось на 21-канальном электроэнцефалографе «Нейрон-Спектр 4». Методика экспериментального исследования представляла собой проведение стандартизированной записи в 16-канальном режиме по международной системе «10—20 G.G. Jasper». Исследование проводилось в монополярном режиме с использованием функциональных проб: фоновой ЭЭГ, фотостимуляции и гипервентиляции.

Исследование проводилось на базе научно-технической лаборатории превентивной суицидологии КазНПУ им. Абая. В исследовании участвовали студенты 1—4 курсов психолого-педагогического факультета КазНПУ имени Абая — 50 студентов (10 юношей, 40 девушек) в возрасте 18—21 года.

Исследование проводилось в процессе учебной деятельности, в состоянии спокойного бодрствования.

Анализ результатов ЭЭГ исследования выявил: превышение показателей амплитуды  $\alpha$ -ритма у 70 %, при этом нормативные показатели амплитуды  $\alpha$ -ритма были у 20 %, низкие показатели у 10 % испытуемых (Рис. 1).



**Рисунок 1. Показатели амплитуды  $\alpha$ -ритма**

Гиперсинхронный  $\alpha$ -ритм был выявлен у 70 % испытуемых. Это характеризует нейродинамическую неустойчивость психофизиологических процессов, которая отражается на эмоционально-волевой и поведенческой сфере личности.

По результатам электроэнцефалографического исследования у большинства студентов выявлена нейрофизиологическая незрелость головного мозга (90 % испытуемых), выражающаяся в низких показателях индекса  $\alpha$ -ритма.

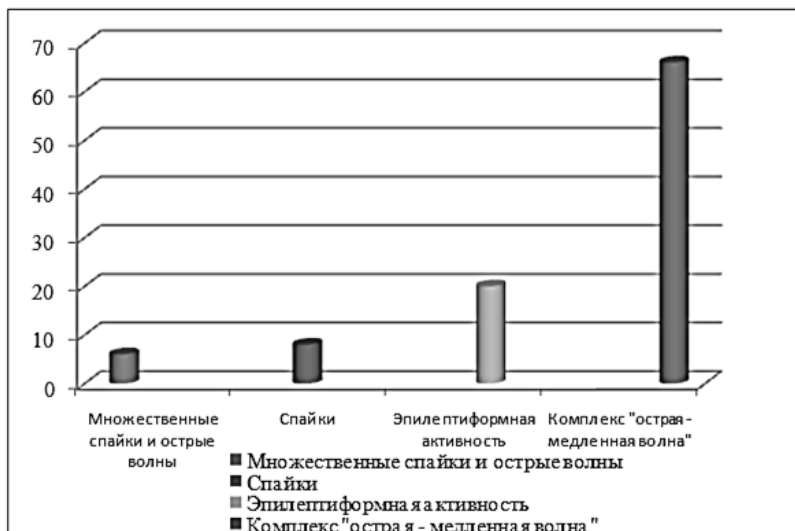
Анализ соотношения показателей электроэнцефалографии выявил, что у 40 % исследуемых отмечаются различные патологические феномены (Рис. 2).



**Рисунок 2. Соотношение выявленных показателей электроэнцефалографии**

В структуре патологических изменений биоэлектрической активности выявлены следующие феномены: множественные спайки

и острые волны — у 6 %, спайки — у 8 %, визуальный феномен «эпилептиформная активность» — у 20 %, единичные комплексы «острая — медленная волна» — у 66 % испытуемых (Рис. 3).



**Рисунок 3. Формы патологических феноменов**

**Результаты:** Таким образом, проведенный анализ данных электроэнцефалографического исследования студентов в процессе учебной деятельности показал, что у большинства студентов (70 %) отмечается превышение показателей амплитуды  $\alpha$ -ритма, у 10 % низкие показатели индекса  $\alpha$ -ритма и в 40 % случаев выявлены патологические феномены ЭЭГ. Установлена несформированность биоэлектрической активности на ЭЭГ по индексу  $\alpha$ -ритма у большинства исследуемых студентов (90 %), что свидетельствует о нейрофизиологической незрелости головного мозга в целом и может отражаться на формировании эмоционально-волевой регуляции поведения.

**Выводы:**

Таким образом, у современного поколения молодежи отмечается определенная трансформация биоэлектрической активности мозга в виде несформированности биоэлектрической активности, что отражает определенную нейрофизиологическую незрелость головного мозга.

Данные исследования возрастных особенностей биоэлектрической активности мозга необходимо учитывать в процессе учебной деятельности студентов для определения учебной нагрузки, а так же в воспитательной и социально-психологической работе со студентами.

### **Список литературы:**

1. Реан А.А. Психология подростка. М.: Прайм-Еврознак, 2006. — 216 с.
2. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст: проблемы становления личности. М.: Мир, 1994. — 97 с.
3. Зенков Л.Р. Клиническая ЭЭГ с элементами эпилептологии. М.: МЕДпресс-информ, 2004. — 189 с.
4. Кропотов Ю.Д. Количественная ЭЭГ, когнитивные вызванные потенциалы мозга и нейротерапия. Д., 2010. — 342 с.
5. Илюхина В.А. Психофизиология функциональных состояний и познавательной деятельности здорового и больного человека. СПб.: Изд-во Н-Л, 2010. — 368 с.

## **ИССЛЕДОВАНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ И МОТИВАЦИОННОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ АДДИКТИВНОЙ ЛИЧНОСТИ**

***Талалова Ольга Бисеновна***

*канд. биол. наук, доцент, докторант факультета психологии  
Киевского национального университета им. Т. Шевченко,  
Украина, г. Киев  
E-mail: [olya.mag@mail.ru](mailto:olya.mag@mail.ru)*

***Низай Николай Анатольевич***

*заместитель директора по научной и клинической работе  
ГУ “Республиканский научно-практический центр психиатрии,  
психотерапии и наркологии” (“РНЦППиН”),  
Республика Казахстан, г. Алматы*

**Нуралиев Бахытжан Жетесович**

*канд. мед. наук, доцент, заведующий отделением экзогенных психических расстройств, пароксизмальных и кризисных состояний, ОЭПРПКС, “РНПЦППиН”, Республика Казахстан, г. Алматы*

**Шайхысламова Эльмира Болатовна**

*психолог, ОЭПРПКС, “РНПЦППиН”, Республика Казахстан, г. Алматы  
E-mail: [elmira0710@mail.ru](mailto:elmira0710@mail.ru)*

**STUDY OF PERSONAL FEATURES  
AND MOTIVATIONAL ORIENTATION  
OF ADDICTIVE INDIVIDUALS**

**Tapalova Olga Bisenovna**

*candidate of Biological sciences, associate professor, doctoral of the psychology department of T. Shevchenko National University, Ukraine, Kyiv*

**Nigai Nicholai Anatoliyevich**

*deputy director of Scientific and Clinical affairs of the "National Scientific and Practical Centre of Psychiatry, Psychotherapy and Addiction», (“NSPCPPA”), Republic of Kazakhstan, Almaty*

**Nuraliyev Bahytzhan Zhetesovich**

*candidate of Medical sciences, associate professor, head of the exogenous mental disorders, paroxysmal and crisis conditions department (EMDPCCD) of the (“NSPCPPA”), Republic of Kazakhstan, Almaty*

**Shaykhislamova Elmira Bolatovna**

*psychologist, EMDPCCD, “NSPCPPA”, Republic of Kazakhstan, Almaty*

## АННОТАЦИЯ

В настоящее время наблюдается рост числа молодых индивидов с признаками аддиктивного поведения, что вызывает большую тревогу в условиях различных учреждений системы образования и здравоохранения.

В настоящей статье доказывается необходимость тщательного изучения данной проблемы и приводятся результаты исследования по изучению индивидуальных личностных особенностей и мотивационной направленности аддиктивной личности.

## ABSTRACT

Currently, number of young people with signs of addictive behaviour is increased; this causes great concern in terms of various education and health institutions. This paper shows the need for careful study of the problem and gives the results of the study of individual personal features and motivational orientation of addictive personality.

**Ключевые слова:** аддиктивное поведение; индивидуальные личностные особенности; мотивационная направленность; тест Большая пятерка; диагностика мотивационной структуры личности.

**Keywords:** addictive behaviour; individual personal features; motivational orientation; Big Five test; diagnostics of motivational structure of the personality.

Аддиктивное поведение — это особое поведение людей, которое характеризуется социальными условиями самого развития и психологическими особенностями человека [14]. Общей характеристикой человека с признаками аддиктивного поведения является искусственное изменение своего психического состояния и стремления выхода из реальности. Индивиды с признаками аддикций обладают сниженной стрессоустойчивостью, нежеланием бороться с жизненными сложностями. У людей с признаками аддикции полностью отсутствует терпение и толерантность, они желают быстрого удовлетворения своего желания. Понятие «аддиктивное поведение» распространяется на определенную группу людей, у которых преобладает стремление ухода от действительности [15]. Обычно индивиды с признаками аддикции — это люди с очень низким уровнем потенциальной адаптации. Защищаясь от постоянной фрустрации, они пытаются прибегнуть к аддиктивному поведению, чаще всего это пристрастие и пагубная привычка к алкоголю и наркотическим веществам [4; 10]. Индивиды с признаками аддикций близки к невротическим состояниям [11].

Сегодня в учреждениях системы образования и здравоохранения бьют тревогу, связанную с увеличением числа молодых лиц с пристрастиями к наркотикам и алкоголю [9]. Молодежный наркотизм уже стал реальной проблемой национальной безопасности [4; 5; 7; 6; 8].

Актуальность нашего исследования заключается в социальной значимости вышеуказанной проблемы и доказывает необходимость изучения аддиктивной личностной ориентации и ее психологических особенностей.

Мотивационная ориентация личности с признаками аддиктивного поведения в некоторых выражениях схожа с компульсивными формами поведения. Мотивационная диспозиция в зависимости от возраста индивида с признаками аддикции выражает уровень аддиктивной зависимости [1; 13].

Целью нашего исследования явилось изучение индивидуальных личностных особенностей и мотивационной направленности личности с признаками аддикции.

*Экспериментальная база и методы исследования.* Выборка состояла из студентов Казахского национального педагогического университета имени Абая (КазНПУ) и Казахской Академии Труда и Социальных отношений (КазАТиСО) г. Алматы, представляющих контрольную группу, а также пациентов Республиканского научно-практического центра психиатрии, психотерапии и наркологии МЗ РК (РНПЦППиН), представивших экспериментальную группу. На основном этапе выборка для контрольной группы включала 30 испытуемых (21 юношей и 9 девушек; средний возраст 21 год). Выборка для экспериментальной группы насчитывала 30 человек с признаками аддикции (все мужского пола; средний возраст 25 лет). В выборку контрольной группы были включены студенты естественнонаучных и гуманитарных факультетов, опрос осуществлялся на добровольных началах в групповой форме. Экспериментальная группа респондентов с признаками аддикции состояла из людей различных специальностей.

В проведенном исследовании были использованы следующие методики: 1) методика диагностики личностных факторов темперамента и характера (5PFQ); 2) тест Большая пятерка (BigFive); 3) пятифакторный личностный опросник (Р. МакКрае, П. Коста) [2; 3]; 4) методика «Диагностика мотивационной структуры личности», автор В.Э. Мильман [12].

Личностный опросник Р. Мак-Рэя и П. Коста NEO-PI-R относится к самым распространенным [3]. Авторы теста Большая



пятерка создали диагностический инструмент, дающий быструю оценку общей структуры личности. Авторы опросника убеждены, что выделенных 5 личностных факторов темперамента и характера (нейротизм, экстраверсия, открытость опыту, сотрудничество, добросовестность) достаточно для объективного описания психологического портрета — модели личности [3].

Респондентам вначале эксперимента объяснялась инструкция, согласно которой тестируемые должны были прочитать парные высказывания и определить, какое из двух альтернативных высказываний им больше всего подходит. На основе анализа факторов было составлено определенное представление об индивидуальных личностных особенностях испытуемых.

В результате обработки данных, полученных с помощью методики «Большая пятерка качеств личности», в основной серии исследования мы получили следующее: степень выраженности экстраверсии / интроверсии у представителей контрольной группы испытуемых была представлена более высокими баллами, чем в экспериментальной группе (52,6/49,1). А это значит, что у представителей контрольной группы преобладают такие качества, как дружелюбие, стремление к коммуникации, уверенность в свои силы, ощущение потребности общения с людьми, оптимистичность, быстрее извлекают информацию из памяти. Представители группы с признаками аддикции, судя по показателям, были более сдержанны, неактивны и замкнуты, у них отсутствовала уверенность в отношении правильности своего поведения, они также были невнимательны к событиям вокруг них, имели сниженное настроение. По качеству личности привязанность/обособленность представители контрольной группы показали наибольший по баллам результат (60,9/47,8) по сравнению с экспериментальной группой. Это свидетельствует, что представители первой группы выражают высокую активность к сотрудничеству, дружбе, к уважению, согласию, позитивное отношение к людям, терпимо относятся к недостаткам людей, не любят конкуренции. В то время как у индивидов с признаками аддикции более выражены обособленные тенденции. А это значит, они выражают нежелание прислушиваться к чужому мнению, хотят полагаться только на свое мнение, враждебно настроены, выражают желание быть независимым и самостоятельным, холодное отношение к людям, их больше волнуют только собственные интересы. Полученные результаты представлены в таблице 1, где указаны средние показатели критериев контрольной и экспериментальной групп.

Таблица 1.

**Средние показатели личностных факторов контрольной и экспериментальной групп**

Качества личности	Критерии (средние показатели)				Значения критерия Стьюдента, $v=156$
	Контрольная группа		Группа с признаками аддикции		
	Средний Балл	Стандартное отклонение	Средний балл	Стандартное отклонение	
I. Экстраверсия Интроверсия	52,6	5,9	49,1	5,7	
II. Привязанность обособленность	60,9	5,5	47,8	5,3	
III. Самоконтроль — импульсивность	68,5	6,3	42,3	4,7	3,45
IV. Эмоциональная устойчивость — эмоциональная неустойчивость	45,7	4,7	58,7	3,7	2,91
V. Экспрессивность — практичность	50,7	5,6	52,3	4,8	2,09

По исследованию третьего качества личности самоконтроль/импульсивность. Респонденты показали следующие результаты (68,5/42,3). Как видно из полученных данных, респонденты контрольной группы имеют такие личностные особенности, как волевая регуляция поведения, добросовестность, пунктуальность, точность и аккуратность в делах, умение выстраивать алгоритм действий, последовательны в своих действиях, любят порядок и комфорт. Индивиды с признаками аддикций показали такие индивидуальные особенности личности, как непоследовательность, низкий уровень самоконтроля, низкий уровень волевых качеств, поиск «легкой жизни», беспечность, склонность к необдуманному поступкам. Исследование качества личности «эмоциональная устойчивость/эмоциональная неустойчивость» дала следующие результаты (45,7/58,7). Интерпретация полученных данных позволяет констатировать у представителей экспериментальной группы следующие качественные характеристики: высокий уровень эмоциональной

устойчивости характерен для лиц, неспособных контролировать свои эмоции и импульсивные влечения. Поведение таких индивидов проявляется как отсутствие чувства ответственности, уход от реальности, таким лицам очень сложно справляться с жизненными ситуациями. Для них характерна мотивация избегания неудач. Тогда как низкие значения по фактору эмоциональной неустойчивости характерны людям уверенным, самодостаточным, спокойным, не поверженным спадам настроения, которые не желают расстраиваться по пустякам. Исследование пятого фактора «экспрессивность/практичность» в нашем эксперименте дала следующие результаты (50,7/52,3). Респонденты группы с признаками аддикций проявили характерные черты высокой экспрессивности, что означает легкое отношение к жизни, жизнь воспринимается как игра, удовлетворение любопытства, интерес к различным сторонам жизни. Такие лица зачастую не отличают вымысел от реальности, дают волю чувствам, не прислушиваются к здравому смыслу. В то же время имеют развитый эстетический и художественный вкус. Интересно, что по пятому признаку представители контрольной группы показали выраженную черту практичности с хорошей адаптацией в жизни. Судя по ответам студентов, они озабочены материальными проблемами, хотят упорно работать, чтобы воплотить свои планы в жизнь. Стремятся к постоянству и надежности в жизни, несентиментальны, их трудно вывести из равновесия.

На втором этапе исследований был проведен ряд экспериментов с применением методики «Диагностика мотивационной структуры личности» В.Э. Мильмана [12]. Данная методика используется для определения некоторых устойчивых тенденций личности. К ним относятся общая активность, общение, социальный статус, комфорт. Методика В.Э. Мильмана помогла нам определить мотивационный и эмоциональный профили личности. А также, анализируя ответы испытуемых, мы вывели рабочую и общежитейскую мотивационную направленности личности. Согласно инструкции методики, мы предлагали тестируемым 14 утверждений, касающихся жизненных устремлений и некоторых сторон образа жизни человека. Испытуемые должны были высказать свое отношение к ним по каждому из 8 вариантов ответов, утвердительное или отрицательное.

По результатам исследования мотивационной структуры личности мы получили данные, которые характеризуют рабочую и общежитейскую направленность личности. Полученные результаты в сравнении между контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) группами представлены в таблице 2.

**Таблица 2.**

**Средние показатели в группах по общежитейской и рабочей мотивационной направленности личности**

Шкала	КГ (n-30)		ЭГ (n-30)		U	P
	M±m	σ	M±m	σ		
1. Поддержание жизнеобеспечения	8,53±0,23	1,78	7,38±0,27	1,69	777	0,003
2. Комфорт	5,77±0,26	2,00	4,90±0,45	2,84	949,5	0,075
3. Социальный статус	7,92±0,32	2,46	7,23±0,29	1,86	888,5	0,026
4. Общение	6,10±0,32	2,47	5,20±0,36	2,29	969,5	0,102
5.Общая активность	4,02±0,20	1,58	3,43±0,25	1,55	907,5	0,034
6.Творческая активность	8,33±0,24	1,86	5,65±0,33	2,11	385	0,000
7.Социальная полезность	2,97±0,22	1,72	2,33±0,22	1,37	957	0,080

Общежитейская мотивационная направленность складывается из четырех показателей с 1—4. Мотивационный профиль контрольной группы по шкале «поддержание жизнеобеспечения» имеет более высокие оценки, чем у экспериментальной группы (8,53/7,38). Полученное соотношение выражает различное отношение к материальным благам и к здоровью. Отношение к работе, например, у студентов — это необходимое достижение, тогда как для индивида с признаками аддикции — вынужденная необходимость. Выяснилось, что лица с признаками аддикции находят затруднение с занятиями в свободное от работы время, что свидетельствует о низком уровне побуждений. Анализ полученных результатов по шкале «комфорт» — 5,77/4,90. Испытуемые контрольной группы высказались в пользу недопущения конфликтов, стремления обеспечить себя спокойными условиями. Студенты желают активного отдыха и развлечений, работать в хорошем дружном коллективе. Испытуемые экспериментальной группы, судя по полученным ответам, избегали активного отдыха, стремились к уединению. Результаты по третьей шкале «социальный статус» были получены следующие: респонденты контрольной группы считают, что необходимо много работать, чтобы получить свое место под солнцем, стремятся к здоровому карьеризму, выражали желание пользоваться авторитетом и уважением окружающих. Респонденты экспериментальной группы не стремились к завязыванию новых связей и знакомств, авторитет и вес на работе для них ничего не значил, в коллективе желали держаться особняком. По четвертой шкале «общение» (6,10/5,20) испытуемые контрольной группы показали высокий уровень коммуникаций, желание иметь много друзей, выражали оптимистическое отношение к жизни, желали

иметь хорошую семью, тогда как у респондентов экспериментальной группы обнаруживается нежелание прилагать в этом отношении особые усилия, семейные традиции мало что значили для них.

