

Министерство образования и науки Российской Федерации
Международная Академия психологических наук
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Ивановский государственный университет»
Западно-Казахстанский государственный университет
им. М. Утемисова

**Развитие психологической науки в регионах
России: прошлое и современность**
Материалы Международной заочной
научно-практической конференции

Иваново, 9 ноября 2013 г.

Иваново
Издательство «Ивановский государственный университет»
2013

ББК 88.1(2)64

Р 17

Развитие психологической науки в регионах России: прошлое и современность : материалы Международной заочной научно-практической конференции. – Иваново : Иван. гос. ун-т, 2013. – 344 с.

ISBN 978-5-7807-1042-4

В сборнике материалов Международной заочной научно-практической конференции обсуждаются актуальные проблемы, связанные с развитием научной психологии в регионах России в прошлом. Впервые в тексте сборника выделен раздел, в котором представлен взгляд молодых ученых на современные проблемы теоретической и экспериментальной психологии. Сборник может быть интересен широкому кругу ученых, аспирантов и студентов-психологов, представляющих различные отрасли психологической науки, а также специалистов в области вузовского образования.

*Печатается по решению редакционно-издательского совета
Ивановского государственного университета*

Редакционная коллегия:

д-р психол. наук **В. И. Назаров** (отв. редактор)
д-р психол. наук **А. В. Булгаков**, д-р психол. наук **Г. В. Дьяконов**,
д-р психол. наук **В. А. Зобков**, д-р психол. наук **Т. В. Зобнина**,
д-р психол. наук **В. С. Карапетян**, д-р психол. наук **В. В. Козлов**,
д-р психол. наук **Е. Б. Моргунов**, д-р пед. наук **А. В. Морозов**,
д-р пед. наук **Ж. И. Сардарова**, д-р психол. наук **И. Р. Сушков**,
д-р психол. наук **А. С. Турчин**, д-р психол. наук **А. И. Фукин**

ISBN 978-5-7807-1042-4

© ФГБОУ ВПО «Ивановский
государственный университет», 2013

РЕДАКЦИОННАЯ СТАТЬЯ

Международная научно-практическая конференция «**Развитие психологической науки в регионах России: прошлое и современность**» приурочена к юбилеям трех кафедр психологии Ивановского государственного университета.

В 2013 г. исполнилось 35 лет со дня образования в ИвГУ самостоятельной кафедры психологии, возглавляемой профессором В. Н. Куликовым, известным советским и российским ученым-психологом доктором психологических наук, действительным членом Международной Академии психологических наук, Петровской Академии наук и искусств, Академии медико-технических наук РФ, членом Международной Ассоциации гипнопедии, Заслуженного деятеля науки РФ.

В. Н. Куликов более 23 лет возглавлял кафедру психологии Ивановского государственного университета, основателем которой он был. Она была признана также Центром по исследованию психологического воздействия в нашей стране. Владимир Николаевич стал инициатором создания в ИвГУ социально-психологической лаборатории, сотрудники которой провели большое количество исследований на промышленных предприятиях, в учебных заведениях и др., а также выполнили много заказов правительственных учреждений страны по изучению общественного мнения по разным общественно-политическим, социальным, национальным и другим проблемам. За эту работу кафедра была награждена Почётной грамотой Министерства высшего образования СССР.

Со времени открытия и до ухода на пенсию Владимир Николаевич заведовал созданным в ИвГУ по его инициативе и его трудом отделением психологии по подготовке специалистов по двум специализациям: социальная и педагогическая психология. Он многое сделал и для создания социолого-психологического факультета в университете. Работы Владимира Николаевича (8 монографий, учебников и учебных пособий, более 200 статей) опубликованы в нашей стране, США, Англии, Германии, Чехословакии, МНР, на Кубе и др.

Другим ученым, оказавшим существенное влияние на развитие психологии в Ивановском регионе был Р. Б. Гиттельмахер, многое сделавший для внедрения достижений психологической науки в производственный процесс крупных промышленных предприятий. Основным научным направлением было изучение социальной перцепции в управлении. Отличием его эмпирической базы были данные, полученные в реально действующих производственных коллективах. Все они были систематизированы по этапам исследования: от уровня «рабочий-мастер», до уровня «менеджер высшего звена – топ-менеджер». В ре-

зультате, по оценкам специалистов в данной области, им была создана социальная психология восприятия подчиненными своих непосредственных руководителей. Последним прижизненным монографическим изданием Р. Б. Гиттельмахера является работа «Команда менеджера. Социально-психологический, экономический и организационный аспект».

В настоящее время три психологических кафедры (общей и педагогической психологии, социальной психологии, психологии социальной работы и прикладной психологии) обеспечивают преподавание психологии на всех факультетах ИвГУ и ведут подготовку профессиональных психологов на социолого-психологическом факультете. Руководители кафедр, доктора психологических наук В. И. Назаров, И. Р. Сушков, А. С. Турчин входят в редакционные Советы научных психологических журналов, ведут подготовку аспирантов-психологов, входят в состав диссертационных советов по специальностям общая психология, Социальная психология, психология труда, педагогическая психология, психология развития и акмеология.

Доктор психологических наук,
профессор В. И. Назаров

РАЗДЕЛ 1

ПСИХОЛОГИЯ МЕЖЛИЧНОСТНОГО И МЕЖГРУППОВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

ВЛИЯНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ НА ЭФФЕКТИВНОСТЬ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ЛИЧНОСТИ

Агеева З. А. канд. психол. наук, Мананникова А. В.
Ивановский государственный университет

Ценностные ориентации образуют ядро личности, систему личных ценностей, отражающую совокупность и иерархию жизненно важных, перспективных целей, к достижению которых стремится человек и в реализации которых он видит смысл своего существования. По мере своего формирования ценностные ориентации становятся активным регулятором социального поведения личности и пронизывают все сферы социального взаимодействия, оказывая тем самым влияние на успешность социально-психологической адаптации личности.

В современном обществе в связи с происходящими в нем глубокими социально-экономическими изменениями наблюдается трансформация традиционной системы ценностей, поэтому вопрос о роли ценностных ориентаций в адаптационном процессе приобретает особую актуальность.

Для изучения связи между успешностью социально-психологической адаптации и содержанием ценностных ориентаций личности в предпринятом нами эмпирическом исследовании использовались следующие диагностические методики: опросник терминальных ценностей И. Г. Сенина, методика «Ценностные ориентации» М. Рокича, «Диагностика социально-психологической адаптации» К. Роджерса и Р. Даймонда, многоуровневый опросник Маклакова А. Г. для определения личностного адаптационного потенциала, методика диагностики уровня социальной фрустрированности Л. И. Вассермана, а также методики «Личностная агрессивность и конфликтность» Е. П. Ильина и «Диагностика доминирующего настроения» Л. В. Куликова. В процессе обработки эмпирического материала использовался корреляционный анализ.

Ценностные ориентации личности, согласно полученным результатам, оказывают влияние на успешность социально-психологической

адаптации, при этом специфика влияния ценностей на социально-психологическую адаптацию личности определяется содержанием приоритетных ценностей и феноменологическими проявлениями адаптации.

Личностный адаптационный потенциал, структура которого включает поведенческую регуляцию и нервно-психическую устойчивость, а также коммуникативный потенциал и морально-нравственную нормативность, снижается, если в иерархии ценностей доминируют ориентация на развитие себя и духовное удовлетворение. И наоборот, личностный адаптационный потенциал повышается, если приоритетами являются ориентация на престиж, материальное положение, достижения, общественное признание или на развлечения и свободу. Опираясь на анализ содержания ценностей, связанных с показателями личностного адаптационного потенциала, можно утверждать, что наиболее низким личностно адаптационным потенциалом отличаются интроверты (низкая ориентация на общение) с приоритетом духовных ценностей.

Общий уровень социально-психологической адаптации определяется теми же ценностями, которые изначально влияют на личностно-адаптационный потенциал: приоритет духовных ценностей снижает эффективность социально-психологической адаптации, а приоритет социальных и эгоцентрических ценностей улучшает адаптацию. В целом, снижение общего уровня социально-психологической адаптации наблюдается при ориентации на духовные ценности и сохранение собственной индивидуальности.

Таким образом, наметилась своеобразная поляризация ценностей по типу их влияния на структурные компоненты личностно-адаптационного потенциала и общий уровень социально-психологической адаптации. Следовательно, влияние ценностных ориентаций на адаптацию носит полярный характер: позитивный полюс составляют социальные ценности, негативный-духовные. Ориентация на «общепринятые» и навязываемые ценности способствует более активному включению личности в социум, мобилизации адаптационных ресурсов и улучшению социально-психологической адаптации.

При этом ориентация на духовные ценности может сопровождаться такими проявлениями дезадаптации, как негативная агрессивность в форме нетерпимости к мнению других, общая конфликтность в форме бескомпромиссности и вспыльчивости, а также высокий уровень социальной фрустрированности, то есть неудовлетворенность разными аспектами своей жизнедеятельности. Высокий уровень социальной фрустрированности отмечается и при чрезмерно выраженной ориентации на высокое материальное положение и материально обеспеченную жизнь, что обусловлено возникающими трудностями в достижении исходной цели.

На первый взгляд, полученные связи между ценностными ориентациями и агрессивностью кажутся довольно странными, ибо, согласно полученным результатам, приоритет духовных ценностей повышает агрессивность. Однако, здесь следует учитывать трактовку выявленных показателей агрессивности: это не открытое выражение вербальной и тем более физической агрессии, а скорее настойчивость в отстаивании своих позиций и убеждений, что характерно для зрелой личности.

Реализация ведущих ценностей определяет доминирующее настроение личности. Приоритет духовных ценностей в этом случае сочетается со спокойствием и эмоциональной устойчивостью, а доминирование социальных ценностей – с напряженностью, тревогой, эмоциональной нестабильностью.

В заключение следует отметить, что подавляющее большинство терминальных ценностей обнаруживает связь с теми или иными параметрами социально-психологической адаптации, при этом ценностей, положительно влияющих на адаптационный личностный потенциал и адаптацию, значительно больше тех, которые приводят к их снижению. Следовательно, сам факт наличия ценностных приоритетов наряду с расширением спектра значимых ценностей является основой для мобилизации личностных ресурсов и эффективности адаптации.

Перспективой дальнейших исследований в данной области является конкретизация и уточнение связей ценностных ориентаций с более широким спектром показателей адаптации, включая гендерный аспект данной проблемы. Более глубокое изучение исходной проблемы позволит определять и прогнозировать направленность и характер активности индивида, его позицию в социуме и удовлетворенность этой позицией.

