ISSN 2464-6741

MK ČR E 22427

Vědecký a praktický časopis

AKADEMICKÁ PSYCHOLOGIE

№ 1 2017

ZAKLADATEL:
Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», s.r.o.

Šéfredaktor – prof. **Valeriy M. Miniyarov,** Ph.D. (profesor v oboru pedagogika)
Zástupce šéfredaktora – doc. **Ilona G. Dorošina**, CSc.
(kandidát věd v oboru psychologie)

Mezinárodní redakční rada

prof. **Garnik V. Akopov**, Ph.D. (profesor v oboru psychologie – Samara, Rusko)
prof. **Vladimir P. Andronov**, Ph.D. (profesor v oboru psychologie – Saransk, Rusko)
prof. **Alersandr A. Baranov**, Ph.D. (profesor v oboru psychologie – Iževsk, Rusko)
prof. **Asya S. Berberyan**, Ph.D. (profesor v oboru psychologie – Erevan, Arménie)
prof. **Galina A. Vinogradova**, Ph.D. (profesor v oboru psychologie – Togliatti, Rusko)
prof. **Galina A. Epančinceva**, Ph.D. (profesor v oboru psychologie – Orenburg, Rusko)

Časopis je indexován podle:

- Russian Science Index (Rusko)
- Research Bible (China)
- Scientific Indexing Services (USA)
- CrossRef (USA)

Impact Factor:

- Scientific Indexing Services – 0,725

ISSN 2464-6741
MK ČR E 22427

© Vědecko vydavatelské centrum
«Sociosféra-CZ», s.r.o., 2017.

ISSN 2464-6741

MK ČR E 22427

Scientific and practical journal

ACADEMIC PSYCHOLOGY

№ 1 2017

THE FOUNDER:
The science publishing center
«Sociosphere-CZ»

Editor-in-Chief – Doctor of Pedagogical Sciences, professor
Valeriy M. Miniyarov
Deputy editor – Candidate of Psychological Sciences, assistant professor
Ilona G. Doroshina

International editorial board

Garnik V. Akopov, Doctor of Psychological Sciences, professor (Samara, Russia)
Vladimir P. Andronov, Doctor of Psychological Sciences, professor (Saransk, Russia)
Aleksandra A. Baranova, Doctor of Psychological Sciences, professor (Izhevsk, Russia)
Asya S. Berberyan, Doctor of Psychological Sciences, professor (Erevan, Armenia)
Galina A. Vinogradova, Doctor of Psychological Sciences, professor (Tolyatti, Russia)
Galina A. Epanchintseva, Doctor of Psychological Sciences, professor (Orenburg, Russia)

The journal is indexed by:

- Russian Science Index (Russia)
- Research Bible (China)
- Scientific Indexing Services (USA)
- CrossRef (USA)

Impact Factor:

- Scientific Indexing Services – 0,725

ISSN 2464-6741
MK ČR E 22427

© Vědecko vydavatelské centrum
«Sociosféra-CZ», s.r.o., 2017.

OBSAH

Молодёжь, общество и мировоззрение 9

TEORIE A METODIKA PSYCHOLOGIE

Ťulkina M.
Společné znaky sukcesivního bilingvismu u mladých migrantů a specifika bilingvistů z hlediska psycholingvistiky 12

Ходина А. И.
Современные представления о содержании понятия познавательная сфера младших школьников в отечественной психологии 21

EXPERIMENTÁLNÍ POHLEDY

Карелина И. О.
Особенности регуляции отрицательных эмоций детьми 5–7 лет 27

TRENDY V SOCIÁLNÍ PSYCHOLOGII

Кукуляр А. М., Бессонова Н. Н.
Изучение психологических особенностей формирования позитивных установок к реабилитации и ремиссии у наркозависимых..... 34

Мордас Е. С.
Психологический кризис беременности..... 39

DISKURZY PEDAGOGICKÉ PSYCHOLOGIE

Кошелева М. В.
Методологическое обоснование процесса формирования ритмичности у детей дошкольного возраста 5–6 лет с задержкой психического развития..... 49

Тарасов С. В., Казанцева Д. Б., Трошин Д. А.
Мотивации обучения студентов вуза из семей с разным социально-экономическим статусом 54

Rules for authors 63

План международных конференций, проводимых вузами России, Азербайджана, Армении, Болгарии, Белоруссии, Казахстана, Узбекистана и Чехии на базе Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ» в 2017 годах 65

Информация о научных журналах 67

Издательские услуги НИЦ «Социосфера» – Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ» 68

CONTENTS

Youth, society and worldview.....9

THEORY AND METHODOLOGY OF PSYCHOLOGY

Tyulkina M.
Common features of successive bilingualism among young migrants and specifics bilinguists terms of psycholinguistics..... 12

Khodina A. I.
Modern ideas about the content of the concept of informative sphere of younger schoolboys in the national psychology..... 21

EXPERIMENTAL RESEARCHES

Karelina I. O.
The peculiarities of regulation of negative emotions by children aged 5–7 27

TRENDS IN SOCIAL PSYCHOLOGY

Kukulyar A. M., Bessonova N. N.
The study of the psychological characteristics of the formation of positive attitudes to rehabilitation and remission in drug addicts..... 34

Mordas E. S.
Psychological crisis of pregnancy..... 39

DISCOURSES OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

Kosheleva M. V.
Methodological substantiation of the process of formation of rhythm in children of preschool age 5–6 years with mental retardation 49

Tarasov S. V., Kazantseva D. B., Troshin D. A.
Motivation training university students from families with different socio-economic status 54

Rules for authors.....63

Plan of the international conferences organized by Universities of Russia, Armenia, Azerbaijan, Belarus, Bulgaria, Kazakhstan, Uzbekistan and Czech Republic on the basis of the SPC «Sociosphere» in 2017.....65

Information about scientifi c journals.....67

Publishing services of the science publishing centre «Sociosphere» – Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ» 68

МОЛОДЁЖЬ, ОБЩЕСТВО И МИРОВОЗЗРЕНИЕ

Россия всегда играла заметную роль на международной арене. Несмотря на ослабление некоторых позиций после распада СССР, в последнее десятилетие Российская Федерация расширяет свое место и укрепляет свой статус.

Любые политические процессы, происходящие в демократических странах, будут успешными, только если поддерживаются народом. А чтобы иметь то или иное мнение, люди должны обладать определенным политически кругозором, то есть быть информированными о событиях общественно-политической жизни, осмысливать и анализировать их причины и последствия. Очень часто простые обыватели имеют крайне узкий политический кругозор, не пытаются размышлять о глобальных интересах страны и просчитывать даже ближайшее будущее. Я часто слышу разговоры простых людей: «Зачем помогать Сирии? Лучше бездомных накормить». Эти люди думают, что ИГИЛ (запрещенная в России группировка) где-то далеко, и эти проблемы их не касаются. Интересно, а как бы себя повели эти люди, если бы около двери их квартиры, прямо на лестничной площадке стояла орава вооруженных бандитов и угрожала напасть. Наверняка, эти люди, вызвали бы милицию, а не говорили бы, что не стоит беспокоиться, ведь бандиты пока не у них в квартире. Люди всегда стараются защитить свое жилище: ставят железные двери в квартиру, в подъезд и даже огораживают забором двор многоэтажного дома. А почему? Ведь подъезд или двор – еще не квартира, не частная территория. Но все прекрасно понимают, что охранять надо не только непосредственно свой дом, но и подступы к нему. Недавний теракт в Санкт-Петербурге показал, что бандиты уже не в подъезде, они уже в квартире.

Обширная сеть террористических организаций пронизала весь мир. Во многих и европейских и российских городах работают вербовщики, заманивающие в свои сети молодых людей, которые отдадут свои жизни или в боях в чужой стране, защищая чужие материальные интересы и искаженные религиозные идеалы или устраивая теракты у себя дома. Молодежь, подростки и дети – самая внушаемая и поэтому уязвимая часть населения, группа риска. В силу нехватки жизненного опыта им не всегда удается правильно осознавать суть общественно-политических, социокультурных процессов. К тому же их нравственный рост также находится на ранних этапах своего развития и не все родители, к сожалению, «политически подкованы» и глубоко нравственны. Одна из проблем, касающихся активности молодого поколения, связана с этим. Конечно, школа и вуз занимаются воспитательной работой, о которой преподаватели регулярно пишут в отчетах. Но очень часто под воспитательной работой в образовательных учреждениях понимают развлекательную работу. В такой отчет включаются походы с детьми в ки-

но, причем часто на кинематографическую продукцию, мягко скажем, не высокого качества. Эти фильмы или мультфильмы не учат ничему, к тому же обычно они американского производства и никоим образом не способствуют воспитанию умного сознательного гражданина России. В советских школах было обязательным регулярное проведение политинформаций, детей побуждали к чтению газет, объясняли происходящие в мире события и политику своей страны. Современные дети (включая подростков и молодежь лет до 25) не читают газет, не смотрят новости. Обрывочную информацию о происходящем получают из разговоров взрослых или из роликов в Интернете. Они зачастую не знают в лицо политиков, зато радостно реагируют на появление на телеэкране популярных блогеров. А кто такие блогеры? Это такие же нередко малообразованные современные люди, которые очень уверенно говорят перед камерой. А некоторые из них имеют привычку говорить все, что приходит им в голову, не разбирая на правильное и неправильное, умное или глупое, нужное или вредное. Получается, что сейчас подрастает поколение, воспитанное Интернетом, оно не обогащается знаниями, накопленными человечеством, а «варится в соку» собственной глупости.

Такое положение вещей создает удобные условия для манипуляции детским сознанием. В Томске на митинге 26.03.17, посвященном борьбе с коррупцией, яростно отстаивал «свои» политические взгляды пятиклассник Глеб Токмаков, требовал изменить Конституцию и Уголовный Кодекс. Совершенно понятно, что у ребенка не хватит ума рассуждать о таких серьезных вещах, да и морального права поучать взрослых у него нет. Эта ситуация напомнила мне сцену из «Собачьего сердца», где Шариков, всего пару недель назад бывший шелудивым псом, только обретши способность говорить, начал рассуждать об общественной справедливости. Именно таких «шариковых» и пытаются взрастить из нашей молодежи оппозиционные силы, явно далекие от патриотических идей.

Современные дети, лишенные в силу исторических преобразований, затронувших нашу страну, идеологического стержня, но с развитым культом игры, подвергаются также опасному влиянию разных Интернет-сообществ. Например, группы типа «Синий кит» зомбируют подростков и толкают их на самоубийство. А что будет, если манипуляторы, делающие «глебов токмаковых», объединятся с «синими китами»? Если подростки будут бросаться под поезд, захватив с собой «заботливо» приготовленную куратором игры сумку со взрывчаткой?

Воспитание детей и молодежи – важная задача каждого члена общества, каждого гражданина. Каждый взрослый должен чувствовать свою персональную ответственность за детей, не только своих, но и чужих, учить их, наставлять, направлять. А педагоги и психологи должны объединить свои усилия по формированию личностей достойных людей

будущего поколения, которым не страшно будет оставить нашу страну, которые сохранят богатства культуры и не опозорят честь порядочного человека. Разумеется для кого-то эти слова, призывы покажутся дежурными, общими и бездейственными. Однако они объективным образом имеют наибольшую актуальность в наши дни. С этой точки зрения, особенности отражения в умах и сердцах людей, в частности молодежи, событий, явлений и процессов и связанные с ними все аспекты неоспоримо являются предметом современной социальной психологии. В этом смысле мы призываем наших уважаемых друзей, авторов, специалистов из разных стран обращать постоянное внимание на эти проблемы с позиции ответственного, современного ученого.

И. Г. Дорошина

UDC 314.746
DOI: 10.24045/aps.2017.1.1

SPOLEČNÉ ZNAKY SUKCESIVNÍHO BILINGVISMU U MLADÝCH MIGRANTŮ A SPECIFIKA BILINGVISTŮ Z HLEDISKA PSYCHOLINGVISTIKY

M. Ťulkina
Mgr.
Univerzity Karlovy v Praze
Praha, Česká republika

COMMON FEATURES OF SUCCESSIVE BILINGUALISM AMONG YOUNG MIGRANTS AND SPECIFICS BILINGUISTS TERMS OF PSYCHOLINGUISTICS

M. Tyulkina
Mgr.
Charles University
Prague, Czech Republic

Abstract. The article focuses on the analysis of the data from the research of the late successive bilingualism, where language learning took place in the natural environment of the host country. The aim is to analyse the following processes: second language acquisition and its common elements; acquirement of bilingual experience and bilingual identity; revelation of specific features typical for bilinguals and self-reflective description of them. Research was conducted within Russian-Czech bilinguals, whose native language was Russian and the Czech language acquisition was started in the adolescent age. Informants answered questions about the process of the Czech language acquisition and its role in everyday life. The received data were sort out and analysed using the methods of the qualitative research.
Keywords: successive bilingualism, language acquisition, the specifics of the bilinguals, migration.

Současná společnost je ve značné míře globalizovaná a mnoho lidí z nejrůznějších důvodů migruje. Může se jednat o důvody ekonomické, politické nebo i osobní. Proto se výuka a znalost jazyků stává nezbytnou součástí života mnoho lidí. Dokonce můžeme říci, že bilingvismus je nutným fenoménem dnešní doby. Tak například za posledních cca dvacet let registrujeme značnou migraci do České republiky z postsovětských zemí a větší část z nich se musela socializovat a naučit se nový jazyk (Sládek, 2010) [7]. Ve výzkumu se zaměřuji na mladé migranty adolescentního věku, kteří se identifikují jako etničtí Rusové, resp.

se hlásí k ruskému původu a ruštinu pokládají za svůj mateřský jazyk, ale zároveň dokázali si osvojit český jazyk na úrovní blízké rodilým mluvčím.

Cílem výzkumu bylo porozumět procesům učení se jazyka v rámci sociokulturního prostředí příslušné země a získání bilingvální zkušenosti v pozdním adolescentním věku. Odpovědět na otázky: v jakých ohledech vykazuje jejích jazyková kompetence společné znaky sukcesivního bilingvismu a jak se u nich projevují odlišnosti specifické pro bilingvisty při využití jazyků. Nejprve v článku budou uvedená základní teoretická východiska o bilingvismu a specifických vlastnostech bilingvních mluvčích z hlediska psycholingvistiky. Následovat bude analýza dat získaných pomocí kvalitativního výzkumu, potvrzující nebo vyvracející tato tvrzení.

Celkově během analýzy byla použitá data z osmi rozhovorů s migranty, kteří přijeli do ČR v adolescentním věku a jejichž mateřským jazykem je ruština. Všichni informátoři jsou plně integrování do české společnosti a využívají češtinu na každodenní bázi. Úroveň jazykových dovedností považují za blízkou k úrovni rodilých mluvčí. Sedm z nich má vystudováno některou z vysokých škol v ČR. Věk informátorů v době provedení rozhovorů byl 25 až 30 let, protože se jednalo o sebereflektující zkušenost s osvojením jazyka, která začala v adolescentním věku (14–17 let). Vzhledem k věku se větší část informátorů do Prahy přistěhovala s dalšími rodinnými příslušníky, avšak jsou mezi nimi i takoví, kteří se pro migraci rozhodli sami a s podporou rodičů sem přišli nejen za studiem, ale i se záměrem zůstat v ČR po jeho dokončení. Informátoři žijí v ČR devět a více let a neplánují návrat do země původu.

Koho považujeme za bilingvistu

Pojem bilingvismus je latinského původu a jako takový označuje fakt, že člověk ovládá dva různé jazyky na stejné úrovni. V odborné literatuře lze najít velké množství růžných definic bilingvismu neboli dvojjazyčnosti - od velice úzkého pojetí, dle něhož člověk musí oba jazyky ovládat na stejné úrovni (Bloomfield, 1933 in Harding-Esch, Riley, 2008) [2] až po pojetí velice široká, že stačí alespoň na omezené úrovní rozumět dalšímu jazyku (Macnamary, 1967 in Morgensternová, 2011) [3]. Jako nejvýstižnější a momentálně zřejmě i nejaktuálnější se nabízí definice Grosjeana, který charakterizuje bilingvismus jako „the use of two (or more) languages in one's everyday life and not knowing two or more languages equally well and optimally (as most laypersons think)“ (Grosjean 2002) [1]. Podle Grosjeana člověk by měl jazyky, které ovládá, používat na každodenní bázi, protože pokud využíván je, nepřetržitě se rozvíjí, mění a mluvčí se rychleji či pomaleji postupně přibližuje „ideálnímu stavu“, tj. jazykové úrovni rodilého mluvčího.

Zároveň jedinec, který ovládá minimálně dva jazyky, mívá určité charakteristiky, pomocí kterých lze definovat bilingvistu. Podle Renzo Titone (in Průcha, 2011) [6] bilingvní osoba má jasné vědomí o své znalosti a užívání dvou jazyků, žije ve dvou či

více kulturách nebo se s nimi v nějaké míře identifikuje. Dále je schopna přemýšlet ve dvou jazycích a programovat svá sdělení podle komunikačních situací a je schopná produkovat svá sdělení ve dvou jazycích s přijatelnou výslovností a rozumět sdělením v těchto jazycích (Průcha, 2011).

Na základě těchto charakteristik lze dojít k závěru, že znalost obou jazyků nemusí nutně být na stejné úrovni, obvyklý je stav, kdy jeden jazyk má dominantnější postavení. Proto nemůžeme vždy a jednoznačně znalosti v jednom jazyce porovnávat s kompetencí v druhém. Harding-Esch a Riley tvrdí, že „nikdo nepoužívá svůj jazyk v celém jeho rozsahu“ (Harding-Esch, Riley, 2008, s. 39) [2] ani monolingvisté, natož bilingvní jedinci.

Typ bilingvismu, který mají informátoři z výzkumu, můžeme definovat jako individuální, pozdní sukcesivní, dominantní, aktivní (Štefánik, 2000) [8]. Pozdní sukcesivní bilingvismus souvisí s osvojením cizího jazyka po „kritickém období“ a může se objevit v jakémkoliv věku. Při osvojení a budování vztahu k cizímu jazyku v pozdním sukcesivním bilingvismu hraje významnou roli subjektivní postoj jedince (Harding-Esch, Riley, 2008) [2]. Pokud je tento postoj kladný a jedinec se aktivně účastní komunikace a navazuje nové kontakty v rámci majoritní společnosti, tak je větší pravděpodobnost, že si osvojí jazyk rychle, bez větších obtíží a na velmi dobré úrovni.

