

Изначально неполноценная биологическая основа (различные формы недоразвития клеток головного мозга, родовые и послеродовые травмы, интоксикации головного мозга, экологические неблагоприятные воздействия и пр.), вступая в сложное взаимодействие с деструктивными факторами социальной среды (неблагоприятный фон семейных и других социальных факторов), детерминирует более адекватные или менее адекватные реакции личности ребенка (Л.С. Выготский, 1960; Б.М. Теплов, 1961; В.М. Русалов, 1979; В.В. Ковалев, 1985).

К числу психосоматических заболеваний, возникающих остро у детей с ЗПР, относятся язва желудка, сахарный диабет, тотальная алопеция и др. Язва желудка (или пептическая язва), одновременно возникающая в ответ на острую психотравму, часто сопровождается кровотечением, нередко наблюдается у детей, до этого времени не страдавших желудочно-кишечными расстройствами. Упрощенной это выглядит так – неблагоприятная ситуация – острая субшоковая реакция со спазмом сосудов и дефектом слизистой или очагом некроза. Сахарный диабет возникает чаще при определенной предрасположенности ребенка. Порой относительно острая психотравма, которая не так уж значительна, но которая неадекватно воспринимается, т.е. неадекватный стимул – неадекватная реакция, ведет к нарушению функций поджелудочной железы. Тотальная алопеция также возникает при острой субшоковой реакции. Страх сопровождается спазмом сосудов и образованием очага выпадения волос, иногда облысения, когда выпадают также брови и ресницы, сразу характеризуется как тотальное. В таких случаях часто подобный тип реагирования выявляется среди ближайших родственников.

У всех детей с ЗПР с психосоматическими нарушениями выявляются депрессивные расстройства невротического уровня, характеризующиеся, в основном, выраженными подавленностью настроения и аффектом тоски (скука, уныние, грусть, печаль), астеническими (усталость, вялость, утомляемость, раздражительность, гиперестезия) и тревожными (страхи, беспокойство).

Таким образом, собственно психосоматические расстройства у детей с задержкой психического развития – это группа психогенных психических нарушений с различными соматовегетативными проявлениями, клиническая картина которых в подавляющем большинстве случаев определяется соматическими проявлениями.

#### **ВЗАИМОСВЯЗЬ УРОВНЯ ИНТЕЛЛЕКТА И УСПЕШНОСТИ СТУДЕНТОВ В ОБУЧЕНИИ**

Маснавиева Н.А., Панфилов А.Н.

*Елабужский государственный педагогический университет, Елабуга, e-mail: ijyl@mail.ru*

В общем виде интеллект – это система психических механизмов, которые обуславливают возможность построения «внутри» индивидуума объективной картины происходящего. С психологической точки зрения назначение интеллекта – создавать порядок из хаоса на основе приведения в соответствие индивидуальных потребностей с объективными требованиями реальности. Впервые о существовании индивидуальных различий в умственных (интеллектуальных) способностях заговорил Фр. Гальтон. Но он отождествлял интеллект с врожденными психофизиологическими функциями (реакция, чувствительность...). Чарльз Спирмен обнаружил, что оценки школьников среди предположительно не связанных испытуемых имели положительную корреляцию между собой, и выяснил, что эти корреляции отражают влияние преобладающего фактора, который он обозначил как *g*, фактор общего интеллекта.

Традиционным является понимание интеллекта как способности к обучению. Действительно, во многих работах показано, что данные, полученные с помощью тестов интеллекта, значимо коррелируют с успешностью обучения ( $r = 0,50$ ). Исследуя эти работы, у нас возникли следующие вопросы: «Насколько сильна взаимосвязь между уровнем интеллекта студентов и их успешностью в обучении? Можно ли утверждать, что студент, имеющий высокоуровневый уровень интеллекта, будет занимать столь же высокие позиции в обучении? Можно ли рассматривать балльно-рейтинговую систему оценки как показатель истинных достижений и знаний студентов?»

Для того чтобы ответить на поставленные вопросы, нами было проведено исследование. В исследовании взаимосвязи уровня интеллекта и успешности студентов в обучении приняло участие 60 студентов 2-4 курсов ЕГПУ, обучающихся по балльно-рейтинговой системе. Отбор студентов производился в случайном порядке.