ВЗАИМОСВЯЗЬ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ СИТУАЦИЙ ПЛАТФОРМЫ CYNEFIN Д.СНОУДЕНА И МЕХАНИЗМОВ МЕЖГРУППОВОЙ АДАПТАЦИИ СОТРУДНИКОВ С РАЗЛИЧНЫМ СТАТУСОМ В ОРГАНИЗАЦИИ

Булгаков А. В. д-р психол. наук, профессор
Московский государственный областной университет,
(av_bulgakow@mail.ru)

Платформа управление знаниями [Cynefin](#) Д. Сноудена – управление их переменчивым потоком при базовом основании: трансформация из неявного в явное знание, сосредоточение *на контексте знания, а не на его содержании*. Приведем краткое описание [Cynefin](#). [6] В ней пять управленческих ситуаций. Области Cynefin имеют неровные границы между областями, по замыслу Д. Сноудена, такая визуализация должна показать отличие Cynefin от других четырех клеточных матриц, широко распространенных в психологии и бизнес-науках – смысл осей X или Y здесь не особенно важен (рис.).

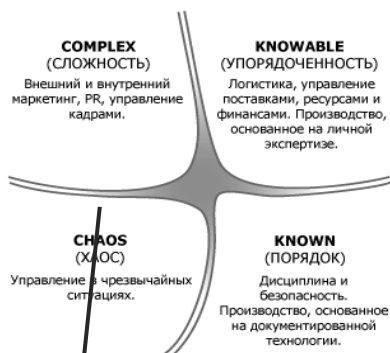
Known (порядок). Простота взаимодействий, взаимосвязи в этих системах очевидны, причинно следственные связи ясны и находятся на поверхности. Образ действия в подобных системах: *Ощущи – Категорируй – Реагируй*. В таких системах существует понятие Наилучшей практики (Best practice), потому что в них реально найти тот единственно правильный способ достижения результата. Есть некий оптимальный процесс изготовления табуреток, и отклонения от этого процесса, сделают его не таким эффективным.

Knowable (упорядоченность). Система упорядочена, причинно следственные связи не столь очевидны, необходимы эксперты. При наличии знаний, взаимосвязи можно обнаружить. Образ действия в подобных системах: *Ощущи – Проанализируй – Реагируй*. Вариативность и множественность правильных решений. В этой области пропадает понятие Наилучшей практики, и появляются просто Хорошие практики, главенство результата.

Диагностика организации



Коррекция организации



Неопределенность – мерцающие области

Рис. Типология областей организаций Сунефин по Сноудену Д. (2006)

Complex (сложность). Связи между субъектами взаимодействия запутанны и разнообразные содержат такое количество субъектов, что в этих системах уже невозможно разобраться. Причинно следственные связи в них не ясны. Здесь можно найти достаточное количество фактов, чтобы доказать всевозможные и даже противоречащие друг другу теории. Минимальное воздействие на систему может оказать резонансный эффект. Образ действия в подобных системах: *Прозондируй – Ощути – Реагируй*. Здесь строятся гипотезы, проводятся всевозможные эксперименты, которые должны обеспечить проникновение в суть происходящего. Эксперименты могут запускаться в параллели и противоречить друг другу. В этой области нет ни наилучшей ни хороших практик. Практики тут возникают по мере проведения экспериментов.

Chaos (хаос) состояние временное, существует лишь в качестве некоего переходного состояния. Причинно-следственных связей нет. Ничего не понятно. Невозможно делать никаких выводов. Образ действия в хаосе: *Действуй – Ощути – Реагируй*. Действие должно быть направлено на стабилизацию положения. Хаос это состояние кризиса и/или инноваций (кризис и инновации всегда идут бок о бок), имеющее два возможных выхода: введение в систему жестких ограничений и ее переход в упорядоченную и простую, либо быстрыми действиями снижающими турбулентность позволить системе перейти в состояние запутанной. Практики в состоянии хаоса будут новыми и созданными впервые.

Пятая область – Disorder (неопределенность, мерцающая зона), у членов организации проявляется склонность относить проблему к той области, в которой они ощущают себя уверенней всего. Ситуация исполнения типичных ролевых функций. В мерцающую зону помещаются те аспекты ситуации, относительно которых согласие у членов взаимодействующих групп пока не достигнуто. Задачей коллективной дискуссии, организуемой психологом-консультантом, является постепенное сужение области неопределенности и достижение согласия между участниками о том, к какой области следует относить ситуацию.

Межгрупповая адаптация (МГА) в организации представляет собой процесс оптимизации взаимодействия входящих в нее групп, характеризующихся соответствующими субкультурами, основу которых составляют мотивационные, когнитивные, эмоциональные, поведенческие и интегральные компоненты. МГА показывает тенденции в развитии организации, позволяет выстраивать управление на, как правило, слабо используем ресурсе управления – управления через группы. [1-5]

В проведенном под нашим руководством исследовании (2011-2013 годы) в качестве объекта исследования выступала МГА сотрудников организации с различным статусом. *Предмет исследования* – взаи-

мосвязь структуры психологических механизмов (ПМ) МГА с типом управленческих ситуаций платформы [Cynefin](#) в организациях. Гипотеза: *ПМ МГА сотрудников с различным статусом в организации: межгрупповая неадаптивность, организационная идентификация, совместная деятельность групп, составляя единый комплекс разноразрядных ПМ, вносят различный вклад в развитие конкретной организации по критериям потенциалов взаимодействующих групп: адаптационного, организационного, мотивационного. Вклад может быть качественно определен как реализация потенциалов по передаче и преобразованию движения организации, количественно по элементам ПМ МГА: числу степеней свободы в понятиях алгебры событий, траектории и скорости. Доминирующий во вкладе в развитие конкретной организации ПМ МГА находится в определенной зависимости от типа управленческой ситуации платформы [Cynefin](#). Знание доминирующего механизма будет способствовать прогнозу тенденций развития организации, раннему определению возможного типа возникновения управленческой ситуации, обоснованию рекомендации по управлению персоналом.*

Схема эмпирического изучения представляет собой соотнесение управленческих ситуаций платформы [Cynefin](#) в 6 организациях с результатам корреляционных исследований по выявлению вкладов ПМ МГА в развитие этих организаций. Итогом должно стать построение для каждой из них 3-х факторной модели использования ПМ МГА сотрудников с различным статусом. А общим результатом – соотнесение полученных структур вкладов ПМ МГА с ситуациями платформы [Cynefin](#), построение эмпирически апробированной типологии.

Перед сравнением организаций проведено 1) уравнивание выборок по социально-демографическим показателям, выявление связанных с ними возможных неконтролируемых переменных; 2) изучение эффективности труда сотрудников.

Выборка состояла из 140 чел., работающих в 6 организациях: производства и науки (1), торговли (1), услуг (1), производства и торговли (1), производства и услуг (2). Имеют высшее образование 82%, мужчин 42%, женщин 58%, возраст от 20 до 55 лет, средняя разница в возрасте между высоко и низко статусными группами 2-8 лет в зависимости от сферы деятельности. Экспертные оценки эффективности труда сотрудников организаций показали незначительный разброс усредненных данных как по группам с различным статусом во всех организациях – 83-87%. Эксперты в своей работе использовали анкету эксперта по оценке эффективности труда сотрудника [2].

Управленческие ситуации «*Порядок*» для своих организаций определялись руководителями предприятий.

В основу методики обследования сотрудников легла система апробированных критериев и методик. [1, 4] ПМ «Межгрупповой неадаптивности». Критерий – социально-психологический адаптационный потенциал взаимодействующих групп. Использовалась методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерс, Р. Даймонд. ПМ МГА «Социальной (организационной) идентификации». Критерий – организационно-культурный потенциал взаимодействующих групп. Использована авторская адаптация методика оценки организационной культуры К.К уинн и Р. Камерон. ПМ МГА «Совместной деятельности». Критерий – мотивационный потенциал взаимодействующих групп. Применялся тест «Мотивационный профиль» П. Мартина и Ш. Ричи в адаптации А. В. Булгакова и А. И. Гончарова.

Обработка полученных результатов проводилась с использованием методов математико-статистического анализа. Подсчет вкладов ПМ МГА сотрудников с различным статусом проводился по алгоритму: 1) после факторного анализа веса факторов переводились в доли; 2) далее согласно теоретической модели ПМ МГА по каждой группе сотрудников проходила группировка факторов; 3) потом строили сравнительную модель ПМ МГА сотрудников с различным статусом в каждой организации. В завершении обработки результатов соотносили обобщенные модели ПМ МГА организаций (элемент ПМ – динамика или *скорость* движения организации) с использованием элементов булевой алгебры (элемент ПМ – вероятность событий включения тех или иных ПМ, т.е. их *степень свободы*) и в контексте платформы [Cynefin](#) (элемент ПМ – *направление движения* организации).

Итоги исследования. Направление ПМ МГА соответствует вполне определенным ситуациям развития организации платформы [Cynefin](#). Более высоко уровневые в семантическом пространстве ПМ соответствуют более простым управленческим ситуациям. Для управленческих ситуаций характерны следующие доминирующие ПМ МГА: «Порядок» – ПМ совместная деятельность, «Упорядоченность» – ПМ организационная идентификация, «Сложность» – ПМ межгрупповая неадаптивность.

Результаты такого соотнесения могут быть использованы, как дополнительная методика диагностики организации основанной на традиционных опросных методах. Методика хорошо совместима с наблюдением, изучением документов, интервьюированием руководителей и сотрудников. В итоге усиливается прогностичность организационной диагностики. Применение объективных и валидных методов социально-

психологического изучения организации поможет выявить потенциал организационных изменений, готовность к ним, содержательно наполнить, конкретизировать мероприятия по оптимизации управления персоналом организации, разрешить противоречие между организационными психологами и руководителями организаций (нашими заказчиками) в определении приоритета личность-организация.