Specifika bilingvistů (z hlediska psycholingvistiky)

Specifika dvojjazyčně mluvících spočívá například v tom, že u nich funguje přepínání jazykových kódů a mají možnost v různých situacích volit mezi jedním nebo druhým jazykem. Další nuance se mohou projevit, pokud u bilingvistů dochází ke smíšení dvou jazyků nebo jejich částečnému prolínání. Jednou z takových specifik je též, kdy jeden jazyk převládá nad druhým, což závisí na frekvenci používání daného jazyka. V souvislosti s tím se podíváme na takové pojmy jako code-switching, jazyková interference, inhibice a jazykové výpůjčky.

Charakteristickým rysem bilingvistů je **přepínání kódů/code-switching**, které se vyznačuje tím, že bilingvní mluvčí dokáže v průběhu rozhovoru se stejně bilingvní osobou přejít z jednoho jazyka do druhého bez výraznějších potíží či narušení jeho mluveného projevu. Při přechodu do druhého jazyka se mění nejen lexikální, ale i fonetická, morfologická a syntaktická složka. O přechodu do druhého kódu můžeme mluvit, pokud dochází k použití slova, sousloví nebo věty z jiného jazyka (Grosjean, 1982) [1].

Jazykové výpůjčky (borrowing) se vyznačují tím, že během promluvy v jednom jazyce jedinec použije slovo nebo výraz z jazyka druhého a přizpůsobí jeho použití gramatickým pravidlům původního jazyka, tzn. slovo je modifikováno gramaticky a často i foneticky podle původního jazyka promluvy. Výpůjčky tedy můžeme chápat tak, že se jedná o jakési začlenění výrazu z jednoho jazyka do druhého. Jazykové výpůjčky

nemusí být vědomé, mluvčí je nezřídka používají automaticky, obzvlášť tehdy, jedná-li se o často používaná slova, jako např. spojky nebo nějaké větné konstrukce (Grosjean, 1982) [1].

Interference je určitá odchylka během použití jazyka pod vlivem znalosti jazyka jiného. Tato odchylka se může projevovat jak v psaném, tak i mluveném projevu, a to ve všech jazykových rovinách (lexikální, fonologické, syntaktické, sémantické a pragmatické). Interference obvykle neovlivňuje srozumitelnost řečeného, avšak monolingvní posluchači si takové odchylky od normy všimnou. Interferenci můžeme rozdělit na statickou a dynamickou. Statická reflektuje stálou odchylku v jazykovém projevu jedince, která se vytvořila pod vlivem druhého jazyka. Dynamická interference se vyznačuje jednorázovými odchylkami, které se neplánovaně mohou vyskytovat v projevu. Jedná se např. o přeřeknutí nebo atypické použití větné stavby jinak, pod vlivem v tu chvíli deaktivovaného v ten okamžik jazyka. O interferenci můžeme mluvit pouze tehdy, jestliže jedinec používá v daný moment jen jeden jazyk a nachází se v monolingvním kódu (Grosjean, 1982) [1].

Dále uvedeme samotnou analýzu dat a podíváme se na prvky, které byly pro informátory společné, a pokusím se je shrnout v širších souvislostech. Zaměřím se zejména na výskyt některých rysů společných pro sukcesivní bilingvismus migrantů v adolescentním věku a na specifické znaky projevující se jenom u bilingvních mluvčích.

Společné znaky sukcesivního bilingvismu

Na základě analýzy dat lze konstatovat, že u všech informátorů se bilingvismus jeví jako individuální, sukcesivní, dominantní a aktivní (Štefáník, 2000) [8], (Morgensternová, Šulová, Scholl, 2011) [4], (Harding-Esch, Riley, 2008) [2].

Z výpovědi informátorů je zřejmé, že si všichni, (z velké části i kvůli tomu, že prošli v ČR studiem na vysokých školách (tří z nich i studiem na střední škole), osvojili jazyk na velmi dobré úrovni. Proto je můžeme zcela jednoznačně označit za bilingvní osoby, což koresponduje i s tím, co o sobě sami informanti uvádějí. U všech se vyznačují známky pozdního adolescentního sukcesivního bilingvismu z hlediska věku. Tři z nich dokonce mluví česky bez přízvuku a nedopouští se žádných chyb. Skutečnost, že si dokázali češtinu osvojit na takové úrovni po „kritickém období“* zčásti vyvrací Lennebergovou (Lenneberg, 1967 in Štefánik, 2003) [9] hypotézu a zároveň potvrzuje Harding-Esch, Riley (2008) [2] mínění o významné roli subjektivního postoje, protože tito tří participanti uvedli, že naučit se česky na úrovni rodilého mluvčího pro ně bylo naprosto zásadní. Vzhledem k jejich úspěchu můžeme konstatovat, že v období puberty je člověk stále ještě schopen osvojit si cizí jazyk i po zvukové stránce na úrovni rodilého mluvčího, což odpovídá Whitaker, Bub a Leventerově (Leventer, 1981 in Štefánik, 2003) [9] tvrzení, že není

dostatečně potvrzeno, že by docházelo k neurologickým změnám vedoucím k poklesu schopnosti osvojení jazykových schopnosti v pubertě. Jako důkaz mohou sloužit i další informátoři, kteří uvádí, že přízvuk sice mají, avšak nevýrazný a ne vždy rozeznatelný. Absence přízvuku může sloužit jako jeden ze společných znaků sukcesivního bilingvismu, protože zda svůj původ prozradí či nikoliv záleží více na osobností jedince, jeho preferencích a jeho subjektivním postojí vůči cizímu jazyku, než na neurologických změnách ve vývoji mozku v pubertálním věku. Informátoři, kteří připustili projevení nepatrného přízvuku, zároveň uvedli, že menší pikantnosti ve výslovnosti se nechtějí ani zbavit a, že pokud si nepřejí, aby se přízvuk projevil, postačí jen o něco větší soustředěnost na projev.

Dalším společným znakem sukcesivního bilingvismu u všech informátorů byla jejich shoda v tom, že cca po pěti letech měli znalost jazyka na velmi dobré úrovní, která se od té doby už výrazněji nemění a v průměru tři roky trvalo všem aby se naučili říci co potřebují, porozumět všemu ve školní výuce, aby mohli už bez problémů čist a psát. Připouštějí avšak, že občas se může stát, že narazí na nějakou slovní zásobu, kterou neznají, ale v malé míře, a týká se to obvykle odborné sféry – což je situace, která může nastat i v mateřském jazyce u monolingvních mluvčích. V současnosti všichni popisují své jazykové kompetence jako bezproblémové: za nejlepší považují mluvený projev, schopnost porozumění a čtení. Uvádějí však, že v písemném projevu se mohou dopustit určitých nepřesností, spojených se stylistickou stránkou jazyka (buď použijí hovorovou, nebo ruskou formu), jinak je jejich projev po gramatické stránce správný a uvádí. Toto jsou další společné znaky sukcesivního bilingvismu informátorů – naprosto všichni uvedli, že písemný projev považují za nejslabší z jazykových kompetencí. Mluvený projev všichni shodně uvedli jako za svoji nejlepší dovednost v českém jazyce.

Další věc, na které se všichni informátoři shodli byla skutečnost, že v současnosti pro ně není podstatné v jakém jazyce mají přijímat informace, občas se u nich dokonce ztrácí hranice mezi ruštinou a češtinou a například v případě únavy či častého střídání jazykových kódů se musí občas zamyslet, v jakém jazyce komunikují a mají reagovat.

Pro všechny informátory přijímaní informaci ve zvukové podobě nečiní problém v žádném z obou jazyků. Nedokázali se ale rozhodnout, ve kterém jazyce by to pro ně bylo snazší, příjemnější a jsou navyklí na oba jazyky víceméně stejně. Domnívám se, že to může byt spojeno se skutečností, že slyší a komunikují v češtině každodenně, a proto mají složku vnímání auditivních informací v obou jazycích stejně rozvinutou. To však nelze tvrdit o čtení, protože někteří z nich uváděli, že preferují četbu v ruštině. Jako důvod zmínili lepší estetický prožitek a uchování jazykové znalosti. Vizuální složku a návyky spojené s četbou tedy zřejmě nemají natolik rozvinuté v češtině, jako ve svém mateřském jazyce. Někteří z

nich však již úspěšně překonali i tuto bariéru.

Dalšími společnými znaky bilingvistů jsou, že skoro každý z informátorů uvedli, že narazili na situace, v nichž jejich znalost českého jazyka byla nedostačující. Tyto situace jim obvykle nebyly příliš příjemné, vypovídali o svých pocitech nejistoty při použití českého jazyka. Z perspektivy minulé zkušenosti informátoři uváděli, že neradi komunikovali po telefonu. Tvrdili, že s takovou komunikaci měli negativní zkušenosti, že jim lidé nerozuměli nebo nechtěli porozumět, když slyšeli ruský přízvuk. Na úřadech, cizinecké policii nebo na univerzitě (pedagogové a spolužáci) často naráželi na problémy v komunikaci, zejména kvůli přízvuku a neschopnosti správně se vyjádřit. Všichni zmínili, že komunikovat s vrstevníky a mladou generací je pro ně snazší než komunikace se starší generací. Neznalost jazyka jim také bránila v poznávání zdejší kultury a mezilidských vztahů. Někteří z nich dokonce poznamenali, že teprve po osvojení jazyka začali lidem v ČR rozumět a pochopili lépe jejich mentalitu.

I v současnosti informátoři tvrdí, že v některých situacích se necítí zcela sebejistě a bojí se udělat chybu nebo pociťují mezery ve slovní zásobě. Uváděli, že znervózní pří komunikaci s výše postaveným člověkem, např. v práci nebo ve škole. Protože chtějí zapůsobit dobrým dojmem, se soustředí, aby vše řekli správně a použili spisovné výrazy, což vede k nervozitě. Mohou pociťovat nejistotu v diskusi o tématice, ve které se příliš neorientují, nemají s ní dostatečnou zkušenost, a proto jim chybí slovní zásoba. Ten samý problém ovšem uvádějí i v případě odborné ruštiny. Jejích schopnost hovořit o nějakém odborném tématu a používat např. slovní zásobu ze sféry bankovnictví nebo nemovitostí, odvíjí se jejích schopnost adekvátně reagovat v závislosti na tom, jak dlouho danou lexiku nepoužívali a to v obou jazycích. Navíc zmiňovali, že u odborných témat preferují osobní komunikaci před telefonickou (cítí se sebejistěji). Občas jím může činit problémy psaný projev, a když májí něco vyjednávat po telefonu obávají se, že by se mohl projevit přízvuk, což by mohlo negativně ovlivnit komunikační proces a jeho výsledek.

Můžeme říci, že znalost jazyka se u všech výše zmíněných informátorů nadále rozvíjí, stále se setkávají s neznámými slovy (slang nebo terminologie) a sami uvádí, že stále je co zlepšovat (v případě všech zejména psaní). Zároveň uznávají, že už i ve svém mateřském jazyce nejsou schopní vést konverzaci na určitá témata a je pro ně už lepší o nich hovořit v češtině, což potvrzuje tvrzení Grosjeana (2002) [1] a Harding-Esch, Riley (2008) [2], že bilingvisté mohou ovládat slovní zásobu z různých oblastí života v jednom jazyce lépe než v druhém.

Prvky specifické pro bilingvisty

Přepínání kódu, interference, jazykové výpůjčky

U informátorů se objevily všechny znaky typické pro bilingvní mluvčí a všichni uvedli, že jim po cca 5 letech už nečinilo problém přecházet

z jednoho jazyka do druhého. Dělají to rychle, občas si to ani neuvědomují, a pokud mluví několika jazyky, tak přechází z jednoho jazyka do druhého automaticky. Všichni potvrdili, že občas plynule přejdou z ruštiny do češtiny, pokud je téma hovoru nějak spojeno s českým prostředím a pokud vědí, že jim druhý účastník rozhovoru porozumí. Mohou tedy během rozhovoru se stejně bilingvní osobou používat ve svém mluveném projevu v ruštině výrazy/termíny z českého jazyka, které jsou většinou spojené s reáliemi života v ČR, ale mohou jimi i suplovat ruské výrazy jestliže jim chybí slovní zásoba v ruštině pro vyjádřeni specifik, s nimiž se setkali až v ČR (např. informátorka uvedla, že neví, jak se řekne čajovna ruský, protože je z ruského prostředí nezná. Další zmínil, jako příklad slovo „hospoda“. Někdo nevěděl jak vyjádřit rusky pojem „identita“). Jako další důvod pro použití jazykových výpůjček uváděli zapomínání některých ruských slov, a proto použijí česky výraz (např. informátorka si nepamatovala, jak se rusky řekne „dřepnout si“ nebo „šunka“. Další zapomněla na ruský ekvivalent pro slovní spojení „zastávám názor“). Stejně tak informátoři zmiňovali, že se lépe vyjadřují o související odborné terminologii v českém jazyce, protože příslušnou vysokou školu mají vystudovanou v ČR (např. informátor uvedl, že o ekonomice a financích, respektive bankovnických termínech, není příliš dobře schopen komunikovat v ruštině).

Takových výpůjček se informátoři dopouští ve snaze nenarušit mluvený projev a také kvůli jazykové ekonomii. V komunikaci se stejně bilingvní osobou se cítí pohodlněji, protože se nemusí hlídat, přemýšlet, co a jak říci a mají jistotu, že jim bude porozuměno – proto také často použijí lexiku, která je napadne jako první. Uvedli, že v rozhovoru s monolingvní osobou nebo s rodiči, kteří česky neumí, jsou nuceni více přemýšlet o tom, jak se vyjádřit ve svém mateřském jazyce aby se nedopustili zbytečných chyb, a občas jim dělá problémy vzpomenout si na patřičný termín, který by emočně i obsahově vystihoval to, co chtějí vyjádřit.

Ve všech rozhovorech se v různém stupni projevily známky interference. Velké množství se jich objevilo v případě informátorky, která mluví převážně už jen česky. (např. „ну вы нас очень разочаровала“ – jste nás velmi rozčarovala; v ruštině by tato forma nebyla použita, ačkoliv slovo jako takové existuje, ale právě proto, že je velice podobné české variantě, dochází k interferenci. Dalším příkladem je „все мое время провождение было с чехами“ – trávení času, v ruštině by to opět bylo vyjádřeno jinak - „čas jsem trávila“). Dál jsem zpozorovala projevení interference, když informátor řekl „один раз распознали, что я русский“ (rozpoznali) ili „у нас был ведущий группой“ (vedoucí skupiny). Dalším příkladem může být: „они держатся русской группы“ (drží se ruské skupiny) nebo „друзья русские не получили классификацию“ (klasifikaci). Ve větných konstrukcích se interference projevovala nejvíce při použití vět s „by“ nebo při stavbě věty jako takové, např.“ Некоторые вещи

человек пытается выдумать с использованием русского языка и это не всегда правда“ - Některé věci se člověk snaží vymýšlet s použitím ruského jazyka a ne vždy je to pravda (interference ve větné stavbě tak i lexikální – pravda). Nebo informátorka řekla: „первые пол года в гимнизии для меня был ужасный шок“ – první půl roku byl hrozný šok (v ruštině se nepoužívá slovní spojení úžasný šok). Interference byla nejčastější u třech z pěti informátorů.

Informátoři uvedli, že jsou si vždy vědomi toho, že se dopustí jazykové výpůjčky. Vědí kdy a s kým mluví česky nebo rusky, avšak nikdo z nich si během rozhovorů nepovšiml, že občas používají české větné konstrukce nebo formují výrazy podle českých lexikálních pravidel. Z toho lze vyvodit, že mají tyto dva jazyky natolik propojené, že jejich syntaktické a lexikální jednotky používají, aniž by si toho byli vědomi. Více se jím však prolíná čeština do ruštiny než naopak, na čemž se všichni shodli. Uvedli, že maximálně mohou v rámci češtiny občas použít slova jako: „да“ (ano) nebo „ой“ (citoslovce, něco jako z angličtiny přejaté „oops“). Všichni zdůraznili, že ruština se jim do češtiny neplete, možná jenom když jsou hodně unavení.

Můžeme říci, že tato fakta potvrzují teorii Grosjeana (2002) [1], který přišel s konceptem jazykového kódu a z něj vyvozenou Morgensternovou, Šulovou, Scholl (2011) [3] teorií mechanismu inhibice. V uvedených případech se tedy jedná o opětovný projev dominance (Harding-Esch, Riley, 2008) [2], (Grosjean, 2002) [1] jednoho jazyka nad druhým. Nehledě na to, že jedinci češtinu ovládají na výborné úrovni, mohou se ocitnout v situacích, ve kterých nebudou schopni správně a adekvátně reagovat z důvodu neznalosti určité lingvistické specifiky.

Závěr

Ve výzkumu jsem se soustředila na zkušenost svých informátorů s osvojením dalšího jazyka v přirozeném prostředí cizí země. Prioritou bylo popsat a prozkoumat nejen společné znaky sukcesivního bilingvismu, ale také postihnout specifické prvky spojující bilingvisty, kterými jsou: přepínaní kódů, jazykové výpůjčky, interference a nejistota při používání jazyka. Cílem byl i průzkum vztahu informátorů k jejich dvojjazyčné zkušenosti a dovednosti. Pojednávám zde tedy o mladých migrantech jako o lidech, kteří se zprvu částečně sžili s ruskou kulturou, avšak v adolescentním věku byli vystaveni konfrontaci s novým sociokulturním prostředím a jazykem.

Na základě analýzy dat bylo zjištěno, že všichni informátoři považují sami sebe za zcela bilingvní a přirovnávají znalost češtiny k úrovni rodilých mluvčí. Po cca pěti letech si osvojili jazyk na úrovni, která nebrání v komunikaci a od té doby se ani výrazněji nemění. Všichni měli od počátku svého pobytu v ČR pozitivní vztah k naučení cizího jazyka, což se odrazilo i v tom, že někteří z informátorů si jazyk dokonce osvojili bez ruského přízvuku. Jejich jazykový kód se nicméně neustále rozšiřuje a občas mohou narazit na neznámou slovní zásobu. Všichni označili

mluvený projev za svoji nejlépe rozvinutou jazykovou kompetenci. Za oblast, v níž mají doposud největší rezervy, označili shodně psaní. Zajímavým zjištěním byla i skutečnost, že informátoři již nebyli schopni označit svůj rodný jazyk jako dominantní vůči češtině. U všech se zároveň projevily prvky typické pro bilingvisty, a to zejména schopnost přecházet z jednoho jazykového kódu do druhého, rusko-česká interference a sklon k užívání jazykových výpůjček bez narušení plynulosti projevu při komunikaci se stejně bilingvní osobou.