На первом этапе исследования мы провели диагностику интеллектуальных способностей данных студентов по тесту «Домино». А далее сделали запрос показателей по рейтингу за прошлый семестр каждого из студентов, принимавших участие в нашем исследовании. С помощью коэффициента корреляции Пирсона выявили связь между такими признаками как уровень интеллекта и уровень успешности по показателю рейтинга, и получили следующее: связь между показателем уровня интеллекта и показателем рейтинга статистически не отличается от нуля. Полученные данные говорят о том, что зависимости между изучаемыми признаками нет. Таким образом, если студент имеет высокий уровень интеллекта, то это еще не говорит о том, что он будет успешен в обучении потому, что рейтинг студентов отражает не процесс обучения, а его результат. И наоборот, студент, обладающий высоким рейтингом, имеющий высокие результаты в обучении не всегда будет являться обладателем высокоуровневого интеллекта. Возможно, его успех в обучении связан с его стремлением, активностью, мотивацией. Возможно, есть другие стимулирующие причины.

#### **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ВЗГЛЯД НА «СИНДРОМ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ» УЧИТЕЛЯ**

Медведева Н.И., Лескова И.А.

*Ставропольский государственный университет, Ставрополь, e-mail: nigstav@mail.ru*

В течение последних трех десятилетий проблема исследования феномена «эмоционального выгорания учителя» встала особенно остро. Актуальность этой проблемы обусловлена возрастающими требованиями со стороны общества к личности педагога и его роли в учебном процессе. Это связано с тем, что профессиональный труд учителя общеобразовательной школы отличается очень высокой эмоциональной загруженностью. Известно большое количество эмоциональных факторов, как объективных, так и субъективных, которые оказывают негативное воздействие на труд педагога, вызывая сильное эмоциональное напряжение и стресс. Многочисленные эмоциональные факторы вызывают нарастающее чувство неудовлетворенности, накопление усталости, что ведет к педагогическим кризам, истощению и выгоранию. Результатом этих процессов являются физические симптомы – астенизация, частые головные боли и бессонница. Кроме этого возникают психологические и поведенческие симптомы – чувство скуки, снижение уровня энтузиазма, чувство обиды, неуверенность, раздражительность, неспособность принимать решения. Следствие этого – снижением эффективности профессиональной деятельности педагога. Нарастающее чувство неудовлетворенности профессией, ведет к сни-

жению уровня квалификации и обуславливает развитие процесса психического выгорания педагога. Все эти явления зачастую возникают при одних и тех же условиях – при сверхоптимальной мотивации в фрустрирующей ситуации – и приводят к ухудшению или полной дезорганизации деятельности. Учителя с выраженным синдромом сгорания проявляют низкий уровень профессионального роста, неудовлетворенность работой, основными стрессогенными факторами считают проблемы, связанные с учительством. В русле нашего исследования в качестве средства преодоления синдрома «эмоционального выгорания» учителей мы использовали тренинг. Профилактика синдрома «эмоционального выгорания» начинается с распознавания и понимания сути проблемы. Первый шаг в контроле за процессом выгорания – взять на себя ответственность за свое собственное переживание стресса и потом обязать себя измениться. Важной особенностью тренинга, как средства преодоления «синдрома эмоционального выгорания» является научение учителя приемам саморегуляции и релаксации. Повторное обследование учителей показало, что нам удалось снизить степень негативного воздействия стрессовых обстоятельств с помощью тренинговых занятий, профилактических мероприятий, направленных, прежде всего, на внутренние психические качества педагога, адекватный анализу педагогических ситуаций, приемы эффективного профессионального взаимопонимания.

#### **ИЗУЧЕНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТИВНОСТИ И УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ У СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА ФАКУЛЬТЕТА ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ**

Метлина М.А., Льдокова Г.М.

*Елабужский государственный педагогический университет, Елабуга, e-mail: miss-metlina@yandex.ru*

Студенчество – один из самых веселых и счастливых периодов в жизни каждого человека. Отдаешь пять лет жизни в надежные и крепкие руки конкретного учебного заведения, а взамен получаешь кучу друзей, беспечное существование на стипендию и диплом в конце обучения. Но обо всем этом начинаешь задумываться далеко не в начале этого пути. Когда речь заходит о студентах первого курса – это начинает казаться совсем другой историей. Поэтому именно этот контингент молодых людей нуждается в особом внимании. Для студентов-старшекурсников и преподавателей очень важно знать и учитывать, как себя чувствуют новоиспеченные студенты в незнакомых условиях, и что их заставило получать образование в конкретном учебном заведении.