Литература:

1. Булгаков А. В. Психологическая теория и практика межгрупповой адаптации (по материалам экспериментального исследования на кораблях ВМФ России). Монография.. – М.: МГОУ, 2006. – 229 с.
2. Булгаков А. В. Структура психологических механизмов межгрупповой адаптации как индикатор и инструмент управления развитием организации: социально-когнитивный анализ. //Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки». – № 3. – 2012. – С. 13-21.
3. Булгаков А. В., Аксеновская Л.Н. Межгрупповая адаптация в организации: ордерный аспект. //Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки». – №2. Т.2. – 2008. – С. 77-89.
4. Булгаков А. В. Социально-когнитивный анализ межгрупповой адаптации групп с различной профессиональной компетенцией в экстремальных условиях совместной деятельности. //В сб.: Когнитивный анализ и управление развитием ситуаций (CASC2011). (34-38). М.: ИПУ РАН, 2011.
5. Булгаков А. В. Релевантные социально-когнитивные индикаторы межгрупповой адаптации в организациях. //В сб.: Пятая международная конференция по когнитивной науке: Тезисы докладов. – Калининград, 2012. – С. 270-271.
6. [Сноуден Д.](#) Руководить при любой погоде: мудрый руководитель, прежде чем взяться за проблему, сверится с управленческим барометром / Д. Сноуден. // Har. Bus. Rev. – М. : ЗАО "Алмаз-Пресс", 2007. – № 12. – С. 50-58.

ТРУДНОСТИ МЕЖПОКОЛЕННОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В РАСШИРЕННЫХ СЕМЬЯХ

Дудина С. Ю., канд. психол. наук, кафедры социальной психологии,
Костромской государственной
университет имени Н. А. Некрасова
(psychology2012@mail.ru)

Деструктивные аспекты межпоколенного взаимодействия, их последствия – одна из волнующих проблем современной социальной психологии. Типичными причинами межпоколенных конфликтов являются нарушение границ психологического пространства поколений, материально – бытовые проблемы, рассогласование ценностных ориентаций, изменение темпов научно – технического и социального развития, вследствие чего обесценивается опыт предыдущих поколений.

Одной из задач нашего исследования стало изучение трудностей межпоколенного взаимодействия в расширенных семьях полного и неполного структурного типа. Для выявления трудностей межпоколенного взаимодействия нами был использован метод незаконченных предложений, включающий 16 пунктов (авторская разработка). Данные полученные с помощью незаконченных предложений подверглись контент – анализу по пяти обобщенным категориям, а затем подвергались статистической обработке с помощью критерия различий Фишера. Нами были выделены для анализа следующие категории, включающие полярные критерии оценки: А – эмоциональное благополучие субъекта в семье; В – значимость семьи для человека; С – трудности ролевого взаимодействия; D – чувства, возникающие в семье; E – представление о моей будущей семье.

В результате контент – анализа было выявлено, что у матерей в полных расширенных семьях чувство эмоционального комфорта менее выражено, чем у матерей – неполных ($\varphi=2,4$ при $p \leq 0,00$). Матери из неполных расширенных семей чувствуют себя *«комфортно в кругу семьи»*, ощущают *«уют и тепло»* (72%). Уровень тревожности у женщин в таких семьях низкий. Возможно, это связано с тем, что в неполных расширенных семьях взаимодействие носит более открытый и тесный характер, т. к. количество членов семьи меньше. В такой семье мать не испытывает чувство одиночества, не ощущает себя потерянной и никому не нужной в силу того, что роль жены компенсируется реализующейся ролью дочери. К тому же в таких отношениях большую роль играет взаимоподдержка всех членов семьи, особенно матери в таких семьях указывают на наличие поддержки со стороны детей женского

пола, т.е. дочерей ($\varphi=1,86$ при $\rho\leq 0,03$). С другой стороны, сильное чувство эмоциональной привязанности к ребенку (24%) обуславливает ситуативное повышение тревожности матерей в неполных расширенных семьях. Матери описывали свои чувства в ситуации гипотетической болезни ребенка, к примеру, следующим образом: *«если ребенок заболит, я не знаю, что буду делать, к кому обращаться за помощью. Денег не хватает»*, *«иногда я думаю, как буду обеспечивать семью, если заболит ребенок»*, *«ребенок – смысл моей жизни, не знаю, что было бы со мной, если бы его не было»*. Данные переживания можно объяснить материальными трудностями с одной стороны, с другой – страхом утраты смысла жизни в силу центрированности матери на ребенке.

Эмоциональное неблагополучие женщины в неполных расширенных семьях связывают чаще всего с тем, что ощущают контроль со стороны матерей, и в связи с этим указывают на ограниченные возможности устроить личную жизнь ($\varphi=2,31$ $\rho\leq 0,01$).

В полных расширенных семьях матери чаще всего испытывают эмоциональный дискомфорт в семье. В самоотчетах преобладают критические высказывания как в свою сторону (*«я самая плохая»*), так и в сторону других членов семьи (*«непослушные дети»*, *«незаботливый муж»* и др.). В описании возникающих в кругу семьи чувств преобладают: *«усталость»*, *«разочарование»*, *«опустошение»*. Эмоциональная привязанность к детям у таких матерей ниже, чем в неполных семьях. Это может быть связано с тем, что женщина больше ориентирована на взаимодействие с супругом и решение конфликтов в супружеской сфере. Особенно это проявляется в семьях с детьми школьного возраста, что может быть связано с ростом автономности и независимости детей от родителей, а так же с референтностью другого значимого взрослого, к примеру, педагога. Потребность в родительской самореализации у таких матерей будет значительно ниже, чем у матерей – из неполных семей.

Матери в расширенных полных семьях меньше ощущают поддержку, уважение и любовь от членов своей семьи (18,5%): *«меня никто не понимает»*, *«муж занят своей работой»*, *«сына никогда не бывает дома»*, *«мать постоянно упрекает»* ($\varphi=1,86$ при $\rho\leq 0,03$).

Эмоциональное благополучие бабушек в полных расширенных семьях ниже, чем в неполных расширенных семьях ($\varphi=2,8$ при $\rho\leq 0,00$). Бабушки указывают на часто возникающие конфликты с отцами, большую эмоциональную и физическую нагрузку, на часто возникающее чувство одиночества и обиды: *«готовлю, убираю, и так целый день»*, *«они все заняты своими делами»*, *«не с кем даже поговорить»*.

Эмоциональное благополучие бабушек в неполных расширенных семьях можно охарактеризовать как более стабильное и позитивное.

Бабушки в неполных расширенных семьях испытывают чувство сильной эмоциональной привязанности к дочерям и внукам. Отношения бабушек с дочерьми характеризуются в таких семьях созависимостью и на этой почве повышенным уровнем конфронтации ($\varphi=2,3$ при $\rho\leq 0,01$). В отношениях с внуками имеет место гиперопека, контроль, часто реализуется ряд «отцовских» функций по воспитанию подрастающего поколения. В ряде случаев у бабушек в таких семьях наблюдается деперсонализация, происходит растворение личности в жизни ее близких, происходит замещение собственных интересов и потребностей поглощенностью в проблемы дочери и внуков.

Взаимодействие с внуками в неполных расширенных семьях, по мнению бабушек, является эффективным и строится по типу сотрудничества. Они характеризуют его как насыщенное и эмоционально окрашенное, тем не менее, трудностей взаимодействия избежать не удается ($\varphi=2,05$ при $\rho\leq 0,02$). Это может быть связано с тем, что внуки же наоборот считают, что со стороны бабушек присутствует излишний контроль их действий, ограничение свободы и нарушение границ личного психологического пространства. Дети в неполных расширенных семьях в то же время указывают, что трудностей взаимодействия с бабушками у них все же меньше, чем с матерями. Это может быть связано с болезненным страхом матери потерять ребенка и возросшим в связи с этим ограничением его прав и свобод, в результате чего достигается обратный эффект ($\varphi=1,7$ при $\rho\leq 0,04$).

Необходимо отметить, что в ряде случаев в неполных расширенных семьях прослеживались трудности взаимодействия с отцом. У детей – 24%, у матерей – 0,5%, у бабушек – 18%. Это объясняется тем, что, несмотря на то, что семья является неполной на данный момент, фактические отношения с отцом/супругом/зятем являются в ряде случаев сохраненными, а в некоторых случаях имеют место отношения с «виртуальным» третьим лицом в случае прекращения общения по ряду причин. Важную роль в этом явлении играет, на наш взгляд, эмоциональная память субъектов взаимодействия.

Отцы и дедушки в полной расширенной семье характеризуются большей степенью эмоциональной лабильности, уравновешенностью, нейтральными позициями и более высоким уровнем личной удовлетворенности взаимодействием в семье, особенно прародители мужского пола ($\varphi=2,3$ при $\rho\leq 0,01$). Дедушки в конфликтных ситуациях выдерживают нейтралитет, имеют ровные отношения со всеми членами семьи ($\varphi=2,5$ при $\rho\leq 0,00$). Отцы больше заняты своей профессиональной деятельностью, чем семейными делами. Однако эмоциональный комфорт в семье у них значительно ниже, чем у дедушек. Это объясняется тем, что они чувствуют больше ответственности за происходящее в семье, за ее

материальное положение. К ним предъявляется больше требований и претензий со стороны женской половины семьи, связанные обычно с рассогласованностью ожиданий со стороны жены и тещи и реальных достижений супруга, а так же особенностей его поведения.

Дедушки отмечают, что проблемы преимущественно возникают при взаимодействии с матерями и детьми, а с отцами у них складываются отношения солидарности, взаимопонимания и взаимоподдержки, что еще раз подтверждает полученные нами ранее результаты о согласованности позиции дедушки и отца в семье.

Отцы считают, что трудности взаимодействия возникают с бабушками и детьми. Со стороны бабушки, они испытывают психологическое давление, в отношениях царит напряженность и взаимная неудовлетворенность. Отцы считают, что их право на независимость и самостоятельное принятие решений является вследствие совместного проживания с тещей не полностью реализованным.

Дети в полных расширенных семьях испытывают меньший эмоциональный комфорт, чем дети из неполных ($\varphi=2,2$ при $p\leq 0,01$). Эмоциональный дискомфорт связан с дефицитом внимания со стороны родителей, которые сосредоточены на своих супружеских отношениях, а также с фрустрированной потребностью в эмоциональной близости, как с отцом, так и с матерью. В таких семьях замещающую родителя роль играет бабушка, как правило, матери и восполняет тем самым дефицит эмоциональной близости с ней. Дети отмечали, что устали от постоянных конфликтов родителей между собой и с прародителями. Трудности взаимодействия в полной расширенной семье у ребенка возникают примерно равноценно и с бабушкой, и с дедушкой, и родителями, что может быть связано с возрастными особенностями испытуемых – подростковый возраст (негативизм, критичность, стремление к независимости).

Литература:

1. Дудина С. Ю. Расширенная семья: ее типы и структура/ С. Ю. Дудина // . –2011. – Т. 17. – С. 198 – 201.
2. Дудина С. Ю. Межпоколенное взаимодействие в расширенных полных и неполных семьях/ С. Ю. Дудина // – 2012. – Т. 18. – С. 49 – 52.