Рабочая мотивационная направленность складывается из трех показателей: шкалы 5—6. Данные по пятому признаку «общая активность» (4,02/3,43) свидетельствуют о важности создавать и делать добро — это характерно для обеих групп. Отличие обнаружилось только в отношении мотивации получения знаний, обучения и получения материальных благ, студенты в этом вопросе были более прагматичны. Лица с признаками аддикции проявляют низкие показатели, что свидетельствует о нежелании стремиться к хорошей работе, должности, нет желания проявлять свои способности. Данные, полученные по шестой шкале «творческая активность» (8,33/5,65) выражают следующие тенденции: стремление изобрести новое, постоянно совершенствоваться, иметь работу творческого характера, стремиться к высоким успехам и достижениям. Все эти тенденции больше выражены у представителей контрольной группы. У группы с признаками аддикции этот параметр недостаточно удовлетворен и не реализован. Показатели по шестой шкале «социальная полезность» (2,97/2,33) не наблюдается большого расхождения, это означает, что представители обеих групп стремятся делать добро, даже если оно дорого обходится, желают заниматься работой, которая принесет всем пользу. Незначительно расхождение в ответе на вопрос о чувстве своей полезности, на данный вопрос индивиды с признаками аддикции затруднялись ответить. Также необходимо отметить, что испытуемые двух групп желали приобрести уважение, признание и благодарность других людей.

Таким образом, сравнивая полученные результаты, можно сказать, что общежитейская сфера играет ведущую роль в формировании поддерживающей мотивационной направленности, а рабочая — в развивающей мотивационной направленности. Изучение мотивационной направленности важно с точки зрения выявления потенциальной возможности развития личности. Исследование мотивационной направленности и личностных особенностей лиц с признаками аддиктивного поведения выявило нарастающее снижение мотивационной направленности. Для личности с аддиктивным поведением характерно присутствие изменений зависимой личности на личностном, эмоциональном и поведенческом уровнях.

## Список литературы:

1. Бородина Н.А. Психологическая причинность аддиктивного поведения личности. Автореф. канд. психол. наук / Бородина Н.А. Новосибирск, 2006. — 20 с.
2. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психодиагностике. СПб.: Питер Ком, 1999. — 528 с.
3. Бурлачук Л.Ф., Королев Д.К. Адаптация опросника для диагностики пяти факторов личности // Вопросы психологии. — 2000. — № 1. — С. 8—11.
4. Гирич Я.П. Мотивационная структура личности "потенциального нарко и токсикомана" / Я.П. Гирич // Наркомании и токсикомании у несовершеннолетних и молодежи: Сб. Научно-методических материалов. Новосибирск, 1995. — С. 29—30.
5. Драган Г.Н. Наркомания среди несовершеннолетних в России: ситуация, тенденции, противодействие // Вопросы наркологии. — 1997. — № 2. — С. 76—84.
6. Дресвянников В.Л. Об особенностях аддитивных мотиваций у психически больных с алкогольной аддикцией / В.Л. Дресвянников // Актуальные проблемы современной психиатрии и психотерапии. Вопросы наркологии. — 1996. — № 1. — С. 10—16.
7. Короленко Ц.П., Дмитриева Н.В. Психосоциальная аддиктология. Новосибирск: Олсиб, 2001. — 251 с.
8. Красильников Г.Т. Феноменологические и мотивационные аспекты аддитивного поведения при алкогольных аддикциях / Г.Т. Красильников, С.И. Кулеш, К.В. Ли // Современные проблемы биологической психиатрии и наркологии. Материалы Всероссийской конференции с международным участием. Томск: Изд-во МГП Раско, 2003. — С. 131—135.
9. Кошкина Е.А., Тарасова Г.В., Гаврилова А.П. Многофакторный анализ заболеваемости наркоманиями и токсикоманиями в России // Вопросы наркологии. — 1997. — № 2. — С. 84—94.
10. Леонова Л.Г., Бочкарёва Н.Л. Вопросы профилактики аддиктивного поведения в подростковом возрасте. Учебно-методическое пособие. Новосибирск, 1998. — 125 с.
11. Лисняк М.А. Синдром зависимости от никотина как аддиктивное поведение, его клиника, профилактика и психогигиена. Автореф. ... канд. мед. наук / Лисняк М. А. Новосибирск, 1997. — 20 с.
12. Мильман В.Э. Метод изучения мотивационной сферы личности / Практикум по психодиагностике. Психодиагностика мотивации и саморегуляции. М., 1990. — С. 23—43.
13. Brehm Y.W. A theory of psychological reactance / Y.W. Brehm. NevYork: Akademic Press, 1966. — 420 p.

14. Fumham A. Personality and teaming style: a study of three instruments / A. Fumham // Personality Indiv. Differ. — 1992. — Vol. 13. — P. 429—438.
15. Segal B. The study of addictive behavior in Alaska and Siberia / B. Segal, C. Korolenko // 8th International Congress on Circumpolar health. Yukon, 1990. — P. 23—26.

## 2.3. ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

### ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ЛИЧНОСТНЫХ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПОНЕНТОВ РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ В ПЕРИОД ОБУЧЕНИЯ

*Гаджиева Ума Басировна*

*канд. пед. наук, доцент*

*ГОУ ВПО Дагестанского государственного университета,  
РФ, Республика Дагестан, г. Махачкала*

*E-mail: [umkagb2@mail.ru](mailto:umkagb2@mail.ru)*

### HEORETICAL ANALYSIS OF THE PERSONAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF STUDENTS IN TRAINING

*Hajiyev Mad Basirovna*

*ph.d., PED. Sciences, docent of SEI HPE the Dagestan State University,  
Russia, the Republic of Dagestan, Makhachkala*

#### АННОТАЦИЯ

Статья раскрывает базовые составляющие профессионального и социального формирования студенчества. Анализируется мотивационная учебная деятельность.

#### ABSTRACT

The article reveals the basic components of the professional and social formation of the students. Analyses the motivational training.

**Ключевые слова:** студенчество; профессионально-личностная мотивация; учебная деятельность; интеллектуальное развитие; общение; социальный престиж.

**Keywords:** students; vocational and personal motivation; training, cognitive development; communication; social prestige.



Показатель студенчества как социальной общности проявляется в идентичном подходе к различным социальным уровням собственности, характерной функции социального объединения деятельности, а также в неполном наличии производственной и непроизводственной работе. На основе характерных особенностей, различающих студенчество от остальных групп, определяются социальный престиж, межличностные отношения с различными социальными образованиями и поиск смысла жизни, движение к новым проектам и передовым изменениям — динамике [4, с. 52].

Планирование и эффективность образовательной базы студенчества неотделима от всестороннего осмысления глубокой и внутренней организации обучающихся и всестороннего познания психофизиологических детерминант психического формирования полного обучения. Организация и совершенствование компонентов системы образовательного направления предусматривает опору на осмысление и восприятие индивидуальности каждого студента, и не учитывать только лишь уровни закономерных ступеней развития психики. Учитывая все это необходимо детально продумывать и формировать интеллектуальное развитие [9, с. 132].

Многочисленные работы ученых отечественных исследований (В.О. Ключевского, В.И. Переведенцева, В.Е. Игнатьева, Л.С. Выготского М.С. Кагана и др.) раскрываются следующие базовые составляющие профессионального и социального формирования студенчества:

- формирование профессионально-личностной мотивации и важнейших качеств;
- наличие самоактуализированной личности в процессе обучения;
- выявление специализированности и профессиональной направленности;
- определение жизненного статуса и выяснение планов на жизнь;
- высокий показатель инициативности и активности;
- увеличение уровня профессиональной мотивации;
- моральное, культурное и социальное формирование;
- увеличение темпов социальной активности;
- формирование психологической готовности к профессиональной деятельности.

Направление профессиональной специализации в настоящее время не находит в отечественной науке общего понятия и категории. Направление профессиональной специализации обозначается в виде

системы мотивационных установок, стремлений человека, его перспектив, идей, представлений ценностей на уровне некой профессионально - деятельностной специализации [8, с. 124].

Работы Л.И. Божович говорят о другом аспекте. При описательной характеристике юности внимание главным образом обращено к формированию мотивационных установок человека. И здесь обращается внимание на выяснение своей статусной принадлежности, формирование мировоззрения и этого воздействия на эмпирическую область, самовыражение и этическое развитие. Основная роль принадлежит изменению психологического статуса развивающегося человека.

Схемы, разработанные такими авторами как Х. Мюррей, М. Аргайл, А. Маслоу и др. могут использоваться в основе классификационных положений. Исходя из исследований А.Н. Леонтьева, общественные нужды и мотивы, влияющие на объединение и коммуникацию, необходимо разграничить на определенные типажи, которые ориентированы: 1) интерактивные аспекты коммуникации; 2) направленность инициатора общения; 3) направленность других людей или же социума в общем [3, с. 100].

Выяснение лидирующей совокупности побуждений их сферы работы необходимо выйти со статусных позиций качеств мыслительной деятельности и чувственной области самого человека, имеющего субъективные характеристики. И в результате высокие культурные мотивационные устремления людей имеют право рассматриваться на уровне мотивационных потребностей различных сфер: этических, мыслительно-прагматических, духовных и др. Данные устремления могут переплетаться с получением эстетических устремлений, мотивов людей, которые взаимосвязаны с важными мотивами, которые П.М. Якобсон характеризует, на уровне направленности, чувствительности и структурных единиц деятельности. Иначе говоря, все высокие мотивационные потребности можно дифференцировать на следующие группировки: а) мыслительно-прагматические побуждения; б) духовно-этические побуждения; в) чувственно-волевые побуждения [1, с. 34].

Побуждения к учебной деятельности обозначаются на уровне частичных побуждений, которые находят выражение в специфическом виде деятельности. Здесь имеется в виду деятельность учения. Не обращая внимания на все остальные виды, мотивы учебной деятельности характеризуется перечнем определенных критериев для конкретной деятельности [1, с. 36].

Важнейшей предпосылкой поддержания интереса у студентов к учебной деятельности и к процессу обучения это попытка показать в обучении общий уровень сформированности интеллекта и инициативность. Без достаточного высокого уровня общего интеллектуального развития невозможны сколько-нибудь важные успехи в любом виде деятельности [2, с. 19].

Потребность в общении также значима в процессе обучения и овладения соответствующих умений и навыков [5, с. 43—44].

Внутренняя ригидность обозначается на уровне особенностей позволяющих выдерживать необходимые критерии внутренней самостоятельности с высоким порогом воздействующих признаков, воздействующих на людей. Приблизительно к процессу ученической деятельности можно сказать о том, что ригидность представляет собой преобразование, изменение, которое может создать определенную длительность и широкую эффективность работы учитывая обычные условия так и критические условия. Выявлено, что к психологическим признакам ригидности относят:

- начальный уровень побудительной схемы;
- ценность личности содержательного компонента в предмете деятельностного уровня;
- тип проблем учения;
- более мощными обозначены психологические критерии: преобладание побудительных устремлений, качества иерархической структуры изменений, а также внутреннее содержимое побудительной организации [6, с. 206].

Из всего сказанного вытекает, что мотивационная учебная деятельность, являясь определенным типом побуждения, описывается важной организацией, среди которой можно выделить и такую форму как организация физической и психической мотивационной направленности. Важны и такие особенности мотивов учебы как ее ригидность, симбиоз с критерием мышления и особенностями деятельности учения [7, с. 88].

### **Список литературы:**

1. Алтунина И.Р. Мотивы и мотивация социального поведения: Учебное пособие. М.: Изд-во МППИ, 2006. — с. 144.
2. Вильданова Ф.З. Образовательное пространство как источник самореализации личности студента // Прикладная психология. — 2002. — № 5—6. — С. 7—14.

3. Гордиенко Н.Н. Исследование психологических и психофизиологических особенностей студентов гуманитарных и технических специальностей в ракурсе повышения качества подготовки специалистов // [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: [www.t21.rgups.ru/doc2009/10/03.doc](http://www.t21.rgups.ru/doc2009/10/03.doc).
4. Кант И. О темпераменте // Психология индивидуальных различий. Тексты. М., 1982. — С. 148—152.
5. Запесоцкий А.И. Молодежь в современном мире. Проблемы индивидуализации и социально-культурной интеграции. М.: Изд-во Московского ун-та: Академия, 1996. — 304 с.
6. Кошелева А.О. Самоактуализация личности в условиях высшего профессионального образования/[Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: [http://www.education.rekom.ru/2\\_2006/26.html](http://www.education.rekom.ru/2_2006/26.html).
7. Любимова Г.Ю. От первокурсника до выпускника: проблемы профессионального и личностного самоопределения студентов // Вестник МГУ — 2004. — № 1. — С. 70—75.
8. Маслоу А. Мотивация и личность, гл. 11, СПб., 1999.
9. Мейли Р. Различные аспекты Я // Экспериментальная психология / под ред. П. Фресса, Ж. Пиаже. М., 1975. — С. 132—141.

## **ПРОБЛЕМА ЖИЗНЕННОГО ПУТИ ЛИЧНОСТИ В ТРУДАХ А. АДЛЕРА И К. ЮНГА**

*Долгов Юрий Николаевич*

*доцент, канд. соц. наук, доцент Балашовского института  
Саратовского государственного университета  
им. Н.Г. Чернышевского,  
РФ, г. Балашов  
E-mail: [jlk277@yandex.ru](mailto:jlk277@yandex.ru)*

## **QUESTION OF PERSONALITY'S TRAJECTORY OF LIFE IN WORKS OF A. ADLER AND K. JUNG**

*Yuriy Dolgov*

*associate professor, Candidate of Sociology, Balashov Affiliation  
of Saratov State University named after N.G. Chernyshevsky,  
Russia, Balashov*

## АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается подход А. Адлера к понятию жизненного пути личности, жизненного стиля, прототипа, а также подход К.Г. Юнга к пониманию процесса индивидуации и ведущего интегрирующего архетипа — «самости».

## ABSTRACT

The article considers the approach of A. Adler to the notion of personality's trajectory of life, style of life, prototype as well as the approach of K.G. Jung to the understanding of the process of individuation and the leading integrating archetype — "self".

**Ключевые слова:** жизненный путь личности; А. Адлер; К.Г. Юнг; жизненный стиль; индивидуация, самость.

**Keywords:** personality's trajectory of life; A. Adler; K.G. Jung; style of life; individuation; self.

Изменения, происходящие в последние годы в нашей стране, приводят к тому, что старые модели жизненных стратегий, реализуемые в качестве жизненных путей личности, перестают работать, а новые еще не успели сформироваться. Поэтому сегодня проблема жизненного пути личности является весьма актуальной, в связи с чем, как нам представляется, взгляды А. Адлера и К. Юнга в данном контексте требует пристального внимания и изучения.

Некоторые идеи А. Адлера, которые он развивал в рамках индивидуальной психологии, можно считать прямо или косвенно относящимися к проблеме жизненного пути личности. Так, например, А. Адлер ввел в научную психологию понятие *жизненного стиля*, под которым он понимал некую структуру личности, предопределяющую всё последующее развитие человека, своеобразную «модель жизненного поведения» [1].

А. Адлер не дает точного и однозначного определения психологическому термину «стиль жизни», однако отмечает его некоторые характерные особенности — целостность, индивидуальность, неосознанность, устойчивость.

Для того чтобы определить понятие жизненного стиля, Адлер вводит понятие «прототип», сущность которого он определяет как модель будущей зрелой личности; ранний вариант личности, воплощающий цель. Прототип складывается на раннем этапе жизни, во время формирующего периода детства. Прототип и определяет, по Адлеру, формирование и развитие жизненного стиля.

Прототип, который возникает в детстве, может развиваться в различных направлениях. При этом могут возникать различного рода отклонения, компенсации, но некое устойчивое ядро характера с возрастом проступает все отчетливее. Жизненный стиль можно определить как сложившуюся в детстве систему целенаправленных стремлений, в которой реализуется потребность в достижении превосходства, самоутверждении как компенсации «комплекса неполноценности».

Движущими силами развития Адлер считал стремление к преодолению комплекса неполноценности и стремление к личному превосходству. А. Адлер в своих первых работах делает акцент на «стремлении к превосходству», но позже приходит к идее о том, что для более успешного развития стремление личности к превосходству и доминированию над другими людьми должно трансформироваться в «стремление к совершенствованию». Стоит отметить тот факт, что ученики и последователи Адлера по-разному, но довольно близко интерпретируют стремление к совершенствованию. Так, Дж. Манастер и Р. Корсини объясняют это стремление как потребность в личностном росте; Р. Дрейкурс, С. Дрейкурс-Фергюсон интерпретируют это как потребность в развитии, а Дж. Кренделл объясняет это потребностью в самоосуществлении или самосовершенствовании.

В аналитической психологии К.Г. Юнга имеются интересные, на наш взгляд, идеи, связанные с проблемой жизненного пути личности, которые выразились в таких понятиях, как «стадии жизни», «самость», «индивидуация» и некоторых других. При рассмотрении стадий жизни как естественных или общепризнанных этапов процесса развития человека, характеризующихся биологическими или психологическими особенностями, типами поведения, Юнг выделял особо психологический переход, который, как он считал, происходит в середине жизни. Он называет его «кризисным», или проблемным, периодом и иллюстрирует его разными случаями из своей практики психотерапевта, в которых рассказывается о последствиях неудачной адаптации к реалиям второй половины жизни и о неспособности упреждать возникающие проблемы.

В первой половине жизни психологические достижения должны включать отделение ребенка от матери и становление сильно развитого эго, отказ от статуса ребенка и приобретение статуса взрослого, куда включаются ролевые взаимоотношения, социальный статус, профессиональная зрелость, вхождение в роль родителя и другое. Акцент во второй половине жизни смещается с внешнего,

межличностного на осознанное взаимодействие с внутриспсихическими процессами.

Процесс *индивидуации* представлен двумя основными этапами. Первый заключается в инициации или посвящении, во взаимодействии с внешним миром и завершается он формированием структуры *эго* или *персоны*, то есть такого склада личности, который самим носителем и окружающими людьми воспринимается за таковую, но, в сущности, таковой не является. Второй этап заключается в посвящении во внутренний мир и является процессом разделения и отчуждения психологии индивидуальной от коллективной, в терминах самого Юнга это процесс «восамления», то есть обретение человеком своей *самости*. В юнговской концепции понятие самости является одним из основных и характеризуется как архетип целостности — наиполнейший человеческий потенциал и единство личности как целое, как некий регулирующий центр психики человека.

Некоторые исследователи творчества К.Г. Юнга (Э. Сэмтэлс, Б. Шортеф, Ф. Плот, Н.Л. Гиндилис) отмечают некое кажущееся на первый взгляд противоречие в определении самости. С одной стороны, Юнг пишет, что самость существует изначально как архетип целостности и является тем центром, который определяет и направляет всю дальнейшую жизнь человека, а с другой стороны, он характеризует самость как бессознательный «образ жизненной цели», суть которой состоит в реализации своей индивидуальности и целостности [3, с. 221—222].

Авторы глоссария аналитической психологии также указывают на неоднозначное толкование этого термина: «Иногда Юнг говорит о самости как инициаторе психической жизни, в других случаях он относится к ее реализации как к цели» [2, с. 133]. Это разногласие отражается в разных толкованиях понятия самости и среди учеников и последователей К.Г. Юнга. Некоторые из них определяют самость как исходное состояние интегрированного организма, другие же считают ее неким сверхординарным интегрирующим *образом* или, как сказали бы немецкие психологи, гештальтом. Это кажущееся противоречие легко снимается, если мы будем рассматривать процесс индивидуации, используя каузальный (детерминистский) и телеологический (целевой) принцип развития в диалектическом единстве. Каузальный принцип предполагает, что развитие человеческой личности определяется предшествующими причинами, детерминацией прошлым, а телеологический, или целевой, принцип развития полагает, что развитие обусловлено наличием определенной цели, то есть, детерминировано будущим, точнее, представлениями человека

о нем. Если использовать эти принципы как действующие совместно, синергично и комплементарно, то данное противоречие получает свое логическое разрешение.

