

Рассмотрим общие показатели уровня эмпатии подростков по каждой из 6-ти шкал, включённых И.М. Юсуповым в экспресс-диагностику эмпатии.

На основе анализа полученных данных, мы можем сделать следующие выводы: у подростков эмпатия по отношению к родителям занимает первую позицию, что проявляется в чувстве сопереживания и сострадания к своим близким. Высокие позиции были получены по шкалам «отношение к старшему поколению», «к животным» и «к детям».

Лишь 10% от числа испытуемых обладают низким уровнем эмпатии по шкалам «отношение к животным» и «к детям».

Результаты методики позволяют определить, что по отношению к малознакомым или незнакомым людям у подростков выявлен низкий уровень эмпатии. Также низкий уровень эмпатии наблюдается и по отношению к героям художественных произведений.

Обобщив полученные данные, мы можем утверждать, что с детьми нужно проводить систематическую работу по формированию эмпатии, а также по отдельным шкалам, таким как «эмпатия по отношению к героям художественных произведений» и «эмпатия по отношению к малознакомым или незнакомым людям». Это и будет являться основной целью нашей дальнейшей работы. Для достижения поставленной нами цели мы разработали программу по формированию эмпатии у подростков с соматическими заболеваниями.

Развитие эмпатии заключается в ряде тренинговых занятий, включающих в себя психологические упражнения и игры.

Условия проведения: формирующая программа будет реализовываться во внеучебное время с января по март месяца 2014 уч.г.

В качестве примера приведем ряд упражнений и игр, включенных в программу развития эмпатии.

Упражнение «Зеркало».

Цель: в непринужденной форме на невербальном уровне развитие чувства эмпатии.

Условия проведения: на упражнение отводится 15 минут.

Учащиеся делятся на пары и встают лицом друг к другу. Один - ведущий, другой - ведомый. Ведущий начинает делать медленные движения руками, ногами, туловищем под музыку. Ведомый отражает движения одноклассника - как зеркальный образ. Через 5 минут меняются ролями.

По окончании задания участники делятся своими ощущениями.

Упражнение «Первое впечатление».

Цель: осознание своего внутреннего состояния через внешние признаки, развитие навыка «чтения» другого человека по внешним признакам.

Ученики класса описывают себя для незнакомого человека, которого предстоит встретить впервые в людном месте. Описать нужно свое поведение, местоположение, жесты, мимику.

Упражнение «Портрет».

Цель: выявление симпатий участников группы, получение обратной связи, развитие навыка анализа характера другого человека, развитие эмпатии.

Каждый из учащихся выбирает себе «объект» и описывает его характер, привычки, т.е. «пишет» его психологический портрет. Листочки с записями отдаются педагогу, который читает их вслух. Остальные пытаются угадать, о ком идет речь.

Данная программа психологических занятий должна быть выполнена с учетом индивидуальных потребностей класса.

Практическая значимость данного исследования состоит в том, что полученные результаты могут быть использованы в работе педагога по применению разнообразных форм и методов работы с подростками с соматическими заболеваниями по формированию у них эмпатии.

Список литературы

1. Бондаренко, А.Ф. Личностное и профессиональное самоопределение отечественного психолога-практика / А.Ф. Бондаренко // Московский психотерапевтический журнал. - 2003. - № 1. - С. 67-69.
2. Трусова, С.С. Особенности личности и поведения соматически ослабленных детей. - Электронный ресурс. Режим доступа: http://www.superinf.ru/view_helpstud.php?id=2302.

Секция «Актуальные проблемы психологии и педагогики в работах начинающих исследователей»,

научный руководитель – Кондратьева О.Г., канд. биол. наук, профессор РАЕ

ВЛИЯНИЕ ХАРАКТЕРОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПЕДАГОГОВ НА ПОКАЗАТЕЛИ СТРЕССА

Кондратьева А.А.

ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный университет», Уфа, Россия

Исследования индивидуальных психологических ресурсов реагирования на стресс принадлежат к числу актуальных и перспективных направлений в психологии. Это связано с воздействием на человека возрастающего числа разнообразных стрессогенных факторов, к которым относятся как природные изменения, так и перемены в социальной жизни, снижающие работоспособность человека и обостряющие проблемы во взаимоотношениях с окружающими, в том числе и состоянии болезни. Часто различные виды деятельности человека, протекающие в стрессогенных условиях, требуют усиленного расхода ресурсов человека и предъявляют требования к его стрессоустойчивости и адаптивности. Умение успешно справляться с состоянием стресса и сведение к ми-

нимуму его негативного влияния — является важным навыком для каждого человека.

В профессиональной деятельности стрессовые ситуации могут создаваться динамичностью событий, необходимостью быстрого принятия решения, рассогласованием между индивидуальными особенностями, ритмом и характером деятельности.

В транзактных моделях стресса к ресурсам преодоления относят: физиологические и типологические особенности личности, когнитивные процессы и личностные качества, социальную поддержку, финансовое благополучие. В рамках интегративной модели стресса выделяют также развитие навыков осознания имеющихся ресурсов, умение управлять и рационально использовать их в процессе совладания со стрессом, наличие которых способно минимизировать вредные стрессовые влияния. Выделяют следующие характерологические особенности, которые помогают личности снизить негативное влияние стресса, а именно уверенность в себе, принятие себя и других, умение концентрироваться на положительных эмоциях, позитивное отношение к жизни, желание преодо-

левать трудности, навыки решения проблем. Личности с различными акцентуациями обладают чертами характера, усугубляющими влияние стрессогенных ситуаций: нерешительность, тревожная мнительность в виде опасений за будущее, навязчивые страхи, раздражительность и склонность к ипохондричности, неустойчивость настроения, импульсивность, замкнутость и т.д.

Цель нашего исследования – определение влияния характерологических особенностей педагогов на показатели стресса. В исследовании приняли участие 318 педагогов общеобразовательных школ. В качестве основополагающей нами была принята классификация типов акцентуаций характера по К. Леонгарду. Тест К. Леонгарда исследует типы харак-

тера, раскладывая его по акцентуированным характеристикам, а именно: гипертимический тип (ГАХ), тревожно-боязливый тип (ТБАХ), дистимический тип (ДисАХ), педантичный тип (ПАХ), возбудимый тип, эмотивный тип (ЭАХ), застревающий тип (ЗАХ), демонстративный тип (ДемАХ), циклотимический тип (ЦАХ), аффективно-экзальтированный тип (АЭАХ). Для определения показателей стресса мы использовали методику определения нервно-психической устойчивости, риска дезадаптации в стрессе «Прогноз» и методику диагностики самооценки Ч.Д. Спилбергера, Ю.А. Ханина «Шкала профессионального стресса».

На рисунке 1 представлено соотношение педагогов с различными типами акцентуаций характера.

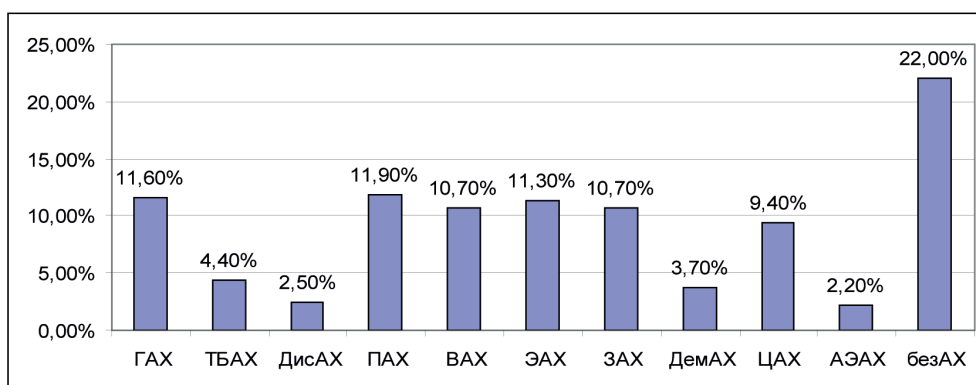


Рис. 1 Соотношение педагогов с различными типами АХ и без АХ к общему числу педагогов в выборке (%)

Большую часть испытуемых составляют педагоги без акцентуаций характера 68 (22%), у 38 (11,9%) педагогов определяются черты, свойственные педантичной АХ, у 37 (11,6%) – по гипертимическому типу, у 36 (11,3%) – по эмотивному типу.