ПСИХОЛОГО-АКМЕОЛОГИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА ОТНОШЕНИЯ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Зобков В. А. д-р психол. наук, проф. кафедры психологии личности и специальной педагогики

Владимирский государственный университет
им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых
(zobkov@gmail.com)

Отношение к деятельности по своему содержанию синонимично понятию субъект деятельности. Отношение личности к деятельности – это внутреннее содержание субъекта деятельности, проявляемое внешне через посредство поступков, действий, активности. Отношение личности к деятельности, как целостная содержательная характеристика субъекта деятельности, через посредство мотивации, самооценки и совокупности качеств личности выполняет функцию самоорганизации и саморегуляции поступков, действий, активности личности в деятельности. Перечисленные компоненты структуры субъекта деятельности выполняют роль психолого-акмеологических характеристик личности, позволяя ей добиваться акме результата в деятельности.

Личность, как известно, начинает формироваться рано, постепенно и постоянно «наполняясь» отношениями, которые задаёт конкретная социальная среда. Внешние воздействия, преломляясь через психодинамические и нейродинамические особенности человека, формируют те «внутренние условия», которые впоследствии начинают управлять взаимодействиями и взаимоотношениями личности в социальной среде.

Понимание отношения личности к деятельности как её существенной характеристики, формирующейся в процессе деятельности, и, в целом, в жизнедеятельности, находящей в ней свои проявления, предъявляет определённые требования к его (отношения) изучению и диагностике.

Ниже приведём результаты исследования структурной организации объективно-психологических критериев, характеризующих отношение учащейся молодёжи к многоплановой деятельности.

К учащейся молодёжи мы относим учащихся подросткового возраста, старшеклассников, а также студенческую молодёжь.

Корреляционный анализ материалов исследования отношения учащейся молодёжи к деятельности показал, что, начиная с младшего подросткового возраста, показатели, характеризующие объективные проявления отношения учащейся молодёжи к основным видам деятельности – учебно-познавательной, физкультурно-оздоровительной, общественно-организационной, – находятся в тесной положительной корреляции.

ляционной связи ($p < 0,01$) и регулируются единым психорегулирующим механизмом. К последнему относятся перспективное целеполагание, самооценка, интеллектуальные особенности учащихся, активация психомоторных операций. На наш взгляд, названные выше компоненты, выполняют роль психолого-акмеологических характеристик отношения учащейся молодёжи к деятельности на её объективно-психологическом уровне анализа. Влияние особенностей нервной системы и темперамента на отношение к деятельности опосредовано самооценочным компонентом. Установлен факт непосредственного влияния интеллектуальной сферы личности на отношение к деятельности. Взаимосвязь показателей, характеризующих объективно-психологические особенности отношения к различным видам деятельности и связь их с особенностями личности указывает на определенную закономерность: тип отношения, проявляемый к одному из видов деятельности, будет идентичен и для других видов деятельности.

Таким образом, следует предположить, что положительное отношение к основным видам деятельности учащейся молодежи будет проявлять та ее часть, которая имеет высокие перспективные цели своего развития, обладает адекватной самооценкой, оптимальной степенью уверенности, развитыми интеллектуальными способностями, активностью исполнительских психомоторных операций.

Изучение взаимосвязей объективных показателей, характеризующих отношение к учебно-познавательной, физкультурно-оздоровительной и общественно-организационной деятельности у учащейся молодежи показало, что центральными, объединяющими отношения к различным видам деятельности в единый целостный психологический механизм отношения к деятельности у младших подростков, выступают показатели, характеризующие их успеваемость, отношение к учебно-познавательной деятельности. В связи с этим следует предположить, что активно-положительный тип отношения к деятельности будет свойственен младшим подросткам, у которых сформированы умения и навыки организации учебного труда: внимательность и активность на уроках, быстрота и аккуратность выполнения домашних заданий и т. п., что будет способствовать увеличению резерва свободного времени, заполняемого физкультурной, общественной активностью и другими общественно-полезными видами деятельности.

Центральную позицию во взаимосвязях показателей отношения к деятельности у старших подростков и старших школьников занимает показатель, характеризующий отношение к общественно-организационной деятельности. Показатели отношения к физической культуре и отношения к учебной деятельности занимают крайние позиции в структуре показателей, характеризующих отношение учащихся к жизнедея-

тельности. Можно предположить, что включённость учащихся в общественную работу в старшем подростковом и старшем школьном возрасте позволяет внести в режим дня школьника определённую организацию его жизнедеятельности, что будет характерно для учащихся с активно-положительным типом отношения к деятельности, в котором имеет место сформированный самоконтроль и саморегуляция поведения и деятельности.

В студенческом возрасте увеличивается сила и компактность взаимосвязей между показателями, характеризующими отношение к учебно-профессиональной деятельности, к физической культуре и общественной работе. Отношение к физической культуре (ФК) "центрируется" в структуре объективных показателей отношения к жизнедеятельности, что указывает на значимость ФК для успешности учебной и общественной деятельности. Активная включённость студентов в сферу физической культуры позволяет им выдерживать большие учебные нагрузки и активно заниматься общественной работой. Такие студенты осознают значимость ФК для успешного обучения, для снятия утомления, для подготовки себя к профессиональной деятельности. Рассмотрение взаимосвязей показателей, характеризующих перспективное целеполагание учащихся (в обучении, по развитию физических качеств и особенностей личности) и объективных показателей отношения к видам деятельности, показывает, что они находятся в тесной положительной корреляционной связи. Данная взаимосвязь указывает на влияние содержательных характеристик мотивационно-потребностной сферы, к которым относится перспективное целеполагание, на проявление объективных показателей отношения, а следовательно, и на тип отношения учащихся к деятельности. Социально-адекватный тип отношения к деятельности будет характеризоваться высоким перспективным целеполаганием учащейся молодежи. На основании результатов исследования можно говорить о том, что социально-адекватный тип отношения учащейся молодежи к деятельности будет выступать акмепсихологическим типом отношения учащихся к деятельности, а компонент «перспективное целеполагание» – акмекомпонентом в структуре названного типа отношения учащихся к деятельности.

ДИНАМИКА ПРОЯВЛЕНИЯ ЭКСПЕКТАЦИИ В СФЕРЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В ПОДРОСТКОВО- ЮНОШЕСКОЙ СРЕДЕ

Карина О. В., канд. психол. наук., доц., зав. кафедрой практической
психологии
Балашовский институт (филиала) ФГБОУ ВПО
«Саратовский государственный университет
им. Н. Г. Чернышевского»
karina_olga@mail.ru

Как указывал один из основателей экзистенциальной философии и психологии М. Бубер, в процессе межличностных отношений необходимо осознать внутренний мир другого человека, эта созерцательная активность в отношении другого человека является показателем зрелых отношений между людьми [25]. Доверие к другому в его ожиданиях по отношению к взаимодействующему человеку открывает новый опыт и новый мир.

Представители феноменологического подхода (Laing, Rogers) считали, что межличностные отношения и ожидания в отношении себя с точки зрения значимых людей оказывают воздействия на формирование Я-концепции и интрапсихического конфликта.

В свою очередь, Дж. Мид, исследуя взаимодействие людей и его влияние на формирование образа Я, пришёл к выводу, что межличностные и социальные отношения воздействуют на личность. Динамика данных отношений позволяет человеку взглянуть на себя глазами других людей и строить свое поведение в соответствии с их ожиданиями [51].

Проблема формирования индивидуальных экспектаций тесно связана с ролевым поведением личности. Американские психологи Д. Хорке, Д. Джексон, Л. Колберг, Т. Кемпер исследовали механизмы принятия роли личностью и пришли к выводу, что усвоение роли происходит в процессе межличностных взаимоотношений, в которых учитываются как предписания, социальные ожидания (экспектации), санкции поощрения и наказания, контроль, стремление к достижениям, референтные группы, подражание и идентификация. Среди факторов построения индивидуальных экспектаций выделяют и такой фактор, как принятие групповых экспектаций, воздействующих на человека со стороны его окружения. Данные групповые экспектации представлены в виде ролевых предписаний и оценочных стереотипов, проявляющихся в социальной перцепции.

Изучая проблему межличностных отношений, Г. Гибш и М. Форверг указывают, что в них существуют две модели реализации социальной роли:

1) социальная роль как сумма ожиданий, которые группа вкладывает в конкретного взаимодействующего её представителя;

2) социальная роль как стереотип поведения в процессе межличностных отношений, соответствующий представлениям и возможностям личности [30].

Сам процесс принятия исполняемой роли, по мнению немецких исследователей, зависит в определенном роде от социальных ожиданий личности. В этой связи можно выделить две основные стороны социальных ожиданий право ожидать от окружающих поведения, соответствующего их ролевой позиции, и обязанность вести себя соответственно ожиданиям других людей.

Исследователи – социологи также внесли свой вклад в понимание идеальных моделей взаимодействия личности с социумом. Так, М. Вебер, рассматривая социальное взаимодействие личности, выделил следующие типы социальных действий:

1. *Целерациональное действие.* Такие действия наблюдаются у рационального типа личности, для которого характерна ясность осознания поставленной цели. Личность ориентируется на определенные ожидания со стороны других, предполагает соответствующую реакцию от окружающих и использует их поведение для достижения поставленной цели.

2. *Ценностнорациональное действие.* Социальные ожидания основаны на доминирующей ценности совершаемого поступка, в котором личность видит свой долг и выдвигает перед собой определенные требования. Ценностнорациональное действие, как правило, совершается независимо от вероятности его исхода (благоприятный – неблагоприятный), поскольку человек считает свой поступок единственно верным.

3. *Традиционное действие.* Подобное действие вырабатывается благодаря подражанию образцам поведения, сложившимся в той или иной культуре. Традиционное поведение одобряется обществом и воспринимается как само собой разумеющееся. Человек ориентируется на транслируемые социумом образцы поведения, практически не подвергая их критике, что делает его поведение вполне предсказуемым.

4. *Аффективное действие.* Для него характерны эмоциональность и низкий уровень осмысления. Человек находится во власти различных эмоциональных состояний, которые оказывают существенное влияние на его модели поведения. Аффективное действие в самом общем значении направлено на так называемое «спонтанное отреагирование», то есть на скорейшее снятие возникшего эмоционального напряжения [29].