Согласно проведенному нами исследованию по следующему методикам: методика для диагностики учебной мотивации студентов (А.А. Реан и В.А. Якунин в модификации Н.Ц. Бадмаевой) и методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда, в котором принимали участие 70 первокурсников факультета психологии и педагогики ЕГПУ, выяснилось, что показатель адаптивности после трёх месяцев обучения в вузе у данных студентов оказался в норме. Это означает, что ещё до сдачи своей первой сессии студенты уже достаточно комфортно ощущают себя в новых социальных условиях, они целиком принимают требования данных условий и сумели перестроить свои психологические свойства и состояния в новое русло. Всё это говорит также о том, что первокурсники уже способны легко переключаться на новый вид деятельности, быстро включаются в работу и не испытывают трудности в межличностном общении.

Неразрывно с адаптивностью первокурсников связана и их учебная мотивация. При изучении ко-

торой выяснилось, что для студентов 1 курса наиболее важными оказались мотивы, связанные с содержанием учебно-познавательной деятельности и самим процессом её выполнения, которые ориентируются на усвоение способов новых знаний. Не менее важными и значимыми студенты-первокурсники считают также мотивы, связанные с побуждением индивида вступать в коммуникацию и обусловленные интересом к общению с одноклассниками. Интересным оказался тот факт, что третье место по степени значимости поделили две группы немного не сочетающихся мотивов. С одной стороны, студенты посчитали очень важными социальные ожидания, связанные с различными желаниями взаимодействовать и работать только в групповом коллективе. А с другой стороны, посчитали достаточно важным творческое выражение себя в студенческой группе, проявление своих индивидуальных особенностей и заявление о себе как о самостоятельной личности.

#### **ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ УЧИТЕЛЯ С ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ НЕУСТОЙЧИВОСТЬЮ**

Милосердова А.А., Медведева Н.И.

*Ставропольский государственный университет, Ставрополь, e-mail: nigstav@mail.ru*

В теоретическом обосновании проблемы нашего исследования возникла необходимость в объяснении эмоциональной неустойчивости как одним из фундаментальных личностных качеств, содержательно связанном не только с особенностями эмоциональной сферы личности, но и с другими феноменами человеческой психики на основе имплицитной концепции эмоциональной неустойчивости. Доминирование эмоциональной неустойчивости у учителя обеспечивается целым рядом механизмов (в широком смысле этого слова), которыми, как мы полагали, являются: инверсия эмоциональных реакций при воздействии нейтральных и эмоционально положительных ситуаций, амбивалентность представлений личности о себе, замещение целевой регуляции деятельности на эмоциональную.

Наше исследование проводилось в педагогическом коллективе общеобразовательной школы. Совокупную выборку испытуемых составили учителя в возрасте от 23 до 62 лет. Мы изучали проблемы в развитии эмоциональной сферы личности педагога. Рассматривая и сопоставляя между собой отдельные представления об эмоциональной неустойчивости мы убеждаемся в многогранности этого качества, описываемого и категориями психологии эмоций, и понятиями психологии. Мы полностью согласны с мнением Л.П. Баданиной, которая указывает на то, что характерные особенности эмоциональной неустойчивости несут в себе как отрицательные, так и положительные значения для личностного развития и жизнедеятельности человека. В частности повышенная эмоциональная реактивность рассматривается как компонент способности к артистическому творчеству, к перевоплощению в образ изображаемого лица с воспроизведением его чувств и реакций на окружающее. С другой стороны, повышенная реактивность соединенная со слабой адаптивностью, по мнению П.Б. Зильбермана, приводит к снижению продуктивности деятельности в экстремальных условиях. Выделенные особенности эмоциональной неустойчивости, объединяясь, взаимопроникая и усиливая друг друга образуют, по выражению Е.Г. Щукиной, «симптомокомплекс» эмоциональной неустойчивости, который повторяясь во времени может сформироваться в устойчивую черту личности.

В исследовании мы исходили из представления о труде учителя как о многомерном пространстве,