В таблице 1 представлены средние значения показателей стресса у педагогов с акцентуациями характера и без акцентуаций.

Таблица 1

Средние значения и стандартные отклонения показателей стресса в зависимости от типа акцентуации характера

	Тревожность ситуативная	Тревожность личностная	Профессиональный стресс	НПУ «Прогноз»
ГАХ	45,46±9,4	41,46±6,3	44,16±8,7	23,35±7,4
ТБАХ	45,23±6,5	46,54±3,2	44,08±6,4	17,31±3,3
ДисАХ	43,00±6,9	40,00±6,2	37,13±7,2	16,88±4,8
ПАХ	47,42±4,2	44,18±9,5	47,55±7,5	23,89±6,3
ВАХ	44,32±7,5	41,53±6,4	44,12±7,4	23,41±6,5
ЭАХ	45,39±6,4	43,78±6,4	44,81±10,7	23,31±6,5
ЗАХ	46,74±5,9	46,09±5,1	45,06±9,3	25,41±6,2
ДемАХ	40,08±8,3	40,92±6,4	28,42±9,4	23,00±7,6
ЦАХ	42,33±8,4	36,40±4,7	43,23±6,7	19,43±7,9
АЭАХ	45,43±7,6	42,14±8,6	43,14±6,7	23,29±7,9
Без АХ	38,44±6,9	36,48±6,2	35,79±8,1	15,64±6,2

Более высокие средние значения ситуативной тревожности определяются у педагогов с педантичной АХ (47,42±4,2), личностной тревожности – у педагогов с тревожно-боязливой АХ (46,54±3,2), уровня профессионального стресса - с педантичной АХ (47,55±7,5), низкий уровень стрессоустойчиво-

сти определяется у педагогов с застревающей АХ (25,41±6,2).

На рисунках 2-5 представлено соотношение средних значений показателей стресса в зависимости от типа акцентуации характера.

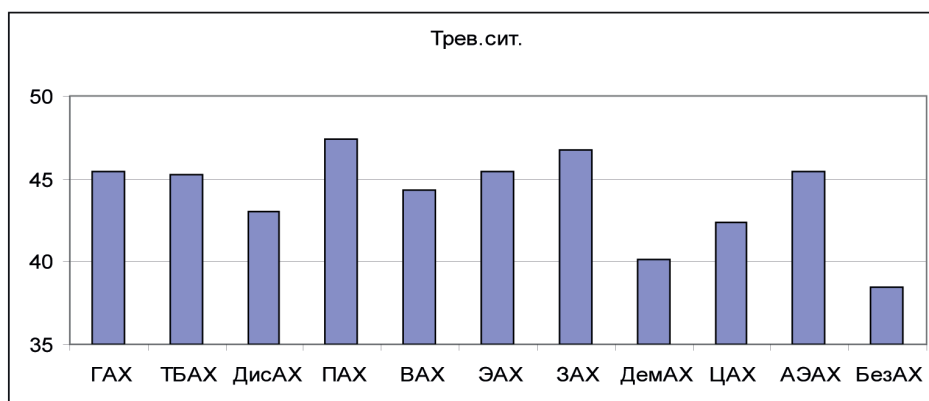


Рис. 2 Соотношение средних значений ситуативной тревожности в зависимости от типа акцентуации характера у педагогов.

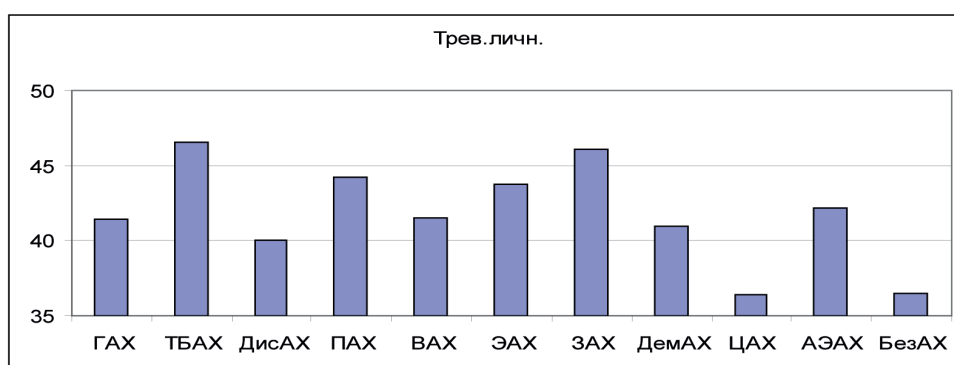


Рис. 3 Соотношение средних значений личностной тревожности в зависимости от типа акцентуации характера у педагогов.