На основе вышеизложенных типов социальных действий, М. Вебер выделил такое понятие, как «ожидание ожидания» реальности. Совершая какие-либо повседневные действия, личность ожидает от других таких же повседневных действий. Изучая данный вопрос в аспекте социально-экономического поведения больших социальных групп, М. Вебер пришел к выводу, что сопряженность взаимных ожиданий как своеобразных обязательств создает в жизнедеятельности личности предсказуемость, стабильность, условия для самореализации в социуме. В таких сопряженных ожиданиях личность может строить планы, творить, разрешать трудные жизненные ситуации. На основе взаимных ожиданий возникают предсказуемость, а также стабильность, надежность положения субъекта в «среде себе подобных». Если же нет предсказуемости, то возникает ситуация, в которой человек утрачивает преимущества, предоставляемые ему социумом. Нестабильность, непредсказуемость приводит к утрате необходимых социальных условий для индивидуального развития, и снижается возможность контроля ситуации. Возникает неуверенность в себе, снижается активность в деятельности, моральные и творческие силы не реализуются полностью, и преобладает бесплановая жизнедеятельность. По мнению М. Вебера, в системе взаимных ожиданий возникает неуверенность, тревога. Это происходит тогда, когда общество подвергается социальным потрясениям и разрушается система ожиданий отдельного человека. Данные обстоятельства могут дестабилизировать социальную ситуацию и исключать те преимущества, которые способствуют преодолению трудных ситуаций [29].

Взаимность ожиданий – обязательств составляет своеобразное невидимое магнитное поле социальной действительности. Это поле, как правило, неосознанно: люди гnevаются, когда их ожидания не оправдываются, радуются, когда ожидания оправдались. Ощутить взаимность ожиданий возможно тогда, когда в «магнитном поле» что-то разладилось.

Сопряженная система взаимных вероятностных прогнозов влияет на развитие социальной жизни. Так, стабильные ожидания создают основы для творчества человека, позволяют сформировать механизмы передачи накопленного опыта, что служит основой цивилизации, культуры и т. д. Следовательно, осуществляя свои действия, человек учитывает реакцию других, сознательно ориентируется на принятые в сообществе ценности, нормы, принципы, законы и обладает способностью к саморазвитию.

В теории взаимодействия-ожидания Дж. Хоманса, Дж. Хемфилда рассматриваются три основные переменные: действие, взаимодействие и настроение. Предпринимая какие-либо действия для достижения по-

ставленной цели, личность вступает во взаимодействие с окружающими людьми, создавая совместную деятельность. В процессе такой совместной деятельности возникает и усиливается чувство взаимной симпатии, а также происходит принятие групповых норм. Каждый раз, вступая во взаимодействие с другими людьми, личность ожидает, исходя из чувств симпатии/антипатии, от этих людей позитивного или негативного поведения. Такое ожидание оказывает влияние на степень конструктивности взаимодействия личности с окружающими людьми [54].

В рамках своей теории «усиления ожиданий» Р. Стогдилл указывал на то, что в процессе взаимодействия у людей усиливаются ожидания тех действий, на которые они изначально ориентированы. Поэтому каждый субъект совместной деятельности должен соответствовать взаимным ожиданиям для того, чтобы действия совпадали с ожиданиями группы и он смог бы присоединиться к группе. В тех случаях, когда человек проявляет способность инициировать нужные групповые взаимодействия и ожидания, его лидерский потенциал становится востребован [86].

Индивидуальные ожидания, являясь продуктом социализации, начинают формироваться в раннем детстве. Э. Берн, автор теории трансактного анализа, аргументированно раскрыл закономерности процесса воспроизводства ребенком форм поведения, типичных для референтной ему группы [20]. По мнению ученого, система ожиданий родителей обусловлена родовым сценарием, который передается из поколения в поколение. Соответственно план жизни и сопутствующие ему ожидания составляются в детстве, подкрепляются родителями, оправдываются последующими событиями и реализуются так, как было predetermined с самого начала.

Авторы теории привязанности Дж. Боулби и М. Эйнсворд, работая в рамках психодинамической парадигмы, выделили и охарактеризовали необходимые условия для выживания и оптимального роста ребенка. По мнению ученых, базовым условием является длительная забота значимых людей, обеспечивающая формирование стабильной поведенческой системы у ребенка, направленной на получение защиты.

Следовательно, отношения взрослого и ребенка взаимны, так как проявление привязанности и поведение матери образуют единую поведенческую систему. Данная социальная связь является основой для устойчивой психической репрезентации межличностных отношений, которые в свою очередь формируют у ребенка представления о родителях и других людях. Таким образом, опыт привязанности к значимому взрослому интериоризируется в форме представлений и ожиданий по отношению к другим людям и собственному Я. Данные представления и ожидания влияют на личность в течение всей жизни человека [24].

В отечественной психологии проблема становления индивидуальных экспектаций рассматривалась также достаточно широко. Так, С. А. Беличева в своих трудах отмечает, что личность в процессе социализации усваивает как знания, нормы и ценности, так и различные межличностные, конституциональные, профессиональные, социальные роли. Личность может принимать и усваивать роли как под влиянием санкций поощрения и наказания, одобрения и осуждения, применяемых в обществе, так и под влиянием ролевых предписаний и ожиданий, направленных со стороны ее окружения. По мнению автора, экспектации актуализируются при освоении межличностных социальных ролей (отец, мать, муж, жена, друг, сын, дочь и т. д.). При этом освоение указанных ролей не сопровождается жестким набором требований и применяемых санкций. На разных этапах социализации личности доминируют различные способы освоения социальных ролей и навыков. Так, в младенческом возрасте доминируют способы подражания, внушения и т. д. По мере развития сознания повышается избирательность и личность выбирает такие способы социализации, как референтная группа, авторитет [16].

Известный отечественный учёный А. А. Бодалев, исследовавший групповые экспектации в сфере социальной перцепции, пришел к выводу, что данные экспектации складываются на основе стереотипизации, т.е. когда новые впечатления об объекте восприятия обобщаются благодаря сходству с прежними знаниями. Такие стереотипы играют роль групповых экспектаций, которые развивают поведенческий образец личности. Поэтому ожидание в сфере межличностных отношений может проявляться двойственно: с одной стороны, зная ожидания значимых лиц, человек выстраивает поведение в соответствии с нормами и ценностями взаимодействующей стороны, с другой стороны – социально-психологические экспектации отражаются в сознании и формируют собственные ценностно-нормативные представления [22].

Таким образом, можно констатировать, что индивидуальные ожидания в сфере межличностных отношений в равной степени зависят как от тех установок и ролей, которые выбирает сама личность, так и от тех норм и ролей, которые задаются человеку в процессе группового взаимодействия. При недостаточной социальной и личностной зрелости человека группа во многом определяет его внешние презентации, ценности и экспектации желаемого будущего.

В научной литературе неоднократно подчеркивалась взаимосвязь между жизненным опытом личности и его представлениями о самом себе, о том, каковы окружающие люди, и его взглядами на будущее (А. Алдер, Ф. Перлз, Э. Эриксон и др.). В нашем исследовании, сравни-

вая подростков, воспитываемых родителями дома и подростков, воспитываемых в детском доме, мы обнаружили, что представления подростков, воспитываемых в детских домах, менее позитивны по сравнению с ожиданиями их сверстников ($U=403$, при $p=0,001$). Подобное расхождение предсказуемо, поскольку сам факт пребывания в подобных учреждениях уже свидетельствует о наличии в опыте ребенка травмирующей ситуации, которая к настоящему времени, вероятно, не решена полностью, так как подросток воспитывается вне семьи. В этой ситуации у взрослеющего ребенка может бессознательно осуществляться перенос неблагоприятного прошлого и ограниченного настоящего на будущее, которое проявляется в его индивидуальных ожиданиях. Существенным является и тот факт, что дети – воспитанники детского дома по сравнению с ровесниками демонстрируют менее позитивные ожидания во всех сферах экспектаций: в сфере межличностных отношений ($U=651$, при $p=0,005$), в сфере самовосприятия и самопринятия ($U=492$, при $p=0,001$), а также в сфере временной перспективы ($U=602$, при $p=0,001$). Иначе говоря, в ожиданиях подростков преимущественно отражаются такие представления о мире и себе, которые не позволяют, а зачастую и мешают объективно взглянуть на себя и свое возможное будущее. В их сознании если и присутствуют позитивные ожидания относительно дальнейшей жизни, то они существенно отличаются по степени выраженности, характерной для детей, воспитываемых в семьях.

Аналогичная картина характерна и для экспектаций в контексте их диффузности/конкретности. Так, ожидания детей – воспитанников детского дома по сравнению со сверстниками менее конкретны, более размыты ($U=455$, при $p=0,001$). Причем эта закономерность наиболее четко прослеживается в ожиданиях, отражающих представления подростков об их собственном потенциале ($U=548$, при $p=0,001$) и временной перспективе ($U=488$, при $p=0,001$). Следовательно, именно эти области представлены в сознании подростка как диффузные, не имеющие границ и не наполненные содержательно. Видимо, наличие трудной жизненной ситуации в настоящем, с которой подросток вынужден мириться, каким-то образом блокирует в его сознании построение некоего четкого представления о себе и своей будущей жизни. С одной стороны, это не позволяет ребенку произвести простую экстраполяцию наличной трудной ситуации на будущее, что можно рассматривать как защитную функцию диффузности экспектаций. Однако, с другой стороны, диффузность экспектаций не позволяет взрослеющей личности увидеть варианты жизненного пути, спрогнозировать собственное поведение, исходя из представлений о личностном потенциале. Таким образом, процесс взросления, сопряженный с трудной жизненной ситуацией, как

правило, обуславливает неопределенность представлений о себе и будущем, что затрудняет гармоничное личностное развитие.

Сравнительный анализ гибкости/ригидности ожиданий также показал значимые различия между подростками, воспитывающимися в детском доме и семье: экспектации первых по сравнению со вторыми менее гибкие ($U=592$, при $p=0,001$). Соответственно, подростки – воспитанники детских домов, как правило, в своих представлениях реже просматривают/проигрывают различные варианты своей жизни, они менее готовы к внесению коррективов в мировосприятие. При этом следует заметить, что в сфере ожиданий, касающихся личностного потенциала, не были выявлены различия между группами подростков по показателю гибкости. Для всех респондентов вопрос о том, каким «Я» хочу и могу быть, практически в одинаковой степени актуален. Данный факт, с нашей точки зрения, может быть рассмотрен как личностный ресурс, наличие которого является позитивным моментом в сфере личностного развития. Следовательно, сама постановка вопроса (Кто «Я», какой/каким «Я» буду), обусловленная проблемой поиска идентичности, сопряжена с внутренней готовностью личности к каким-то преобразованиям.