Таким образом, анализируя подходы А. Адлера и К. Юнга, можно заметить некоторое сходство в позициях обоих ученых. Так, например, понятия «прототипа» А. Адлера и «самости» К. Юнга при всех их различиях довольно близки. Процесс реализации прототипа, по А. Адлеру, происходит через стремление человека к совершенствованию, а у К. Юнга процесс реализации самости — через психологический механизм индивидуации. Но и в том, и в другом случае имеется некий потенциал ядра личности, который необходимо раскрывать, развивать, реализовывать на протяжении всего жизненного пути.

### **Список литературы:**

1. Адлер А. Наука жить [Текст] / А. Адлер. Киев: Port-Royal, 1997. — 315 с.
2. Сэмьтэлс Э. Критический словарь аналитической психологии К. Юнга [Текст] / Э. Сэмьтэлс, Б. Шортеф. Ф. Плот. М.: МНПП «ЭСИ», 1994. — 182 с.
3. Юнг К.Г. Ответ Иову [Текст] / К.Г. Юнг. М.: Канон, 1995. — 352 с.



## **2.4. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ И КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ**

### **ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ПЕДАГОГОВ О СПЕЦИФИКЕ ПРОБЛЕМЫ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ЗАВИСИМОСТИ ОТ НИХ УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ**

***Казикова Екатерина Петровна***

*магистрант 1 курса, психолого-педагогический факультет РГПУ  
им. А.И. Герцена,  
РФ, г. Санкт-Петербург  
E-mail: [kaz444@yandex.ru](mailto:kaz444@yandex.ru)*

***Зверева Светлана Викторовна***

*д-р психол. наук, профессор кафедры возрастной психологии  
и педагогики семьи РГПУ им. А.И. Герцена,  
РФ, г. Санкт-Петербург  
E-mail: [s.v.zvereva@bk.ru](mailto:s.v.zvereva@bk.ru)*

### **TEACHERS' VIEWS ON THE SPECIFICS OF THE PROBLEM OF EMOTIONAL DEPENDENCY PUPILS' OF SECONDARY SCHOOLS FROM THEM**

***Kazikova Ekaterina Petrovna***

*master student 1 course, psychology-pedagogical faculty,  
Herzen University,  
Russia, Saint-Petersburg*

***Zvereva Svetlana Viktorovna***

*Doctor of psychological Sciences, professor of age psychology and family'  
pedagogics department Herzen University,  
Russia, Saint-Petersburg*

## АННОТАЦИЯ

В статье представлены результаты эмпирического исследования, касающегося проблемы эмоциональной зависимости (э.з.) девочек-подростков от педагога. Нами изучены общие характеристики педагога, связанные со степенью известности ему специфики данной проблемы и индивидуально-личностных особенностей эмоционально зависимых учениц, его личностными особенностями. На основе полученных результатов нашего исследования был составлен описательный портрет педагога — потенциально возможного «объекта любви» подростка, склонного к формированию эмоциональной зависимости от педагога.

## ABSTRACT

The article presents the results of the empirical research concerning a problem of emotional dependence (EZ) of adolescent girls' from the teacher. We have studied general characteristics of teachers, which associated with degree of his awareness about the specific of this problem, individual and personal characteristics of emotionally dependent schoolgirls and with his personal characteristics. On the basis of received results of our research a descriptive portrait of the teacher – potentially possible "object of love" of teenager' who inclined to formation of emotional dependence from teacher was compiled.

**Ключевые слова:** потребность в любви и привязанности; любовная аддикция; эмоциональная зависимость; эмоциональные отношения; аттракция.

**Keywords:** need for love and attachment; love addiction; emotional dependence; emotional relationships; attraction.

В ходе образовательного процесса, как известно, формируется система межличностных отношений. Говоря о данных отношениях, необходимо обратиться одновременно к двум классам явлений. Это, во-первых, некая система взаимодействия, а во-вторых, оценка субъектом этого взаимодействия и участвующих в нем партнеров. Эта оценка всегда носит ярко выраженный эмоциональный характер, в связи с чем, может быть названа эмоциональным компонентом межличностных отношений.

В отношениях между педагогом и учеником эмоциональный компонент не только представляется важным, но и определяет нынешнее состояние и дальнейшее развитие взаимодействия. Подобные межличностные отношения в психологии определяются как эмоциональные отношения [1, с. 6]. В отечественной психологии круг

исследований, посвященных неформальным отношениям, в которых наиболее широко представлен эмоциональный компонент, достаточно узок [1; 3]. Кроме того, в существующих работах по данной тематике речь идет об особенностях взаимоотношений в коллективах детей разных возрастных групп. Проблемы, связанные с эмоциональными отношениями в системе «педагог-ученик» практически не освещаются, а исследований, связанных с проблемой эмоциональной зависимости подростков от педагога, нам в литературных источниках найти не удалось, что определяет актуальность нашего исследования. Проблема эмоциональных отношений наиболее полно разработана Л.Я. Гозманом [1]. Эмоциональные отношения связываются им с такими понятиями как: симпатия, эмпатия, привлекательность и т. д.

Специфика эмоционального компонента может способствовать как конструктивному развитию отношений и взаимодействия с педагогом, так и нарушению не только взаимоотношений, но и негативному ее влиянию на психическое состояние подростка в зависимости от его индивидуально-психологических особенностей и своеобразия семейного воспитания. Так, существуют данные, свидетельствующие о положительном воздействии на результаты обучения аттракции по отношению к педагогу (что связано с прямой связью между аттракцией и уровнем коммуникации) [6, с. 26].

Весьма вероятно, что доминирование в эмоциональных отношениях положительного или отрицательного опыта взаимодействия оказывает непосредственное и достаточно сильное влияние на эмоционально-личностную сферу подростка и ее дальнейшее развитие. В связи с вышесказанным, проблемы, связанные с нарушениями эмоциональных отношений (одной из которых является э.з. от педагога), требуют особого внимания и компетентного подхода к их решению со стороны педагогов.

Что касается э.з. подростка от педагога, то на практике возникновение этой проблемы сопровождается чаще всего педагогическим воздействием (порицание, сентенции) или ответными реакциями и действиями (отвержение; обсуждение чувств подростка, как проблемы; демонстрация безразличия; обращение к родителям против воли подростка и т. п.), которые могут травмировать подростка с аддиктивными проявлениями по отношению к учителю. Реже предпринимаются действия, направленные на сохранение позитивных отношений и принятие компромиссных решений относительно характера дальнейшего взаимодействия.

Анализ содержания ряда существующих понятий для обозначения чрезмерной привязанности одного человека к другому, показал,

что, отчасти, сущность данных нарушений заключается в изменении соотношения положительных и отрицательных эмоций в процессе взаимодействия в сторону последних, что приводит к трансформации положительного отношения в отрицательное или к формированию амбивалентного отношения [2; 4; 5; 8]. К этим понятиям относятся: любовная аддикция, эмоциональная зависимость, невротическая потребность в любви и привязанности, созависимость. Закономерно встает два вопроса: 1) являются ли перечисленные понятия синонимами? 2) почему для обозначения чрезмерной привязанности к педагогу со стороны ученицы нами выбран именно термин «эмоциональная зависимость»? Ответ на первый вопрос заключается в разграничении данных понятий в зависимости от силы привязанности, остроты негативных переживаний и деструктивных изменений в эмоционально-личностной сфере, а также относительно выхода за границы нормы эмоциональных проявлений и поведенческих реакций. Созависимость определяется как психологическое расстройство, приобретенное дисфункциональное поведение, причиной которого является незавершенность одной из наиболее важных стадий развития в раннем детстве — стадии установления психологической автономии [4, с. 3]. Основными ее симптомами являются: ощущение зависимости от значимого человека и от людей вообще, низкая самооценка, потребность в постоянном одобрении и поддержке, неопределенность психологических границ, ощущение себя в роли мученика/шута, неспособность испытывать чувство истинной близости и любви, страх отвержения. Любовная аддикция схожа по своим характеристикам с созависимостью, представляет собой деструктивную форму межличностных отношений, характеризующуюся фиксацией на другом человеке (в отличие от созависимости, человек ощущает необходимость постоянного присутствия конкретного человека), приводящей к саморазрушению [2, с. 193]. У любовного аддикта завоевание расположения и ответных чувств становится сверхценной идеей, при которой все отодвигается на второй план, не имея прежнего значения. Происходящий процесс носит в себе черты навязчивости, сочетающейся с насильственностью, от которой чрезвычайно трудно освободиться. Любовный аддикт перестает думать о своих потребностях вне аддиктивных отношений. Нередко у аддиктов этого типа имеются серьезные эмоциональные проблемы, центральную часть в которых занимает страх [2, с. 194]. Невротическая потребность в любви и привязанности, в свою очередь, описывает комплекс нарушений в эмоционально-личностной сфере, во взаимоотношениях с человеком, к которому испытывается

чрезмерная эмоциональная привязанность, которые связаны с невротическими состояниями, что является уже более серьезным отклонением в сторону патологии по сравнению с созависимостью и любовной аддикцией [5]. Для нее характерны: сосредоточенность на одном человеке, его идеализация, жертвенность, ненасытность, требование безусловной любви, преувеличенное чувство страдания в случаях, когда данная потребность не удовлетворяется в полной мере, депрессивные состояния, аутоагрессия, сверхчувствительность к отвержению, глубинная тревожность, отсутствие непосредственности и гибкости, получение любви — жизненная необходимость.

Вышерассмотренные термины описывают эмоциональные переживания и поведенческие проявления достаточно схожие (но, как понятно из вышеизложенного, эти понятия не являются синонимами) и в большей степени отличающиеся от нормативных, в отличие от эмоциональной зависимости, которая может иметь разные уровни, относительно силы привязанности к другому человеку, доминирования острых негативных переживаний, степени фиксации на другой персоне и ее обратимости. Под эмоциональной зависимостью понимается психологическое состояние, когда постоянное присутствие и/или забота другого считается необходимой для обеспечения чувства личной безопасности [8]. Следствием ее и является «иллюзия любви» к педагогу. Эмоционально зависимые отношения представляются безобидными или даже вполне здоровыми поначалу, но они также могут привести к более сильной зависимости. Зависимые отношения направлены «вовнутрь», затормаживая и ограничивая личностный рост. Существуют определенные индивидуально-личностные особенности, которые определяют предрасположенность к формированию эмоциональной зависимости от педагога и ее усугубление [7, с. 196].

В процессе изучения данной проблемы в контексте ее восприятия, актуальности, серьезности с позиции педагогов и готовности самостоятельно оказать помощь подросткам, нами решались следующие задачи:

1. определить количество педагогов в процентном отношении, соответствующих «идеальному объекту любви» эмоционально зависимых подростков;
2. выявить общие характеристики педагогов, к которым ученицы испытывают сильную эмоциональную привязанность;
3. определить степень актуальности проблемы эмоциональной зависимости для педагогов; выявить особенности восприятия ими данной проблемы и причин ее возникновения;

4. определить количество педагогов в процентном отношении, готовых брать на себя ответственность за решение проблемы эмоциональной зависимости от них учениц, идти на встречу эмоционально зависимому подростку, помогать ему;

5. выявление среди педагогов наиболее популярного решения проблемы эмоциональной зависимости и характеристик педагогов, самостоятельно решающих данную проблему.

Статистическая обработка полученных данных включала в себя первичный статистический анализ, применение методов индуктивной статистики (t-критерий Стьюдента), корреляционный анализ, факторный анализ и осуществлялась с использованием пакета SPSS 20.

**Методика проведения исследования.** Выявление степени актуальности затронутой проблемы, известности ее специфики среди педагогов (n=30, возрастной диапазон: 25—50 лет), готовности брать на себя ответственность за решение проблемы э.з. осуществлялось с помощью анкетирования. Оно также позволило выявить группу педагогов, соответствующих идеальному «объекту любви» эмоционально зависимых подростков и составить перечень их общих характеристик. Также исследовалась система психологических защит личности педагогов с помощью опросника Плутчика-Келлермана-Конте «Индекс жизненного стиля», оценивались коммуникативные и организаторские склонности (методика КОС), уровень невербального интеллекта («Прогрессивные матрицы Равена»).

**Основные результаты исследования.** По итогам проведенного анкетирования были получены результаты, демонстрирующие отсутствие у представителей имеющейся выборки в целом четкого представления, сведений о специфике проблемы э.з. учащихся от педагога. При этом 48 % педагогов считают, что изучаемая нами проблема имеет среднюю степень серьезности, 24 % — высокую, 28 % — низкую. 73 % педагогов не известны индивидуально-психологические особенности зависимых подростков, 27 % имеет среднюю степень осведомленности, касаясь этого вопроса, 0 % — высокая степень осведомленности.

Отметим, что в подавляющем большинстве педагогами была указана неудовлетворенность потребности в любви, защите, общении (в семье) как первопричина возникновения э.з. Действительно, дефицит материнской любви и отсутствие доверительных отношений в семье могут стать одним из факторов, способствующих трансформации симпатии и привязанности ученицы к педагогу в э.з. Но, помимо этого, как было уже сказано, имеются индивидуально-личностные особенности подростков, обуславливающие предрасполо-

женность к формированию э.з. от педагога. Необходимо иметь в виду, что имеющая место сравнительно короткий период времени эмоциональная привязанность к учителю в подростковый период — норма социального развития. Но имеет место неутешительный факт того, что 92 % педагогов не готовы или не хотят брать на себя ответственность, касающуюся решения проблемы э.з. от них кого-либо из учащихся. Хотя именно их поддержка и помощь (на самом деле от них ожидается со стороны подростка совсем немного, но на определенном этапе развития жизненно необходимое) требуется на первом этапе решения данной проблемы и во многом от действий и реакций педагога зависит возможность подростка освободиться от данной зависимости и скорость этого освобождения. Безусловно, можно возразить, что педагог один, а учеников, в лучшем случае, 25 человек. Но в более раннем нашем исследовании было показано, что подростков с уже сформированной зависимостью, которым действительно необходимо участие педагога в решении данной проблемы, всего 8 % [7, с. 196].

Что касается эмоциональной стороны отношения педагогов к чувствам таких учениц, то нами выявлено, что 68 % педагогов нейтрально относятся к ним, 12 % — положительно, 20 % — отрицательно. Таким образом, можно заключить, что большинство педагогов неспособно искренне поддержать подростка, объяснить, что с ним происходит, почему он испытывает столь сильные чувства и привязанность.

У нас имелось предположение, что существует определенная категория учителей, со своими особыми характеристиками, в которых чаще всего (вероятнее всего) влюбляются подростки, которое подтвердилось по результатам эмпирического исследования. Установлено, что из имеющейся выборки 30 % — педагоги, соответствующие по своим характеристикам и отношению к изучаемой проблеме идеальному «объекту любви» зависимого подростка. На основании этого, нами сопоставлялись две группы: № 1 — педагоги, соответствующие идеальному «объекту любви», № 2 — ему не соответствующие. С помощью t-критерия Стьюдента были установлены достоверные различия между этими группами педагогов (см. Таблица 1).

Таблица 1.

**Оценка достоверности полученных различий  
(t-критерий Стьюдента) между группой № 1 и группой № 2**

№	Признак	Группа 1		Группа 2		t эмп.	t крит.	p
		$\mu$	$\sigma$	$\mu$	$\sigma$			
1	Возраст	39	6,1	35,9	6,3	2,91	2,81	0,01
2	Актуальность проблемы э.з.	12,8	3,44	9,1	3,46	4,8	3,77	0,001
3	Эмоции и характер переживаний	8	3	6,25	2,04	2,61	2,07	0,05
4	Соответствие педагога идеальному «объекту любви» подростка	20,2	2,8	7,7	4,8	16,02	3,77	0,001
5	Решение проблемы э.з.	8,8	3,5	5,7	2,7	4,18	3,77	0,001
6	Регрессия	30,1	23,3	35,7	19,25	2,88	2,81	0,01
7	Рационализация	53,7	24,95	62,5	17,23	4,53	3,77	0,001
8	Реактивное образование	54,44	32	43,56	30,9	4,64	3,77	0,001
9	Коммуникативные склонности	72,7	19,54	62,8	28,18	5	3,77	0,001
10	Организационные склонности	77,2	14,81	73,13	15,37	2,52	2,07	0,05

Таким образом, педагоги, соответствующие идеальному «объекту любви» зависимого подростка старше по возрасту, причем, чем старше педагог, тем положительнее и с большим пониманием им будут восприниматься чувства, проявленные по отношению к нему со стороны подростка (см. Таблица 2). Проблема эмоциональной зависимости подростков для педагогов группы № 1 не является безызвестной, но при этом и не отличается актуальностью, вероятно, по причине небольшого количества встречающихся на практике зависимых от них учениц. Хотя, педагоги отмечают, что данная зависимость становится заметно распространеннее, обуславливая это дефицитом родительского внимания, поскольку современные реалии таковы, что нынешние родители большую часть времени и сил тратят на работу и карьеру. Нами также установлено, что актуальность



изучаемой проблемы имеет прямую связь с эмоциями и характером переживаний педагога, решением проблемы э.з. и возрастом (см. Таблица 2). То есть, в большей степени готовы брать на себя ответственность за решение данной проблемы, поддерживают положительный эмоциональный фон при личном общении с зависимыми подростками те педагоги, для которых проблема э.з. учащихся достаточно актуальна. Кроме того, актуальнее она для более опытных педагогов. Педагоги группы № 1 способны не оставаться совершенно безразличными к чувствам подростка, в большей степени готовы брать на себя ответственность за решение данной проблемы, но не в каждом случае. При этом, чем выше соответствие педагога идеальному «объекту любви» зависимого подростка, тем активнее будет оказываться поддержка и помощь с его стороны в процессе решения данной проблемы, будет положительнее отношение педагога к проявляемым чувствам со стороны ученицы и выше осведомленность о индивидуально-личностных особенностях э.з. подростков (см. Таблица 2). Также их отличает частота использования некоторых психологических защит личности — рационализации, реактивного образования, регрессии. Ими реже используется, по сравнению с группой № 2, регрессия и рационализация, но чаще реактивное образование. Помимо этого, у педагогов группы № 1 выраженные коммуникативные и организационные склонности, что позволяет им не теряться в новой обстановке, быстро ориентироваться в трудных ситуациях, легко расширять круг общения, в создавшейся сложной ситуации принимать самостоятельные решения.

Результаты корреляционного анализа также показали, что с увеличением известности индивидуально-психологических особенностей э.з. подростков будет возрастать способность педагога самостоятельно на начальном этапе оказывать необходимую, компетентную помощь зависимому подростку (см. Таблица 2). А также увеличивается частота использования педагогом реактивного образования, что подразумевает устранение, в результате функционирования данной психологической защиты, амбивалентности испытываемых им эмоций, чувств, что, по всей вероятности, упрощает процесс взаимодействия педагога с зависимым подростком, позволяя подростку без труда считывать отношение педагога к нему, его чувствам, определенность знания которого для него очень значимо и важно (см. Таблица 2).

Таблица 2.

**Корреляционные взаимосвязи изучаемых признаков**

Признак	Корреляция	
Актуальность проблемы э.з. подростков от педагога	Эмоции и характер переживаний	0,54**
	Решение проблемы э.з.	0,43*
	Возраст	0,46*
Известность индивидуально-психологических особенностей э.з. подростков	Решение проблемы э.з.	0,45*
	Реактивное образование	0,39*
Эмоции и характер переживаний	Возраст	0,49*
Соответствие идеальному «объекту любви» э.з. подростка	Известность индивидуально-психологических особенностей э.з. подростков	0,46*
	Эмоции и характер переживаний	0,52**
	Решение проблемы э.з.	0,55**

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

В заключение изложенный выше анализ эмпирического материала можно обобщить результатами факторного анализа (см. Таблица 3), который позволил выявить фактор, названный нами «Характеристики идеального «объекта любви» э.з. подростка» (использовано варимакс вращение, объясненная дисперсия указанного фактора = 15,74 %).