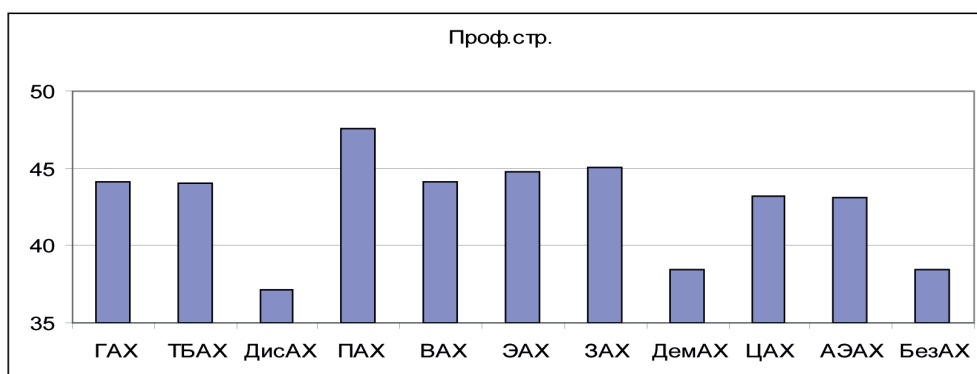


Рис. 4 Соотношение средних значений уровня профессионального стресса в зависимости от типа акцентуации характера у педагогов.

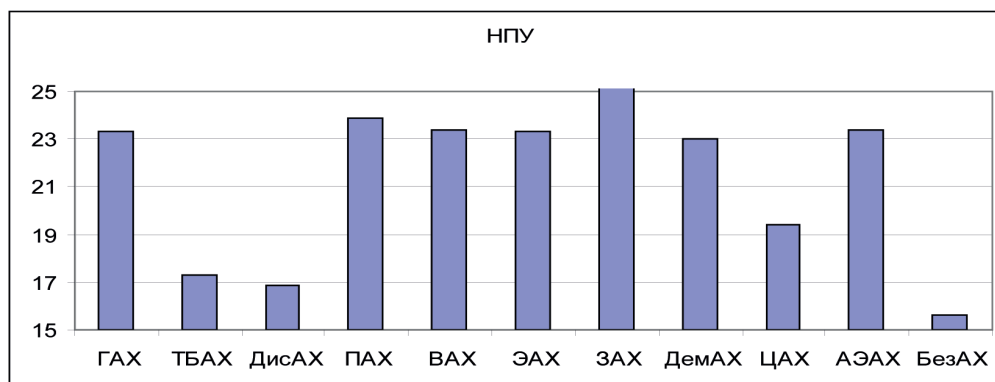


Рис. 5 Соотношение средних значений уровня стрессоустойчивости в зависимости от типа акцентуации характера у педагогов.

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

1. У педагогов чаще встречаются акцентуации характера по педантичному, гипертимическому и эмоциональному типам.

2. Наиболее неблагоприятные показатели стресса определяются у педагогов с педантичной акцентуацией характера.

3. Низкие уровни показателей стресса выявлены у педагогов без акцентуаций характера.

Список литературы

1. Домрачева Е.Н. Исследование влияния акцентуаций характера // М.: 2005, 254 с.
2. Мизриев Н.С., Прохоров А.О. Особенности регуляции психических состояний в трудных жизненных ситуациях / Психология психических состояний; Сб-к статей. Вып.4. Под ред. А.О. Прохорова, - Казань: Изд-во «Центр инновационных технологий», 2002. — С.275 — 283.

ОСОБЕННОСТИ КОНЦЕНТРАЦИИ ЗРИТЕЛЬНОГО ВНИМАНИЯ ВО ВРЕМЯ ПРОСМОТРА ОБУЧАЮЩЕГО ВИДЕО

Шакурова А.Р.