Reference

* Kritická období jsou dle Lennebergovy hypotézy dvě. První z nich je období do 3 let věku, během něhož by si jedinec měl osvojit první jazyk, aby byl schopen následně komunikovat. Druhé kritické období trvá do 13 let a Lenneberg předpokládá, že do tohoto období je jednotlivec ještě schopen naučit se cizí jazyk na úrovní mateřského, zejména co se týče přízvuku, neboť dochází k dokončení lateralizace jazykové funkce v mozku a zároveň se zvyšuje výskyt jazykového bloku při učení se cizímu jazyku (Lenneberg, 1967 in Štefánik, 2003).

Bibliografie

1. Grosjean, F. Life with Two Languages: an Introduction to Bilingualism. Cambridge: Harvard University Press, 1982, 370 s. ISBN 0-674-53092-6.
2. Harding-Esch, E.; Riley, P. Bilingvní rodina. Praha: Portál, 2008, 224 s. ISBN 978-80-7367-358-1.
3. Morgensternová, M.; Šulová, L. Interkulturní psychologie. Rozvoj interkulturní senzitivity. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2007, 218 s. ISBN 978-80-246-1361-1.
4. Morgensternová, M.; Šulová, L.; Scholl, L. Bilingvismus a interkulturní komunikace. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2011, 128 s. ISBN 978-80-7357-678-3.
5. Průcha, J. Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky. Praha: Grada, 2011, 199 s. ISBN 978-80-247-3181-0.
6. Průcha, J. Interkulturní psychologie: [sociopsychologické zkoumání kultur, etnik, ras a národů]. Praha: Portál, 2010, 224 s. ISBN 978-80-7367-709-1.
7. Sládek, K. Ruská diaspora v České Republice. Pavel Mervart, 2010, 144 s. ISBN 978-80-87378-49-6.
8. Štefánik, J. Jeden člověk, dva jazyky: Dvojjazyčnosť' u detí – Predsudky a skutočnosti. Bratislava: Academic Electronic Press, 2000, 146 s. ISBN 80-88880-41-6.
9. Štefánik, J. Antológia bilingvizmu. Bratislava: Academic Electronic Press, 2003 294 s. ISBN 80-88880-54-8.
10. Grosjean, F. (2002). Interview on bilingualism. Veszprem University (Hungary): Questions asked by Judit Navracsics. Přístup dne 25. 05. 2013, z <http://www.francoisgrosjean.ch/interview_en.html>.

© Ťulkina M., 2017.

УКД 159.9
DOI: 10.24045/aps.2017.1.2

СОВРЕМЕННЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О СОДЕРЖАНИИ ПОНЯТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ СФЕРА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

А. И. Ходина

Магистрант
Самарский государственный
социально-педагогический университет
г. Самара, Россия

MODERN IDEAS ABOUT THE CONTENT OF THE CONCEPT OF INFORMATIVE SPHERE OF YOUNGER SCHOOLBOYS IN THE NATIONAL PSYCHOLOGY

A. I. Khodina

Undergraduate student
Samara State Social Pedagogical University
Samara, Russia

Abstract. This article reviews the psychological literature of Russian authors on the content of the concept of informative sphere of younger school. The analysis suggests that the cognitive sphere is an aggregate of various forms and levels of cognitive processes, cognitive ability and cognitive activity.
Keywords: cognitive sphere; younger school age; sensation; perception; attention; memory; thinking; imagination; speech; cognitive activity; cognitive processes; cognitive abilities.

Младший школьный возраст представляет собой период активного развития и формирования познавательных способностей ребенка. Именно в этом возрасте у ребенка развиваются формы мышления, обеспечивающие в дальнейшем усвоение системы научных знаний и развитие научного, теоретического мышления, закладываются фундамент умения учиться и предпосылки самостоятельной ориентации в учении, окружающем мире, формируются исследовательские умения.

Познавательная сфера – это целостная, системно организованная совокупность различных форм и уровней познавательных процессов, познавательных способностей и познавательной деятельности, обеспечивающая продуктивность познания и преобразования человеком мира и самого себя.

Под познавательным развитием личности А. Г. Асмолов понимает формирование у учащихся научной картины мира, развитие способности управлять своей познавательной и интеллектуальной деятельностью, овладение методологией познания, стратегиями и способами познания и учения, развитие репрезентативного, символического, логического и творческого мышления, продуктив-

ного воображения, произвольных памяти и внимания, рефлексии [6].

В. Н. Дружинин в свою очередь отмечает, что познавательная деятельность, как совокупность познавательных умений и навыков, связана с получаемыми знаниями и способами их приобретения, состоит из познавательных процессов и опирается на ощущения, восприятие, внимание, память, мышление, воображение. Приобретаемые познавательные способности – это тот потенциал человека, который составляет его психическое развитие [1].

Обратимся к структуре познавательной деятельности. Она осуществляется посредством гностических действий, которые, как отмечает П. А. Сорокун, делятся на два класса: внешние и внутренние [5].

Внешние гностические действия направлены на познание предметов и явлений, которые непосредственно действуют на органы чувств. Эти действия осуществляются в процессе взаимодействия органов чувств с внешними объектами.

Внешние гностические действия, совершаемые органами чувств, могут быть поисковыми, установочными, фиксирующими и прослеживающими. Поисковые действия направлены на обнаружения объекта познания, установочные – на выделение его среди других объектов, фиксирующие – на обнаружение наиболее характерных его свойств и качеств, прослеживающие – на получение информации о тех изменениях, которые происходят в объекте. Продуктом этих действий являются сенсорные познавательные процессы – ощущения и восприятия, которые отражают состояние внешней и внутренней среды и отдельные объекты.

Результатом познавательной деятельности на чувственной ступени познания являются субъективные впечатления и образы, которые отражают предметы и их свойства как при непосредственном контакте, так и на расстоянии. Возникновение субъективных впечатлений и образов осуществляется на основе сенсорных и перцептивных действий, направленных на обнаружение, различение, отождествление и опознание предметов и их свойств.

Впечатления и образы, возникающие на чувственной ступени познания, являются основой для осуществления внутренних гностических действий, на основе которых проявляются интеллектуальные процессы: память, воображение и мышление [5].

Между сенсорными и интеллектуальными процессами существует постоянная связь. Содержание сенсорных познавательных процессов является материалом для функционирования интеллектуальных процессов, а последние, в свою очередь, делают их осмысленными и понятными для личности. Все это происходит потому, что познавательная деятельность человека осуществляется в рамках сознания, которое интегрирует их в единый процесс познания.

Объединение всех элементов познавательной деятельности в единое целое осуществляет также язык и речь, на базе которых функционирует сознание, и благодаря чему человек не только осознает окружаю-

щий его мир и самого себя, но и в состоянии регулировать свою познавательную деятельность [5].

Также большую роль в процессе познания играет внимание. Оно направляет и сосредотачивает сознание человека на познаваемых предметах и явлениях. Внимание, как замечает О. В. Ерусева, считается одним из тех психических состояний человека, которое обеспечивает продуктивное функционирование всех психических познавательных процессов [2].

П. А. Сорокун отмечает, что познавательная деятельность связана не только с познавательными, но и с волевыми процессами. Так, воля осуществляет регулирующую функцию, она мобилизует все ресурсы на преодоление трудностей, возникающих в процессе познания.

Познавательная деятельность неразрывно связана с чувствами и эмоциями, так как человеку свойственно переживание своего отношения к тому, что он познает или делает. В связи с этим все познавательные процессы приобретают эмоциональную окраску или, так называемый, чувственный тон. Особенно это ярко проявляется в ощущениях и восприятиях. Чувства влияют и на продуктивность памяти.

Большое влияние оказывают чувства и на процесс мышления. Возникающие в процессе мышления трудности иногда оказывают негативное или позитивное влияние на интеллектуальную деятельность.

Большое влияние на результаты познавательной деятельности человека оказывают познавательные способности. Их наличие дает возможность успешно изучать и исследовать предметы и явления, приобретать новые знания, решать проблемные задачи, применять новые приемы и способы умственной деятельности. Познавательные способности могут быть сенсорными, перцептивными, мнемическими, репродуктивными, интеллектуальными и вербальными.

Познавательные способности стимулируют, направляют и регулируют гностическую деятельность, делая ее более продуктивной, чем при их отсутствии.

Сенсорные способности дают возможность более полно и точно отражать свойства и качества предметов и явлений, а также состояний внешней и внутренней среды.

Перцептивные способности проявляются в умении наблюдать за предметами и явлениями, замечать малейшие изменения в их состоянии и развитии.

Мнемические способности обеспечивают полное и точное запоминание, сохранение и воспроизведение полученной в процессе познания информации.

Репродуктивные способности помогают представить внутреннее строение и структуру изучаемых объектов и те изменения, которые могут произойти с ними в будущем.

Интеллектуальные способности проявляются в умении анализировать и обобщать полученную в процессе познания информацию, и оперировать образами и мыслями, делать правильные теоретические и практические выводы.

Вербальные способности дают возможность правильно описать по-

знаваемые предметы и явления, подвести итоги познавательной деятельности, правильно сформулировать гипотезы, концепции и теории, объясняющие сущность изучаемых явлений [5].

Ведущим видом деятельности для младшего школьника является учебная деятельность, которая в начальных классах стимулирует прежде всего развитие психических процессов непосредственного познания окружающего мира – ощущений и восприятий [7].

Происходит переход от непроизвольного восприятия ребенка дошкольника к целенаправленному произвольному наблюдению за объектом, подчиняющемуся определенной задачи.

О. В. Ерусева отмечает общеизвестность остроты и свежести восприятия школьника в данный период, его любознательность, присущую ему яркость воображения.

Внимание его уже относительно длительно и устойчиво, и это отчетливо проявляется в играх, в занятиях рисованием, лепкой, элементарным конструированием. Ребенок уже имеет некоторый опыт управления своим вниманием, самостоятельной его организацией [2]. Однако возможности волевого регулирования внимания ограничены. Помимо этого, произвольное внимание младшего школьника требует короткой, или близкой мотивации [7].

Значительно лучше в этом возрасте развито непроизвольное внимание. Обучение оказывает стимулирующую функцию на его развитие, когда все новое, неожиданное, яркое, интересное привлекает внимание учеников само собой, без всяких усилий с их стороны.

Возрастной особенностью рассматриваемого познавательного процесса является и его сравнительно небольшая устойчивость. Неустойчивость внимания младших школьников является следствием возрастной слабости тормозного процесса. Это в основном характеризует учеников 1 и 2 классов и означает, что они не умеют длительно сосредоточиваться на работе, их внимание легко отвлекается [2].

Перейдем к рассмотрению следующего познавательного процесса – памяти. И. А. Шаршов указывает, что у ребенка младшего школьного возраста преобладает непроизвольный вид памяти, при котором отсутствует сознательно поставленная цель. В этот период сохраняется зависимость запоминания материала от таких его особенностей, как эмоциональная привлекательность, яркость, прерывистость действия, движение, контраст и т. д. Если предметы, с которыми встречается ребенок, называются, то он запоминает их лучше, что говорит о существенной роли слова.

Данная характеристика получает свое развитие под влиянием обучения в двух направлениях – усиливается роль и удельный вес словесно-логического, смыслового запоминания (по сравнению с наглядно-образным), и ребенок овладевает возможностью сознательно управлять своей памятью и регулировать ее проявления (запоминание, воспроизведение, припоминание). Память приобретает ярко выраженный познавательный характер [7].

Изменения в области памяти связаны с тем, что ребенок, во-первых, начинает осознавать особую мнемическую задачу, он отделяет эту задачу от всякой другой. Во-вторых, в младшем школьном возрасте идет интенсивное формирование приемов запоминания, учащиеся активно усваивают различные стратегии и техники, которые называются процессами контроля [3].

Ребенок уже знает из опыта: для того, чтобы хорошо запомнить нечто, надо несколько раз повторить это, т. е. эмпирически овладевает некоторыми приемами рационального запоминания и заучивания. Относительно хорошо развита у ребенка наглядно-образная память, но имеются уже все предпосылки для развития и словесно-логической памяти. Повышается эффективность осмысленного запоминания [7].

Основная тенденция развития воображения в младшем школьном возрасте – это совершенствование воссоздающего воображения, которое связано с представлением ранее воспринятого или созданием образов в соответствии с данным описанием, схемой, рисунком. Воссоздающее воображение совершенствуется за счёт всё более правильного и полного отражения действительности.

При развитии у ребенка способности управлять своей умственной деятельностью воображение становится все более управляемым процессом, и образы возникают в русле задач, которые ставит содержание учебной деятельности [4].

Что касается речи ребенка, то она уже довольно развита и в известной степени грамматически правильна, выразительна [7]. По мере того как продолжает расширяться их словарный запас, младшие школьники овладевают все более сложными грамматическими структурами и более тонким словоупотреблением [3].

Л. С. Выготский выделял главным новообразованием младшего школьного возраста мышление, которое приобретает абстрактный и обобщенный характер. Ребенок начинает обучаться в школе, обладая конкретным мышлением. Под влиянием обучения происходит постепенный переход от познания внешней стороны явлений к познанию их сущности, отражению в мышлении существенных свойств и признаков. В школе за относительно короткий промежуток времени ребенок должен овладеть системой научных понятий, в этом процессе должна быть задействована не только память, от ребенка требуется развитие мыслительных операций. В процессе школьного обучения происходит не только усвоение отдельных знаний и умений, но и их обобщение и вместе с тем формирование интеллектуальных операций [7].

Таким образом, младшие школьники обладают большими резервами развития, в том числе познавательной сферы. Учебная деятельность способствует началу перестройки всех его познавательных процессов, развитие которых характеризуется тем, что из действий непроизвольных, совершающихся непреднамеренно в контексте игровой или практической деятельности, они превращаются в самостоятельные виды психической деятельности,

имеющие свою цель, мотив и способы выполнения.

Библиографический список

1. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. – СПб. : Питер, 1999. – 368 с.
2. Ерусева О. В. Роль внимания в развитии познавательных процессов // Научные исследования в образовании. – 2009. – № 1. – С. 1–5.
3. Крайг Г., Бокум Д. Психология развития / науч. ред. пер. на рус. яз. Т. В. Прохоренко. – СПб. : Питер, 2010. – 940 с.
4. Кулагина И. Ю., Колюцкий В. Н. Возрастная психология: развитие человека от рождения до поздней зрелости : учеб. пособие. – М. : Сфера, 2009. – 464 с.
5. Сорокун П. А. Основы психологии. – Псков : ПГПУ, 2005. – 312 с.
6. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская; под ред. А. Г. Асмолова. – М. : Просвещение, 2010. – 159 с.
7. Шаршов И. А., Субботкина М. И. Возрастные особенности младшего школьника в контексте формирования универсальных учебных действий // Вестник ТГУ. 2012. Вып. 12. С. 181–185.

Bibliograficheskij spisok

1. Druzhinin V. N. Psihologija obshhih sposobnostej. – SPb. : Piter, 1999. – 368 s.
2. Eruseva O. V. Rol' vnimanija v razvitii poznavatel'nyh processov // Nauchnye issledovanija v obrazovanii. – 2009. – № 1. – S. 1–5.
3. Krajg G., Bokum D. Psihologija razvitija / nauch. red. per. na rus. jaz. T. V. Prohorenko. – SPb. : Piter, 2010. – 940 s.
4. Kulagina I. Ju., Koljuckij V. N. Vozrastnaja psihologija: razvitie cheloveka ot rozhdenija do pozdnej zrelosti : ucheb. posobie. – M. : Sfera, 2009. – 464 s.
5. Sorokun P. A. Osnovy psihologii. – Pskov : PGPU, 2005. – 312 s.
6. Formirovanie universal'nyh uchebnyh dejstvij v osnovnoj shkole: ot dejstvija k mysli. Sistema zadanij: posobie dlja uchitelja / A. G. Asmolov, G. V. Burmenskaja, I. A. Volodarskaja; pod red. A. G. Asmolova. – M. : Prosveshhenie, 2010. – 159 s.
7. Sharshov I. A., Subbotkina M. I. Vozrastnye osobennosti mladshego shkol'nika v kontekste formirovanija universal'nyh uchebnyh dejstvij // Vestnik TGU. 2012. Vyp. 12. S. 181–185.

© Ходина А. И., 2017.

УДК 159.922.7
DOI: 10.24045/aps.2017.1.3

ОСОБЕННОСТИ РЕГУЛЯЦИИ ОТРИЦАТЕЛЬНЫХ ЭМОЦИЙ ДЕТЬМИ 5–7 ЛЕТ

И. О. Карелина *Кандидат педагогических наук, доцент*
г. Рыбинск, Россия

THE PECULIARITIES OF REGULATION OF NEGATIVE EMOTIONS BY CHILDREN AGED 5–7

I. O. Karelina *Candidate of Pedagogical Sciences*
assistant professor
Rybinsk, Russia

Abstract. The article is devoted to the problem of studying the peculiarities of emotion regulation by senior preschoolers. The study subject is the emotion regulation strategies of sadness, anger, and fear used by children aged 5–7 in emotiogenic situations that are personally meaningful for them. Based on the analysis of data study the author concludes that preschoolers can better to control of their own emotional displays in various social contexts, subject to their awareness in behavioral strategies of emotion regulation (e.g., attention switching, search for emotional support) and metacognitive emotion regulation strategies (changing thoughts, changing goals).
Keywords: emotion regulation; emotion regulation strategies; levels of arbitrary emotion regulation.

Регуляция эмоций в широком смысле слова относится к процессам, посредством которых мы воздействуем на возникновение у нас определенных эмоций, их переживание и выражение [3, p. 497]. Перспективность исследования различных аспектов регуляции эмоций у детей обусловлена прежде всего тем, что умения получить доступ к собственным эмоциям, управлять эмоциями и сообщать о них окружающим определяют успех социального взаимодействия и составляют эмоциональную компетентность дошкольников.