Таблица 3.

**Характеристики идеального «объекта любви» э.з. подростка  
(по результатам факторного анализа)**

Название признака	Факторные нагрузки
Возраст	0,45
Актуальность проблемы э.з. подростков	0,63
Известность индивидуально-психологических особенностей э.з. подростков	0,55
Эмоции и характер переживаний	0,71
Соответствие идеальному «объекту любви» э.з. подростка	0,72
Решение проблемы э.з.	0,66
Реактивное образование	0,48

Таким образом, вероятнее всего формирование у подростка эмоциональной зависимости от педагога 39 и более лет, для которого проблема э.з. является актуальной, индивидуально-психологические особенности э.з. подростков небезызвестными, способного осуществлять личное общение с учащимся в эмоционально положительной атмосфере, с пониманием относится к чувствам и переживаниям подростка. Также отличающегося компетентным оказанием поддержки зависимой ученице, готовностью принимать активное участие в решении данной проблемы. Стоит также отметить немаловажную особенность такого педагога — активное функционирование реактивного образования. При интенсивном применении реактивного образования проявляются, как правило: демонстративное дружелюбие, способность к объединению, социальность, что, безусловно, положительно воспримется э.з. подростком, снизив его эмоциональную напряженность и скованность, позволяя ему открыто сообщить о своих переживаниях, что даст возможность за более короткий срок эффективно освободиться от зависимости. Высокое соответствие ожиданиям зависимого подростка достигается, помимо всего прочего, демократическим стилем взаимодействия, проявлением эмпатии, искреннего интереса к ученикам, их переживаниям и жизненным трудностям, доминированием похвалы над порицанием, положительным фоном настроения, готовностью оказать посильную помощь и поддержку ученику, безусловным принятием учеников, допустимостью неформального общения с учениками и тактильного контакта, доброжелательностью.

Итак, мы можем констатировать, что изучаемая нами проблема, с одной стороны, становится все распространеннее, а, с другой, наблюдается невысокая ее актуальность, осведомленность педагогов относительно ее аспектов, причин возникновения, специфики поведенческих и эмоциональных проявлений зависимых подростков, низкая степень понимания и представления о серьезности дальнейших последствий усугубления зависимости (деформация личностного и социального развития) ее перехода на стадию любовной аддикции, невротических состояний в следствие отсутствия компетентного подхода к ее решению.

### **Список литературы:**

1. Гозман Я.Л. Психология эмоциональных отношений. М.: МГУ, 1987. — 175 с.
2. Короленко Ц.П., Дмитриева Н.В. Социодинамическая психиатрия. М., Академический Проект, Екатеринбург, «Деловая книга», 2000. — 460 с.

3. Тарновский С.А. Исследование эмоционального взаимодействия (на примере диады). Л., 1983. — 132 с.
4. Уайнхолд Б., Уайнхолд Дж. Освобождение от созависимости / Перевод с английского Чеславской А.Г. М.: Независимая фирма «Класс», 2002. — 224 с.
5. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. М.: Айрис-пр., 2004. — 464 с.
6. Эткинд А.М. Эмоциональные компоненты самоотчетов и межличностных суждений. // Вопросы психологии. — 1983. — № 2. — С. 25—37.
7. «Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки»: Электронный сборник статей по материалам XVI студенческой международной научно-практической конференции. — Новосибирск: Изд. «СибАК». — 2014. — № 1 (16)/ [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: [http://www.sibac.info/archive/guman/1\(16\).pdf](http://www.sibac.info/archive/guman/1(16).pdf).
8. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://www.overcoming-x.ru/site/solitude7> (дата обращения 14.01.2014).

## **ОСОБЕННОСТИ СЕМЬИ РЕБЁНКА С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ**

*Лаврова Галина Николаевна*

*канд. пед. наук, доцент кафедры психологии развития Южно-Уральского государственного университета, РФ, г. Челябинск*

*E-mail: [galinal2206@rambler.ru](mailto:galinal2206@rambler.ru)*

## **FEATURES FAMILY CHILD WITH CHILDREN CEREBRAL PALSY**

*Lavrova Galina*

*candidate. ped., assistant professor of developmental psychology South-Ural State University, Russia, Chelyabinsk*

### **АННОТАЦИЯ**

Проведён анализ факторов социальной характеристики семей, параметров, определяющих ее психолого-педагогический потенциал. На основе полученных результатов исследования разработаны основные рекомендации по работе с семьей ребенка с церебральным параличом,

что позволяет оптимизировать воспитательный процесс, как в условиях семьи, так и в образовательной дошкольной организации.

#### ABSTRACT

The analysis of the factors of social characteristics of the families, the parameters determining its psychological and pedagogical potential. Based on the results of the study developed the basic guidelines for working with the family of a child with cerebral palsy, which optimizes the educational process, both within the family and in the education of pre-school organizations.

**Ключевые слова:** социальные и психолого-педагогические параметры; ребенок с ограниченными возможностями здоровья; *оптимальная и проблемная семья*; психолого-педагогический потенциал.

**Keywords:** social and psycho-educational settings; a child with disabilities; the optimal and problematic family; psychological and pedagogical potential.

В последнее время всё большую значимость приобретает положение о том, что формирование высшей психической деятельности происходит в процессе социального развития ребёнка. Известно, что одним из ведущих негативных социальных условий в формировании отклонений в развитии ребёнка является неблагополучная родительская семья. Образ жизни неблагополучной семьи закладывает основу будущего социального и биологического неблагополучия ребёнка с ограниченными возможностями здоровья, начиная с первых дней жизни.

Особое место занимает семья, в которой появился ребёнок с заболеваниями нервной системы, поэтому трудности, которые испытывает данная семья, значительно отличаются от повседневных забот, волнующих обычную семью. В большинстве случаев изменяется весь её уклад, особенно психологический климат. Все члены семьи находятся в состоянии стресса, который не только не уменьшается, а в ряде случаев нарастает. Структурно деформируется семья. Возникают неровные и часто конфликтные отношения между супругами и другими членами семьи. Очень часто родители ограничивают общение со своими друзьями, родственниками и целиком погружаются в своё горе, отгораживаются от окружающей жизни. Многие родители в сложившейся стрессовой ситуации оказываются беспомощными. По мнению, Ткачёвой В.В. (1998) их положение можно охарактеризовать как внутренний (психоло-

гический) и внешний (социальный) тупик. В таких случаях особую значимость приобретает проблема социальной адаптации не только ребёнка, страдающего той или иной тяжёлой патологией, но и семьи, в которой он воспитывается [6, 7].

Проблема психологического консультирования и дифференцированной помощи семьям, имеющих детей с отклонениями в развитии не нашла пока широкого применения в специальной литературе. На практике возникает острая необходимость разработки методического обеспечения направленной работы с родителями с целью вовлечения их в процесс коррекционно-развивающей работы в условиях учреждения, оказания специальной помощи семьям с проблемными детьми для их последующей, успешной социальной адаптации.

Известно, что основной груз по уходу за больным ребёнком в семье лежит преимущественно на матери, превышающий порой её возможности, что проявляется в различных соматических заболеваниях, астенических и вегетативных расстройствах (Майрамян Р.Ф., 1976, 1977; Вишневский В.А., 1984, 1987). Так по данным В.А. Вишневого у 60 % матерей, воспитывающих детей с церебральным параличом отмечаются проявления депрессивного невроза, затяжные невротические депрессии, депрессивное невротическое развитие личности [6]. Заслуживает внимание исследования Ткачёвой В.В. (1998), которая изучила проблемы личностных изменений, возникающих у родителей детей с церебральным параличом. В результате психологического изучения автором было выявлено, что у 73,6 % семей, в которых воспитывается ребёнок с ограниченными возможностями здоровья, имеют различные особенности личностного реагирования, что является серьёзным неблагоприятным фактором в семейном воспитании, обуславливающим различные виды нарушений в психическом развитии ребёнка [6].

Отсюда следует необходимость изучения личностных особенностей родителей и учёта полученных данных в организации и планировании работы с семьёй, воспитывающей ребёнка с ограниченными возможностями здоровья, в условиях образовательной дошкольной организации.

Как показала практика и анализ литературных источников, изучение семьи, имеющей детей с церебральным параличом, должно быть направлено на оценку состояния психического здоровья родителей и характера общей психологической атмосферы в семье; на оценку психолого-педагогической, медицинской грамотности родителей; оценку стиля взаимоотношений в семье в целом, в диадах

«мать-дитя», «отец-ребёнок»; на оценку адекватности установок родителей в отношении перспектив ребёнка [1, 2, 3, 5]. Данные задачи можно решить в процессе собеседования с родителями, а также анкетирования. Специфику внутрисемейных отношений изучает психолог и можно определить при тестировании самого ребёнка, например, методика «Рисунок семьи». Но это реально для семьи старшего дошкольника, и не имеющего серьезных нарушений моторики.

В тех случаях, когда существуют признаки нарушений психического здоровья кого-либо из родителей, имеет смысл их более детальное психодиагностическое обследование с помощью традиционных методик, используемых в практике медицинской психологии: тест Люшера, опросник Спилбергера и т. п. При этом следует акцентировать внимание на диагностике: неврозоподобной симптоматики, эмоционально-мотивационных расстройств, так как именно они наиболее часто встречаются у родителей детей с ограниченными возможностями здоровья [1, с. 188—191].

Наше исследование было направлено на изучение социальных и психолого-педагогических особенностей семьи, имеющей ребенка с церебральным параличом и на основе полученных результатов разработать основные рекомендации по профилактике нарушений в воспитании детей.

Была разработана анкета по изучению следующих показателей: уровень образования родителей, владение приемами воспитания и обучения ребёнка с неврологической патологией, стиль семейного воспитания, готовность к сотрудничеству со специалистами дошкольной организации в процессе коррекционной работы. Данные параметры позволяли выявить уровень педагогических возможностей семьи в коррекционно-развивающей работе. Такие показатели как: трудовое устройство матери (опекуна), режим рабочего дня матери (опекуна), состав семьи (полная или неполная семья), структура семьи (наличие поколений), количество детей в семье, соблюдение режима дня в семье, условия для игр и занятий ребенка, наличие дидактических игрушек для игр и занятий, возможность общения со сверстниками вне детского сада, обеспечение индивидуальными средствами реабилитации (по медицинским показаниям), качество ухода за ребёнком (отмечаются в процессе беседы с родителями и их общения с детьми), наличие вредных привычек (курение, алкоголь, наркотики, игромания), виды необходимой помощи ребёнку, востребованность в психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи позволяли определить тип семьи. Оценка каждого параметра проводилась в баллах от 5 баллов

до 1 балла [1, с. 165—172; 4, с. 249—259]. Для сравнения между собой количественных оценок разнородных качественных показателей «высший оценочный балл — 1, низший — 5 баллов и промежуточные значения как результат постепенного увеличения высшего значения оценочного параметра — 1 балл при переходе к его низшему значению — 5 баллов. На основе качественно-количественных оценок вышеуказанных параметров был проведён социально-психологический анализ семей, и выделены следующие группы семей: *оптимальная и проблемная*.

*Оптимальная семья* включала следующие характеристики: высокий или удовлетворительный уровень возможностей семьи в коррекционно-развивающей работе; достаточное материальное обеспечение; хорошие жилищные условия; наличие коммунальных удобств; наличие комнаты или уголка ребёнка в семье; достаточное количество игрушек для игр и занятий; отсутствие нарушений семейного воспитания; полная семья; наличие два, три поколения в семье; удовлетворительный уход за ребёнком в семье; отсутствие вредных привычек (наркомания, злоупотребление алкоголем); наличие двух или более детей (данный показатель не является ведущим в оценке социально-психологического статуса семей, но необходимо учитывать при планировании индивидуальной работы с родителями и особое внимание уделять, если это однодетная семья); трудоустройство матери; достаточный круг общения со сверстниками вне детского сада.

Как показывает практика, оптимальная семья испытывает незначительные трудности в реализации воспитательной функции. Семьи нуждаются в специальных консультациях, периодической помощи со стороны специалистов учреждения, поддержке и одобрении.

*Проблемная семья* включала следующие характеристики: неудовлетворительный уровень возможностей семьи в коррекционно-развивающей работе; среднее или начальное образование; низкое материальное положение; неудовлетворительные жилищные условия; свой уголок у ребёнка в общей комнате или его отсутствие; не достаточное количество игрушек для игр и занятий; наличие нарушений семейного воспитания; неполная семья; наличие одного поколения в семье; удовлетворительный уход за ребёнком в семье; наличие вредных привычек (наркомания, злоупотребление алкоголем); семья многодетная (однако, данный показатель оказался не ведущим в оценке социально-психологического статуса семей, но вызвало необходимо учитывать при планировании индивидуальной работы



с родителями и особое внимание уделять, если это многодетная семья); мать не трудоустроена; резко ограничен круг общения ребенка со сверстниками вне детского сада.

*Проблемную семью предлагаем условно разделить на две подгруппы:*

1. *Подгруппа семей педагогически состоятельных.* Основными, качественными характеристиками, которые влияют на тип семьи это: низкое материальное положение, но отсутствие вредных привычек, удовлетворительный или высокий уровень возможностей семьи в коррекционно-развивающей работе.

2. *Подгруппа семей педагогически не состоятельных.* Это семьи с низким материальным положением в сочетании с вредными привычками, низкой мотивацией, пассивной внутренней позицией родителей в сотрудничестве с дошкольной образовательной организацией, которое проявлялось в непонимании необходимости постоянной психолого-педагогической коррекционной работы, что соответствует неудовлетворительному уровню возможностей семьи в коррекционно-развивающей работе. Это семьи, требующие практически постоянного контроля, помощи и обеспечения психологической и социальной защиты прав ребёнка.

Необходимо иметь в виду, что такие характеристики как низкое материальное положение, отсутствие одного из родителей в семье не являются показательными, и не влияют на мотивационную готовность в оказании помощи в коррекционном процессе.

Отсутствует закономерная связь между социальным статусом семьи и её педагогической состоятельностью. А именно, не все полные семьи и с достаточным материальным положением имеют отношения глубокого понимания, доверия, любви, высокую мотивацию в оказании помощи учреждению в воспитании и обучении своего ребёнка, не видят своего участие в делах детского сада, пессимистичны в отношении будущего своего ребёнка. Возможно, это связано с тяжестью заболевания ребёнка, а также с личностными особенностями родителей. Исходя из выше сказанного, можно предположить, что отсутствие одного из родителей, наличие одного ребёнка в семье, недостаточное материальное положение, не являются в классификации семей показательными. Но учитывать данные факторы необходимо в индивидуальной работе с родителями. Данная технология анализа семей проводилась в течение трех учебных лет с 2011 года. Полученные результаты приведены в таблице «Результаты психолого-педагогического изучения семьи» с учетом проведенной работы с родителями в 2011 — 2012 и 2012 — 2013 учебных лет.

Таблица 1.

Результаты психолого-педагогического изучения семьи

Тип семьи	2011—2012 уч. год (всего семей 71)		2012—2013 уч. год (всего семей 83)		2013—2014 уч. год (всего семей 83)
	Начало	Конец	Начало	Конец	Начало уч. года
Оптимальная семья	29,6 % (21 семья)	63,4 % (45 семей)	42 % (35 семей)	56,6 % (47 семей)	61,5 % (51 семья)
Проблемная семья	70,4 % (50 семей)	36,6 % (26 семей)	58 % (48 семей)	43,4 % (36 семей)	38,5 % (32 семьи)
<i>Проблемная семья, педагогически состоятельная</i>	57,7 % (41 семья)	29,6 % (21 семья)	44,7 % (37 семей)	35 % (29 семей)	27,7 % (23 семьи)
<i>Проблемная семья, педагогически не состоятельная</i>	12,7 % (9 семей)	7 % 5 семей	13,3 % (11 семей)	8,4 % (7 семей)	10,8 % (9 семей)

Из таблицы видно, что в 2013—14 учебном году по сравнению с предыдущими годами, количество оптимальных семей с высоким или удовлетворительным уровнем педагогического потенциала увеличилось, что позволит в текущем году надеяться на более высокие возможности семьи и специалистов дошкольной образовательной организации в воспитании и обучении детей. Однако отмечается стабильное количество семей с неудовлетворительным уровнем возможностей в коррекционно-реабилитационном процессе на начало каждого учебного года. Данный результат объясняется ежегодным поступлением новых детей, среди которых всегда встречаются проблемные семьи. Для этих семей характерны такие показатели как: низкая мотивация и пассивная внутренняя позиция родителей в сотрудничестве со специалистами дошкольной организации, которое проявлялось в непонимании необходимости постоянной психолого-педагогической коррекционной работы в сочетании с низким материальным положением и вредными привычками и неумением ухаживать за своим ребенком и нарушениями в воспитании в семье. В частности, отмечаются следующие особенности воспитания, такие как явное отвержение (невнимательность, жесткость во взаимоотношениях, мимизация контактов, занятий, общения с ребёнком, либо излишняя требовательность по принципу «не хочу ребёнка такого, какой он есть», либо критика ребёнка, придирчивость к нему по всякой

мелочи, либо гиперопека «все сделаю для ребенка», чрезмерная забота о ребенке и ему всё разрешается. Данные результаты вызывают необходимость практически постоянного контроля, помощи и обеспечения психологической и социальной защиты прав ребёнка.

По результатам проведенной работы с родителями мы видим, что количество оптимальных семей к концу учебного года увеличивается за счет снижения количества проблемных семей из педагогически состоятельных, и снижается количество семей с неудовлетворительным уровнем возможностей семьи в коррекционно-развивающей работе.

Анализ результатов исследования, педагогической практики, а также учета положений Закона «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ и Федерального государственного стандарта дошкольного образования от 17 октября 2013 г. № 1155, где указано, что родители являются не только равноправными, но и равноответственными участниками образовательного процесса, позволил разработать основные психолого-педагогические рекомендации по работе с семьей в условиях дошкольной образовательной организации [2, 4, 5, 8, 9]. Психолого-педагогическая помощь семье была направлена на обучение родителей навыкам ухода за ребёнком, что позволило уменьшить состояние психологического дискомфорта, вызванного его заболеванием; на ознакомление родителей с закономерностями психофизического развития ребёнка; на обучение родителей приёмам организации игровой и учебной деятельности, способствующей психическому развитию; на оптимизацию системы внутрисемейных отношений; на расширение информированности родителей о потенциальных возможностях ребёнка, о его перспективах, как в социальном, так и в медицинском аспектах, с целью формирования у них конструктивной и адекватной позиции в отношении будущего ребёнка; на формирование и укрепление в родителях чувства личной ответственности за развитие и воспитание своего ребёнка.

Важным условием работы с родителями в детском саду мы видим в формировании у них адекватной оценки психического и физического состояния своих детей в плане готовности к школьному обучению. Значительное место в работе с семьей было уделено индивидуальным формам работы: это консультации по запросам родителей, просмотры занятий у специалистов, обучение приемам массажа, развитию двигательных навыков, формированию сенсорной интеграции. Индивидуальная работа в этом направлении носила консультативно-рекомендательный характер с ориентацией на соответствующую

уровню развития и возможностей развития ребёнка форму обучения. Результаты проведенного исследования позволят сделать вывод, что семьи, в которой воспитывается ребёнок с церебральным параличом, имеют различные социально-психологические особенности, которые необходимо изучать и учитывать в педагогической практике. И успех в этой работе зависит от взаимодействия всех специалистов дошкольной образовательной организации.