В отличие от трех предыдущих показателей экспектаций, по показателю реалистичность/нереалистичность ожиданий не было выявлено различий между подростками, воспитывающимися в условиях социального учреждения и семьи. И те и другие респонденты практически в одинаковой мере продемонстрировали как наличие реалистичных убеждений, так и присутствие некоторых иллюзорных представлений относительно себя и социума. Скорее всего, это обусловлено возрастными особенностями респондентов. Подростки пытаются сконструировать некий целостный объективный образ себя и мира, опираясь на уже имеющийся личный опыт, а также используя информацию, полученную из средств массовой информации и благодаря социальному окружению. Однако поступающая информация, как правило, столь многообразна и вариативна, что, порой, даже взрослому человеку в ней сложно разобраться без длительного и детального сопоставления сведений, не говоря уже о формирующейся личности.

Рассматривая динамику экспектаций в сфере межличностного взаимодействия можно увидеть такие проявления:

- по отношению к окружающим ожидания подростков носят противоречивый характер, так как преобладают негативные, реалистичные, ригидные и конкретные экспектации ($X^2 = 20,909$, при $p = 0,004$; $X^2 = 17,309$, при $p = 0,027$; $X^2 = 27,618$, при $p = 0,001$; $X^2 = 22,218$, при $p = 0,005$).

- в начале юношеского периода доминируют как негативные, так и позитивные экспектации, гибкие, реалистичные, диффузные ($X^2 = 23,800$, при $p = 0,005$; $X^2 = 19,700$, при $p = 0,012$; $X^2 = 27,820$, при $p = 0,002$; $X^2 = 28,260$, при $p = 0,002$).

- в конце юношеского периода ожидания респондентов носят позитивный, гибкий, ригидный, реалистичный и диффузный характер ($X^2 = 22,800$, при $p = 0,002$; $X^2 = 22,000$, при $p = 0,009$; $X^2 = 22,240$, при $p = 0,002$; $X^2 = 21,800$, при $p = 0,010$).

Исходя из приведённых данных, можно констатировать, что по отношению к окружающим преобладают различные ожидания в подростковом и юношеском возрасте. Отличительной чертой в подростковом возрасте является преобладание негативных и конкретных ожиданий, которые на протяжении всего юношеского возраста не так актуальны. Учитывая закономерности возрастного развития подросткового возраста, становится понятно, что возникающие внутренние противоречия у подростков провоцируют негативные чувства по отношению к себе, окружающим и к жизни в целом. Поэтому в зависимости от фрустрирующих обстоятельств данные ожидания являются вполне обоснованными.

КОГНИТИВНЫЕ И ЛИЧНОСТНЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ СИТУАЦИИ МАНИПУЛЯТИВНОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ

Корнев С. А. канд. психол. наук, доц., Акаченкова Ю. В. студентка,
Ивановский государственный университет

Межличностная манипуляция рассматривается в психологической науке с нескольких позиций. Во-первых, как социально-психологический феномен. Основные изучаемые проблемы: понятие манипуляции, предпосылки возникновения, условия эффективности манипулятивного воздействия, защита от манипуляции в общении. Во-вторых, исследование межличностной манипуляции затрагивает важнейшие проблемы психологии воздействия. И в третьих, ориентировано на дополнение теоретической базы психологии личности.

Наша работа была направлена на исследование склонности личности к использованию манипуляции в социальном взаимодействии. Мы предположили, что манипулятивное поведение обусловлено личностными и когнитивными детерминантами. Так как в процессе аналитического обзора теоретических работ по данной проблеме мы выяснили, что манипуляция являет собой многокомпонентное и сложное явление, включающее мотивационно-потребностную и эмоциональную сферы личности, ценностно-смысловые ориентации (выбор мишени воздействия), конативное составляющее (использование приемов и техник манипуляции), а так же когнитивный компонент (представление о ситуации социального взаимодействия).

Мы изучили причины и цели манипулятивных действий актора, осознанность своих манипулятивных действий, понимание личностью ситуации манипулятивного воздействия, оценку распространённости манипуляций в отношениях между людьми.

Кроме того нас заинтересовала и позиция адресата манипулятивного воздействия. На основании выделенной *Дж. Роттером* классификации потребностей, в рамках нашей выборки мы проследили, при актуализации каких из потребностей манипуляция будет наиболее эффективной. Чтобы успешно осуществить манипулятивное воздействие необходимо не только задействовать актуальную потребность или эмоцию (чувство), но и спровоцировать человека на совершение действий (конативный аспект) в нужном направлении манипулятору. А так же важным будет спрогнозировать будущее поведение адресата и направить его в нужное русло, воздействуя на когнитивные структуры. Исходя из этого тезиса, мы предположили, что эффективная манипуляция возможна только при воздействии на когнитивные стили, через потребности личности.

Наибольший интерес для нашей работы представили такие когнитивные стили как полезависимость – полenezависимость и локус контроля. Это связано с тем, что установлено влияние этих когнитивных стилей на поведение личности в процессе межличностного взаимодействия (Холодная М.А, Ильин Е.П.). Полезависимость – связана с тенденцией личности при решении проблемы ориентироваться на других людей; полenezависимость — на себя самого. И локус контроля (применительно к коммуникативному аспекту деятельности личности) выражается либо в объяснении происходящих событий внешними факторами (влияние социальной действительности) – экстернальность, либо внутренними факторами (осознание личностной ответственности).

Таким образом, нами исследовались позиции как актора, так и адресата воздействия, их индивидуально-психологические характеристики, особенности взаимовлияния когнитивных стилей на манипулятивное поведение, и мотивационно-потребностная сфера, как мишень манипулятивного воздействия.

Объектом нашего исследования были мужчины и женщины в возрасте от 18 до 63 лет (80 человек: 36 – мужчин и 44 женщины).

Предмет исследования – манипулятивное поведение личности.

Цель работы – выявить взаимосвязь манипулятивного поведения с индивидуально-психологическими и когнитивными особенностями личности.

Гипотеза исследования:

Эффективная манипуляция возможна при воздействии через мотивационно-потребностную сферу личности на ее когнитивные структуры и типические особенности восприятия действительности, выражающиеся в когнитивном стиле.

В данном исследовании использовались следующие методики:

1. Методика «Фигуры Готтшальдта»
2. Опросник уровня субъективного контроля (УСК) Дж. Роттера
3. Методика многофакторного исследования личности Р. Кэттелла
4. Методика измерения уровня макиавеллизма личности (адаптация Знакова В. В.)

5. Авторская анкета, состоящая из 12 вопросов, направленная на изучение следующих особенностей манипулятивного поведения: склонность использовать манипуляцию в межличностном взаимодействии, причины и цели манипулятивных действий актора, осознанность своих манипулятивных действий, понимание личностью ситуации манипулятивного воздействия, оценка распространённости манипуляций в отношениях между людьми, распознавание манипуляций и защиты от них.

Анализ результатов теоретического и эмпирического исследований позволил сформулировать следующие выводы:

1. Манипулятивное поведение является собой многокомпонентное и сложное социальное явление, включающее мотивационно-потребностную и эмоциональную сферы (мишени воздействия), когнитивные составляющие (использование манипулятивных техник и приемов), а так же когнитивный компонент (представление о ситуации социального взаимодействия).

2. Исследование уровня выраженности личностного макиавеллизма показало, что большинство респондентов, участвующих в исследовании, обладают средним уровнем макиавеллизма (53%), высоким же отличаются всего 21 % и низким – 26%.

3. В ходе исследования была выявлена связь уровня выраженности макиавеллизма и самоконтроля личности, и так же шкалы с показателем конформизма-нонконформизма.

4. Исследование показало, что уровень выраженности макиавеллизма не оказывает влияние на восприятие, оценку и анализ ситуации манипулирования, которые выражаются в типических особенностях когнитивных стилей личности.

5. Полученные результаты свидетельствуют, что лица принимавшие участие в исследовании понимают ориентированное на них манипулятивное воздействие.

6. Среди выделенных способов распознавания манипуляции в числе доминирующих оказалось ощущение давления со стороны в принятии решения. В наименьшей степени исследуемые полагаются на чувства дискомфорта и беспокойства, возникающие в ответ на манипулятивное воздействие. Так же в распознавании манипулятивного воздействия не опираются на факт, что при манипуляции усилия адресата превышают выигрыш.

7. Исследование частоты использования респондентами манипуляции в межличностном взаимодействии показало, что они оценивают присутствие манипуляций в отношениях людей как высокое. Однако использование ими самими манипуляции в общении оценивается как редкое или применяемое только в крайних случаях.

8. Исследование оценки манипуляции как социально-психологического феномена, свидетельствует о том, что респондентами манипуляция воспринимается как естественный инструмент взаимодействия людей (49%). Так же 30%, как негативное явление в обществе, и лишь 21% считают манипуляцию положительным социальным феноменом.

9. Среди причин манипулятивного поведения исследуемыми были выбраны: во-первых, безвыходность сложившихся обстоятельств, во-вторых, в целях простого выхода из ситуации и, в-третьих, в целях экономии сил. Из полученных результатов нами был сделан вывод, что исследуемые склонны объяснять свое манипулятивное поведение и использование манипуляции другими не из личных качеств человека, а исходя из стечения обстоятельств или как один из вариантов более легкого пути решения проблемы.

10. Полученные результаты свидетельствуют, о том, что среди способов противодействия манипулятивному воздействию, респонденты выделяют выражение вслух сомнений о «благих» намерениях манипулятора, смену темы беседы и игнорирование манипулятивного воздействия, выражающееся в восприятии действий манипулятора как не несущих угрозы. К защитам, которыми в наименьшей степени пользуются респонденты относится сближение с манипулятором, которое выражается в управлении взаимоотношениями.

11. Данные полученные в ходе исследования подверженности респондентов манипулятивному воздействию, продемонстрировали, что эффективная манипуляция наиболее вероятна, если актер воздействия выбирает мишенью манипуляции следующие потребности: физический комфорт; потребность в признании и статусе; и потребность в любви и привязанности.

Полученные результаты подтверждают наше предположение, что выделенные потребностные сферы являются открытыми каналами для манипулятивного воздействия. Так эффективная манипуляция возможна при воздействии на мотивационно-потребностную сферу, при осуществлении которого манипулятор минует когнитивные стили личности.

На основании выше сказанного мы сделали попытку дать определение понятию манипуляции.

Манипуляция – это производимое актором воздействие, направленное через мотивационно-потребностную сферу личности на ее когнитивные структуры и типические особенности восприятия действительности, выражающиеся в когнитивном стиле.