Произвольность эмоциональных процессов – способность подчинять свои непосредственные желания сознательно принятым намерениям – и осознанное воспроизведение социальных норм поведения относятся к числу существенных новообразований конца дошкольного детства [1]. В этот период повышается осведомленность детей о произ-

вольной регуляции эмоций: они осознают возможность контроля эмоциональных переживаний и могут использовать некоторые *метакогнитивные стратегии регулирования эмоций*, требующие осознания взаимосвязи целей, мыслей и эмоций, что в свою очередь предполагает употребление детьми терминов, обозначающих ментальные состояния («думать», «представить себе», «хотеть» и др.), и высказываний о том, что изменение в одном из психических состояний приведет к снижению негативных эмоций или к усилению положительных эмоций [2].

Поясним, что метакогнитивное регулирование – это один из типов регуляции эмоций наряду с такими *поведенческими регуляционными стратегиями*, как, например: *выбор ситуации* – принятие мер с целью увеличения вероятности участия в ситуации, связанной с ожидаемым возникновением желательных эмоций, и уменьшения вероятности попадания в ситуацию, которая приведет к возникновению нежелательных эмоций; *модификация ситуации* – приложение усилий для изменения ситуации и ее эмоционального воздействия; *переключение внимания* – отвлечение от эмоциональных аспектов ситуации или от ситуации в целом; *модуляция эмоциональной реакции* – относительно прямое воздействие на физиологические, импрессивные или поведенческие реакции (подавление эмоции, использование физических упражнений и релаксации) [3].

Как отмечают исследователи, дети 5–6 лет в рассказах о событиях, вызвавших у них эмоции печали, гнева или страха, чаще ссылаются на следующие стратегии регуляции эмоций: сохранение или замена цели, поиск социальной поддержки и метакогнитивная стратегия (изменение мыслей) для снижения гнева; метакогнитивные стратегии, замена цели, социальная и эмоциональная поддержка для регулирования печали; стратегия изменения мыслей, поиск эмоциональной и социальной поддержки для ослабления собственных страхов [2].

Анализ результатов констатирующего эксперимента, проведенного под нашим руководством в старшей и подготовительной группах детей дошкольного возраста 2 образовательных организаций г. Рыбинска, позволил нам, с одной стороны, выделить используемые детьми 5–7 лет стратегии регуляции эмоций грусти, злости, страха и подтвердить данные об осведомленности детей о стратегиях метакогнитивного регулирования эмоций, с другой стороны, охарактеризовать ситуации возникновения у дошкольников негативных эмоций и имеющиеся у них трудности в управлении эмоциями.

На основании анализа протоколов беседы на осознание детьми собственных эмоций (Т. А. Данилина, В. Я. Зедгенидзе, Н. М. Степина, уровневая дифференциация И. О. Карелиной) мы составили перечень личностно значимых для дошкольников отрицательных эмоциогенных ситуаций, выделили типичные варианты их эмоционального реагирования в этих ситуациях и стратегии регуляции эмоций грусти, злости и страха с учетом уровня сформированности у де-

тей произвольной регуляции эмоций, который мы определили по результатам наблюдения и оценки эмоциональных проявлений детей 5–7 лет в дошкольной группе (Г. Б. Степанова, модификация И. О. Карелиной).

Поясним, что высокому уровню произвольной регуляции эмоций (19,1 % детей) соответствует выраженный контроль за эмоциональными проявлениями в различных социальных контекстах и в индивидуальной деятельности; дети со средним уровнем регуляции эмоций (33,3 %) не всегда контролируют интенсивность мимических и поведенческих проявлений при переживании той или иной эмоции в различных ситуациях социального взаимодействия; низкий уровень произвольной регуляции эмоций (47,6 % детей) определяется при отсутствии контроля за эмоциональными и поведенческими проявлениями, наличии неадекватных эмоциональных реакций по силе.

Далее рассмотрим эмоциогенные ситуации и стратегии регуляции негативных эмоций детьми старшего дошкольного возраста.

Основные причины возникновения у детей эмоционального состояния ***грусти*** связаны с отсутствием общения с родителями и друзьями (*«Когда папа уезжает в командировку», «Если мои друзья уходят от меня, то мне становится грустно»* – 29,1 % ответов), с проявлениями агрессии со стороны сверстников (*«Когда меня обижают»* – 25 %) и отсутствием развлечений, пассивностью (*«Мне грустно, когда нечем себя занять»* – 25 %). Источниками негативных переживаний также являются семейные конфликты (*«Когда мама с папой ругаются* – 8,3 % ответов), ситуация неуспеха, необходимость посещать детский сад или, напротив, отсутствие контакта со сверстниками (по 4,2 % ответов).

Как видим, отрицательное эмоциональное самочувствие детей – следствие их неудовлетворенных потребностей в притязании на признание взрослых (родителей) и сверстников и стремления сохранить с ними положительные отношения, потребностей в активной деятельности, достижении успеха в деятельности.

Мы убедились, что, независимо от уровня сформированности произвольной регуляции эмоций, дошкольникам сложно самостоятельно справиться с переживаниями грусти, которые сопровождаются мимическими изменениями, плачем и пассивностью (таблица 1).

Вместе с тем дети с выраженным контролем за эмоциональными проявлениями стараются переключить внимание и отвлечься от негативных переживаний, используют метакогнитивную стратегию изменения целей для облегчения состояния грусти. Дети со средним уровнем произвольной регуляции эмоций чаще ссылаются на поиск эмоциональной поддержки для улучшения эмоционального самочувствия. И наоборот, дети с низким уровнем регуляции эмоций только в единичном случае сообщают о попытках переключения внимания для снижения грусти: в основном они действуют в соответствии с непосредственными эмоцио-

нальными побуждениями или вовсе не могут дифференцировать собственные действия (*«Грущу»*).

Таблица 1

Стратегии регуляции отрицательных эмоций детьми 5–7 лет

Кол-во ответов в %, примеры ответов (без учета 16,9 % неадекватных и 3,1 % отрицательных ответов по всем эмоциональным модальностям)		
Грусть	Злость	Страх
Реагирование в соответствии с непосредственными эмоциональными побуждениями		
40,9 *(«Когда очень грустно, я плачу», «Не улыбаюсь»).*	***57,1*** *(«Дерусь», «Ругаюсь», «Топаю ногами и кричу»).*	***36,4*** *(«Убегаю», «Прячусь», «Прячусь под одеяло»).*
Переключение внимания (отвлечение)		
18,2 *(«Можно пойти поиграть во что-нибудь интересное, например, в домино»).*	***9,5*** *(«Я отворачиваюсь или ухожу», «Ухожу куда-нибудь»).*	***4,5*** *(«Сильно закрываю глаза»).*
Поиск эмоциональной поддержки		
9,1 *(«Прошу, чтобы меня пожалели»).*	-	***18,2*** *(«Я иду к маме», «Иду к папе»).*
Модуляция эмоциональной реакции (подавление эмоции, релаксация)		
-	***14,3*** *(«Сижу одна и ни с кем не разговариваю», «Я делаю вдох, и потом у меня всё получается»).*	***4,5*** *(«Я хочу убежать, но мама говорит: “Не бегать!” Приходится замирать на месте»).*
Выбор ситуации		
-	-	***9,1*** *(«…мама говорит, что нельзя разговаривать на улице с незнакомыми. Я и не разговариваю»).*
Метакогнитивные стратегии регулирования эмоций		
9,1 *(«Я придумываю себе игру или какое-нибудь занятие, и становится повеселей»).*	-	***9,1*** *(«Я думаю о хороших зайчиках… и поэтому мне не так сильно страшно»).*

Эмоциональное состояние ***злости*** возникает у детей в следующих ситуациях: неудовлетворенность собственными действиями или чем-либо (*«Когда что-то не получается», «Когда мне что-то не нравится»* – 27,3 % ответов); проявления агрессии в детской группе (*«Когда дерутся и кидают игрушки»* – 18,2 %); неодобрение (*«Я злюсь, когда меня ругают»*), наказание (*«Когда меня наказывают»*) и запрет (*«Я злюсь, когда мне что-то запрещают… когда не разрешают играть в то, что я хочу»*) – по 13,6 % ответов; конфликтное взаимодействие (*«Когда с братом ругаюсь»* – 4,6 %). Уточним, что некоторые

дошкольники не смогли выделить конкретные эмоциогенные ситуации (*«Всегда», «Не бывает, что я злюсь»*), поэтому 9,1 % составили неадекватные ответы.

Можно заключить, что основной источник злости – неудовлетворенность ребенка собой, содержанием взаимодействия со взрослыми и сверстниками и вариантом развития событий.

Как видим из таблицы 1, большинство дошкольников 5–7 лет руководствуются непосредственными эмоциональными побуждениями при переживании злости – это дети с низким и средним уровнями произвольной регуляции эмоций. Заметим, что для мальчиков характерны проявления вербальной и физической агрессии (*«Могу накричать», «Дерусь»*), для девочек – обидчивость и вербальная агрессия (*«Я обижаюсь и плачу», «Когда я злюсь, я ругаюсь, но не дерусь»*). Дети с низким уровнем регуляции эмоций также не могут соотнести собственные переживания и действия, дают отрицательные (*«Не знаю»*) и неадекватные ответы (*«Я сижу, играю»*) и вместе с тем предпринимают попытки переключения внимания. Об использовании стратегии модуляции эмоциональной реакции для облегчения гнева (подавление эмоции, релаксация) сообщают только дети с высоким уровнем регуляции эмоций.

В сообщениях детей о собственных ***страхах*** находят отражение возрастные страхи дошкольников: страх темноты (*«Мне страшно, когда вдруг выключается свет»* – 22,7 % ответов); боязнь некоторых животных (*«Особенно страшно видеть большую собаку – вдруг она меня укусит?»* – 22,7 %); страх одиночества (*«Когда сижу дома один», «Когда я потеряюсь»* – 22,7 %); боязнь заболеть, нападения и замкнутого пространства (по 4,6 % ответов). У части детей вопрос «Когда тебе страшно?» вызывает беспокойство: они либо не могут сформулировать ответ (9,1 %), либо отвечают неадекватно (*«Не бывает такого»* – 9,1 %).

Старшие дошкольники, испытывающие трудности в произвольной регуляции эмоций, не могут сдержать непосредственные эмоциональные побуждения при переживании страха (таблица 1). Отличия заключаются в том, что дети с низким уровнем регуляции эмоций также дают неадекватные ответы, отражающие недифференцированные представления об эмоции («Что ты делаешь, когда тебе страшно?» – *«Пугаюсь»*), отказываются отвечать и, реже, обращаются за эмоциональной поддержкой к близким взрослым, пытаются отвлечься или подавить выражение эмоции. Напротив, дети со средним уровнем регуляции эмоций сообщают об использовании поведенческих стратегий (поиск эмоциональной поддержки, выбор ситуации) для ослабления страха.

Наконец, дети 5–7 лет с высоким уровнем регуляции эмоций наряду с избеганием ситуаций, которые могут привести к появлению страха, и поиском эмоциональной поддержки сообщают об использовании метакогнитивной стратегии изменения

мыслей для повышения эмоциональной уверенности.

На основании количественного анализа ответов старших дошкольников с различными уровнями сформированности произвольной регуляции эмоций о вариантах их эмоционального реагирования в отрицательных эмоциогенных ситуациях мы пришли к следующему заключению:

− дети с низким уровнем регуляции эмоций реагируют в соответствии с непосредственными эмоциональными побуждениями (43,3 % ответов), дают неадекватные и отрицательные ответы, свидетельствующие о неумении соотнести эмоциональные переживания и связанные с ними действия (36,7 %); предпринимают попытки переключения внимания (13,3 %) и, реже, подавления эмоциональных проявлений и обращения за эмоциональной поддержкой (по 3,3 % ответов);

− дошкольники со средним уровнем произвольной регуляции эмоций также руководствуются непосредственными побуждениями (57,1 % ответов), но реже испытывают трудности в выделении собственных действий, соответствующих переживаниям грусти, страха и злости (9,5 %); они используют не только поведенческие стратегии регулирования эмоций, такие как поиск эмоциональной поддержки (19 %), переключение внимания (4,8 %) и выбор ситуации (4,8 %), но и указывают на возможность изменения цели для ослабления негативных эмоций (4,8 %);

− дети 5–7 лет, не испытывающие затруднений в осуществлении контроля за эмоциональными проявлениями в различных ситуациях социального взаимодействия, используют для регуляции отрицательных эмоций метакогнитивные стратегии изменения целей и мыслей и стратегию модуляции эмоциональной реакции (по 21,4 % ответов), переключаются на другую деятельность (14,3 %), осуществляют выбор эмоциональной ситуации и поиск эмоциональной поддержки (по 7,1 % ответов). Вместе с тем некоторые дошкольники преимущественно при переживании грусти действуют в соответствии с непосредственными эмоциональными побуждениями (28,6 %).

Следовательно, старшие дошкольники, осведомленные о стратегиях регуляции отрицательных эмоций, лучше контролируют эмоциональные проявления в действительности, то есть в условиях взаимодействия со взрослыми и сверстниками и в индивидуальной деятельности.

Принимая во внимание выделенные нами личностно значимые для детей отрицательные эмоциогенные ситуации, хотелось бы особенно подчеркнуть, что задача обучения детей 5–7 лет навыкам регуляции эмоций должна решаться в условиях организации совместной образовательной деятельности с детьми, ориентированной на удовлетворение потребностей дошкольников в эмоциональной близости с воспитателем и родителями, в притязании на признание сверстников и достижении успеха в деятельности для снижения частоты возникновения нега-

тивных эмоций и обеспечения эмоционального благополучия детей.

Библиографический список

1. Бреслав Г. М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: Норма и отклонения. – М. : Педагогика, 1990. – 144 с.
2. Davis E. L., Levine L. J., Lench H. C., & Quas J. A. Metacognitive Emotion Regulation: Children's Awareness that Changing Thoughts and Goals Can Alleviate Negative Emotions // Emotion. – 2010. – № 10 (4). – P. 498–510. doi:10.1037/a0018428.
3. Gross J. J. Emotion Regulation // Handbook of emotions / M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, L. F. Barrett. – 3rd ed. – New York : The Guilford Press, 2008. – P. 497–512.

Bibliograficheskij spisok

1. Breslav G. M. Jemocional'nye osobennosti formirovanija lichnosti v detstve: Norma i otklonenija. – M. : Pedagogika, 1990. – 144 s.
2. Davis E. L., Levine L. J., Lench H. C., & Quas J. A. Metacognitive Emotion Regulation: Children's Awareness that Changing Thoughts and Goals Can Alleviate Negative Emotions // Emotion. – 2010. – № 10 (4). – P. 498–510. doi:10.1037/a0018428.
3. Gross J. J. Emotion Regulation // Handbook of emotions / M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, L. F. Barrett. – 3rd ed. – New York : The Guilford Press, 2008. – P. 497–512.

© Карелина И. О., 2017.

УДК 740
DOI: 10.24045/aps.2017.1.4

ИЗУЧЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗИТИВНЫХ УСТАНОВОК К РЕАБИЛИТАЦИИ И РЕМИССИИ У НАРКОЗАВИСИМЫХ

А. М. Кукуляр *Кандидат психологических наук*
старший преподаватель
Н. Н. Бессонова *магистр, психолог*
Южный федеральный университет
г. Ростов-на-Дону, Россия

THE STUDY OF THE PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF THE FORMATION OF POSITIVE ATTITUDES TO REHABILITATION AND REMISSION IN DRUG ADDICTS

A. M. Kukulyar *Candidate of Psychological Sciences*
senior teacher
N. N. Bessonova *master, psychologist*
Southern Federal University
Rostov-on-Don, Russia

Abstract. Prevention and treatment of drug addicts constantly require new and improvement of the previous medical, psychotherapeutic and psychological techniques in the work with this category of people. This article will be sanctified psychological aspects and features of methods of forming positive attitudes towards rehabilitation and remission in drug addicts. Based on the method of the twelve steps and positive psychotherapy, psychologists center conducted regular psychotherapeutic work. This article also reflects the results of the study at the initial stage of therapy, and at the final.
Keywords: addiction; remission in drug addicts; the method 12 moves + rehabilitation of drug addicts; drug prevention.

Среди многих проблем, волнующих мировое сообщество, проблема потребления, распространения и пропаганды наркотиков является одной из самых актуальных на сегодняшний день. По данным Всемирной организации здравоохранения наркотики занимают первое место среди «виновников» преждевременной смерти людей. За последние годы в нашей стране количество людей, принимающих наркотики, увеличилось в 10–15 раз. По официальным статистическим

данным, число наркозависимых людей в России составляет около 500 тысяч человек. Но это лишь те люди, которые добровольно стали на медицинский учет. Неофициальные же данные предполагают, что число наркопотребителей в России в 8–10 раз больше. Если учитывать, что еще около 10–15 миллионов жителей нашей страны пробовали наркотики эпизодически, употребляли их ранее и сейчас находятся в состоянии ремиссии, то масштабность этой проблемы совершенно очевидна. А если принимать во внимание, что наркопотребителя окружает семья и близкие ему люди, которые обычно оказываются невольно втянутыми в проблему наркозависимого человека и, как правило, тоже нуждающиеся в психологической помощи, получается колоссальная цифра, практически треть жителей нашей страны. Становится совершенно очевидным, что нельзя недооценивать проблему наркомании в России. Учитывая, что количество потребителей наркотических средств неуклонно растет, в число потребителей входят абсолютно полярные слои населения, возрастной показатель наркозависимых неумолимо «молодеет», приходится признавать, что проблема наркопотребления приняла угрожающие масштабы.

Наркомания порождает целый ряд труднопреодолимых проблем для человека: наркозависимый – это человек, который страдает хроническими психофизиологическими заболеваниями; отягощенный своей болезнью, он становится участником незаконного оборота наркотических средств, часто сопровождаемым преступной деятельностью, насилием над личностью. Учитывая все эти факты, совершенно очевидно, что профилактика и лечение наркозависимых людей неустанно требует привлечения новых и совершенствования предыдущих медицинских, психотерапевтических и психологических приемов в работе с этой категорией людей, но стоит признать, что психологический инструментарий, подходы и методы практически не изменились с прошлого века.