### **Список литературы:**

1. Комплексная реабилитация детей с детским церебральным параличом. Методические рекомендации. Президентская программа «Дети России». Москва-Санкт-Петербург, Том 2, 1998. — 439 с.
2. Левченко И.Ю., Приходько О.Г. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. М.: Издательский центр «Академия», 2001. — 192 с.
3. Мастюкова Е.М., Московкина А.Г. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии/ Под ред. В.И. Селиверстова. М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2003. — с. 303—335.
4. Организация и содержание диагностической и коррекционно-развивающей работы с дошкольниками, имеющими отклонения в развитии. /Сост. Г.Н. Лаврова. Челябинск: ИИУМЦ «Образование», 2007. — 329 с.
5. Смирнова И.А. Специальное образование дошкольников с ДЦП. СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2003. — 160 с.
6. Ткачева В.В. О некоторых проблемах семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии. //Дефектология — № 4, — 1998 — с. 3—9.
7. Ткачева В.В. Семья ребенка с отклонениями в развитии: Диагностика и консультирование. М.: Издательство «Книголюб», 2008. — 144 с.
8. Федеральный закон об образовании в Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ.
9. Федеральный образовательный стандарт дошкольного образования от 17 октября 2013 г. № 1155.

## ДИАГНОСТИКА СКЛОННОСТИ К СУИЦИДУ У ПОДРОСТКОВ

*Посельская Людмила Юрьевна*

*б/з, б/с, педагог-психолог*

*МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 8»,*

*РФ, г. Улан-Удэ*

*E-mail: [poselskaya2012@mail.ru](mailto:poselskaya2012@mail.ru)*

## DIAGNOSIS SUICIDAL TEENAGERS

*Poselskaya Ludmila*

*educational psychologist MAOU «Secondary school № 8»,*

*Russia, Ulan-Ude*

### АННОТАЦИЯ

Цель исследования является проведение диагностики склонности к суициду у подростков в возрасте 14—15 лет. Для диагностики использовались диагностические методы, анкетирование, опрос, наблюдение. Были получены данные по оценке уровня суицидального риска, склонности к суицидальному поведению у подростков, на основе которых были выделены классы, в которых следует провести психопрофилактическую работу с подростками. Выводы: ученики 8 «в» и «г» классов показали более высокий уровень склонности к суицидальному поведению, чем ученики 8 «а» и «б» классов.

### ABSTRACT

The purpose of the study is to conduct a diagnostic tendency to suicide in adolescents aged 14—15 years. Used for the diagnosis of diagnostic techniques, questioning, questioning, observation. Data were obtained to assess the level of suicide risk, propensity to suicidal behavior in adolescents, based on which classes were identified in which to spend psycho prophylactic work with adolescents. Conclusion: 8 students «v» and «g» classes showed higher propensity to suicidal behavior than 8 students «a» and «b» classes.

**Ключевые слова:** подростки; суицид; суицидальное поведение.

**Keywords:** teens; suicide; suicidal behavior.

Подростковые суициды — это «бич» современного общества, свидетельство того, что молодое поколение все чаще чувствует себя ненужными, не видит перспективы для учебы, работы, построения семьи. Причин этому много, это сложившаяся экономическая ситуация, общее усложнение и ускорение темпов жизни, ориентация общества на успешность и материальные ценности, отсутствие внятной государственной молодежной политики и другое.

Подростковый возраст наиболее уязвимым в плане чувствительности к внешним факторам воздействия среды. Подростки более остро реагируют на эти факторы, чувствуют несправедливость, ненужность и бесперспективность, и суицидальное поведение является одной из форм таких реакций.

«Республика Бурятия находится на 6-м месте в РФ по детским суицидам. Со слов Т. Вежевич, уполномоченного по правам ребенка в Бурятии, в 2011 г. из жизни ушло 24 ребенка, в 2012 г. было 32 суицида. Среднероссийский показатель суицидов в этой сфере — 2,7 случая на 100 тыс. человек населения, в Бурятии этот показатель — 10,3 случая. В некоторых регионах данный показатель выше: в Чукотском автономном округе — 47,4 случая на 100 тыс. человек населения, в Якутии — 12,6, в Республике Алтай — 20,3 %» [1].

Именно поэтому, необходимо разработать меры по раннему выявлению склонности к суициду, суицидальному поведению подростков. Все большее значение в современных социально-экономических условиях начинает играть организации психопрофилактической работы с подростками, которую проводят педагоги-психологи в средних образовательных учреждениях.

В ходе исследования была проведена диагностика склонности к суициду у учеников 8-х классов МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 8» г. Улан-Удэ. В диагностике склонности подростков к суициду использовались методики: 1) тест «СР-45»; 2) методика диагностики самооценки психических состояний Г. Айзенка; 3) тест «Стресс» на оценку стрессоустойчивости [2]; 4) прогностическая таблица риска суицида у детей и подростков (А.Н. Волкова); 5) анкета оценки суицидального риска подростка [3, с.137].

Ученики были разбиты на две группы: контрольная и экспериментальная. В первой группе 8 «а» и «б» классы, во второй 8 «в» и «г». В 8 «в» и «г» уже зарегистрированы попытки суицида (один мальчик 15 лет и девочка 14 лет), также в них был выявлен высокий уровень девиантного поведения.

В таблице 1 представлена оценка склонности подростков к суицидальным реакциям, проведенная по тесту «СР-45».

**Таблица 1.**

**Оценка склонности к суицидальным реакциям по тесту «СР-45»**

Уровень	Оценка	Контрольная группа		Эксперимент. группа	
		8 «а»	8 «б»	8 «в»	8 «г»
Низкий	5	4 (13,4 %)	5 (15,6 %)	2 (7,1 %)	1 (3,6 %)
Ниже среднего	4	10 (33,3 %)	11 (34,4 %)	8 (28,6 %)	7 (25 %)
Средний	3	13 (43,3 %)	11 (34,4 %)	12 (42,9 %)	11 (39,3 %)
Выше среднего	2	2 (6,7 %)	3 (9,4 %)	2 (7,1 %)	4 (14,3 %)
Высокий	1	1 (3,3 %)	2 (6,2)	4 (14,3 %)	5 (17,8 %)
Итого:		30 (100 %)	32 (100 %)	28 (100 %)	28 (100 %)

По таблице 1 видно, что в классах экспериментальной группы — 8 «в» и 8 «г» существенно выше количество учеников, получивших по тесту «СР-45» оценку «1», чем в классах контрольной группы (8 «а» и 8 «б»). Как следствие, ученики 8 «в» и 8 «г» обладают более высоким уровнем проявления склонности к суицидным реакциям. Эти ученики переживают ситуацию внутреннего и внешнего конфликта и нуждаются в психолого-педагогической помощи.

В 8 «а» классе 3 ученика показали уровень склонности к суицидальным реакциям высокий и выше среднего, что составляет 10 % от общей численности учеников в классе, в 8 «б» — 5 учеников (15,6 %), в 8 «в» — 6 учеников (21,4 %), в 8 «г» — 9 учеников (32,1 %, почти треть класса). Таким образом, в 8 «в» 1/5 часть, а в 8 «г» — треть учеников класса входят в группу риска. Именно поэтому следует обратить особое внимание на психологическое состояние учеников 8 «в» и 8 «г» (экспериментальной группы).

При интерпретации полученных данных теста «СР-45» необходимо понимать, что эта методика констатирует лишь начальный уровень развития склонности личности к суициду в период ее обследования. Следует провести диагностику психических состояний личности и стрессоустойчивости.

В таблице 2 представлены результаты диагностики тревожности учеников восьмых классов Средней общеобразовательной школы № 8 г. Улан-Удэ.

**Таблица 2.****Результаты диагностики тревожности учеников восьмых классов  
Средней общеобразовательной школы № 8 г. Улан-Удэ**

Показатель	Контрольная группа		Эксперимент. группа	
	8 «а»	8 «б»	8 «в»	8 «г»
Тревожность				
- отсутствует	12 (40 %)	13 (40,6 %)	9 (32,1 %)	9 (32,1 %)
- средняя	14 (46,7 %)	14 (43,8 %)	12 (42,9 %)	13 (46,4 %)
- высокая	4 (13,3 %)	5 (15,6 %)	7 (25 %)	6 (21,5 %)
Итого:	30 (100 %)	32 (100 %)	28 (100 %)	28 (100 %)

По данным таблицы 2 видно, что показатели тревожности в классах экспериментальной группы (8 «в» и 8 «г») выше, чем в классах контрольной (8 «а» и 8 «б»). В 8 «а» высокая тревожность у 4 учеников (13,3 % от общей численности учеников класса), в 8 «б» — у 5 учеников (15,6 %), в то время как в 8 «в» — у 7 учеников (25 %), а в 8 «г» — у 6 учеников (21,5 %).

Большое значение для изучения суицидального поведения имеет оценка устойчивости подростков к стрессовым ситуациям. В таблице 3 представлена оценка стрессоустойчивости подростков по тесту «Стресс», разработанному в медицинском центре Университета Бостона (США).

**Таблица 3.****Оценка стрессоустойчивости учеников восьмых классов  
Средней общеобразовательной школы № 8 г. Улан-Удэ**

Уровень	Контрольная группа		Эксперимент. группа	
	8 «а»	8 «б»	8 «в»	8 «г»
Прекрасная устойчивость	2 (6,7 %)	0	0	0
Средняя устойчивость	16 (53,3 %)	18 (56,3 %)	12 (42,9 %)	10 (35,7 %)
Стрессы оказывают влияние на жизнь, слабое сопротивление стрессам	12 (40 %)	13 (40,6 %)	14 (50 %)	16 (57,2 %)
Очень уязвимы для стресса	0	1 (3,1%)	2 (7,1%)	2 (7,1%)
Итого:	30 (100 %)	32 (100 %)	28 (100 %)	28 (100 %)

По данным, представленным в таблице 3 можно отметить следующее:

1. прекрасная устойчивость к стрессам отмечена лишь у 2 учеников 8 «а»;



2. слабая сопротивляемость стрессам у 40—40,6 % учеников контрольной группы и более 50 % учеников экспериментальной группы;

3. очень уязвимы для стресса 1 ученик 8 «б» и по 2 ученика 8 «в» и 8 «г», т. е. 1 в контрольной и 4 в экспериментальной группе.

Как правило, большинство подростков, совершивших суицидальные действия, накануне этого находились в психическом состоянии, которое можно было охарактеризовать как депрессивное. Поэтому следует провести оценку наличия депрессии с помощью опросника депрессивного состояния.

В таблице 4 представлен уровень депрессии учеников восьмых классов Средней общеобразовательной школы № 8 г. Улан-Удэ.

*Таблица 4.*

**Уровень депрессии учеников восьмых классов Средней общеобразовательной школы № 8 г. Улан-Удэ**

Уровень	Контрольная группа		Эксперимент. группа	
	8 «а»	8 «б»	8 «в»	8 «г»
Отсутствие депрессии	12 (40 %)	14 (43,7%)	8 (28,6 %)	10 (35,7)
Слабая депрессия	12 (40 %)	12 (37,5 %)	9 (32,1)	10 (35,7)
Средняя депрессия	4 (13,3 %)	3 (9,4 %)	4 (14,3 %)	2 (7,2 %)
Сильная депрессия	2 (6,7 %)	3 (9,4 %)	7 (25 %)	6 (21,4 %)
Итого:	30 (100 %)	32 (100 %)	28 (100 %)	28 (100 %)

По таблице 4 видно, что депрессия отсутствует у 12 учеников 8 «а» (40 % от их общего числа в классе), 14 учеников 8 «б» (43,7 %), 8 учеников 8 «в» (28,6 %) и 10 учеников 8 «г» (35,7 %). Таким образом, в той или иной степени депрессия подвержены более половины опрошенных.

У учеников выявлены следующие уровни депрессии:

- слабая депрессия выявлена у 12 учеников 8 «а» (40 %), 12 учеников 8 «б» (37,5 %), 9 учеников 8 «в» (32,1 %) и 10 учеников 8 «г» (35,7 %).

- средний уровень депрессии у 4 учеников 8 «а» (13,3 %), 3 учеников 8 «б» (9,4 %), 4 учеников 8 «в» (14,3 %) и 2 учеников 8 «г» (7,2 %).

- сильная депрессия у 2 учеников 8 «а» (6,7 %), 3 учеников 8 «б» (9,4 %), 7 учеников 8 «в» (25 %) и 6 учеников 8 «г» (21,4 %).

Таким образом, у учеников 8 «в» и 8 «г» уровень депрессивного состояния в среднем выше, чем у учеников 8 «а» и 8 «б» классов.

После этого следует перейти непосредственно к анализу риска суицида у подростков по прогностической таблице риска суицида у детей и подростков А.Н. Волковой и анкете оценки суицидального риска подростка.

В таблице 5 представлен уровень суицидальной активности учеников восьмых классов по методике «Прогностическая таблица риска суицида у детей и подростков» А.Н. Волковой.

**Таблица 5.**

**Суицидальная активность учеников восьмых классов Средней общеобразовательной школы № 8 г. Улан-Удэ по методике «Прогностическая таблица риска суицида у детей и подростков» А.Н. Волковой**

Уровень суицидальной активности	Кол-во баллов	Контрольная группа		Эксперимент. группа	
		8 «а»	8 «б»	8 «в»	8 «г»
Низкая	–10	21 (70,0 %)	20 (62,5 %)	14 (50 %)	16 (57,1 %)
Средняя	10—15	5 (16,7 %)	7 (21,9 %)	6 (21,4 %)	5 (17,9 %)
Повышенная	–15	4 (13,3 %)	5 (15,6 %)	8 (28,6 %)	7 (25 %)
Итого:	—	30 (100 %)	32 (100 %)	28 (100 %)	28 (100 %)
Среднее значение, полученное учениками класса	—	7,4	8,3	10,5	9,4

По таблице 5 видно, что в классах экспериментальной группы число учеников с высоким уровнем суицидальной активности выше, чем в классах контрольной группы. Так, в 8 «в» у 8 учеников (28,6 %) был выявлен высокий уровень данного показателя, в 8 «г» — у 7 учеников (25 %). В то время как в 8 «а» и 8 «б» данный показатель выявлен у 4 учеников (13,4 %) и 5 учеников (15,6 %) соответственно. В классах контрольной группы (8 «а» и «б») преобладают низкие показатели суицидальной активности, в то время как в классах экспериментальной группы (8 «в» и «г») у 50 % и более учеников выявлены средний и повышенный уровень суицидальной активности.

После определения уровня суицидальной активности было проведено анкетирование учеников по «Анкете оценки суицидального риска подростка». Цель анкеты — дать оценку склонности подростков к суицидальным реакциям. Результаты анкетирования представлены в таблице 6.

**Таблица 6.**

**Оценка склонности подростков к суицидальным реакциям по «Анкете оценки суицидального риска подростка»**

Уровень склонности к суицидальным реакциям	Кол-во баллов	Контрольная группа		Эксперимент. группа	
		8 «а»	8 «б»	8 «в»	8 «г»
Низкий	5	14 (46,7 %)	13 (40,6 %)	7 (25 %)	9 (32,1 %)
Ниже среднего	4	6 (20 %)	8 (25 %)	5 (17,9 %)	4 (14,3 %)
Средний	3	7 (23,3 %)	6 (18,8 %)	8 (28,6 %)	6 (21,4 %)
Выше среднего	2	3 (10 %)	4 (12,5 %)	6 (21,4 %)	6 (21,4 %)
Высокий	1	0	1 (3,1 %)	2 (7,1 %)	3 (10,7 %)
Итого:		30 (100 %)	32 (100 %)	28 (100 %)	28 (100 %)

Согласно методике, лица, набравшие в ходе анкетирования 3 и менее баллов, подлежат направлению к психологу, (психофизиологу, психиатру) для изучения личных особенностей и установления причин высоких показателей склонности к суицидальным реакциям. Таким образом, в зоне риска находятся 33,3 % опрошенных учеников 8 «а», 34,4 % учеников 8 «б», 57,1 % учеников 8 «в» и 53,5 % учеников 8 «г». Это треть учеников контрольной группы и более половины учеников экспериментальной группы.

По таблице 6 видно, что низкий уровень склонности к суицидальным реакциям у 14 учеников 8 «а» (46,7 % от их общего числа), 13 учеников 8 «б» (40,6 %), 7 учеников 8 «в» (25 %) и 9 учеников 8 «г» (32,1 %). Уровень ниже среднего у 6 учеников 8 «а» (20 % от их общего числа), 8 учеников 8 «б» (25 %), 5 учеников 8 «в» (17,9 %) и 4 учеников 8 «г» (14,3 %).

В зоне риска уровни «средний», «выше среднего» и «высокий». Средний уровень выявлен у 7 учеников 8 «а» (23,3 %), 6 учеников 8 «б» (18,8 %), 8 учеников 8 «в» (28,6 %) и 6 учеников 8 «г» (21,4 %). Уровень выше среднего у 3 учеников 8 «а» (10 %), 4 учеников 8 «б» (12,5 %), 6 учеников 8 «в» (21,4 %) и 6 учеников 8 «г» (21,4 %). Самый высокий уровень склонности к суицидальным реакциям выявлен у 1 ученика 8 «б» (3,1 %), 2 учеников 8 «в» (7,1 %) и 3 учеников 8 «г» (10,7 %). Кроме того, ни у одного из учеников 8 «а» не было выявлено высокого уровня склонности к суицидальным реакциям.

Вывод: ученики классов, входящих в экспериментальную группу (8 «в» и «г») более подвержены склонности к суицидальным реакциям по сравнению с классами контрольной группы (8 «а» и «б»). Необходима организация психо-профилактической работы с подрост-

ками по преодолению их суицидального поведения, снижению суицидального риска, повышению мотивации учеников и других мероприятий. Это важнейшая задача школьного психолога, который должен организовать работу по трем основным направлениям. Первое — работа непосредственно с подростками, второе — с их родителями, и третье — работа с педагогическим коллективом. Все это позволит значительно снизить уровень суицидального поведения подростков в современных условиях.

### **Список литературы:**

1. Санжиев П. Детских суицидов все больше // Номер один. — 1 мая 2013 г. — № 17. — С. 2.
2. Тест «Стресс» на оценку стрессоустойчивости [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://www.vashpsixolog.ru/psychology-for-all/96-psychological-tests/454-test-to-assess-stress> (дата обращения 16.02.2014).
3. Карелин А.М. Большая энциклопедия психологических тестов. М.: Эксмо, 2007. — 416 с.

## 2.5. ПСИХОЛОГИЯ СЕМЬИ

### АНАЛИЗ ОБЩЕЙ КОММУНИКАТИВНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ У СЕМЕЙНЫХ ПАР С РАЗНЫМ СОЦИАЛЬНЫМ СТАТУСОМ ДЕТЕЙ В СТРУКТУРЕ СЕМЬИ

**Коноплёва Людмила Семёновна**

*магистрант, магистратура (практическая психология) Российского  
государственного социального университета (филиал в г. Минске),  
Республика Беларусь, г. Новополоцк  
E-mail: [lyudmila2k@mail.ru](mailto:lyudmila2k@mail.ru)*

**Курилович Марина Анатольевна**

*канд. психол. наук, доцент кафедры психологии и конфликтологии  
филиала РГСУ в г. Минске,  
Республика Беларусь, г. Новополоцк*

### ANALYSIS OF THE GENERAL COMMUNICATIVE TOLERANCE OF COUPLES WITH DIFFERENT SOCIAL STATUS OF CHILDREN IN FAMILY STRUCTURE

**Lyudmila Konopleva**

*undergraduate, MSC (applied psychology),  
Russian state social University (branch in Minsk),  
Republic of Belarus, Novopolotsk*

**Marina Kourilovich**

*candidate of psychological Sciences, associate Professor of psychology and  
conflict branch RSSU in Minsk,  
Republic of Belarus, Novopolotsk*

### АННОТАЦИЯ

Статья посвящена анализу коммуникативной толерантности у семейных пар с разным социальным статусом детей в структуре семьи. Результаты количественно-качественного и однофакторного

дисперсионного анализа показывают, что у семей, дети которых посещают детский сад, увеличивается интолерантное поведение. Возможно, это связано с тем, что по поведению ребёнка оценивается качество воспитания в семье. Из всех периодов развития семьи он наиболее важен, так как ребёнок без родителей находится в детском саду (расширяется граница семьи).