СТАДИИ И УРОВНИ АДАПТАЦИИ

Котова Т. А., преподаватель кафедры дошкольной педагогики
и психологии

Балашовский институт Саратовского Государственного университета
им. Н. Г. Чернышевского

В психологии существует многообразие стадийных конструкций процесса адаптации. Приспособительные процессы необходимы для взаимодействия индивида с окружающей средой. Так С. Т. Посохова, определяет социально-психологическую адаптацию как постоянный процесс активного приспособления индивида к условиям социальной среды. Следовательно, если адаптация – процесс, то любой процесс характеризуется определенной продолжительностью и наличием определенных периодов (стадий). По мнению И. А. Милославовой основные стадии адаптации это процессы вхождения в социальную среду. Среди них: уравнивание (установление равновесия между средой и индивидом); псевдоадаптация (сочетание внешней приспособленности к обстановке с отрицательным отношением к ее нормам и требованиям); приноравливание (признание и принятие системы ценностей новой ситуации, взаимные уступки); уподобление (психологическая переориентация индивида, трансформация прежних взглядов, ориентации, установок в соответствии с новой ситуацией). [5]

В свою очередь М. В. Ромм с точки зрения социализации личности указывает на два взаимосвязанных этапа при взаимодействии между личностью и социумом: социализация (своеобразная социальная преадаптация) и социальная адаптация (логический итог глобального процесса социализации). В связи с таким подходом, М. В. Ромм выделяет функциональные логические операции, которые осуществляются с целью контроля за состоянием процесса адаптации: причинно-целевая (фиксация неопределенности информации о состоянии среды, адаптивная ситуация, адаптивные барьеры, адаптивная установка); деятельностно-исполнительная (адаптивные стратегии, направленные на реализацию целей и установки на адаптацию); корректировочная (коррекция итоговых результатов адаптации в соответствии с интерпретацией целей и потребностей адаптирующейся личности).

В работе И. М. Полежаевой четко прослеживаются три основных периода адаптационного процесса:

начальный, где содержанием является усвоение мотивационных признаков деятельности и включение цели формальной деятельности в систему личностных целей и задач, а результатом выступает эмоцио-

нальная стабилизация, повышение работоспособности, рост интеллектуальных показателей;

основной, по содержанию это – усвоение содержания деятельности, усвоение норм поведения во взаимодействиях, сопровождающих формальную деятельность, а в результате происходит интериоризация групповых ценностей и норм совместной деятельности, приобретение необходимых навыков, а также происходит угасание профессиональных установок не соответствующих данным условиям деятельности. Этот этап сопровождается снижением работоспособности и конфликтами;

завершающий, содержанием является осознание эмоциональных предпочтений и включение в систему межличностных взаимоотношений, а в результате наблюдается угасание профессиональных установок, не соответствующих ожиданиям других членов группы, а также стабилизация уровня тревожности, повышение устойчивости самооценки.

С. А. Пакулина изучая адаптивные способности студентов педагогического ВУЗа выделила следующие стадии адаптации, чем подтверждает иерархию мотивов А. Маслоу: стадия психического напряжения (физиологический уровень неадаптированности); стадия осознания отсутствия близких людей (потребность в любви и привязанности); стадия трансформации (потребность в самоактуализации).

Тем не менее, несмотря на все разногласия по выделенным стадиям адаптации большинство авторов придерживаются позиции существования трех этапов в процессе адаптации, но выделяют несколько различных стадий данного процесса (Н.Б. Дерманова, И. О. Дубинина, А. А. Бодалев, А. Н. Сухов, В. И. Лебедев, Н. М. Мельникова). [2]

Так у всех авторов это подготовительный, основной и заключительный этапы. Но Н. Б. Дерманова на подготовительном этапе выделяет стадии уравнивания и псевдоадаптации, на основном – приравнивания, на заключительном – уподобления. И. О. Дубинина считает, что подготовительный этап это стадия ориентировочно – приспособительная, основной – стадия неполного приспособления, заключительный – стадия относительного приспособления. У А. А. Бодалева и А. Н. Сухова это соответственно стадии ознакомления, ценностной и ролевой ориентации, самоутверждения. В. И. Лебедев дробит подготовительный этап на стадии: подготовительная, стартового психического напряжения, острых психических реакций входа; основной – переадаптация, завершение психического напряжения, острые психические реакции выхода; заключительный характеризуется реадаптацией. А Н. М. Мельникова стадии процесса адаптации в зависимости от этапов распределяет следующим образом: первичная реакция на изменения,

ориентировка; внутренняя переработка и осмысление; продуктивное взаимодействие.

В ходе систематизации стадий процесса адаптации в исследованиях российских психологов мы выявили, что содержание первого и второго этапов составляет ориентировочную основу действия, готовность личности к преобразовательной деятельности в данный момент времени. На первом этапе происходит внешнее приспособление к изменениям среды и доминирует эмоциональный компонент. На втором происходит оценивание и принятие изменившейся ситуации, интериоризация в личный опыт и преобладает когнитивный компонент. На третьем этапе исполнительского действия достигается новый уровень адаптации и ведущим становится мотивационно-волевой компонент.

Таким образом, стадии процесса адаптации на наш взгляд предполагают наличие адаптационных уровней. Каждый уровень включает различного рода отношения: отношение к своему здоровью, отношение к себе как к личности, отношение к ситуации, отношение к деятельности (А. Ф. Бурлачук, Е. Ю. Коржова, Л. В. Коняева). [1]

М. Д. Маслов в своем исследовании отмечает необходимость видеть существенную разницу между физиологической и социальной адаптацией, между разными структурно-функциональными уровнями приспособительных реакций человека и выделяет свои уровни адаптации:

первый уровень адаптации – адаптация в сфере отношения "организм -природная среда", т.е. физиологическая адаптация. На этом уровне адаптация человеческого организма протекает произвольно, без осознания и без переживания адаптивных реакций. Здесь адаптация характеризуется биологическими закономерностями, находится в тоже время под влиянием общественного детерминирования, которое не создает регуляции, как таковой, но модифицирует существующие закономерности или присоединяет их к более сложным общим действиям. Последние обычно входят в регулирующие системы более высокого уровня;

высший уровень адаптации – адаптация в сфере отношений "личность – социальная среда", т.е. социальная адаптация, принципиально отличающаяся от адаптации биологической. Социальная адаптация – есть взаимодействие двух взаимно-адаптирующихся структурно-сложных систем личности и социальной среды.

Кузнецов П. С. на наш взгляд очень точно разграничил биологические и социальные уровни адаптации. Где биологические – организм; видовые (homo sapiens); надвидовые (семейство, отряд, класс, тип); биотические (ноосфера, биосфера). Социальные в свою очередь представлены следующим образом – индивид (личность); социальная группа (слои, страты); социальная организация (учреждение); социальные институты (семья, власть).[3]

Данные социальные уровни выступают как способы адаптации человека, удовлетворения его потребностей. Они существуют, только пока индивид успешно выполняет эту задачу, в противном случае преобразуются или разрушаются. Сами по себе эти социальные образования не удовлетворяют потребностей человека. Их основой является социальная тождественность потребностей большого количества людей, порождающая общую заинтересованность в достижении институциональных, организационных, групповых целей. Социальная тождественность, в общем виде, позволяет также определять принадлежность индивида к этим образованиям как социальную адаптацию или элемент социальной адаптации.

Таким образом, социальная адаптация является многоуровневым понятием, уровни едины, тотальны. Единственным реальным уровнем адаптации является индивид, существование прочих уровней условно. Действие иных уровней проявляется и может быть зафиксировано только на уровне индивида, сам же индивид во всех его свойствах и отношениях представляет собой конгломерат всех уровней. Проявления иных уровней присваиваются индивидом и выступают как его собственные.

Литература:

1. Бурлачук Л. Ф., Коржова Е. Ю. Психология жизненных ситуаций. – М., 1998.-263 с.
2. Дерманова И. Б., Коростылёва Л. А. Некоторые аспекты феномена самореализации / Психологические проблемы самореализации личности. Под ред. Крылова А. А., Коростылёвой Л. А. – С-Пб., С-ПбГУ, 1997. – С.20-37.
3. Кузнецов П. С. Адаптация как функция развития личности. – Саратов, 1991.-74 с.
4. Медведев В. И. Классификация поведенческой адаптации // Физиология человека. - 1982.-№3.-С. 362-374.
5. Милославова И. А. Структура социальной адаптации. / Герценовские чтения. Философия и социальная психология. – Л., 1976. – С. 109-114.

ОТНОШЕНИЕ ЗДОРОВЫХ ЛЮДЕЙ К ЛЮДЯМ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В РОССИИ И В ГЕРМАНИИ

Козлова Н. С., канд. психол. наук, доц., Клюхина Д. С., студентка
Ивановский государственный университет

Проблема социализации людей с ограниченными возможностями здоровья – задача любого цивилизованного общества. Насколько решена данная проблема в России, стало весьма актуальным вопросом. Основой успешной социализации людей с ограниченными возможностями здоровья является в первую очередь отношение здоровых людей к данной проблеме.

Именно этой теме мы посвятили свое исследование. Целью данного исследования стало определить различия в отношении к людям с ограниченными возможностями здоровья в России и в Германии здоровыми людьми. Эмпирическую базу исследования составляет выборка испытуемых: 47 граждан России и 43 гражданина Германии. Возраст испытуемых от 17 до 26 лет.

Первым этапом эмпирической части работы было выяснение специфики отношения здоровых людей к лицам с ограниченными возможностями здоровья. Производилось сравнение средних показателей по результатам опроса русских и немецких респондентов по Т-критерию Стьюдента. Было выявлено, что различия между данными группами заключаются уже в том, что русские респонденты чаще контактируют с людьми с тяжелым душевным расстройством, а немецкие – с людьми с легкими нарушениями психики и с людьми с физическими нарушениями, нуждающимися в постоянной посторонней помощи, что изначально ведет к различному отношению к людям с ограниченными возможностями здоровья.

Мы предположили, что восприятие и отношение к лицам с ограниченными возможностями здоровья у граждан России и Германии различно. Это предположение свое подтверждение в том, что граждане Германии более отстраненно относятся к людям с ограниченными возможностями здоровья, и чаще характеризуют свое отношение как безразличное, нежели русские респонденты. Немцы в большей степени ориентированы на материальный аспект проблемы, в то время как русские задумываются об отношениях между людьми.

Так же, по мнению испытуемых, люди с ограниченными возможностями здоровья относятся к здоровым людям настороженно. Однако немцы чаще чем русские расценивают их отношение как

безразличное. Это свидетельствует о наличии в обществе стереотипов о негативном отношении инвалидов к здоровым людям. Так же можно говорить о том, что немцам свойственно проецировать свое безразличное отношение и на отношение инвалидов к здоровым людям, в то время как русские склонны считать, что инвалиды так же эмоционально реагируют на здоровых людей.