Наркопотребление, как в России, так и в мире в общем, достигло критического уровня. Это явление несет в себе угрозу для безопасности человечества.

Согласно мнению Рахимовой А. Ф., принято считать, что наркомания – это неизлечимое хроническое заболевание. И действительно, несмотря на возрастающее число реабилитационных центров и появления разнообразных программ для лечения этого тяжелого недуга, процент прошедших полный курс реабилитации остается довольно низким (10–30 %), а количество людей сохраняющих стойкую ремиссию (от 5 лет) равно всего трети от этого числа [3].

На сегодняшний день не существует выдающейся программы реабилитации, которая бы отличалась особой эффективностью. Многие реабилитационные концепции следует пересмотреть, учитывая возрастные, социальные и иные изменения среди современных наркопотребителей, а так же принимая во внимание появление на рынке новых психоактивных веществ, влия-

ние которых на человека тоже существенно изменились с прошлого века. Проблема изыскания новых составных частей программ реабилитации наркозависимых людей является сейчас очень актуальной.

Для улучшения эффективности реабилитационного процесса и формирования устойчивой ремиссии у наркозависимых требуется изыскать новые направления реабилитации с учетом изменения категорий наркопотребителей и поступлением на мировой рынок новых психоактивных веществ. Мы считаем, что техники и подходы, основанные на внушение позитивной психологии станет одним из основополагающих направлении в реабилитации наркозависимых лиц нового поколения.

Согласно подходу Д. А. Леонтьева, *позитивная психология* – это отрасль психологии, предметом которой является положительный потенциал человека. Позитивная психология концентрирует внимание человека на развитии качеств и свойств, которые приводят к накоплению в нем позитивной жизненной энергии – необходимого ресурса для преодоления негативных психических состояний (стрессы, депрессия и другие), а также их предотвращения [2].

По мнению Д. А. Леонтьева, позитивное толкование предполагает знание не о страданиях и недугах, болях, заботах и печалях при болезни, но и одновременно другие аспекты болезни – позитивные: ее функцией, ее смыслом для человека. Реально существующими являются не только болезни и нарушения, не только неудавшиеся попытки решения проблем, но также способности и возможности, присущие каждому человеку, которые могут помочь ему найти новые, иные, лучшие решения. Психолог помогает переосмыслить конфликты, болезни, увидеть их в ином свете, разобрать с человеком не только проблемы, но и пути их решения [2].

Нами было проведено исследование, основанное на работе с 46 наркозависимыми лицами, проходящими реабилитацию в Благотворительном Фонде по формированию здорового образа жизни «Центр Здоровой Молодежи» г. Ростов-на-Дону. Учитывая, что все клиенты проходят реабилитационный курс при условии анонимного пребывания, всем людям, принимавшим участие в исследовании, были присвоены соответствующие номера. В ходе эмпирического исследования нами учитывались возрастные критерии, разделение по половому признаку и социальный статус людей. Среди всех респондентов (46 человек) 42 респондента – мужчины и 4 – женщины, 11 респондентов в возрасте от 18 до 25 лет, 29 респондентов – от 26 до 35 лет, и 6 респондентов старше 35 лет. На момент прохождения реабилитации шесть респондентов являлись учащимися средней школы, среднеспециальных заведений и высших учебных заведений, восемнадцать респондентов были официально нетрудоустроенными и двадцать два человека имели постоянную работу. Время проведения исследования: апрель 2015 года – март 2016 года. Исследование производилось мето-

дом горизонтального среза и носило характер групповой работы два раза: до начала проведения психокоррекционной работы с применением психотерапевтических методов и после. На основании полученных результатов была проведена статистическая обработка данных. В рамках психометрического подхода к изучению критериев самоотношения и исследования доминирующего состояния были применены методики: 1. «Опросник самооотношения (ОСО)» (В. В. Столин), 2. «Методика доминирующего состояния» (Л. В. Куликов) [1].

Далее нами был проведен корреляционный анализ данных по методике ОСО В. В. Столина и методике доминирующего состояния Л.В. Куликова у всех групп наркозависимых. Значимые взаимосвязи представлены ниже в таблице 1.

Таблица 1

Показатели	Коэффициент корреляции r-Пирсона	Уровень значимости (p-level)	**Заключение** Значимости связи
Аутосимпатия и шкала «По» (женщины)	0,44	0,05	Слабая положительная связь
Самоуверенность и шкала «Ус» (женщины)	0,32	0,05	Слабая положительная связь
Ожидаемое отношение от других и шкала «По» (мужчины)	0, 36	0,05	Слабая положительная связь
Самоинтерес шкала «Ак» (мужчины)	0,56	0,05	Слабая положительная связь

Исходя из этих результатов, можно сделать следующие выводы: так как существует связь по шкале аутосимпатии и шкале положительного отношения к своему «Я» среди женщин, то самовнушение позитивных образов для женщины влияет на ее положительное отношение к себе; при наличии связи по шкале самоуверенности и устойчивостью эмоционального фона у женщин, можно заключить, что чем уверенней в себе женщина, тем более стабилен ее эмоциональный фон; положительная связь по шкале ожидаемого отношения от других и положительного отношения к своему «Я» у мужчин, на наш взгляд, свидетельствует о том, что мужчины более открыты для общения и образ их положительного «Я» зависит от оценочного мнения других людей; существующая положительная связь между самоинтересом и шкалой активности у мужчин, предположительно взаимосвязаны, так как мужчины более активны, стремятся к самореализации, более настойчивы и целенаправлены.

В результате проведенного эмпирического исследования можно сделать следующие основные выво-

ды. В результате предложенных нами приемов, техник и методик, ориентированных на принципы позитивной психологии, внедренных в процесс реабилитации наркозависимых, и сравнительного анализа полученных эмпирических данных была выявлена положительная динамика в формировании установок к реабилитации и устойчивой ремиссии у наркозависимых лиц. Также, проведенное нами исследование показало, что с помощью определенных психологических и психотерапевтических приемов, основанных на внушении положительных образов, у групп исследуемых изменились основные личностные характеристики. Среди группы женщин и группы лиц, старше 35 лет динамика и формирование положительных изменений выявлена не так ярко, как в остальных исследуемых группах.

В ходе исследования было выявлено, что проявление критерия аутосимпатии у женщин и критерия ожидаемого отношения от других у мужчин зависит от положительного отношения к собственному «Я». Мы считаем, что возможно применение методики ОСО В. В. Столина и методики определения доминирующего состояния Л. В.Куликова для диагностики личностных характеристик и динамики их изменения на стадии реабилитации у наркозависимых. На наш взгляд, необходимо применять методики, техники и приемы, предполагающие внушение положительных образов в реабилитационной работе с наркозависимыми и на этапе их ремиссии.

Библиографический список

1. Диагностика здоровья. Психологический практикум / под ред. проф. Г. С. Никифорова. – Спб. : Речь, 2007. – 950 с.
2. Леонтьев Д. А. Позитивная психология – повестка дня нового столетия. Психология // Журнал высшей школы экономики. – 2012. – Т. 9. – № 4. – С. 36–58.
3. Рахимова А. Ф. Особенности структуры Я-концепции наркозависимых, прошедших реабилитацию. Автореф. дисс. …. канд. психол. наук. – Казань 2003. – 28 с.

Bibliograficheskij spisok

1. Diagnostika zdorov'ja. Psihologicheskij praktikum / pod red. prof. G. S. Nikiforova. – Spb. : Rech', 2007. – 950 s.
2. Leont'ev D. A. Pozitivnaja psihologija – povestka dnja novogo stoletija. Psihologija // Zhurnal vysshej shkoly jekonomiki. – 2012. – T. 9. – № 4. – S. 36–58.
3. Rahimova A. F. Osobennosti struktury Ja-koncepcii narkozavisimyh, proshedshih reabilitaciju. Avtoref. diss. …. kand. psihol. nauk. – Kazan' 2003. – 28 s.

© Кукуляр А. М., Бессонова Н. Н., 2017.

УДК 159.9
DOI: 10.24045/aps.2017.1.5

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КРИЗИС БЕРЕМЕННОСТИ

Е. С. Мордас

Кандидат психологических наук, доцент
Московский институт психоанализа
г. Москва, Россия

PSYCHOLOGICAL CRISIS OF PREGNANCY

E. S. Mordas

Candidate of Psychological Sciences
assistant professor
Moscow Institute of Psychoanalysis
Moscow, Russia

Abstract. The article presents the review some of psychoanalytic ideas about the state of the pregnancy. The issues of pregnancy were considered as a crisis and stages of achievement of personal maturity of women. H. Deutsch, J. Kestenberg, D. Pines, T. Benedek, G. Bibring considered the pregnancy as a crisis period in a woman's life. Experience of interaction with the mother figure is the backbone of the mental health of the child. Difficulty in passing of the crisis pregnancy breaks the relationships of mother-infant immediate postpartum period. The child does not detect the response (empathy, compassion) from his mother's side, – are formed and fastened the pathological reaction. The vicious circle of the disturbed early relationship mother-child begins. Separation from mother, abandonment of early identification and identification with the mother as object emerging from the experience of motherhood allows a woman to cope with the crisis pregnancy.
Keywords: pregnancy; crisis; regression; anger; parent-child relationships; anxiety; stress; disorders; maturity; development.

В жизни любой женщины выделяют три кризисных периода: половое созревание, беременность и менопауза. Проблематика беременности в психологии и психоанализе освещается с различных позиций. Женщина в период беременности рассматривается как переживающая кризис идентичности, изменение социального статуса и внутрисемейных отношений.

Тема беременности в психоаналитической литературе представлена авторами Х. Дойч, Д. Пайнз, Т. Бенедек, Дж. Кестенберг, Г. Бибринг и ее коллегами и др. Г. Бибринг и ее коллегами было организовано психоаналитическое исследование беременных женщин (исследовались пациентки во время беременности и после родов). Результаты, гипотезы и практический материал исследования, изложены в работах «Изучение психологических процессов при беременности и ранние детско-родительские взаимоотношения» (часть 1 и часть 2) и «Некоторые аспекты психологических процессов при беременности» [4; 5; 6]. Исследователи акцентиру-

ют внимание на следующих проблемах: связь области детской психиатрии, развития ребенка в раннем младенчестве и невротические (психические) расстройства у матери [2; 9; 12; 14]. А. Фрейд, М. Кляйн внесли значимый вклад в психоанализ раннего младенчества. Обширные систематические наблюдениям за отношениями мать-ребенок были проведены рядом исследователей: Д. Барлингейм А. Фрейд; Р. Колеман, Е. Крис, Р. Эскалон, Б. Ранк, Р. Шпитц [7; 8; 11;15; 17]. Авторы полагают, что ментальные (психические) расстройства у детей связаны с патогенным поведением матери, ее тревогой и подавленной агрессией, враждебностью. Такие психосоматические заболевания маленьких детей как пищевые расстройства, экзема, колики и пр. обусловлены материнским неврозом.

Одним из тяжелых и патогенных факторов, влияющих на развитие ребенка и выстраивание отношений с ребенком, выступает пограничное состояние матери. Это женщины, имеющие травматический опыт развития, характеризующиеся повышенной тревожностью. Для них свойственно магическое мышление, депрессивные реакции, механизм защиты по типу интроекции и проекции, параноидальные механизмы, часто связываемые с отношением беременной женщины к ее собственной матери. Пациентка может жаловаться на ощущение пустоты внутри себя. Пытаться, будучи беременной, реализовать себя в профессии, вместо того, чтобы погрузиться в «новый опыт» переживаний связанных с состоянием беременности. Таким образом, пациентка поддается давлению со стороны честолюбивой матери – достигая профессиональные достижения [4; 5]. Зачастую такие молодые женщины окружены фигурами, кто или отрицательно или безразлично относится к их беременности.

Женщине необходим контакт с другими, поскольку так она пытается получить «немного силы» и справится с глубинными конфликтами. К данному вопросу обращались ряд авторов, например Кляйн отметит, что хорошие брачные отношения противодействуют типичным страхам беременности или Дж. Кестенберг утверждает, что поддержка и забота о беременной позволяют женщине преодолеть регресс, стать уверенней и справиться с различными страхами и патологическими состояниям. И добрая воля мужа часто выступает гарантией против опасностей бесплодия и детоубийства [13].

Патологическое поведение у женщины наблюдается до появления беременности. Авторы отмечают, что амбивалентное отношение к ребенку выступает показателем недостаточной подготовленности и зрелости к материнству (показатель материнского конфликта, зачастую сопровождающегося подавленной враждебностью по отношению к ребенку). Поскольку в состоянии беременности глубинные конфликты обостряются, – они становятся более очевидными для наблюдения.

Беременность, как половая зрелость или менопауза, является периодом кризиса, актуализирующим глубокие психологические и телес-

ные изменения. Этот кризис представляет важные шаги, связанные с развитием и имеет ряд характерных явлений. В беременности, как в период половой зрелости и менопаузе, актуализируются либидинозные и агрессивные влечения, приводя к возрождению и одновременному появлению нерешенных конфликтов из более ранних фаз связанных с развитием и к ослаблению частичных или неадекватных решений прошлого. Это период нарушения в равновесии индивидуальности, на время создается картина распада личности. Известно, что подобные кризисы являются испытанием психического здоровья, и при неблагоприятном разрешении могут возникнуть тенденции патологического развития.

Напряжение во время беременности касается областей: эндокринных изменений, активации бессознательных психологических конфликтов, имеющих отношение к факторам, вовлеченным в беременность, и во внутрипсихическую перестройку становления матерью. Физиологические, психологические и социальные аспекты перестаивают психический аппарат и условия функционирования женщины. Создается «новая организация» личности эти обстоятельства приводит к кризису беременности. В рамках этого кризиса, личные проблемы и невротические конфликты, выдвигаются на первый план [18; 20].

Пребывая в кризисном состоянии, фактически в состоянии интенсивного переворота психологических процессов, сталкиваясь с действительностью новорожденного (его потребностями, направленными на мать). – Такая ситуация зачастую приводит к нарушениям в ранних детско-родительских отношениях и закреплению порочного цикла в форме взаимных отрицательных реакций, расстройства и отклонения между матерью и ребенком, и наконец к известному хроническому нарушению в отношениях. Г. Бибринг отмечает, что поддержка женщины со стороны социального окружения, психологическая забота значимы в период беременности и послеродовый период. Это может привести к лучшему восстановленному равновесию, таким образом, предотвращая закрепление порочного цикла и развитие более здоровых детско-родительских отношений.

Таким образом, беременность как период большого значения, в котором и через который множество эмоциональных проблем может стать острым. Чем серьезнее психические расстройства у женщины, тем больше ожидаемо драматических проблем в состоянии беременности. Хотя иногда удачная беременность позволяет разрешить невротическую напряженность [4; 5]. Беременность как кризис является поворотным моментом в жизни женщины, приводя к острым нарушениям равновесия, которые при благоприятных условиях приводят к определенным шагам взросления и к новым функциям. Период беременности связан с психическим развитием женщины: постепенного перехода от одной стадии развития к другой, когда решающие изменения корректируют прежние значимые потребности женщины, приводя к зарождению

новых потребностей, новых целей и функций. Результат проживания и разрешения этого кризиса связан с ранними детско-родительскими отношениями женщины.

В своих трудах Э. Эриксон отмечает, что кризисные периоды обуславливают развитие, но в каждом периоде отмечается различие [10]. Различие обусловлено интенсивной и определенной взаимосвязью между психическими и биологическими изменениями. Именно этот фактор добавляет к адаптационному процессу качества неизбежности и необратимости. Достигнув подросткового возраста Вы не сможете стать ребенком снова; достигнут возраста менопаузы – Вы не можете родить детей снова; и став однажды матерью Вы не можете быть отдельной единицей снова.

Так все же кризис беременности это норма или патология? Беременность как кризис представлен в работах Х. Дойч, Д. Пайнз, Т. Бенедек, Дж. Кестенберг и др. Д. Пайнз отмечает, беременность – это опыт трех поколений; в этом состоянии характерен возврат вытесненных фантазий, поиск идентичности; это время сепарации от матери и обретение индивидуации; уделит внимание «плохой матери» и деструкции во время беременности [13].

Х. Дойч раскроет аспект беременности и женского нарциссизма, тему регресса, реакции женщины на беременности и переживание потери. Т. Бенедек сделает акцент на регрессе при беременности; отметит другие фантазии при беременности, многие из которых о матке. Фантазия «пенис в матке» позволяет компенсировать недостающий пенис и интегрировать репродуктивные возможности женщины и способность получать и сохранять, то есть, чтобы забеременеть.

Дж. Кестенберг уделит внимание регрессивным и прогрессивным силам, актуализирующимся в период беременности; представит описание фаз беременности и особенности регресса. Регресс при беременности автор рассматривает как возрождение предгенитальных и эдипальных желаний. Физиологические изменения, идентификация с предэдипальной и эдипальной матерью, принятие внутренней генитальности формирует основание для толчка к взрослой жизни. Беременность повторяет и реорганизует все более ранние формы ожидания ребенка [13].

Обратимся к тем условиям, которые могут неблагоприятно или, напротив, благоприятно влиять на интенсивность или разрешение кризиса беременности: это индивидуальность, социальный или культурный факторы. Обозначенные факторы влияют на состояние матери в период беременности и послеродовый период.

Для более четкой дифференциации нормального и патологического кризиса необходимо обратить внимание на ранние детско-материнские отношения. Если мы предполагаем, что беременность актуализирует глубокие психологические изменения, мы можем задаться вопросом, – как такие изменения в женщине воздействуют на отношения с ребенком. Как женщина переживает «реальность», когда ребенок полностью от нее зависит и ей

необходимо удовлетворять его потребности. Принятие подобной реальности и способности «быть» в таких отношениях с ребенком – будет показателем психического благополучия женщины и ее опыта разрешения кризиса, связанного с материнством. Соответственно, не способность женщины к коммуникации с ребенком, не принятие новой реальности и нового опыта может привести к зарождению раннего напряжения в отношениях с ребенком, беспорядков в самых ранних отношениях молодой матери к ее новорожденному ребенку и может привести к закреплению порочного цикла взаимно вызванных чувствительных реакций и расстройств. Здесь следует упомянуть такие патогенные типы матерей, как враждебная (амбивалентная), отвергающая мать, мертвая (депрессивная) мать, нарциссическая мать, поглощающая мать – материнские образы, порождающие серьезные психосоматические и психические проблемы, связанные с развитием ребенка в период младенчества.