#### **ABSTRACT**

The article is devoted to the analysis of communicative tolerance of couples with different social status of children within the family structure. The results of quantitative-qualitative and one-way (ANOVA) shows that families whose children attend kindergarten, increases intolerant behavior. Perhaps this is because the behavior of a child is evaluated quality of education in the family. All periods of development of the family it is the most important, as a child without parents is in kindergarten (expanding the border of the family).

**Ключевые слова:** семья; система; коммуникативная толерантность; интолерантность; развитие — двуединый процесс.

**Keywords:** family; system; communicative tolerance; intolerance; development of — twin-track process.

Современное общество характеризуется изменением отношения к традиционным идеалам, моральным и нравственным ценностям. Исходной основой благоприятного климата семьи являются супружеские отношения. Совместная жизнь требует от супругов готовности к компромиссу, умения считаться с потребностями партнера, уступать друг другу, развивать в себе такие качества, как взаимное уважение, доверие, взаимопонимание, толерантность. Целью исследования является выявление закономерностей и особенностей функционирования семьи с позиции системного подхода, учитывая социальный статус детей в структуре семьи. В рамках магистерской диссертации (2013—2014 гг.) проводится исследование по изучению характеристик толерантности у семейных пар. В основе разделения изучаемых выборок положена классификация Авнера Баркаи. Автор предлагает изучать семейные пары по признаку разного социального статуса детей в структуре семьи [2]. Согласно классификации названного автора созданы 6 страт для проведения исследования по изучению характеристик толерантности: 1) семьи без детей, средний возраст 25 лет, средний стаж семейной жизни 2,7 лет, (N=100); 2) семьи с малыми детьми, средний возраст 28 лет, средний стаж семейной жизни 4,5 года, (N=100);

3) семьи с детьми, посещающими детский сад, средний возраст 32 года, средний стаж семейной жизни 7 лет, (N=100); 4) семьи школьников, средний возраст 40 лет, средний стаж семейной жизни 12 лет, (N=100); 5) семьи, в которых дети отчасти независимы от родителей, средний возраст 50 лет, средний стаж семейной жизни 22 года, (N=100); 6) семьи, которые оставили дети, средний возраст 55 лет, средний стаж семейной жизни 30 лет, (N=100).

Для диагностики общей коммуникативной толерантности взята методика, предложенная В.В. Бойко, которая позволяет диагностировать толерантные и интолерантные установки личности, проявляющиеся в процессе общения. Общая коммуникативная толерантность обусловлена жизненным опытом, свойствами характера, нравственными принципами и в значительной мере предопределяет другие формы коммуникативной толерантности [1]. Рассмотрение ответов по отдельным шкалам позволяет выявить наиболее характерные аспекты и тенденции проявления коммуникативной толерантности и интолерантности.

Исследование проводилось в г. Новополоцке. Выборка случайная, состоящая из 600 респондентов. Для обработки результатов диагностики использовалась программа IBM SPSS Statistics 20. Проведено кросстабулирование по 6-ти указанным выше стратам. Для выявления различия дисперсий сравниваемых групп по общему баллу коммуникативной толерантности проведён однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA).

Обратившись к таблице «Абсолютные и относительные величины по показателям общей коммуникативной толерантности у семейных пар с разным социальным статусом детей в структуре семьи» (см. табл. 1) и анализируя шкалу «Непринятие индивидуальности другого человека», следует отметить, что значения с высоким уровнем отсутствуют. По среднему уровню наблюдаются небольшие различия.

Таблица 1.

**Абсолютные и относительные величины по показателям общей коммуникативной толерантности у семейных пар с разным социальным статусом детей в структуре семьи**

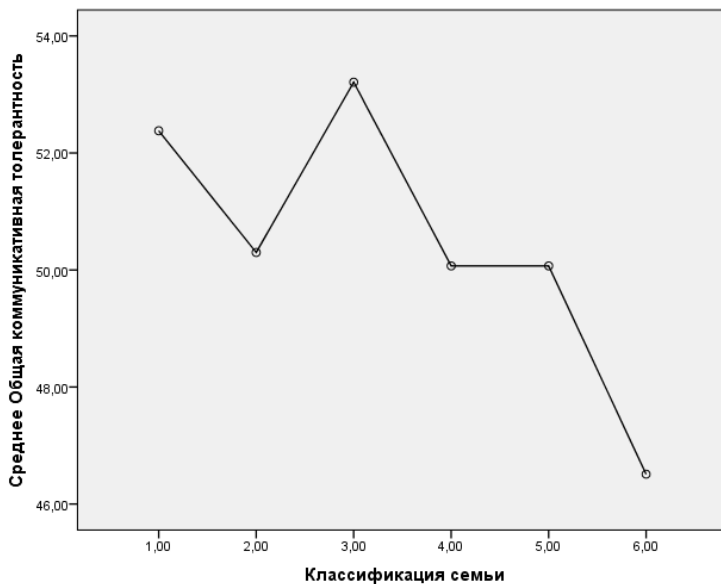
Переменные	Уровни	Семья												Всего	
		Без детей		С малыми детьми		Дети, посещающие детский сад		Дети школьники		Дети отчасти оставили родителей		Дети, которые оставили семью			
		АВ	%	АВ	%	АВ	%	АВ	%	АВ	%	АВ	%	АВ	%
Общая коммуникативная толерантность	низкий	10	10	16	16	14	14	15	15	16	16	31	31	102	17
	средний	81	81	79	79	68	68	78	78	78	78	64	64	448	74,7
	высокий	9	9	5	5	18	18	7	7	6	6	5	5	50	8,3
Непринятие индивидуальности другого человека	низкий	52	52	49	49	45	45	48	48	45	45	48	48	287	47,8
	средний	48	48	51	51	55	55	52	52	55	55	52	52	313	52,2
	высокий	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Использование себя в качестве эталона	низкий	33	33	46	46	38	38	39	39	40	40	47	47	243	40,5
	средний	66	66	54	54	56	56	55	55	57	57	45	45	333	55,5
	высокий	1	1	0	0	6	6	6	6	3	3	8	8	24	4,0
Консерватизм в оценках других людей	низкий	42	42	41	41	43	43	48	48	48	48	44	44	266	44,3
	средний	53	53	58	58	47	47	44	44	47	47	50	50	299	49,8
	высокий	5	5	1	1	10	10	8	8	5	5	6	6	35	5,8
Неумение скрывать неприят. чувства к партнёрам	низкий	49	49	49	49	48	48	49	49	47	47	50	50	292	48,7
	средний	48	48	49	49	45	45	46	46	47	47	44	44	279	46,5
	высокий	3	3	2	2	7	7	5	5	6	6	6	6	29	4,8
Стремление перевоспитать партнёров	низкий	42	42	53	53	46	46	50	50	48	48	63	63	302	50,3
	средний	42	42	43	43	47	47	48	48	47	47	36	36	263	43,8
	высокий	16	16	4	4	7	7	2	2	5	5	1	1	35	5,8



Стремление подогнать партнёра под себя	низкий	35	35	52	52	44	44	59	59	55	55	73	73	318	53,0
	средний	64	64	45	45	55	55	39	39	45	45	27	27	275	45,8
	высокий	1	1	3	3	1	1	2	2	0	0	0	0	7	1,2
Неумение прощать другому его ошибки	низкий	49	49	57	57	54	54	60	60	60	60	68	68	348	58,0
	средний	49	49	39	39	40	40	34	34	37	37	30	30	229	38,2
	высокий	2	2	4	4	6	6	6	6	3	3	2	2	23	3,8
Нетерпимость к физическому дискомфорту	низкий	57	57	56	56	52	52	50	50	66	66	74	74	355	59,2
	средний	43	43	43	43	44	44	45	45	32	32	23	23	230	38,3
	высокий	0	0	1	1	4	4	5	5	2	2	3	3	15	2,5
Неумение приспособливаться к характеру других	низкий	38	38	48	48	50	50	58	58	55	55	72	72	321	53,5
	средний	59	59	49	49	46	46	40	40	45	45	24	24	263	43,8
	высокий	3	3	3	3	4	4	2	2	0	0	4	4	16	2,7

Самый низкий уровень среднего показателя 48 % в семьях без детей. При интерпретации следует учитывать, что чем больше баллов набирали респонденты, тем более они интолерантны. Чем меньше баллов набирали респонденты, тем выше уровень коммуникативной толерантности. Наименьший показатель среднего уровня в семьях без детей 48 % и наибольший низкий — 52 %. Это говорит о том, что в семьях, у которых нет детей, больше принимается индивидуальность другого человека. Это можно объяснить тем, что на первой стадии развития семьи она образуется за счёт потребности и желания двоих быть вместе. В семейной паре происходит формирование чувства единства двух индивидуальностей, поэтому принятие индивидуальности другого «основная работа» молодых супругов. Согласно полученным данным, «Использование себя в качестве эталона при оценке поведения и образа мыслей других людей» менее свойственно семьям с малыми детьми (высокий — 0 %; средний — 54 %; низкий — 46 %). Это можно объяснить тем, что с рождением ребёнка тенденция оценивать людей, исходя из собственного «Я», снижается. В то же время семьи, у которых дети посещают детский сад и семьи, у которых дети школьники, имеют больше выраженную тенденцию к оцениванию поведения других людей. «Консерватизм в оценках других людей» так же более свойственен семьям, в которых дети посещают детский сад (высокий — 10 %; средний — 47 %; низкий — 43 %) и семьям, в которых дети школьники (высокий — 8 %; средний — 44 %; низкий — 48 %). Можно предположить, что в этих семьях свойственно регламентированное поведение, связанное с неким однообразием. Наименее консервативны оценки в адрес окружающих в семьях с малыми детьми (высокий — 1 %; средний — 58 %; низкий — 41 %). «Неумение скрывать неприятные чувства к партнёрам» более характерно в семьях, у которых дети посещают детский сад (высокий — 7 %; средний — 45 %; низкий — 48 %). Наименьший процентный показатель в семьях с малыми детьми (высокий — 2 %; средний — 49 %; низкий — 49 %), в семьях без детей (высокий — 3 %; средний — 48 %; низкий — 49 %) характеризуется положительным эмоциональным фоном общения между партнёрами. «Стремление перевоспитать своего партнёра» более характерно в семьях без детей (высокий — 16 %; средний — 42 %; низкий — 42 %). Наименее свойственно перевоспитать партнёра в семьях, которые оставили дети (высокий — 1 %; средний — 36 %; низкий — 63 %). Согласно процентным показателям «Стремление подогнать партнёра под себя, сделать его удобным» более свойственно семьям с малыми детьми (высокий — 3 %; средний — 45 %; низкий — 52 %), семьям без детей

(высокий — 1 %; средний — 64 %; низкий — 35 %). Наименьший показатель у семей, которых дети оставили (высокий — 0 %; средний — 27 %; низкий — 73 %). «Неумение прощать другому его ошибки» более свойственно семьям без детей (высокий — 2 %; средний — 49 %; низкий — 49 %), семьям с малыми детьми (высокий — 4 %; средний — 39 %; низкий — 57 %) и семьям, у которых дети посещают детский сад (высокий — 6 %; средний — 40 %; низкий — 54 %). Это означает, что существует тенденция к усложнению отношений с партнёром, придавая неприятный смысл его поступкам и словам. «Нетерпимость к физическому и психическому дискомфорту, создаваемому другими людьми», более свойственно семьям, у которых дети посещают детский сад (высокий — 4 %; средний — 44 %; низкий — 52 %) и семьям, у которых дети школьники (высокий — 5 %; средний — 45 %; низкий — 50 %). Такое наблюдается в тех случаях, когда партнёр жалуется или ищет соучастия. «Неумение приспосабливаться к характеру, привычкам и желаниям других» с возрастом детей в семьях постепенно понижается. Наибольший процентный показатель у семей без детей (высокий — 3 %; средний — 59 %; низкий — 38 %).



**Рисунок 1. Графическое представление различия средних внутри групп**

Для установления различий по преобладанию какого-либо из изучаемых признаков в исследуемых выборках проводился однофакторный дисперсионный анализ. Проведена проверка однородности дисперсий с помощью статистики Ливеня (для проверки равенства дисперсий групп). Согласно статистики Ливеня ( $L=2,877$ ;  $p < 0,05$ ) подтверждается гипотеза о значимых различиях между дисперсиями сравниваемых групп. Однофакторный дисперсионный анализ ( $F=2,549$ ;  $p < 0,05$ ) дал статистически значимые результаты по различию средних изучаемых подгрупп. Апостериорные сравнения средних (критерий наименьшей значимой разности НЗР) (см. рис. 1, табл. 2), показывает парные сравнения между выборками, основанные на разности средних с указанным уровнем значимости (погрешности).

**Таблица 2.**

**Множественные сравнения разности средних, статистически значимых различий общей коммуникативной толерантности**

	Семья без детей	Семья с малыми детьми	Семья, где дети посещают детский сад	Семья, где дети школьники	Семья, где дети отчасти оставили родителей	Семья, которую дети оставили
№ страты	1	2	3	4	5	6
1	X	2,08	-0,83	2,31	2,31	5,87 **
2	-2,08	X	-2,91	0,23	0,23	3,79 <sup>T</sup>
3	0,83	2,91	X	3,14 <sup>T</sup>	3,14 <sup>T</sup>	6,70 ***
4	-2,31	-0,23	-3,14 <sup>T</sup>	X	0,00	3,56 <sup>T</sup>
5	-2,31	-0,23	-3,14 <sup>T</sup>	0,00	X	3,56 <sup>T</sup>
6	-5,87 **	-3,79 <sup>T</sup>	-6,70 ***	-3,56 <sup>T</sup>	-3,56 <sup>T</sup>	X

\*\*\*  $p < 0,001$ ; \*\*  $p < 0,01$ ; \*  $p < 0,05$ ; <sup>T</sup>  $0,05 > p \geq 0,1$

Статистический и графический методы анализа подтверждают одну из частных гипотез, проведённого исследования, о наличии различий в установках общей коммуникативной толерантности у семейных пар с разным социальным статусом детей в структуре семьи. Особо следует отметить семьи, у которых де дети посещают детский сад (страта 3). У них повышаются интолерантные установки. Это можно объяснить тем, что молодые родители должны адаптироваться к тому, что их ребёнок (элемент системы) посещает детский сад (выходит на новый уровень социализации, связанный с расширением границ системы). Родители испытывают сильный

стресс, когда их дети начинают ходить в детский сад, так как по поведению ребёнка будет оценена система воспитания в семье. Это как бы тестирование со стороны общества успешности семьи.

Авнер Баркаи рассматривает семью как систему с полупрозрачными границами, представляющую нечто большее, чем отдельные члены системы. Этапы развития семьи связаны с социальной ролью детей. Система становится дисфункциональной, когда происходит привыкание к определённому циклу развития семьи. В соответствии с социальной ролью детей в семье, границы семьи должны быть согласованы с внешней средой. Если семья (система) слишком сильно ограждает свои границы, то семья будет чувствовать гнев в ответ на любую атаку общества (например, оценка поведения ребёнка в детском саду) и замыкаться в себе. Гнев будет направлен наружу в попытке изменить что-то в детском саду или школе. Гармоничная семья с открытыми внешними границами будет пытаться изменить себя и порядок в семье [2]. В семьях, у которых дети оставили семью, личность ребёнка вступает в фазу развития зрелости, при понижении участия родителей в жизни детей. Родители становятся, более терпимы к другим людям. Развитие семьи — двуединый процесс. Развитие детей в социальной структуре способствует развитию коммуникативной толерантности родителей, потому что, обучая других, больше всего учатся родители быть толерантнее к своему партнёру и другим людям в общении.

### **Список литературы:**

1. Психодиагностика толерантности личности / под ред. Г.У. Солдатовой, Л.А. Шайгеровой. М.: Смысл, 2008. — 172 с.
2. Barcai A. Normative family development // *Journal of marriage and family therapy*, — 1981. — Vol. 7. — № 3. — P. 353—358.

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ЖЕСТОКОГО ОБРАЩЕНИЯ С РЕБЕНКОМ В СЕМЬЕ

**Шульга Оксана Константиновна**

*канд. психол. наук, доцент  
Гродненского государственного университета имени Янки Купалы,  
Республика Беларусь, г. Гродно  
E-mail: [oksana-shulga74@mail.ru](mailto:oksana-shulga74@mail.ru)*

**Ёда Александр Тадеушевич**

*магистр психол. наук,  
Гродненский государственный университет  
имени Янки Купалы,  
Республика Беларусь, г. Гродно  
E-mail: [ajoda@list.ru](mailto:ajoda@list.ru)*

## PSYCHOLOGICAL DETERMINANTS OF CHILD MALTREATMENT IN A FAMILY

**Oksana Shulga**

*candidate of psychological sciences, associate professor  
of the Yanka Kupala State University of Grodno,  
Republic of Belarus, Grodno*

**Aliaksandr Joda**

*master of psychological sciences,  
Yanka Kupala State University of Grodno,  
Republic of Belarus, Grodno*

### АННОТАЦИЯ

Целью описываемого исследования являлось изучение психологических детерминант жестокого обращения с ребенком в семье. Методы исследования: включенное наблюдение, метод экспертных оценок, тестирование, анкетирование. Результаты исследования показали, что в качестве факторов, детерминирующих риск возникновения жестокого обращения, могут выступать личностные особенности матерей, пережитый ими опыт семейного насилия в детстве, а также отсутствие

у них знаний о том, что психологическое насилие наносит сильный вред психологическому благополучию ребенка.

#### ABSTRACT

The purpose of the experiment is to study psychological determinants of child maltreatment in a family. Research methods are included observation, method of experts' assessment, testing and questionnaire. Research results have revealed that the factors determining child maltreatment are supposed to be mothers' personal features, mothers' abuse experience in a childhood and lack of knowledge about psychological abuse harm influencing on child's psychological well-being.

**Ключевые слова:** жестокого обращение; опыт переживания насилия; семья; семейные факторы; психологические детерминанты; личностные особенности матерей.

**Keywords:** maltreatment; abuse experience; family; family factors; psychological determinants; mothers' personal features.

Согласно утверждениям многих исследователей одними из важнейших факторов, провоцирующих риск возникновения жестокого обращения с ребенком в семье, являются семейные факторы [1, 3, 5, 6, 7, 8]. Практически каждая психологическая школа внесла определенный вклад в выделении механизмов и факторов возникновения домашнего насилия. Источником жестокого обращения с ребенком представители различных психологических направлений (классический психоанализ, теория привязанности Дж. Боулби и др.) определяли дисфункциональные отношения ребенка и родителя, прежде всего, матери. Нарушенные взаимоотношения матери и ребенка выделяются в настоящее время в качестве одной из центральных причин возникновения риска психологического насилия и пренебрежения [7, 8]. Однако эмпирическую проверку эти взгляды начали получать только недавно.

В числе взаимосвязанных психологических факторов, обуславливающих появление домашнего насилия над детьми, можно выделить такие, как нарушения функционирования семейной системы и дефекты семейного воспитания, родительская некомпетентность в области детско-родительских отношений и последствий различных видов насилия, личностные особенности родителей, которые могут определяться собственным опытом переживания насилия в детстве. Дисфункциональными составляющими семейной идеологии, провоцирующими возникновение жестокого обращения, выступают завышенные требования к ребенку (родительский перфекционизм), высокий уровень

критики, требования беспрекословного подчинения со стороны детей, соответствия родительским ожиданиям и другие [1, 4].