Казанский национальный исследовательский технический университет им. А. Н. Туполева-КАИ, Казань, Россия

Анализ зрительного восприятия как проявления активности зрительной системы является объединяющей выводом предыдущих исследований по заявленной проблеме, можно предположить, что существует необходимость «выбрать» подходящий момент для моргания так, чтобы не потерять важную визуальную информацию. Люди разделяют механизм контроля времени моргания, который ищет подходящий момент, чтобы избежать потерю критически важной информации из потока визуальной информации [1, 2, 4]. Продолжительная сцена видео, привлекающая активное внимание, попадает в промежуток между морганиями, а значит следующая за ней сцена вероятнее всего придётся на продолжительное моргание, следовательно, информация, содержащаяся в ней, скорее всего, не будет полностью воспринята [5]. Учитывая высокую степень синхронизации моргания в группе и то, что гендерных различий в подобной синхронизации нет, информация после длительного промежутка между морганиями, то есть после сосредоточения внимания, либо во время восприятия информации, сопровождающейся неприятными образами, не будет полностью воспринята и группой человек тоже. Синхронизация моргательного рефлекса требует сюжета, но необходимость следовать сюжетной линии не является причиной синхронизации [6].

Для проверки сделанных выводов нами был проведен ряд экспериментов, заключавшихся в от-

слеживании реакции испытуемых на обучающий видеоролик [3, 6]. Целью исследования явилась объективизация степени участия моргания в формировании активного внимания в процессе восприятия обучающего видеоролика. Для этого нами с помощью метода вызванных потенциалов изучалась электрическая активность круговой мышцы глаза до и после просмотра респондентами видеоролика. Полученные результаты необходимо подвергнуть дальнейшему анализу с учетом других компонентов познавательного процесса и индивидуальных особенностей человека. Однако уже сейчас мы можем с уверенностью сказать, что электрическая реакция мозга на когнитивный раздражитель наиболее четко отражается на показателе латентности N2, что было видно после применения критерия Вилкоксона, а сами показатели данной латентности до и после просмотра видео глубоко коррелируют друг с другом. Значит, изменения, которые мы предполагали найти после эксперимента, могут быть отслежены и замерены именно по этому показателю.

Учет подобных особенностей визуального восприятия позволит координировать работу с видео в нескольких направлениях. В первую очередь, это анализ реакции посредством отслеживания морганий во время просмотра видео. Такой междисциплинарный подход позволит установить связи между определенными компонентами моргания и психическими и психофизиологическими особенностями человека. С другой стороны, знание об особенностях зрительного восприятия, которые могут быть выведены из подробного анализа моргательного рефлекса, позволит конструировать видео таким образом, что информация содержащаяся в нем будет максимально эффективно воспринята. Таким образом, результаты данного исследования могут быть использованы как в психологии, так и в педагогике.

Список литературы

1. Дроздикова-Зарипова А.Р., Шакурова А.Р. Мультимедийные технологии в учебном процессе: влияние обучающих фильмов на эмоциональное состояние старшеклассников // Актуальные проблемы педагогики и психологии: Сборник научных трудов преподавателей, молодых ученых и студентов ТГПУ. – 2010. - №13. – С. 110-112.
2. Шакурова А.Р., Гришин С.Н., Ионенко С.И. и др. **Центральные механизмы моргательного рефлекса** – Казань: Казан. ун-т, 2013. – 124 с.
3. Салихова М.А., Шакурова А.Р. Современные обучающие видеоролики // Успехи современного естествознания. – 2013. – №10. – С. 99-100.
4. Karla S., Ruusuvirta T., Wikgren J. Affective modulation of conditioned eyeblinks // Biol Psychol. – 2009. - №82(2). – P. 192-194.
5. Nakano T., Kato M., Morito Y., Itoi S., Kitazawa S. Blink-related momentary activation of the default mode network while viewing videos // Proc. Nat. Acad. Sci. USA. – 2013. – Vol. 110(2). – P. 702-706.
6. Salihova M.A., Shakurova A.R., Galihanova A.A., Grishin S.N., Morozov O.G., Ionenko S.I. Cognitive assessment of new type of teaching video perception by secondary comprehensive school students. IJMT. – 2013. – P. 80-82.