Г. Бибринг отмечает, что беременность следует расценивать как нормальный кризис взросления. Обратимся, прежде всего, к периоду зрелой сексуальности и опыту сексуального союза, который приводит к созданию новой жизни. Вступая в сексуальные отношения, женщина допускает проникновение мужчины и принимает его. Интенсивные отношения с сексуальным партнером приводят к оплодотворению, где объект любви становится частью собственной идентичности женщины. Принимать это проникновение (для ряда женщин – вторжение) – одна их задач женщины. При воздействии физиологических и анатомических изменений первых месяцев беременности, либидинозная концентрация в Я увеличивается и приводит к интеграции, и слиянию Я с инородным телом, превращая его (ребенка) в неотъемлемую часть себя. До момента как ребенок начинает шевелиться. Ребенок представляется как новый объект в пределах Я. Отсюда к моменту родов, вторая задача – различение себя и ребенка: ребенок продолжает расти в утробе матери, изменяется ее телесность (формы, функции) – то есть, с одной стороны, ребенок как часть самой женщины и ее тела, с другой стороны – он отдельный от нее. Эта часть себя (то есть ребенок) начинает самостоятельно перемещаться (двигаться в утробе), переживается как появившийся ребенок, начинает восприниматься женщиной, как другой объект, и таким образом постепенно подготавливает женщину к родам и анатомическому разделению. Эта подготовленность приравнивается к готовности установить отношения с будущим ребенком, и это в свою очередь представляет новое достижение, связанное с развитием. Такие отношения позволяют женщине взрослеть. Так ребенок остается объектом, который является частью матери и объектом, который является частью внешнего мира. Изменения в этом сплаве будут зависеть от внутренних и внешних обстоятельств жизни женщины, ребенка, и мужа. Особая задача, которая должна быть решена беременностью и материнством, находится

в пределах сферы распределения и смещения между катексисом само-репрезентации и объекта-репрезентации.

Скажем другими словами: любая девочка, развивающаяся в норме - желает ребенка и имеет возможность любить мужчину (отца ребенка), первоначально должна пройти определенный путь, связанный с развитием и направленный на становление ее как матери. Первоначально она является отдельным индивидуальным организмом (хотя и способным к интенсивной близости в отношениях любви) способным принять объект любви в ребенке, который станет объектом вне ее. Отношения, где происходит синтез объекта и реакций на него (синтез отношений женщины к ребенку, представляя ребенка как отдельного, отличного от нее, имеющего свои желания; ее отношений к ребенку, представляя мужа; ее отношений к ребенку, представляя себя) и одновременно их дифференциация складываются в процессе развития.

Таким образом, любая линия развития отношений может вызвать осложнения: это отношения к мужу, или мужчинам вообще; это способы обретения, сохранения, или порождения, который женщина усвоила в результате ее собственного инфантильного развития и ее развития либидо; это амбивалентный и враждебный опыт взаимодействия с объектом; это ее отношения к себе, которое может быть противоположным по отношению к внешнему миру и его объектам. Все эти области могут вызвать напряжения при беременности, что в свою очередь будет отражено в симптомах кризиса. Разрешение или частичное разрешение различных аспектов этого напряжения и реинтеграции на новом уровне к новым событиям представляют шаг к возможности стать матерью.

К списку потенциальных областей осложнения нужно добавить еще одну область – это отношения женщины с собственной матерью, инфантильным аспектам развития девочки – желание и решение дочери стать самой матерью [3, с. 730; 9, с. 141]. С первого дня беременности женщина особым образом «переживает свою мать». Женщина, становясь беременной сама «становится матерью», оставляет детский опыт и заменяет прежние идентификации различными новыми формами идентификации с матерью. Эти идентификации первоначально могут продемонстрировать «шрамы» предыдущих конфликтов детства или примесь раскаяния и вины или амбивалентность и негодование. Но можно предположить, что в случае успешного созревания такой опыт развивается в полезную идентификацию без конфликта с матерью как опытным образцом родительской фигуры.

Кажется, что ситуация когда дочь становится «матерью» освобождает ее от инфантильной зависимости от ее собственной матери; изменяет природу ее отношений с матерью; обе женщины становятся партнерами. Актуально одновременно с частичным изменением либидинозной инвестиций бабушки от дочери на ребенка дочери. Возможно окончательная, постамбивалет-

ная фаза материнства находит свою полную реализацию в отношении бабушки к внуку [1; 9, с. 486]. Именно это решение амбивалентного отношения может помочь в объяснении некоторых из известных особенностей в отношениях бабушки и дедушки, которая получила довольно недостаточное внимание в психоаналитической литературе.

Д. Пайнз так же уделяла внимание отношениям мать-дочь и становлению материнства. Автор отметит, что беременность – важный шаг в обретении женской идентичности. В это время женщина впервые осознает себя не только как дочь для своей матери, но и как мать для своего ребенка. Таким образом, беременность занимает одно из важнейших мест в процессе сепарации от матери и последующей индивидуализации женщины.

Для маленькой девочки мать является «символом, как взрослого человека, так и материнства» [19, с. 83]. Особенности контакта между матерью и ребенком, ее отношение к нему, включается в опыт, влияет на фантазии. У девочки формируется внутренний образ матери, который затем, на протяжении всей жизни, влияет на ее отношение к женской роли, во многом определяя поведение. Этот образ является основой для последующей материнской идентификации девочки, которая, одновременно с этим, стремится, как можно сильнее отделиться от него. Помимо принятия матрицы материнского поведения, девочка в раннем детстве получает опыт «их с матерью взаимного телесного удовлетворения» [19, с. 85]. Если же на этом этапе девочка ощущает, что не способна удовлетворить мать, или же мать не удовлетворяет ее, то вследствие «базальной недостачи первичного устойчивого чувства телесного благополучия и благополучного образа своего тела» девочке наносится «нарциссическая рана, дающая начало нарциссической уязвленности, зависти к матери и низкой самооценке», которая «может быть болезненной и усиливать трудности сепарации» [19, с. 85]. Так же необходимо учитывать удовлетворенность матери своим собственным телом, как телом женщины, ее отношениями с супругом, ведь наблюдая мать, получающую удовольствие от своей женской роли, девочка получает «хороший» объект для последующей идентификации. Если же мать напротив, не получает удовлетворения от своей женской роли, она будет склонна проецировать на девочку свои нереализованные фантазии, создавая таким образом трудности для последующего отделения ребенка.

Таким образом, характер кризиса может быть установлен среди многочисленных факторов. Общее, что обнаружилось во всех случаях: более часто, отмечаются регрессивное изменение в поведении и амбивалентность женщины. Если женщина воспринимает собственную мать, как «достаточно хорошую», то осуществляющийся регресс к первичной идентификации с «щедрой и жизнедающей матерью» и с «младенческим собственным Я» является позитивно воспринимаемым этапом, способствующим духовному росту, повышению самооценки,

удовлетворению своим новым состоянием [19, с. 85].

Если же женщина напротив, не получила разрешения своих амбивалентных чувств к матери, ранних детских конфликтов, если отношения ее к собственному Я, важнейшим фигурам прошлого окрашены в основном негативными переживаниями, то такой регресс неизбежно будет актуализировать неразрешенные конфликты, относящиеся к материнско-дочерним отношениям. Осуществляя идентификацию с собственной «плохой матерью», беременная может проецировать на будущего ребенка собственные негативные стороны Я и внутрипсихические объекты. Из этого следует, что ребенок еще «ребенок задолго до своего появления на свет может обладать для матери негативной пренатальной идентичностью» [19, с. 101].

Отмечается распространенность орального, анального или враждебного материала у женщин в период беременности. Оральные конфликты можно наблюдать в виде рвоты, специфической тяге к еде, отрыжке и пр. Регрессивные элементы анально-садистической фазы выражаются во враждебных тенденциях к изгнанию плода, что проявляется в болях, имеющих место задолго до самого процесса деторождения. Женщины с преобладающей обсессивной структурой характера, кажется, менее склонные к регрессивным реакциям. Обсессивные женщины часто показывали интенсивные защитные образования: пытались казаться более рациональными и еще лучше организованными [5; 9; 13].

В заключении, состояние беременности – это время кризиса (для всех женщин, где кризис есть норма развития), обусловлено психофизиологическими и биологическими изменениями организма и психологическими новообразования. Беременность рассматривается, как половая зрелость или менопауза, как период кризиса, вовлекая глубокие эндокринные, телесные и психологические изменения. Эти кризисы представляют важные биологические шаги, связанные с развитием и имеют ряд характерных психологических явлений. Во всех трех из этих периодов возникает множество новых либидинозных и адаптивных задач, которые женщине необходимо разрешать, часто диаметрально противоположных задачам и функциям предыдущих фаз. Все три периода возрождают и обостряют психологические конфликты более ранних периодов связанных с развитием, требуя новых и различных решений; все три периода – существенные поворотные моменты в жизни женщины, и во всех трех периодах нарушается равновесие, установление равновесия обусловливается взрослением; то есть, взрослая жизнь в половой зрелости, старение в менопаузе, и материнство при беременности. Необходимо добавить, что все три кризисных периода объединяет одна характерная особенность – испытания психического здоровья и тенденция при неблагоприятных внутренних и внешних условиях привести к невротическим или даже психотическим расстройствам.

Кризис беременности тяжело протекает у женщин имеющих расстройства личности, переживших травмирующий опыт детского развития: обостряются внутренние глубинные конфликты, актуализируются оральные, анальные, амбивалентные и враждебные желания. Значимая роль при неблагоприятном прохождении кризиса беременности отводится ранним детско-родительским отношениям (раннему опыту отношений женщины с ее матерью). Оставление ранних идентификаций и идентификация с матерью как объектом, пережившим опыт материнства, позволяет женщине справиться с кризисом беременности.

Библиографический список

1. Abraham K. Character-Formation on the Genital Level of the Libido. Selected Papers on Psycho-Analysis London: Hogarth Press, 1927.
2. Benedek T. Psychosexual Functions in Women New York: Ronald Press, 1952.
3. Benedek T. Sexual Functions in Women and Their Disturbances. In: American Handbook of Psychiatry ed. S. Arieti. New York: Basic Books, 1959.
4. Bibring G. Some Considerations of the Psychological Processes in Pregnancy // The Psychoanalytic Study of the Child. 1959. Vol. 14. P. 113-121.
5. Bibring G. et al. A Study of the Psychological Processes in Pregnancy and of the Earliest Mother-Child Relationship – I. Some Propositions and Comments // The Psychoanalytic Study of the Child. 1961. Vol. 16. P. 9–24.
6. Bibring G. et al. A Study of the Psychological Processes of the earliest mother-child relationship – II. Methodological Considerations // The Psychoanalytic Study of the Child. 1961. Vol. 16. P. 25–72.
7. Burlingham D. & Freud A. Infants Without Families New York: International Universities Press, 1944.
8. Coleman R. W., Kris E., & Provence S. Study of the Variations of Early Parental Attitudes // The Psychoanalytic Study of the Child. 1953. Vol. VIII. P. 20–47.
9. Deutsch H. The Psychology of Women. New York: Grune & Stratton, 1944/45.
10. Erikson E. H. Childhood and Society New York: Norton, 1950.
11. Escalona S., & Leitch M. Early phases of personality development: A non-normative study of infant behavior. Monographs of the Society for Research in Child Development, 1952.
12. Fries M. E. & Levi B. Interrelated Factors in Development: A Study of Pregnancy, Labor, Delivery, Lying-in Period and Childhood. // American Journal of Orthopsychiaty. 1938. Vol. VIII. P. 726–752.
13. Kestenberg J. Regression and reintegration in pregnancy // Journal of the American Psychoanalytic Association. 1976. Vol. 24. P. 213–250.
14. Klein H., Potter H. & Dyk R.B. Anxiety in Pregnancy and Childbirth. New York: Paul B. Hoeber, 1950.
15. Rank B., Putnam M.C., & Rochlin G. The Significance of Emotional Climate in Early Feeding Difficulties // Psychosom. Med. 1948. Vol. 10(5). P. 279–283.
16. Senn M. J. E., Ed. Problems of Early Infancy New York: Josiah Macy, Jr. Foundation, 1948.
17. Spitz R. A. Relevancy of Direct Infant Observation. // The Psychoanalytic Study of the Child. 1950. Vol. V. P. 66–73.
18. Бонапарт М. Женская сексуальность. – Санкт-Петербург : Культурная инициатива, 2010. – 384 с.
19. Пайнз З. Бессознательное использование своего тела женщиной (психоаналитический подход). – СПб: совместное издание Восточно-Европейского института психоанализа и Б.С.К, 1997. – 193 с.
20. Фрейд З. Введение в психоанализ: Лекции. М.: Наука, 1989. – 456 с.

Bibliograficheskij spisok

1. Abraham K. Character-Formation on the Genital Level of the Libido. Selected Papers on Psycho-Analysis London: Hogarth Press, 1927.
2. Benedek T. Psychosexual Functions in Women New York: Ronald Press, 1952.
3. Benedek T. Sexual Functions in Women and Their Disturbances. In: American Handbook of Psychiatry ed. S. Arieti. New York: Basic Books, 1959.
4. Bibring G. Some Considerations of the Psychological Processes in Pregnancy // The Psychoanalytic Study of the Child. 1959. Vol. 14. P. 113-121.
5. Bibring G. et al. A Study of the Psychological Processes in Pregnancy and of the Earliest Mother-Child Relationship – I. Some Propositions and Comments // The Psychoanalytic Study of the Child. 1961. Vol. 16. P. 9–24.
6. Bibring G. et al. A Study of the Psychological Processes of the earliest mother-child relationship – II. Methodological Considerations // The Psychoanalytic Study of the Child. 1961. Vol. 16. P. 25–72.
7. Burlingham D. & Freud A. Infants Without Families New York: International Universities Press, 1944.
8. Coleman R. W., Kris E., & Provence S. Study of the Variations of Early Parental Attitudes // The Psychoanalytic Study of the Child. 1953. Vol. VIII. P. 20–47.
9. Deutsch H. The Psychology of Women. New York: Grune & Stratton, 1944/45.
10. Erikson E. H. Childhood and Society New York: Norton, 1950.
11. Escalona S., & Leitch M. Early phases of personality development: A non-normative study of infant behavior. Monographs of the Society for Research in Child Development, 1952.
12. Fries M. E. & Levi B. Interrelated Factors in Development: A Study of Pregnancy, Labor, Delivery, Lying-in Period and Childhood. // American Journal of Orthopsychiaty. 1938. Vol. VIII. P. 726–752.
13. Kestenberg J. Regression and reintegration in pregnancy // Journal of the American Psychoanalytic Association. 1976. Vol. 24. P. 213–250.
14. Klein H., Potter H. & Dyk R.B. Anxiety in Pregnancy and Childbirth. New York: Paul B. Hoeber, 1950.
15. Rank B., Putnam M.C., & Rochlin G. The Significance of Emotional Climate in Early Feeding Difficulties // Psychosom. Med. 1948. Vol. 10(5). P. 279–283.
16. Senn M. J. E., Ed. Problems of Early Infancy New York: Josiah Macy, Jr. Foundation, 1948.
17. Spitz R. A. Relevancy of Direct Infant Observation. // The Psychoanalytic Study of the Child. 1950. Vol. V. P. 66–73.
18. Bonapart M. Zhenskaja seksual'nost'. – Sankt-Peterburg : Kul'turnaja iniciativa, 2010. – 384 s.
19. Pajnz Z. Bessoznatel'noe ispol'zovanie svoego tela zhenshhinoj (psihoanaliticheskij podhod). – SPb: sovmestnoe izdanie Vostochno-Evropejskogo instituta psihoanaliza i B.S.K, 1997. – 193 s.
20. Frejd Z. Vvedenie v psihoanaliz: Lekcii. M.: Nauka, 1989. – 456 s.

© Мордас Е. С., 2017.

УДК 796.012.1
DOI: 10.24045/aps.2017.1.6

МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ РИТМИЧНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 5–6 ЛЕТ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

М. В. Кошелева

Кандидат педагогических наук
ассистент
Поволжский государственный
университет сервиса
г. Тольятти, Самарская область, Россия

METHODOLOGICAL SUBSTANTIATION OF THE PROCESS OF FORMATION OF RHYTHM IN CHILDREN OF PRESCHOOL AGE 5–6 YEARS WITH MENTAL RETARDATION

M. V. Kosheleva

Candidate of Pedagogical Sciences,
assistant
Volga region state University of service
Tolyatti, Samara region, Russia

Abstract. The activities of the specialized pre-school educational institutions for children with mental retardation in modern conditions requires the development of new science-based organizational, methodological and technological components of the educational and recovery process. It is known that the sense of rhythm is one of the necessary, universal abilities, providing a full development of the individual, of his life. Rhythm is a characteristic temporal changes, the operation of which allows the person to fully perceive the world, adapt to it and modify it according to your needs
Keywords: adaptive physical culture; the rhythm of motor actions.

Одну из нозологических групп, попадающих в сферу научного поиска адаптивного физического воспитания, составляют дети с задержкой психического развития (ЗПР). Их состояние определяется специалистами как пограничное между нормой и патологией, которое при отсутствии профилактических и коррекционно-педагогических мероприятий, может вести к серьезным нарушениям здоровья. Это не «больные» дети в собственном смысле этого слова, но и не относящиеся к категории здоровых [3; 4].

Деятельность специализированных дошкольных образовательных учреждений (ДОУ) для детей с ЗПР в современных условиях требует разработки новых научно обоснованных организационных, методических и технологических компонентов воспитательно-оздоровительного процесса.

Актуальность научного обоснования организационно-содержательных и технологических аспектов адаптивного физического воспитания дошкольников с ЗПР привела к появлению в последние годы целого ряда экспериментально-прикладных разработок, авторы которых предлагают следующие пути совершенствования педагогического процесса: организация физкультурных занятий на основе различных средств физической культуры и спорта [3; 5; 7]; проведение физкультурных занятий на основе дифференцированного подхода с учётом особенностей физического и психического статуса детей [1], активизация оздоровительного компонента физического воспитания дошкольников с ЗПР [4], модернизация программно-методического обеспечения для той или иной возрастной группы дошкольников с ЗПР [2; 5].