Гипотезой исследования выступило утверждение, что в качестве психологических детерминант жестокого обращения с ребенком в семье могут выступать личностные особенности матерей и их поведенческие проявления, пережитый ими опыт семейного насилия в собственной родительской семье, родительская некомпетентность в сфере детско-родительских отношений.

Программа эмпирического исследования реализовывалась на базе средних учебных заведений г. Гродно (гимназий). В группу испытуемых вошли 107 подростков в возрасте 11—12 лет ( $M=11,5\pm 0,5$ ), из которых 43 — мальчика и 64 девочки. В исследовании приняли участие также 107 матерей каждого подростка. Все подростки проживали в полных, немногочетных семьях, со средним и высоким материальным уровнем достатка. Многие матери имели высшее образование (43,2 %) или среднее специальное (48,8 %). Таким образом, в исследовании практически нивелировалось влияние социально-экономических факторов (уровень образования, многодетность, неполная семья, низкий уровень доходов и другие), вызывающих риск возникновения жестокого обращения с ребенком.

Для выявления случаев жестокого обращения среди детей была использована «Методика проективного интервью для оценки распространенности насилия» (автор Волкова Е.Н. и др.) [2]. Для описания поведенческих особенностей людей, переживших жестокое обращение, была использована методика «Карта наблюдений» (автор Волкова Е.Н. и др.) [2]. Для выявления форм агрессивности и враждебных реакций у подростков и их матерей был использован опросник Басса-Дарки.

По результатам данных, полученных с помощью методики проективного интервью, детская выборка была разделена на 2 группы: группа детей, переживавших опыт жестокого обращения в семье (основная группа,  $n=67$ ), и группа детей, не имевших опыта жестокого обращения (контрольная группа,  $n=21$ ). Анализ данных проективного интервью по видам жестокого обращения показал, что 55 % детей имели опыт психологического насилия; 32 % детей испытывали пренебрежение со стороны родителей; 85 % детей переживали опыт физического насилия в семье.

Результаты методики «Карта наблюдений» за детьми показали, что внешние физические и поведенческие проявления, характерные для ребенка, пережившего ситуацию насилия, можно диагностировать у 66 % испытуемых. Так как большинство случаев жестокого обращения в семье можно определить по внешним признакам



поведения ребенка, было решено провести сравнительный анализ показателей испытуемых основной группы и контрольной группы по методике «Карта наблюдений». Анализ данных показал, что между группой детей, переживавших опыт жестокого обращения, и группой детей, не имевших опыт жестокого обращения, существуют значимые различия по показателям «депрессия и уход в себя» ( $p < 0,05$ ), «враждебность по отношению к окружающим» ( $p < 0,05$ ), «недостаток социальной нормативности» ( $p < 0,05$ ), «невротические симптомы» ( $p < 0,05$ ), «неблагоприятные условия среды» ( $p < 0,05$ ). Количественный анализ данных (по критерию Манна Уитни) показал, что существуют межгрупповые различия по показателю «депрессия и уход в себя» ( $U=105,0; Z=2,65; p \leq 0,01$ ). Таким образом, испытуемые основной группы имеют значимые различия по показателям опыта жестокого обращения в семье в отличие от испытуемых контрольной группы. Так как эти показатели можно диагностировать по внешним признакам поведения ребенка, необходимо обучать классных руководителей и учителей обращать на них внимание и сообщать о своих выводах сотрудникам психологической службы школы.

Согласно данным некоторых исследований ребенок часто копирует поведение «жертвы» в семейной системе, в качестве этой жертвы чаще выступают матери [3, 5]. Было высказано предположение, что внешние признаки поведения ребенка, пережившего насилие и его матери могут совпадать. Для этого было проанализировано поведение матерей детей, имеющих опыт жестокого обращения, с помощью методики «Карта наблюдений» (адаптированный вариант для взрослых). Результаты сравнительного анализа позволили определить, что показатели детей, имеющих опыт жестокого обращения, и их матерей не различаются по следующим критериям поведения: «депрессия и уход в себя», «тревожность по отношению к окружающим», «недоверие к новым людям и ситуациям», «враждебность по отношению к окружающим», «невротические симптомы». Более высокие баллы по критерию «недостаток социальной нормативности» у детей ( $1,19 \pm 1,3$  против  $0,65 \pm 0,97$ ) ( $p < 0,05$ ) по сравнению с их матерями позволяют предположить, что процесс освоения социальных норм учащимися не завершён или нарушен. Таким образом, дети основной группы и их матери имеют сходные показатели поведенческих проявления, характерных для людей, переживавших ситуацию жестокого обращения или насилия.

Анализ результатов по показателям опросника Басса-Дарки выявил, что матери детей основной группы продемонстрировали значимо более высокие показатели по индексу враждебности,

чем матери детей, не переживавших жестокое обращение ( $9,88 \pm 2,3$  против  $11,2 \pm 2,64$ ) ( $p < 0,05$ ). Следует отметить, что индекс враждебности превышает среднюю норму. Это значит, что матери демонстрируют враждебное отношение к окружающим. У 18 % матерей был выявлен повышенный уровень индекса враждебности. Также они имеют более высокие баллы по показателям «индекс агрессивности» ( $p < 0,05$ ), «физическая агрессия» ( $p < 0,05$ ), «вербальная агрессия» ( $p < 0,05$ ). Следовательно, у матерей детей, имеющих опыт жестокого обращения, чаще проявляется агрессивность в различных формах.

Таким образом, проводимое нами исследование дало возможность определить характеристики матерей детей, переживающих опыт жестокого обращения и не переживающих опыт жестокого обращения в семье. Матери детей, имеющих опыт жестокого обращения, чаще проявляют агрессивность в различных формах, у них более высокие показатели по опыту переживания насилия в детстве. Они характеризуются отсутствием конструктивных взаимоотношений с самим собой и миром, недоверием к окружающим, обидчивостью, враждебностью и подозрительностью.

### **Список литературы:**

1. Зиновьева Н.О., Михайлова Н.Ф. Психология и психотерапия насилия. Ребёнок в кризисной ситуации. СПб.: Речь, 2003. — 248 с.
2. Насилие и жестокое обращение с детьми: источники, причины, последствия, решения: учеб. пособие / под ред. Е.Н. Волковой. СПб.: ООО «Книжный Дом», 2011. — 384 с.
3. Партнерство государства и гражданского общества Беларуси для развития системы защиты детей от насилия: практ. пособие / А.М. Маханько [и др.]. Минск: Белпринт, 2012. — 112 с.
4. Помощь детям, пострадавшим от насилия: рабочая книга / под. ред. Е.Н. Волковой Минск: Белстан, 2010. — 175 с.
5. Сафонова Т.Я., Цымбал Е.И. Жестокое обращение с детьми. М.: Изд-во ИПК и ПРНМО, 1993. — 220 с.
6. Фурманов И.А. Насилие над детьми: сходство и различие психологических последствий. Актуальные проблемы кризисной психологии: сб. науч. трудов. Минск: НИО, 2001. — 158 с.
7. Цымбал Е.И. Жестокое обращение с детьми причины, проявления, последствия. М.: РБФ НАН, 2007. — 272 с.
8. Kaplan S.J., Pelcovitz D.S. Child abuse and neglect and sexual abuse // *Psychiatric Clinics of North America*. — 1982. — Vol. 5. — P. 321—332.

## 2.6. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

### АНАЛИЗ САМООЦЕНКИ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ У РАБОТАЮЩИХ И НЕРАБОТАЮЩИХ ПЕНСИОНЕРОВ ДО 65 ЛЕТ

**Коноплёв Николай Николаевич**

*магистрант, магистратура (практическая психология)  
Российского государственного социального университета  
(филиал в г. Минске),  
Республика Беларусь, г. Новополоцк  
E-mail: [lyudmila2k@mail.ru](mailto:lyudmila2k@mail.ru)*

**Курилович Марина Анатольевна**

*канд. психол. наук, доцент кафедры психологии и конфликтологии  
филиала РГСУ в г. Минске,  
Республика Беларусь, г. Новополоцк*

### ANALYSIS OF THE SELF-ASSESSMENT OF MENTAL CONDITIONS OF WORKING AND NON-WORKING PENSIONERS TO 65 YEARS

**Nikolay Konoplev**

*undergraduate, MSC (applied psychology), Russian state social University  
(branch in Minsk),  
Republic of Belarus, Novopolotsk*

**Marina Kourilovich**

*candidate of psychological Sciences, associate Professor of psychology  
and conflict branch RSSU in Minsk,  
Republic of Belarus, Novopolotsk*

### АННОТАЦИЯ

Статья посвящена сравнительному анализу психических состояний у работающих и неработающих пенсионеров до 65 лет.

В условиях социальной депривации неработающие пенсионеры склонны оценивать своё функциональное состояние менее позитивно. Перед ними стоит задача адаптироваться к новым условиям. Адаптация полагает постановку новых жизненных целей.

#### **ABSTRACT**

The article is devoted to comparative analysis of the mental conditions of working and non-working pensioners to 65 years. In conditions of social deprivation, pensioners tend to assess their functional state less positively. Their challenge is to adapt to new conditions. Adaptation believes a new life goals.

**Ключевые слова:** работающие и неработающие пенсионеры; психическое состояние.

**Keywords:** working and non-working pensioners; mental state.

Одним из характерных явлений современности является процесс старения общества, увеличение количества пожилых людей в общей численности населения, что требует проявления по отношению к ним, к их опыту и заслугам большого уважения и заботы. Проблема осмысленности жизни и жизнестойкости в пожилом возрасте недостаточно разработана.

Для изучения характеристик самооценка психических состояний у работающих и неработающих пенсионеров в рамках магистерской диссертации (2013—2014 гг.) в г. Новополоцке проводится исследование. Выборка случайная. Работающие пенсионеры до 65 лет, средний возраст 58 лет (N=312); неработающие пенсионеры до 65 лет, средний возраст 61 год (N=312). Для изучения самооценки психических состояний была выбрана психодиагностическая методика «Самооценка психических состояний» далее СПС (Ганс Юрген Айзенк). Результаты диагностики обработаны в IBM SPSS Statistics 20. Для выявления различий между изучаемыми признаками был проведён расчёт U-критерия Манна-Уитни.

С помощью теста методики СПС можно определить уровни таких психических свойств, как тревожность, фрустрация, агрессивность, ригидность. *Тревожность* — индивидуальная психическая особенность, проявляющаяся в склонности человека к частным и интенсивным переживаниям состояния тревоги. *Фрустрация* — это психическое состояние, выраженное неуспехом в удовлетворении потребности, желания и может рассматриваться как одна из форм психологического стресса. Агрессивность — это не вызванное объективными обстоятельствами, неспровоцированная враждебность

человека, по отношению к людям и окружающему миру. Ригидность — это затрудненность (вплоть до полной неспособности) в изменении намеченной человеком программы деятельности в условиях, объективно требующих ее перестройки. Противоположное ригидности по значению свойство личности — пластичность [1].

**Таблица 1.**

**Абсолютные и относительные величины по показателям СПС у работающих и неработающих пенсионеров**

Переменные	Уровни	Пенсионеры				Всего	
		Работающие		Неработающие		АВ	%
		АВ	%	АВ	%		
Тревожность	низкий	142	45,5	145	46,5	287	46,0
	средний	152	48,7	147	47,1	299	47,9
	высокий	18	5,8	20	6,4	38	6,1
Всего		312	100	312	100	624	100
Фрустрация	низкий	142	45,5	137	43,9	279	44,7
	средний	152	48,7	151	48,4	303	48,6
	высокий	18	5,8	24	7,7	42	6,7
Всего		312	100	312	100	624	100
Агрессивность	низкий	160	51,3	111	35,6	271	43,4
	средний	141	45,2	179	57,4	320	51,3
	высокий	11	3,5	22	7,1	33	5,3
Всего		312	100	312	100	624	100
Ригидность	низкий	108	34,6	86	27,6	194	31,1
	средний	191	61,2	184	59,0	375	60,1
	высокий	13	4,2	42	13,5	55	8,8
Всего		312	100	312	100	624	100

Анализируя данные абсолютных и относительных величин по показателям СПС у работающих и неработающих пенсионеров (табл. 1), следует отметить следующее, по шкале «Тревожность» у работающих и неработающих пенсионеров по низкому, среднему и высокому уровню незначительное отличие. Преобладание низкого и среднего уровня позволяет утверждать, что работающие пенсионеры до 65 лет чувствуют себя комфортно и безопасно. По шкале «Фрустрация» так же не наблюдается существенных отличий по процентным показателям, отражающим уровни переживания неуспеха в удовлетворении потребностей, желаний. По шкале «Агрессивность» согласно показателям имеются существенные отличия. Низкий уровень у работающих пенсионеров (51,3 %), и соответственно у неработающих (35,6 %). Средний уровень

работающие пенсионеры (45,2 %), неработающие (57,4 %). Высокий уровень работающие пенсионеры (3,5 %), неработающие (7,1 %). Таким образом, распределение процентных показателей по уровням позволяет говорить, что у неработающих пенсионеров увеличивается средний и высокий уровни агрессивности. Это можно объяснить тем, что агрессивность преподносится как образец мужества и силы, и выступает своеобразной формой психологической защиты от страха. Так же, возможно, это выражение внутренней неудовлетворённости собой, своим социальным положением, принятием себя, своей новой роли (аутоагрессия).

По переменной «Ригидность» отмечается снижение низкого уровня неработающие (27,6 %), работающие (34,6 %) и увеличение высокого уровня (у работающих — 4,2 %, у неработающих — 13,5 %). Это говорит о том, что у неработающих пенсионеров существует затруднённая в принятии своей новой социальной роли, требующей перестройки сознания к изменившейся ситуации, связанной с характером социальной среды. Уровень ригидности, проявляемой субъектом, обуславливается взаимодействием личности с характером среды, включая степень сложности решения задач, связанных с социальной ситуацией развития и ведущей деятельностью в период зрелости. Результаты статистического анализа выявили различия по переменным «Агрессивность» и «Ригидность» у работающих и неработающих пенсионеров. Более выраженное количественное преобладание по переменной «Агрессивность» имеют неработающие пенсионеры ( $U=59400,000$ .  $p < 0,001$ ). Средний ранг работающие пенсионеры (278,12), неработающие (34,88). По переменной «Ригидность» получены следующие значения ( $U=54755,000$ .  $p < 0,007$ ). Средний ранг работающие пенсионеры (293,00), неработающие (332,00). Таким образом, проведённые качественный и статистический анализы эмпирических данных, а также содержательная интерпретация результатов U-критерия Манна-Уитни позволяет заключить, что выдвинутая в ходе исследования гипотеза о различии самооценки психических состояний подтвердилась частично. Обобщая полученные результаты, необходимо сделать следующий вывод: неработающие пенсионеры более склонны к неспровоцированной враждебности по отношению к людям и окружающему миру, вызванной неудовлетворённой потребностью социальной значимости, наблюдается снижение способности адаптироваться к изменяющимся условиям социальной среды. У неработающих пенсионеров возникают затруднения, связанные с перестройкой целей, задач, поведения в условиях новой социальной ситуации развития личности.

Усовершенствование своего внутреннего мира на основе образовательного процесса позволит в зрелом возрасте оформить сознание (картину мира) не в деструктивном смысле (доживание, донашивание, доедание), а в позитивном (долголетие, достаток, добролюбие). Предлагается по новому увидеть зрелый возраст, его возможности для развития личности в аспекте личностного самосовершенствования на основе познания себя, своей жизни.

### **Список литературы:**

1. Психологическая диагностика личности. Практикум для студентов, обучающихся по специальности 030301.65 — психология / сост.: В.Н. Шашок, Н.В. Смирнова. Минск: Частн. ин-т упр. и предпр., 2008. — 160 с.

## 2.7. ЮРИДИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

### ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ЦЕННОСТНОЙ ОРИЕНТАЦИИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ПРАВОНАРУШИТЕЛЕЙ

*Гурьев Михаил Евгеньевич*

*канд. ист. наук, доцент кафедры педагогики и социальной психологии  
доцент ФГКОУ ВПО «Санкт-Петербургский университет  
министерства внутренних дел Российской Федерации»,  
РФ, г. Санкт-Петербург  
E-mail: [mgurev@bk.ru](mailto:mgurev@bk.ru)*

### THEORETIC AND METHODOLOGICAL APPROACHES TO A SYSTEM OF VALUES OF JUVENILE OFFENDERS

*Mikhail Guriev*

*candidate of historical sciences, associate professor of Pedagogy  
and Social Psychology Department, Federal State Public Educational  
Institution of Higher Vocational Education Saint Petersburg University  
of the Russian Interior Ministry,  
Russia, Saint Petersburg*

#### АННОТАЦИЯ

Подростковая преступность представляет на сегодняшний день серьезную опасность, так как ее состояние определяет уровень здоровья общества в целом.

Неустойчивость ценностных ориентаций и ценностных установок подростков и юношей при неблагоприятных условиях социализации приводит к правонарушениям.

Актуальность данной проблемы обуславливается высокой потребностью в разработке теоретических и практических аспектов исправления и дальнейшей успешной социализации несовершеннолетних правонарушителей с учетом индивидуальных особенностей их ценностно-смысловой сферы.



## ABSTRACT

Juvenile delinquency nowadays appears to be a grave danger because its state defines the health level of society as a whole. Instability of the system of values and attitudes with adolescents under adverse conditions of socialization leads to delinquencies. Relevance of the problem stated above is determined by a high demand in development of theoretical and practical aspects of correction and further successful socialization of juvenile offenders taking into account individual peculiarities of their axiological environment.

**Ключевые слова:** подростковая преступность; ценностные ориентации; профилактика правонарушений; ценности; субъект-объектные отношения; потребности; интересы; сознание индивида; социализация индивида; ценностные детерминанты; личность преступника; нормативно-ценностное мироощущение; социальные установки; социальная дезадаптация.

**Keywords:** juvenile delinquency; system of values; prevention of offenses; values; subject-object relations; needs; interests; consciousness of an individual; socialization of an individual; axiological determinants; personality of criminal; normative and axiological perception of environment; social attitudes; social maladjustment.

Подростковой преступности присущи свои особенности, заключающиеся в специфических количественных и качественных характеристиках. При сравнении ее со взрослой преступностью, следует выделить более высокий уровень динамизма и активности. Категория молодежи, вставшая на путь правонарушения, очень трудно возвращается к нормальной жизни и в дальнейшем занимает нишу взрослой преступности.

В вопросе изучения связи между возрастом населения и преступной активностью, следует отметить определенную закономерность возрастания преступной активности, начиная с шестнадцати лет. Достигнув максимума к 31 годам, преступная активность населения начинает убывать. Юношеский период развития личности, когда основные мировоззренческие представления, убеждения и ценностные ориентации недостаточно сформированы, является аналогом «стартовой площадки» будущего количества преступлений в обществе. Этот же период является и наиболее сенситивным для эффективного воздействия на ценностные структуры личности. Сталкиваясь со зрелой личностью, вряд ли можно говорить о возможности ее переформирования, однако, несовершеннолетний правонарушитель находится в возрастном периоде, который несет

основную нагрузку по формированию ценностной структуры, еще поддающейся коррекции и изменению [12, с. 196].

В.Л. Васильев, рассматривая проблемы несовершеннолетних правонарушителей, отмечает, что около 85 % особо опасных рецидивистов свое первое преступление совершили в возрасте 18 лет. Можно предположить, что решение проблем рецидива преступности несовершеннолетних юношеского возраста ведет к снижению общего уровня преступности.

Относительно увеличение преступной активности 16—18-летних юношей превращает данную возрастную группу населения в самую активную, отличную по определенным параметрам от предыдущего (14—16 лет) и последующего (18—25 лет) возрастов. Именно в этот период происходят определенные, весьма активные и высоко значимые процессы в структуре личности несовершеннолетних, которые закрепляются в сознании, определяют дальнейшую активность и направленность личности, и содержат в своей основе ценностные детерминанты [10, с. 364].