Данная проблема определила актуальность исследования, целью которого является теоретическое обоснование необходимости развития двигательного ритма у детей дошкольного возраста 5–6 лет с ЗПР, как фактора обуславливающего обеспечение оптимального уровня двигательной активности в последующие период онтогенеза.

Направление и содержание процесса моделирования составляют следующие методологические положения:

- формирование основного физического статуса, обусловленного требованиями общественного развития;
- обеспечение оптимального уровня двигательной активности детей 5 лет для формирования потребности в мышечной нагрузке в течение индивидуальной жизни;
- формирование культуры занятий физическими упражнениями;
- воспитательные потребности в регулярной мышечной нагрузке, к одном из перспективных направлений приобщения детей к здоровому образу жизни (таблица 1).

Таблица 1

Методологическое обоснование процесса формирования ритмичности у детей дошкольного возраста 5–6 лет с задержкой психического развития

Формирование основ физического статуса, обусловленного требованиями общественного развития	Обеспечение оптимального уровня двигательной активности	Формирование культуры занятий физическими упражнениями	Воспитание потребности в регулярной мышечной нагрузки
Оптимальный уровень физической подготовленности для каждого периода жизни	Формирование элементарных знаний и представлений в области физической культуры и спорта	Усвоение основных и промежуточных положений для выполнения физических упражнений	Воспитание интереса к выполнению физических упражнений
Управление функциональным состоянием	Приемы стимулирования двигательной активности	Запоминание специальных терминов, понятий, команд, распоряжений, указаний	Формирование ритмичности движений
Комплексное развитие двигательно-координационных качеств	Комплексное использование различных форм организации занятий физическими упражнениями	Формирование привычки к четкому выполнению двигательных заданий	Воспитание чувства удовольствия от мышечной нагрузки
Формирование двигательного ритма	Рациональная организация режима дня	Приобщение к красоте двигательных действий	Управление развитием физической подготовленности
Управление психоэмоциональной сферой	Совместная деятельность с родителями	Формирование выразительности и грациозности движений	Использование природных факторов для активизации мышечной деятельности

Данные положения находят свою реализацию в системе подходов разработке комплекса задач физического воспитания детей дошкольного возраста 5–6 лет с ЗПР в детских дошкольных учреждениях,

- созданию педагогических условий, способствующих их успешной реализации;
- разработке структуры организованных занятий физически упражнениями;
- методике выбора средств и методов для формирования систем жизненно необходимых умений и навыков;

- рациональному использованию разнообразных форм организации занятий;
- установлению результативных способов взаимодействия с родителям в решении задач физического воспитания школьников, приобщения их регулярной мышечной нагрузке, формирования потребности в двигательной активности.

Известно, что чувство ритма является одной из необходимых, универсальных способностей, обеспечивающих полноценное развитие индивида, его жизнедеятельности. Ритм является характеристикой временных изменений, оперирование которым позволяет человеку полноценно воспринимать окружающий мир, адаптироваться к нему, а так же видоизменять его в соответствии со своими потребностями. Без должных условий и специального физического воспитания дети с ЗПР не в состоянии самостоятельно овладеть этой способностью.

Для решения поставленной цели была разработанная программа по формированию ритмичности у детей 5–6 лет с ЗПР.

Учитывая возраст занимающихся, использованные упражнения носили сюжетно-ролевой характер, что способствовало развитию образного мышления и формированию абстрактного, творческой фантазии и воображения, которые лежат в основе сложных психических процессов [3; 6].

При обучении упражнениям предпочтение отдавалось целостному методу разучивания. Использовались наглядные методы обучения физическим упражнениям: показ физического упражнения, использование наглядных пособий (плакаты, видео материал), имитация (подражание движениям животных, ветру, волнам и т. д.), зрительные ориентиры, звуковые ориентиры; словесные методы обучения: название упражнения, описание его выполнения, объяснение, пояснения, указания, команды, вопросы к детям; практические методы обучения – повторение упражнений, проведение упражнений в игровой форме, соревновательной форме.

Для достижения максимального эффекта педагогического воздействия в работе широко использовался вариативный метод. В используемых заданиях осуществлялось варьирование, как способов, так и условий выполнения упражнений.

Особое внимание в программе уделено использованию игрового метода.

Таким образом, данная программа позволила теоретически обосновать необходимость развития двигательного ритма у детей 5–6 лет с ЗПР, а разработка моделирования помогло создать целостное представление о процессе формирования ритмичности; выявить наиболее эффективные средства и методы развития данной двигательной координации; определить их рациональную последовательность и т. д.

Данный вывод доказывает, что моделирование является одним из перспективных направлений повышения двигательной активности детей дошкольного возраста с ЗПР; создает лучшие предпосылки и

условия для их обращения к здоровому образу жизни.

Библиографический список

1. Абольянина С. Г. Дифференцированная технология физического воспитания детей с различным уровнем физической подготовленности: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.04. – Хабаровск: ДВГАФК, 2009. – 24 с.
2. Барабаш О. А. контроль качества образования по физической культуре в специальном учреждении (на примере образовательных учреждений VII, VIII в.). – Владивосток : Изд-во Дальневост. ун-та, 2005. – 196 с.
3. Бутко Г. А. Организация физкультурно-оздоровительной работы в детском саду для детей с задержкой психического развития: (сообщение 2) // Коррекционная педагогика. – 2007. – № 1. – С. 47–49.
4. Лебединский В. В. Нарушение психического развития в детском возрасте: учебное пособие для студентов вузов. – 5-е изд., стер. – М. : Издательский центр «Академия», 2008. – 144 с.
5. Максимова С. Ю. Методика физического воспитания на основе ритмической гимнастики сюжетно-ролевой направленности для старших дошкольников с задержкой психического развития: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – М. : РГУФК, 2002. – 22 с.
6. Миникаева Н. В. Игровая деятельность в двигательном режиме дня старших школьников как средство формирования физической культуры личности: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.04. – М. : РГУФК, 2008. – 23 с.
7. Фомина Н. А., Максимова С. Ю., Прописнова Е. П. Музыкально-двигательное воспитание в области физической культуры : учебное пособие. – Волгоград : ФГОУ ВПО «ВГАФК», 2006. – 307 с.

Bibliograficheskij spisok

1. Abol'janina S. G. Differencirovannaja tehnologija fizicheskogo vospitanija detej s razlichnym urovnem fizicheskoj podgotovlennosti: avtoref. dis. … kand. ped. nauk: 13.00.04. – Habarovsk: DVGAFK, 2009. – 24 s.
2. Barabash O. A. kontrol' kachestva obrazovanija po fizicheskoj kul'ture v special'nom uchrezhdenii (na primere obrazovatel'nyh uchrezhdenij VII, VIII v.). – Vladivostok : Izd-vo Dal'nevost. un-ta, 2005. – 196 s.
3. Butko G. A. Organizacija fizkul'turno-ozdorovitel'noj raboty v detskom sadu dlja detej s zaderzhkoj psihicheskogo razvitija: (soobshhenie 2) // Korrekcionnaja pedagogika. – 2007. – № 1. – S. 47–49.
4. Lebedinskij V. V. Narushenie psihicheskogo razvitija v detskom vozraste: uchebnoe posobie dlja studentov vuzov. – 5-e izd., ster. – M. : Izdatel'skij centr «Akademija», 2008. – 144 s.
5. Maksimova S. Ju. Metodika fizicheskogo vospitanija na osnove ritmicheskoj gimnastiki sjuzhetno-rolevoj napravlennosti dlja starshih doshkol'nikov s zaderzhkoj psihicheskogo razvitija: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.04. – M. : RGUFK, 2002. – 22 s.
6. Minikaeva N. V. Igrovaja dejatel'nost' v dvigatel'nom rezhime dnja starshih shkol'nikov kak sredstvo formirovanija fizicheskoj kul'tury lichnosti: avtoref. dis. … kand. ped. nauk: 13.00.04. – M. : RGUFK, 2008. – 23 s.
7. Fomina N. A., Maksimova S. Ju., Propisnova E. P. Muzykal'no-dvigatel'noe vospitanie v oblasti fizicheskoj kul'tury : uchebnoe posobie. – Volgograd : FGOU VPO «VGAFK», 2006. – 307 s.

© Кошелева М. В., 2017.

УДК 316.6
DOI: 10.24045/aps.2017.1.7

МОТИВАЦИИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА ИЗ СЕМЕЙ С РАЗНЫМ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИМ СТАТУСОМ

С. В. Тарасов *Кандидат психологических наук, доцент*
Д. Б. Казанцева *кандидат психологических наук*
Пензенский государственный университет
Д. А. Трошин *медицинский психолог*
Областная наркологическая больница
г. Пенза, Россия

MOTIVATION TRAINING UNIVERSITY STUDENTS FROM FAMILIES WITH DIFFERENT SOCIO-ECONOMIC STATUS

S. V. Tarasov *Candidate of Pshychological Sciences*
D. B. Kazantseva *Candidate of Pshychological Sciences*
Penza State University
D. A. Troshin *medical psychologist*
Regional Narcological Hospital
Penza, Russia

Abstract. The problem of motivation and motives – one of the core in psychology. The problem of motivation has long occupied the minds of scientists, she devoted defies accounting of the number of publications. Currently, science did not develop a common approach to the issue of the motivation of human behavior. Particularly poorly understood structure was professional and pedagogical motivation of the students in the process of preparation of the expert in high school. Since the value of the period of his youth at the moment the development of society increases significantly, the study of the psychological characteristics of college-age, and in particular the motivation training institution becomes very important and necessary phenomenon in the modern psychology of higher education. One of the factors that ensure the success of vocational training and psychological impact on human development, can also be called the socio-economic status or the status of the concept, often used to describe the social and economic conditions of life, as a family, and individual.
Keywords: motivation; motivation training; socio-economic status; motivation for avoiding failure; success motivation; training; educational activity.

В связи с повышением значения периода юности на текущий момент развития общества, существенно возрастает проблема изучения психологических особенностей студенческого возраста и, в частности, мотивации учебной и профессиональной деятельности. Одним из факторов, обеспечивающих успешность профессионального обучения, влияющих на психологическое развитие человека является социально-

экономическое положение или статус, понятие, чаще используемое для описания социальных и экономических условий жизни семьи и отдельно взятого человека. Несмотря на значительное количество исследований, посвященных мотивации учебной деятельности студентов высших учебных заведений, проблема особенностей мотивации студентов из семей с разным социально-экономическим статусом практически не исследовалась, что указывает на актуальность данного исследования [1–4].

Целью исследования стало изучение особенностей мотивации обучения у студентов вуза из семей с разным социально-экономическим статусом.

В исследовании приняли участие студенты первого курса ФБОУ ВПО «Пензенский государственный университет», в количестве 40 человек. В процессе исследования, с помощью специально подобранных методик были изучались особенности мотивации обучения у студентов, а именно направленность личности на избегание неудач и на достижение успеха, направленность на обучение в вузе, структура учебных мотивов.

На первом этапе нашего исследования было проведено анкетирование с целью отбора студентов первого курса ФБОУ ВПО «Пензенский государственный университет» в группы респондентов из семей с высоким и низким социально-экономическим статусом. По результатам анкетирования, первую группу составили студенты из семей с высоким социально-экономическим статусом (20 человек). Вторую группу составили студенты из семей с низким социально-экономическим статусом (20 человек).

Отбор респондентов в группы был определен высокими и низкими оценками по выделенным нами параметрам социально-экономического статуса семьи студента. Показатель социально-экономического статуса семьи студентов в первой группе составил 37.95, находящийся в диапазоне высокого уровня (31–45). Показатель социально-экономического статуса семьи студентов во второй группе составил 13.7, находящийся в диапазоне низкого уровня (1–15).

Сравнительный анализ данных по группам и их математическая обработка позволяют сделать вывод о достоверности различий в исследуемых группах по показателю социально-экономического статуса семей студентов (см. Таблица 1).

Таблица 1

Сравнительный анализ среднегрупповых показателей социально-экономического статуса в исследуемых группах (в баллах)

Группа	Среднее значение по группе
Первая группа	37.65
Вторая группа	13.7
t-эмп	58.4***

Для независимых выборок:
*$t_{крит.}$ = 2.024 при 0.05 уровне значимости;
**$t_{крит.}$ = 2.712 при 0.01 уровне значимости;
***$t_{крит.}$ = 3.566 при 0.001 уровне значимости;
число степеней свободы 38

Дальнейшее наше исследование было построено на сравнении данных полученных в первой и второй группах.

Исследования особенностей мотивации обучения у студентов вуза из семей с высоким социально-экономическим статусом показали следующие результаты:

1. В первой группе превалируют студенты со средним уровнем мотивации к успеху, высоким и средним уровнем мотивации к избеганию неудач. В большинстве случаев у студентов было отмечено преобладание мотивации избегания неудач над мотивацией к успеху, что может указывать на высокий уровень защитного поведения у студентов первой группы, страх перед несчастными случаями, низкую самооценку и уровень притязаний, низкий уровень развития мотивации достижения (см. Таблица 2).

Таблица 2

Показатели уровня мотивации к избеганию неудач и мотивации к успеху в первой группе (в процентах)

Уровень	Мотивация к избеганию неудач	Мотивация к успеху
Очень высокий	15	-
Высокий	25	5
Средний	45	80
Низкий	15	15

2. Для большинства студентов первой группы ведущим мотивом получения высшего образования является мотив получение диплома, который характеризует процесс обучения как формальный. В остальных случаев доминирует мотив приобретения знаний, либо мо-

тив овладение профессией. Однако, несмотря на большое количество вариантов сочетания первых двух мотивов обучения в первой группе**,** адекватный выбор будущей профессии и удовлетворенности ею встречается редко, только у 10% студентов (см. Таблица 3).

Таблица 3

Показатели мотивации обучения в первой группе (в процентах)

Мотивация	%
Приобретение знаний	30
Овладение профессией	30
Получение диплома	40

3. В мотивационной структуре студентов ведущее место занимают мотивы престижа, избегания. Это характеризует студентов как людей стремящихся овладеть престижной профессией, с целью занять определенное место в обществе, при выраженном страхе возникающих в учебе проблем. Причем данные стремления в большей степени обусловлены личными выгодами, чем служению обществу для всеобщего блага (см. Таблица 4).

Таблица 4

Среднегрупповые показатели учебных мотивов в первой группе

Учебные мотивы	Показатель
Мотивы престижа	4.09
Мотивы избегания	3.941
Профессиональные мотивы	3.62
Мотивы творческой самореализации	3.441
Коммуникативные мотивы	3.426
Учебно-познавательные мотивы	3.4
Социальные мотивы	2.27

Исследования особенностей мотивации обучения у студентов вуза из семей с низким социально-экономическим статусом показали следующие результаты:

1. Во второй группе доминируют студенты со средним и высоким уровнем мотивации к успеху, средним и низким уровнем мотивации к избеганию неудач. У 45 % студентов отмечается преобладание мотива к успеху над мотивом к избеганию неудач. Личности, при таком соотношении мотивации, свойственно избегать высокого риска. При сильной мотивации к успеху, надежды на успех обычно скромнее, чем при слабой мотивации к успеху,

однако такие люди много работают для достижения успеха, стремятся к успеху (см. Таблица 5).

Таблица 5

Показатели уровня мотивации к избеганию неудач и мотивации к успеху во второй группе (в процентах)

Уровень	Мотивация к избеганию неудач	Мотивация к успеху
Очень высокий	5	20
Высокий	15	10
Средний	45	65
Низкий	35	5

2. Во второй группе для 45 % студентов ведущим мотивам является приобретение знаний, для 50 % студентов – мотивы овладения профессией. В 70 % случаев отмечается преобладание мотивов по шкалам «Овладение профессией», «Приобретение знаний», что указывает на адекватный выбор студентом будущей профессии и удовлетворенности ею (см. Таблица 6).

Таблица 6

Показатели мотивации обучения во второй группе (в процентах)

Мотивация	%
Приобретение знаний	45
Овладение профессией	50
Получение диплома	5

3. В мотивационной структуре студентов ведущее место занимают учебно-познавательные мотивы. Это характеризует студентов как людей стремящихся к новым знаниям, умениям и навыкам в обучении. Можно сказать, что для них основной деятельностью в вузе, является учебная деятельность, направленная на усвоение способов добывания знаний (см. Таблица 7).

Таблица 7

Среднегрупповые показатели учебных мотивов во второй группе

Учебные мотивы	Показатель
Учебно-познавательные мотивы	4.04
Социальные мотивы	3.307
Мотивы престижа	3.152
Мотивы избегания	3.117
Профессиональные мотивы	3.099
Мотивы творческой самореализации	2.95
Коммуникативные мотивы	2.319

По результатам проведенного сравнительного анализа можно отметить, что мотивация обучения у студентов вуза из семей с высоким и низким социально-экономическим статусом имеет определенные различия. Было установлено что группы, статистически достоверно отличаются друг от друга:

– выраженностью мотивации к избеганию неудач и мотивации к успеху. Для студентов из семей с низким социально-экономическим статусом более характерно проявление мотивации к успеху, тогда как у студентов из первой группы преобладает мотивация к избеганию неудач (см. Таблица 8).

Таблица 8

Сравнительный анализ среднегрупповых показателей мотивации к избеганию неудач и мотивации к успеху в исследуемых группах (в баллах)

Группы	Мотивация к избеганию неудач	Мотивация к успеху
Первая группа	15.65	13.1
Вторая группа	12.05	16
t-эмп	2.8**	3.1**

Для независимых выборок:
*$t_{крит.}$ = 2.024 при 0.05 уровне значимости;
**$t_{крит.}$ = 2.712 при 0.01 уровне значимости;
***$t_{крит.}$ = 3.566 при 0.001 уровне значимости;
число степеней свободы 38

– стремлением к приобретению знаний и любознательности, стремлением приобрести диплом при формальном усвоении знаний, адекватным выбором будущей профессии и удовлетворенности ею. Для студентов из семей с низким социально-экономическим статусом более характерно стремление к приобретению знаний и любознательно-

сти и адекватный выбор будущей профессии и удовлетворенности ею, тогда как для студентов первой группы, наоборот, характерно стремление приобрести диплом при формальном усвоении знаний и к поиску обходных путей при сдаче экзаменов и зачетов (см. Таблица 9).