Преступность несовершеннолетних, равно как и преступность общая, непосредственно зависит от той ситуации (социально-экономической и политической) которая способствует развитию криминогенной обстановки.

Большинство исследователей, анализируя факторы, детерминирующие преступное поведение, констатируют, что в настоящее время политический и социально-экономический фон оказывает явно негативное воздействие на направленность деятельности подрастающего поколения, квинтэссенцией которой являются ценностные образования. Ухудшение экономических условий жизни населения страны, разрушение института семьи приводит к росту психоэмоциональных перегрузок и усилению кризиса социальной структуры общества. То направление, которое изберет страна в дальнейшем во многом зависит от того каким ценностям придерживается поколение молодых людей, которым сегодня исполнилось 15—18 лет, так как их ценности лягут в основу формирования новых социально-экономических установок общества [17, с. 62].

Изучение проблем правонарушений несовершеннолетних в настоящее время обуславливается существенной ролью, занимаемой молодежной преступностью в общей структуре преступности, а также необходимостью коренного пересмотра концептуальных подходов к профилактике противоправных проявлений среди несовершеннолетних в уголовно-правовой политике. Достижение определенного результата должно быть действенным, а сам процесс деятельности

оцениваться по определенным ценностным критериям. Особое внимание следует обратить на проблему «социального контроля» общества над преступностью. В содержание данного понятия включается не только правоохранительную деятельность, но и деятельность всех социальных институтов направленную на предупреждение девиантного поведения.

Проблема ценностного определения способа существования, в основе своей, детерминирующая ценностный выбор, активно ставилась и обсуждалась на протяжении всей истории человечества. Как этот мировоззренческий вопрос решался любым человеком, социальной группой, обществом и культурой. Этот вопрос выбирался из двух составляющих: либо духовного (идеального) либо материального; либо небесного либо земного; либо любви либо богатства; либо правопослушания либо правонарушения.

Ценностное содержание сознания личности в настоящее время привлекает внимание исследователей в различных областях научных знаний: социологии, философии, педагогике, психологии, в силу того, что развитость ценностного сознания является условием благополучия бытия личности и общества в целом. Осмысление ценностных компонентов человеческого бытия определило начало науки аксиологии в середине XIX века, объясняющей и раскрывающей явления, факты и события с точки зрения их внутреннего, духовно-ценностного содержания, и рассматривающей ценности в их связи с объективной реальностью [6, с. 97].

В XXI веке проблема ценностного способа существования обострена в силу утраты обществом определенных ценностных позиций, в результате чего, у молодого поколения деформированы экономические, моральные и другие ценности. Наблюдаемое в настоящий момент несоответствие системы общественных и индивидуальных ценностей служит причиной конфликтов и отклонений в структуре поведения современной молодежи, и в особенности на стадии несовершеннолетия, когда происходит становление ценностных аспектов самоопределения. Результаты многих исследований сходятся в утверждении, что именно период несовершеннолетия формируется тот тип личности, который будет доминировать и развиваться в дальнейшем. Так группа авторов А.В. Баженов, Н.Д. Гомонов, Л.С. Саблина, анализируя проблемы криминогенного поведения несовершеннолетних, приходит к следующему выводу: «Несовершеннолетние — это образно говоря, барометр, позволяющий прогнозировать ценностные параметры будущего общества» [11, с. 39].

В результате накопления и обострения противоречий в обществе, в период потери прежних идеалов и переоценки ценностей, во все исторические времена актуализировался интерес к проблеме ценностей. Это происходит в силу того, что ценностные отношения, рассматриваемые в широком смысле, представляют собой межчеловеческие, межсубъектные отношения по поводу объектов-носителей ценностей, их значимости, а в узком смысле они есть переживаемое людьми воплощение идеалов. Общество начинает задумываться над смыслом истории тогда, когда налицо ситуация переживания социального и духовного кризиса, потери прежних ценностных ориентиров и смены идеала.

Понятие ценностей активно разрабатывалось в рамках социологических наук и впервые предложено социологами У. Томасом и Ф. Знанецким. Они используют понятие «ценности» в социологии, тогда как до них это понятие существовало только в философии. Авторы рассматривают понятие «аттитюд», как переживание смысла ценности социального объекта. Структуре аттитюда посвящены работы Д. Креча и С. Крачфилда. Т. Парнсонс вводит понятие «ценностной ориентации» [4, с. 193]

Как некие «абстрактные идеи» положительные или отрицательные, определяет ценности личности М. Рокич. Ценности — это идеи, выражающие человеческие убеждения о типах поведения и предпочтительных целях, а количество ценностей у человека невелико, все люди обладают похожими ценностями, но в разной значимости для каждого все личные ценности организованы в систему.

Активное исследование ценностных понятий наблюдается в России в шестидесятые годы XX века, и в конце XX начале XXI вв., т. е. в периоды очередной смены идеала. В 60—80-е годы XX века отношение к проблеме ценностей определялось тремя основными подходами. Первый подход определяет ценность с точки зрения значимости предметов и явлений для человека, с точки зрения их способности удовлетворить духовные и материальные потребности и быть полезными. Второй подход относит к ценностям лишь высшие общественные идеалы. Третий подход объединяет два первых и тут ценность предстает как значимость и идеал одновременно. Эту концепцию развивал В.П. Тугаринов и О.Г. Дробницкий [8, с. 32].

Все три подхода исходят из того, что ценность как значимость есть момент взаимодействия субъекта и объекта. Субъект-объектные отношения соответствуют пониманию ценности как значимости объекта для субъекта. Однако, высказываются и другие предположения, в частности О.Г. Дробницкий пишет следующее, — то,

что «внешне вступает как отношение человека к предмету или ... предмета к человеку, в действительности является отношением человека к самому себе и другим людям или к обществу». Эту точку зрения поддерживает Г.П. Выжлецов, отмечая специфику ценностей он пишет о том, что «проявление и функционирование ценностей в обществе определяется не субъектно-объектными отношениями, а прежде всего, именно межсубъектными отношениями, и в них же реализуются». Далее он указывает на факт того, что ценности обладают познавательным и регулятивно-целевым значением, выступая в качестве норм и идеалов в отношениях между людьми. Вне общественных отношений ценность не может быть объяснима. Именно поэтому наиболее распространенными сегодня ценностными понятиями являются «добро», «свобода», «справедливость», т. е. такие, которые имеют межсубъектную природу и выражают определенные виды отношений между ними [1, с. 264]

Делит ценности на материальные, социально-политические и духовные В.П. Тугаринов. Он отмечает, что ценностями являются предметы, явления и их свойства, которые нужны, необходимы, полезны и приятны людям определенного общества или класса. Они предстают в качестве средств удовлетворения потребностей и интересов. Ценностями могут быть также идеи и побуждения, которые выступают в качестве нормы, цели или идеала.

М.С. Каган считал, что «ценность объекта это есть его отношение к субъекту, его роль в человеческой жизнедеятельности».

А.Г. Здравомыслов считает ценностями обособившиеся в ходе развития истории, благодаря разделению труда в сфере духовного производства интересы. Потребности и интересы проходят через сознание индивида, воздействуют на сферу его эмоций и чувств, настроений, обеспечивая субъектность личности и формируя ценностные ориентации.

Для психологической науки наиболее значимым является изучение ценностей как механизма социализации индивида, механизма принятия им норм и требований. Психологические исследования сосредоточены на изучении содержания личностных ценностей, места ценностей в структуре личности, механизмов усвоения ценностных значений и их роли в развитии личности [13, с. 264].

В данном контексте в отечественной психологии проблема впервые была сформулирована А.Ф. Лазурским. В частности, он определил ценности как отношения субъекта к различным жизненным сферам: социальному окружению, профессии, обществу

в целом. Идеи Лазурского были в дальнейшем разработаны В.Н. Мясищевым в концепции личности как системы отношений.

В работах ведущих отечественных психологов проблема ценностей рассматривается как компонент психологической структуры личности, который определяет ее направленность (Б.Г. Ананьев, Г.М. Андреева, И.В. Дубровина, А.Н. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, В.С. Мерлин, В.Н. Мясищев, А.А. Реан, Е.Ф. Рыбалко, В.А. Ядов). Так, Б.Г. Ананьев определяет ценности как базальные характеристики личности, определяющие мотивы поведения и деятельность. С.Л. Рубинштейн проявления направленности, основанные на ценностях, определяет в качестве динамической тенденции личности. А.Н. Леонтьев обозначает ценности понятием «личностный смысл», который индивид обретает в процессе усвоения опыта предшествующий поколений [3, с. 186].

Проблема ценностных детерминант личности может быть рассмотрена с позиций целостного системного подхода, ввиду того, что функции ценностей являются системообразующими. На данный факт указывал В.С. Мерлин в рамках концепции интегральной индивидуальности. Он одним из первых выдвинул гипотезу о ценностных ориентациях как о возможном опосредствующем звене в индивидуальности.

Отечественные исследователи также рассматривают проблему ценностей как основу воспитания подрастающего поколения. Существенный вклад в теоретические и практические исследования в этом направлении внесли Г.М. Андреева, Б.Г. Ананьев, М.М. Бахтин, О.Г. Дробницкий, А.Г. Здравомыслов, И.С. Кон, В.Н. Мясищев, К.К. Платонов, В.П. Тугаринов, В.Я. Ядов и др. Институт теории и педагогики Российской академии образования предлагает реализовать в образовании ценности следующего содержания: стремление к истине, социальное благополучие общества, социальная справедливость, нравственные и гуманистические нормы, приобретение знаний, уважение к таланту, здоровье, социальная активность, доброжелательность в отношениях, взаимопонимание [7, с. 162].

Таким образом, процесс преодоления ценностных противоречий, возникающих в обществе в процессе крушения старых идеалов, влечет за собой актуализацию интереса к проблеме общечеловеческих ценностей, представляющих собой социокультурные значения и нормы, полученные в результате преломления духовных ценностей в основных сферах жизни общества — экономической, политической, правовой и моральной. Выступая интегральной личностной характеристикой, отражающей отношение личности к различным

сторонам социальной действительности, ценности и ценностные ориентации являются по выражению Б.Г. Ананьева центром, в котором сходятся исследования философов, социологов, психологов. Ценности необходимо не только изучать, но и делать все необходимое для развития ценностного сознания в обществе и выработки объективных ценностных критериев [14, с. 193].

В криминологической литературе ряд исследователей обращались к проблеме ценностей. Так в работах А.И. Долговой, В.И. Каминской, В.Н. Кудрявцева, И.В. Михайловской, Н.В. Радужной, А.Р. Ратинова, А.М. Яковлева и др. отмечена необходимость изучения ценностных систем личностей, совершивших вступление, однако пока четкой постановки проблемы и глубокой теоретико-методической разработки не обозначено.

А.Р. Ратинов, изучая личность преступника, подчеркивает, что наиболее характерным является в первую очередь, неправильное, искаженное понимание нормативных и ценностных представлений, которое проявляется в искаженной интерпретации нормативных и нравственных категорий, это является оправдательным механизмом при совершении преступления.

Поведение несовершеннолетних правонарушителей выступает составной частью статистики общей преступности, хотя подростковые правонарушения имеют и оцениваются своими критериями и имеют специфические своеобразия, которые проявляются в особых деформациях развития психических и нравственных личностных качеств [16, с. 3].

Оценивая и изучая вопросы ценностных детерминантов в несовершеннолетней правовой социализации, исследователи пришли к однозначному выводу, что именно она успешно решает эту проблему и оберегает подростков от правонарушений.

Обратимся к точке зрения, высказанной Л.И. Аувяэрт, в которой определяется четыре важных составляющих, позволяющих усвоить нормы права: осведомленности о нормах и понимания их содержания, отождествления своего поведения с нормой, желания следовать норме, способности реализовывать норму [2, с. 324].

Нормативно-ценностное мироощущение, это такое мироощущение о праве, морали и ценностях вообще, которое регулируют поведение человека, это внутренний стержень, который содержит глубокие знания, формирует соответственные психические состояния и компоненты положительного отношения.

Причем аморальное, негативное, девиантное, противоправное действие человека как правило протекает на уровне дефектов, которые

обусловили деформации в процессе формирования этого внутреннего стержня мироощущения. Это как правило происходит в то время, когда у подростка формируется шкала ценностей, его Я-концепция. В это время на место нормальных, под воздействием негативного социального влияния, могут сформироваться негативные асоциальные, противоправные установки криминальной личности, на это обращают свое серьезное внимание авторы отечественной криминологической науки: В.Н. Кудрявцева, Г.М. Миньковский, Г.А. Аванесов, А.Р. Ракинов А.И. Долгова, и другие авторы [5, с. 3].

Важнейшим структурным элементом, характеризующим личность, является его ценностная ориентация, которая пронизывает весь жизненный путь человека, является его путеводной звездой.

При помощи этих элементов человек ограничивает значимое для него от незначимого, несущественного, а совокупность сложившихся ценностных ориентаций образует ось сознания. От того, как сложились ценностные ориентации в юношеском возрасте, зависит устойчивость личности, тип поведения и деятельности, способ адаптации, направленность личности, иерархия потребностей и мотивов, интересы. Таким образом, ценностные ориентации являются важнейшим фактором, регулирующим и детерминирующим направленность и мотивацию.

Остроту проблем преступности несовершеннолетних обеспечивает актуализированный идейно-нравственный кризис, переживаемый во всех слоях общественной жизни. В связи с этим Л.Г. Почебут отмечает, что в современных условиях ценности индивидуалистической культуры, навязываемые в обществе, существовавшем до этого на уровне коллективистской культуры, сводятся к ограниченному числу ценностных выборов населения и в особенности молодежи.

Н.М. Лебедева указывает, что стремление к достижению личного успеха, являясь показателем индивидуалистической ценности, обеспечивающей самореализацию личности, представлено в сознании молодого поколения в виде ориентации в первую очередь на материальное благополучие, трансформируясь в критическое отношение к сфере профессиональной деятельности при одновременном стремлении к высокому материальному достатку [9, с. 214].

Среди молодежи все большее распространение получают аморальные формы поведения, такие, как: употребление наркотиков и алкоголя, вызывающее, эгоистическое поведение. Этому способствует: понижение престижности многих профессий, сложности с обучением а исходя из этого снижение общеобразовательного уровня, превращение сознания многих подростков в примитивные



формы. Эти и другие факторы приводят такую молодежь в среду криминалитета.

Ценностная система современных подростков формируется в условиях многих не разрешающихся противоречий, складывающегося противоречивого рынка, по сути стихийного и с элементами криминальных оттенков, нерешенности многих социальных вопросов.

Говоря о личности преступника-подростка Г.М. Миньковский отмечал, что она выступает в качестве «кристаллизационного центра», когда изучается любая преступность и когда она изучается и делаются попытки ее скорректировать, этим самым подразумевается борьба с преступностью вообще.

В соответствии с утверждениями А.А. Реана в зависимости от того, как личность относится к реальной действительности и каковы приоритеты ее социальных установок и ценностей. Данные приоритеты при анализе причин противоправного поведения подростков признаются наиболее значимыми, хотя и не достаточно исследованными.

Анализируя реальный мир преступности, И.И. Карпец указывает на то, что «исток преступного поведения в начале жизненного пути, там, где только началось формирование личности». В связи с этим возникает необходимость научного анализа механизмов усвоения личностью культурных норм и ценностей, происходящих по мере социализации, которая предполагает включение человека в определенные социальные группы, овладение нормами поведения, формирование шкалы ценностей [15, с. 164].

По мере включения личности в различные социальные связи и контакты, идет процесс усвоения и овладения опытом социальных отношений.

Однако эти связи и отношения, в силу определенных неблагоприятных ситуаций приводят к социальной дезадаптации, овладения негативных форм поведения, что ведет к негативной социализации. Этот отрицательный опыт ведет к формированию негативного ценностного отношения несовершеннолетнего ко всем сферам жизни и деятельности.

Анализируя поведение подростков можно заметить серьезные просчеты в различных видах воспитательной работы, это проявляется в социальном инфантилизме и незрелости. Все это проявляется в различных отклонениях на социальном, докриминогенном и криминогенном уровнях.

Именно поэтому многие исследователи проблемы ценностей приходят к выводу о том, что нужно не просто учитывать и изучать

ценности, но их необходимо предлагать обществу, развивая ценностное сознание всех возрастных уровней.

### **Список литературы:**

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология: Учебное пособие для учителя-психолога и ученика. М.: Академический проект; Екатеринбург.: Деловая книга, 2000. — 624 с.
2. Аванесов Г.А. Криминология и социальная профилактика. М.: Академия МВД СССР, 1980. — 526 с.
3. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: В 2-х т. Т. I. М.: Педагогика, 1980. — 232 с.
4. Андреева Г.М. Социальная психология. Учебник для высших учебных заведений. М.: Аспект Пресс, 1998. — С. 363.
5. Антонян Ю.М. О некоторых неосознаваемых мотивах Систематического занятия бродяжничеством // Вопросы борьбы с преступностью. М., 1982. Вып. 36. — С. 3—15.
6. Башкатов И.П. Психология неформальных подростково-молодежных групп. М.: Информпечать, 2000. — 336 с.
7. Башкатов И.П. Психология групп несовершеннолетних правонарушителей. М.: Прометей, 1993. — 256 с.
8. Бобнева М.И., Дорофеев Е.Д. Изменение ценностных систем личности в период преобразования общества // Ценностное сознание личности в период преобразования общества / Ред. Е.Д. Дорофеев, Л.А. Седова. М.: Изд-во ИП РАН, 1997. — С. 32—46.
9. Бобнева М.И. Социальные нормы и регуляция поведения. М.: Наука, 1979. — 309 с.
10. Васильев В.Л. Юридическая психология. 5-е изд., доп. и перераб. СПб.: Питер, 2002. — 656 с.
11. Никандров Н.Д. Россия: ценности общества на рубеже XXI века. М.: МИРОС, 1997. — 104 с.
12. Панкратов В.В. Преступность несовершеннолетних — основные понятия и проблемы // В кн. Трудные судьбы подростков — кто виноват? М.: Юрид. лит., 1991. — 336 с.
13. Петровский А.В. Личность в психологии: парадигма субъектности. Ростов-н/Д.: Изд-во «Феникс», 1996. — 512 с.
14. Пирожков В.Ф. Криминальная психология. Подросток в условиях социальной изоляции. М.: «Ось-89», 1998. — 320 с.
15. Пирожков В.Ф. Психологические основы перевоспитания осужденных. М.: «Ось-89», 1998. — 264 с.

16. Ратинов А.Р. Психология личности преступника. Ценностно-нормативный подход // Личность преступника как объект психологического исследования. М., 1979. — С. 3—33.
17. Сальников В.П. Проблема преступности несовершеннолетних и пути ее решения // Тезисы выступлений на международном научно-практическом семинаре 11—13 июля 2001 года/Под общ. ред. В.П. Сальникова. Санкт-Петербургский университет МВД России. СПб.: Фонд «Университет», 2002. — С. 62—64.

**Научное издание**

# **ЛИЧНОСТЬ, СЕМЬЯ И ОБЩЕСТВО: ВОПРОСЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ**

Сборник статей по материалам  
XXXVII международной научно-практической конференции

№ 2 (37)  
Февраль 2014 г.

Часть II

В авторской редакции

Подписано в печать 24.02.14. Формат бумаги 60x84/16.  
Бумага офсет №1. Гарнитура Times. Печать цифровая.  
Усл. печ. л. 9,25. Тираж 550 экз.

Издательство «СибАК»  
630075, г. Новосибирск, Залесского 5/1, оф. 605  
E-mail: mail@sibac.info

Отпечатано в полном соответствии с качеством предоставленного  
оригинал-макета в типографии «Allprint»  
630004, г. Новосибирск, Вокзальная магистраль, 3