Таблица 9

Сравнительный анализ среднегрупповых показателей мотивации обучения в вузе в исследуемых группах (в баллах)

Группы	Мотивы		
	Приобретение знаний	Овладение профессией	Получение диплома
Первая группа	4.25	4.45	5.85
Вторая группа	5.73	5.35	3.755
t-эмп	2.8**	1.6	3.8***

Для независимых выборок:
*$t_{крит.}$ = 2.024 при 0.05 уровне значимости;
**$t_{крит.}$ = 2.712 при 0.01 уровне значимости;
***$t_{крит.}$ = 3.566 при 0.001 уровне значимости;
число степеней свободы 38

– выраженностью учебных мотивов. Студентов первой группы мотивирует в обучении стремление овладеть престижной профессией, с целью занять определенное место в обществе, при выраженном страхе возникающих в учебе проблем. Причем данные стремления в большей степени обусловлены личными выгодами, чем служению обществу для всеобщего блага. Студентов второй группы мотивирует обучение в вузе стремление к получению новых знаний и навыков в обучении. Можно сказать, что для них основной деятельностью в вузе, является учебная деятельность, направленная на усвоение способов добывания знаний (см. Таблица 10).

Таблица 10

Сравнительный анализ среднегрупповых показателей учебной мотивации студентов в исследуемых группах (в баллах)

Группы мотивов	Первая группа	Вторая группа	t-эмп
Коммуникативные мотивы	3.426	2.319	4.3***
Мотивы избегания	3.941	3.117	3.4**
Мотивы престижа	4.09	3.152	4.7***
Профессиональные мотивы	3.62	3.099	2.2*
Мотивы творческой самореализации	3.441	2.95	2.3*
Учебно-познавательные мотивы	3.4	4.04	2.9**
Социальные мотивы	2.27	3.307	4***

Для независимых выборок:
*$t_{-крит.}$ = 2.024 при 0.05 уровне значимости;
**$t_{-крит.}$ = 2.712 при 0.01 уровне значимости;
***$t_{-крит.}$ = 3.566 при 0.001 уровне значимости;
число степеней свободы 38

Таким образом, было установлено, что мотивация обучения у студентов вуза из семей с высоким и низким социально-экономическим статусом имеют определенные различия.

Полученные результаты свидетельствуют о необходимости разработки специальных программ по психологическому сопровождению студентов, у которых превалируют неэффективные мотивационные стратегии в учебной деятельности. Данные стратегии характеризуются преобладанием в направленности личности мотивации неудач над мотивацией к успеху, превалированием в структуре учебной мотивации не способствующих овладению профессии, и соответственно необходимыми профессиональными знаниями.

В процессе исследования выяснилось, что студентов с неэффективной мотивационной стратегией можно встретить как в группе студентов из семей с высоким социально-экономическим статусом, так и в группе студентов из семей с низким социально-экономическим статусом. И можно сделать вывод, что программы психологического сопровождения студентов по развитию учебной мотивации могут быть полезными для студентов из семей с разным социально-экономическим статусом.

Развитие с помощью специальных психолого-развивающих программ правильного отношения студентов к учебно-познавательной деятельности, обеспечивает успешность процесса и результат усвоения предметных знаний и получения умений и навыков, необходимых в будущей профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирования личности. – М., 2006. – 299 с.
2. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. – СПб : Питер, 2006. – 512 с.
3. Маркина Г. И. Мотивация деятельности. – СПб : Питер, 2001.
4. Овчинников М. В. Динамика мотивации учения студентов педагогического и ее формирование. Автореферат дисс. … к. психол. н. – Курганский Государственный университет. – Екатеринбург, 2008. – 25 с.

Bibliograficheskij spisok

1. Aseev V. G. Motivacija povedenija i formirovanija lichnosti. – M., 2006. – 299 s.
2. Il'in E. P. Motivacija i motivy. – SPb : Piter, 2006. – 512 s.
3. Markina G. I. Motivacija dejatel'nosti. – SPb : Piter, 2001.
4. Ovchinnikov M. V. Dinamika motivacii uchenija studentov pedagogicheskogo i ee formirovanie. Avtoreferat diss. … k. psihol. n. – Kurganskij Gosudarstvennyj universitet. – Ekaterinburg, 2008. – 25 s.

© Тарасов С. В., Казанцева Д. Б. Трошин Д. А., 2017.

RULES FOR AUTHORS

Articles are to be sent in electronic format to e-mail: sociosfera@seznam.cz. Page format: A4 (210x297mm). Margins: top, bot-tom, right – 2 cm, left – 3 cm. The text should be typed in 14 point font Times New Roman, 1.5 spaced, indented line – 1.25, Normal style. The title is typed in bold capital letters; central alignment. The second line comprises the initials and the family name of the author(s); central alignment. The third line comprises the name of the organization, city, country; central alignment. The methodical articles should indicate discipline and specialization of students for which these materials are developed. After a blank line the name of the article in English is printed. On the next line the name of the authors in English is printed. Next line name of the work place, city and country in English. After one line space comes the abstract in English (600–800 characters) and a list of key words (5–10) in English. The text itself is typed after one line space. Graphs, figures, charts are included in the body of the article and count in its total volume. References should be given in square brackets. Bibliography comes after the text as a numbered list, in alphabetical order, one item per number. References should be inserted manually. Footnotes are not acceptable. The size of the article is 4–15 pages. The registration form is placed after the text of the article and is not included in its total volume. The name of the file should be given in Russian letters and consists of the conference code and initials and family name of the first author, for ex-ample: APS-German P. The payment confir-mation should be scanned and e-mailed, it should be entitled, for example APS-German P receipt.

Materials should be prepared in Microsoft Word, thoroughly proof-read and edited.

Informathion about the authors

Family name, first name
Title, specialization
Place of employment
Position
ORCID
Contact address (with postal code)
Mobile phone number
E-mail
The required number of printed copies

ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ

Материалы представляются в электронном виде на e-mail: sociosfera@seznam.cz. Каждая статья должна иметь УДК. Формат страницы А4 (210x297 мм). Поля: верхнее, нижнее и правое – 2 см, левое – 3 см; интервал полуторный; отступ – 1,25; размер (кегль) – 14; тип – Times New Roman, стиль – Обычный. Название печатается прописными буквами, шрифт жирный, выравнивание по центру. На второй строчке печатаются инициалы и фамилия автора(ов), выравнивание по центру. На третьей строчке – полное название организации, город, страна, e-mail, выравнивание по центру. После пропущенной строки печатается название на английском языке. На следующей строке фамилия авторов на английском. Далее название организации, город и страна на английском языке, e-mail. В статьях на английском языке дублировать название, автора и место работы автора на другом языке не надо. После пропущенной строки следует аннотация на английском (600–800 знаков) и ключевые слова (5–10) на английском языке. После пропущенной строки печатается текст статьи. Графики, рисунки, таблицы вставляются, как внедренный объект должны входить в общий объем тезисов. Номера библиографических ссылок в тексте даются в квадратных скобках, а их список – в конце текста со сплошной нумерацией. Источники и литература в списке перечисляются в алфавитном порядке, одному номеру соответствует 1 источник. Ссылки расставляются вручную. При необходимости допускают подстрочные сноски. Они должны быть оформлены таким же шрифтом, как и основной текст. Объем статьи может составлять 4–15 страниц. Сведения об авторе располагаются после текста статьи и не учитывается при подсчете объема публикации. Авторы, не имеющие ученой степени, предоставляют отзыв научного руководителя или выписку заседания кафедры о рекомендации статьи к публикации.

Материалы должны быть подготовлены в текстовом редакторе Microsoft Word, тщательно выверены и отредактированы. Имя файла, отправляемого по e-mail, иметь вид АПС-ФИО, например: АПС-Петров ИВ или APS-German P. Файл со статьей должен быть с расширением doc или docx.

Сведения об авторе
Фамилия, имя, отчество
Ученая степень, специальность
Ученое звание
Место работы
Должность
ORCID (если есть)
Домашний адрес с индексом
Сотовый телефон
E-mail
Необходимое количество печатных экземпляров

ПЛАН МЕЖДУНАРОДНЫХ КОНФЕРЕНЦИЙ, ПРОВОДИМЫХ ВУЗАМИ РОССИИ, АЗЕРБАЙДЖАНА, АРМЕНИИ, БОЛГАРИИ, БЕЛОРУССИИ, КАЗАХСТАНА, УЗБЕКИСТАНА И ЧЕХИИ НА БАЗЕ VĚDECKO VYDAVATELSKÉ CENTRUM «SOCIOSFÉRA-CZ» В 2017 ГОДУ

Дата	Название
15–16 апреля 2017 г.	Информационно-коммуникационное пространство и человек
20–21 апреля 2017 г.	Здоровье человека как проблема медицинских и социально-гуманитарных наук
22–23 апреля 2017 г.	Социально-культурные институты в современном мире
25–26 апреля 2017 г.	Детство, отрочество и юность в контексте научного знания
28–29 апреля 2017 г.	Культура, цивилизация, общество: парадигмы исследования и тенденции взаимодействия
2–3 мая 2017 г.	Современные технологии в системе дополнительного и профессионального образования
5–6 мая 2017г.	Теория и практика гендерных исследований в мировой науке
7–8 мая 2017 г.	Социосфера в современном мире: актуальные проблемы и аспекты гуманитарного осмысления
10–11 мая 2017 г.	Риски и безопасность в интенсивно меняющемся мире
13–14 мая 2017 г.	Культура толерантности в контексте процессов глобализации: методология исследования, реалии и перспективы
15–16 мая 2017 г.	Психолого-педагогические проблемы личности и социального взаимодействия
20–21 мая 2017 г.	Текст. Произведение. Читатель
22–23 мая 2017 г.	Профессиональное становление будущего учителя в системе непрерывного образования: теория, практика и перспективы
25–26 мая 2017 г.	Инновационные процессы в экономической, социальной и духовной сферах жизни общества
1–2 июня 2017 г.	Социально-экономические проблемы современного общества
5–6 июня 2017 г.	Могучая Россия: от славной истории к великому будущему
10–11 сентября 2017 г.	Проблемы современного образования
15–16 сентября 2017 г.	Новые подходы в экономике и управлении
20–21 сентября 2017 г.	Традиционная и современная культура: история, актуальное положение и перспективы
25–26 сентября 2017 г.	Проблемы становления профессионала: теоретические принципы анализа и практические решения
28–29 сентября 2017 г.	Этнокультурная идентичность – фактор самосознания общества в условиях глобализации
1–2 октября 2017 г.	Иностранный язык в системе среднего и высшего образования
5–6 октября 2017 г.	Семья в контексте педагогических, психологических и социологических исследований
12–13 октября 2017 г.	Информатизация высшего образования: современное состояние и перспективы развития
13–14 октября 2017 г.	Цели, задачи и ценности воспитания в современных условиях
15–16 октября 2017 г.	Личность, общество, государство, право: проблемы соотношения и взаимодействия
17–18 октября 2017 г.	Тенденции развития современной лингвистики в эпоху глобализации
20–21 октября 2017 г.	Современная возрастная психология: основные направления и перспективы исследования
25–26 октября 2017 г.	Социально-экономическое, социально-политическое и социокультурное развитие регионов
28–29 октября 2017 г.	Наука, техника и технология в условиях глобализации: парадигмальные свойства и проблемы интеграции
1–2 ноября 2017 г.	Религия – наука – общество: проблемы и перспективы взаимодействия
3–4 ноября 2017 г.	Профессионализм учителя в информационном обществе: проблемы формирования и совершенствования.
5–6 ноября 2017 г.	Актуальные вопросы социальных исследований и социальной работы

7–8 ноября 2017 г.	Классическая и современная литература: преемственность и перспективы обновления
10–11 ноября 2017 г.	Формирование культуры самостоятельного мышления в образовательном процессе
15–16 ноября 2017 г.	Проблемы развития личности: многообразие подходов
20–21 ноября 2017 г.	Подготовка конкурентоспособного специалиста как цель современного образования
25–26 ноября 2017 г.	История, языки и культуры славянских народов: от истоков к грядущему
1–2 декабря 2017 г.	Практика коммуникативного поведения в социально-гуманитарных исследованиях
3–4 декабря 2017 г.	Проблемы и перспективы развития экономики и управления
5–6 декабря 2017 г.	Безопасность человека и общества как проблема социально-гуманитарных наук

ИНФОРМАЦИЯ О НАУЧНЫХ ЖУРНАЛАХ

Название	Профиль	Периодичность	Наукометрические базы	Импакт-фактор
Научно-методический и теоретический журнал **«Социосфера»**	Социально-гуманитарный	Март, июнь, сентябрь, декабрь	• РИНЦ (Россия), • Directory of open access journals (Швеция), • Open Academic Journal Index (Россия), • Research Bible (Китай), • Global Impact factor (Австралия), • Scientific Indexing Services (США), • Cite Factor (Канада), • International Society for Research Activity Journal Impact Factor (Индия), • General Impact Factor (Индия), • Scientific Journal Impact Factor (Индия), • Universal Impact Factor, • CrossRef (США)	• Global Impact Factor – 1,687, • Scientific Indexin Services – 1,5, • Research Bible – 0,781, • РИНЦ – 0,279
Чешский научный журнал **«Paradigmata poznání»**	Мультидисциплинарный	Февраль, май, август, ноябрь	• РИНЦ (Россия), • Research Bible (Китай), • Scientific Indexing Services (США), • Cite Factor(Канада), • General Impact Factor (Индия), • Scientific Journal Impact Factor (Индия), • CrossRef (США)	• General Impact Factor – 1,7636, • Scientific Indexin Services – 1,04, • Global Impact Factor – 0,844, • РИНЦ – 0,258
Чешский научный журнал **«Ekonomické trendy»**	Экономический	Март, июнь, сентябрь, декабрь	• РИНЦ (Россия), • Research Bible (Китай), • Scientific Indexing Services (США), • General Impact Factor (Индия), • CrossRef (США)	• Scientific Indexin Services – 0,72, • General Impact Factor – 1,5402
Чешский научный журнал **«Aktuální pedagogika»**	Педагогический	Февраль, май, август, ноябрь	• РИНЦ (Россия), • Research Bible (Китай), • Scientific Indexing Services (США), • CrossRef (США)	• Scientific Indexin Services – 0,832
Чешскийнаучныйжурнал **«Akademická psychologie»**	Психологический	Март, июнь, сентябрь, декабрь	• РИНЦ (Россия), • Research Bible (Китай), • Scientific Indexing Services (США), • CrossRef (США)	• Scientific Indexin Services – 0,725
Чешский научный и практический журнал **«Sociologie člověka»**	Социологический	Февраль, май, август, ноябрь	• РИНЦ (Россия), • Research Bible (Китай), • Scientific Indexing Services (США), • CrossRef (США)	• Scientific Indexin Services – 0,75
Чешский научный и аналитический журнал **«Filologické vědomosti»**	Филологический	Февраль, май, август, ноябрь	• РИНЦ (Россия), • Research Bible (Китай), • Scientific Indexing Services (США), • CrossRef (США)	• Scientific Indexin Services – 0,742

PUBLISHING SERVICES
OF THE SCIENCE PUBLISHING CENTRE «SOCIOSPHERE» –
VĚDECKO VYDAVATELSKÉ CENTRUM «SOCIOSFÉRA-CZ»

The science publishing centre «Sociosphere» offers co-operation to everybody in preparing and publishing books and brochures of any kind:

- training manuals;
- autoabstracts;
- dissertations;
- monographs;
- books of poetry and prose, etc.

Books may be published in the Czech Republic
(in the output of the publication will be registered
Prague: Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ»)
or in Russia
(in the output of the publication will be registered
Пенза: Научно-издательский центр «Социосфера»)

We carry out the following activities:

- Editing and proofreading of the text (correct spelling, punctuation and stylistic errors),
- Making an artwork,
- Cover design,
- ISBN assignment,
- *doi* assignment,
- Print circulation in typography,
- delivery of required copies to the Russian Central Institute of Bibliography or leading libraries of Czech Republic,
- sending books to the author by the post.

It is possible to order different services as well as the full range.

ИЗДАТЕЛЬСКИЕ УСЛУГИ НИЦ «СОЦИОСФЕРА» –
VĚDECKO VYDAVATELSKÉ CENTRUM «SOCIOSFÉRA-CZ»

Научно-издательский центр «Социосфера» приглашает к сотрудничеству всех желающих подготовить и издать книги и брошюры любого вида:

- учебные пособия,
- авторефераты,
- диссертации,
- монографии,
- книги стихов и прозы и др.

Книги могут быть изданы в Чехии
(в выходных данных издания будет значиться –
Прага: Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ»)
или в России
(в выходных данных издания будет значиться –
Пенза: Научно-издательский центр «Социосфера»)

Мы осуществляем следующие виды работ.

- редактирование и корректура текста (исправление орфографических, пунктуационных и стилистических ошибок),
- изготовление оригинал-макета,
- дизайн обложки,
- присвоение ISBN,
- присвоение doi,
- печать тиража в типографии,
- обязательная отсылка 5 экземпляров в ведущие библиотеки Чехии или 16 экземпляров в Российскую книжную палату,
- отсылка книг автору.

Возможен заказ как отдельных услуг, так как полного комплекса.

Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», s.r.o.

AKADEMICKÁ PSYCHOLOGIE

Vědecký a praktický časopis

№ 1, 2017

Čtvrtletní

Šéfredaktor – **Valeriy M. Miniyarov**
Zástupce šéfredaktora – **Ilona G. Dorošina**

Názory vyjádřené v této publikaci jsou názory autora
a nemusí nutně odrážet stanovisko vydavatele.
Autoři odpovídají za správnost publikovaných textů – fakta, čísla, citace,
statistiky, vlastní jména a další informace.

Opinions expressed in this publication are those of the authors
and do not necessarily refl ect the opinion of the publisher.
Authors are responsible for the accuracy of cited publications, facts, fi gures,
quotations, statistics, proper names and other information.

Redaktorka – I. G. Balašova
Korektura – Ž. V. Kuznecova
Produkce – G. A. Kulakova

Podepsáno v tisku 8.04.2017. 60×84/8 ve formátu.
Psaní bílý papír. Vydavate llistů 6,6
100 kopií.

VYDAVATEL:
Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», s.r.o.:
IČO 29133947
U dálnice 815/6, 155 00, Praha 5 – Stodůlky, Česká republika.
Tel. +420608343967,
web site: http://sociosphera.com,
e-mail: sociosfera@seznam.cz