Респондентам было предложено представить себе ситуацию, что их ребенок рождается инвалидом, и представить, как бы они восприняли это и поступили в данном случае. Было выявлено, что русские чаще воспринимают такую ситуацию как трагичную. Немцы же относятся к ней более спокойно. Это так же можно объяснить более благоприятными условиями социальной помощи инвалидам в Германии и более равнодушным отношением немцев к данной проблеме.

Немцы так же чаще говорят о том, что если бы сами были инвалидами, то предпочли бы жить самостоятельно, или в специальном учреждении. Они в большей степени уверены, что инвалиды могут вести нормальную жизнь. Это можно объяснить тем, что в Германии более благоприятные условия для инвалидов, есть специальные учреждения для людей с ограниченными возможностями здоровья с хорошо отлаженной социальной помощью и обеспечиваются все условия для нормальной жизни и социальной активности инвалидов.

Также мы выдвинули гипотезу, что в России и Германии отличается соотношение участия в судьбе инвалидов со стороны государства, общества и отдельно взятой личности. Это подтвердилось тем, что русские респонденты чаще ориентированы на то, что бы оказывать помощь нуждающимся в ней инвалидам, тогда как немецкие респонденты считают, что этим должно заниматься государство. Для них характерна мотивация, отдавать часть своего дохода в пользу того, что бы общество сохраняло стабильное социальное обеспечение лиц с ограниченными возможностями здоровья и поддерживало нормальное функционирование специальных учреждений для инвалидов. Для представителей русской аудитории характерно мнение, что для того, что бы помочь инвалидам, нужно в первую очередь пересмотреть отношение общества к ним.

Мы также получили подтверждение гипотезы о том, что отношение к инвалидам у русских и немцев определяется различными социально-психологическими качествами, однако у немецких респондентов эта тенденция выражена в большей степени.

Мы выяснили, что высокий уровень эмоциональной осведомленности у немцев, а так же неприятие или непонимание индивидуальности другого человека влияет на их стремление перекладывать ответствен-

ность за проблемы инвалидов на государство. У русских, наоборот, вызывает желание самостоятельно помогать инвалидам.

- Высокая степень самоконтроля у немецких респондентов влияет на развитие безразличного отношения к инвалидам.

- Среди немецких респондентов высокий уровень эмпатии, высокий уровень представлений о благосклонности и контролируемости мира усиливают стремление респондентов отдать ребенка-инвалида на воспитание родственникам, или же отдать и в дальнейшем не интересоваться его судьбой. У русских же наоборот, способствует желанию самостоятельно вырастить ребенка.

- У немецких респондентов опыт взаимодействия с инвалидами положительно влияет на интегральный уровень развития эмоционального интеллекта, представления о доброте людей и благосклонности мира, эмпатию и коммуникативную толерантность.

- У русских респондентов опыт взаимодействия с инвалидами влияет на развитие эмпатии, представлений о благосклонности и контролируемости мира, способствует усилению ценности собственного «Я», развитие самоконтроля.

Были так же рассмотрены такие качества, как: неприятие или непонимание индивидуальности другого человека, категоричность или консерватизм в оценках других людей, неумение скрывать или сглаживать неприятные чувства при столкновении с некоммуникабельными качествами партнеров, использование себя в качестве эталона при оценке поведения и образа мыслей других людей, стремление переделать, перевоспитать партнеров, стремление подогнать партнера под себя, сделать его "удобным", неумение прощать другим ошибки, неловкость, непреднамеренно причиненные неприятности, нетерпимость к физическому или психическому дискомфорту, создаваемому другими людьми, неумение приспосабливаться к характеру, привычкам и желаниям других. Любопытно, что среди немецких респондентов, люди с большей выраженностью этих качеств менее ориентированы на материальную сторону. Они в большей степени заинтересованы в помощи инвалидам и не склонны перекладывать ответственность за решение проблем инвалидов на общество. У русских респондентов эта тенденция не прослеживается.

Можно сказать, что в данном исследовании мы достигли поставленных целей, выявили специфику отношения общества к инвалидам и разницу в этом отношении у представителей России и Германии, которая характеризует так же разницу в менталитете этих стран.

ВЫБОР БРАЧНОГО ПАРТНЕРА ПАРАМИ РАЗЛИЧНОГО ВОЗРАСТА

Молокостова А. М., канд. психол. наук., доц.; Самойлова А. В., студент
Оренбургский государственный университет
(molokostova@yandex.ru)

В настоящее время традиционные формы семейных отношений утрачивают культурное и воспитательное значение. Изменения в мире и в российском обществе, в частности на рынке занятости, приводят к смене традиционных ролей мужа и жены. Мы поставили задачу изучить особенности выбора партнера по браку и, в частности, исследовать, каковы ожидания и ролевые установки современных мужчин и женщин, намеревающихся вступить в брак. Мы предположили, что особенности выбора партнера по браку лицами разного возраста различны и связаны с ролевыми ожиданиями. Выборку составили по 30 пар, младшие пары – в возрасте от 18 до 25 лет, старшие пары – от 35 лет и старше.

Мы составили анкету, направленную на выяснение особенностей, критериев и мотивов выбора партнера по браку. Обнаружено, что мужчины и женщины дают разные ответы. Также испытуемые одного пола, но разного возраста, дают разные ответы. Так молодые женщины сначала указывают желание поддержки и любви как главные причины вступления в брак. Старшие женщины указывают на страх одиночества. Молодых женщин привлекает в партнере сила, ум и практичность, мужественность, чувство юмора и внешняя привлекательность. Старшие женщины указывают надежность и умение решать проблемы как наиболее привлекательные черты. Молодые женщины хотят получить от брака благополучие, семью и детей, любовь, дружбу и поддержку, понимание. Старшие женщины ждут понимание и поддержку, надежность и стабильность, семью и детей, заботу. На вопрос о том, какие функции будут выполнять легко, а какие трудно, женщины обеих групп ответили приблизительно одинаково. Они видят легким и любые функции, если есть понимание. Таким образом, обе группы женщин дают достаточно традиционные ответы о браке.

Сравнение ответов по двум группам мужчин позволило также выявить различия в мотивах и ожиданиях. Так мужчины младшей группы указывают следующие причины вступления в брак (в порядке убывания количества ответов): быт, хозяйство, любовь и секс, дети. Старшие мужчины говорят о том, что в жизни нужен порядок и опора, любовь, хозяйство и дети. Молодых мужчин больше привлекают красота и внешность, женственность, самостоятельность, решительность и активность. Старших мужчин совсем другие преимущества: хозяйственность

и аккуратность, понимание, надежность и желание помогать. Скорее всего, жизненный опыт мужчин старшей группы заставляет больше ценить теплоту, верность и надежность женщины.

В беседе подтвердилось стремление к традиционному распределению ролей у всех опрошенных – и мужчин, и женщин, также стереотипное понимание ролей мужчины и женщины в семье. Готовность выполнять не свойственные роли указала значительная часть опрошенных, но, возможно, это проявление социальной желательности в разговоре с психологом.

Мы проанализировали личностные особенности испытуемых в разных возрастных группах и сравнивали их. В младшей возрастной группе обнаружено самое значительное количество маскулинных мужчин и фемининных женщин. В старшей группе обнаружено большее количество андрогинных партнеров, как мужчин, так и женщин. Видимо, современное общество способствует формированию андрогинных личностных качеств, они позволяют успешнее адаптироваться, преобладание андрогинных особенностей у испытуемых в обеих группах закономерно, так как жизнь требует разнообразных проявлений. Доминирование и агрессивность, присущие мужчинам, не востребованы. То же самое можно сказать и о женщине. Мягкая, уступчивая и робкая женщина в современном обществе испытывает значительные трудности.

Для изучения ролевых установок мы провели обследование с помощью методики РОП А. Н. Волковой. Обнаружено, что молодые мужчины придают большую значимость сексуальной сфере по сравнению со старшими мужчинами. Также молодые женщины придают сексуальным отношениям в семье большее значение по сравнению с женщинами старшей подгруппы.

Стремление к идентификации с партнером выше у женщин обеих возрастных групп. Самые низкие оценки, указывающие на стремление к личной автономии, обнаружены у старших женщин. Для женщин старшей группы не требуется полного контроля и единения с партнером, так как осознается значимость своей личности и желание действовать автономно.

По шкале хозяйственно-бытовых функций семьи, ролевые ожидания выше у молодых женщин и старших мужчин. По шкале отношения к родительским обязанностям: женщины придают большее значение родительским функциям в обеих возрастных подгруппах. Мужчины обеих возрастных групп показали значимость родительства на среднем уровне, что означает их меньшую вовлеченность и ответственность за воспитание детей.

Молодые мужчины и женщины имеют более высокие притязания по шкалам личной идентификации, значимости сексуальных отношений и терапевтической роли брака по сравнению со старшей группой. Са-

мые серьезные притязания имеют молодые женщины, что, скорее всего, связано с выполнением родительской функции и обеспечение благополучия детям. Молодые партнеры обоих возрастов ценят внешнюю привлекательность, что, скорее всего, также может быть связано не только с эстетическими чувствами, но и с выбором того, кто будет родителем совместных детей. Можно заключить, что сексуальная функция, рождение детей обеспечивают долгосрочные перспективы существования семьи, поэтому являются значимыми для обеих подгрупп – для молодых женщин и молодых мужчин. Старшие партнеры обладают большей автономностью и возможностями действовать самостоятельно на основе значительного жизненного опыта и к адаптации к тем партнерам, с которыми взаимодействовали. Так самыми автономными являются женщины старшей подгруппы, что возможно связано с наличием интересных видов деятельности в их жизни, со множеством социальных ролей, которые они выполняют, с участием в различных сферах жизни.

Таким образом, активное ролевое поведение партнера и принятие ценностей семьи выше у молодых супругов. Возможно, брак старших партнеров представляет собой союз двух более независимых людей, которые могут иметь различные ценности и ожидания.

Далее мы сравнили личностные особенности испытуемых двух групп: 49 лиц с согласованными ролями и 70 лиц с несогласованными ролями. Мы представим лишь данные, по которым получены значимые различия, подтвержденные расчётом коэффициента Манна – Уитни.

Лица с согласованными установками имеют больший показатель ответственности за семейные отношения по тесту УСК по сравнению с теми, у кого роли не согласованы. Показатель эгоистичности у лиц с согласованными ролями ниже и отнесен к низкому уровню, у лиц с несогласованными ролями этот показатель выше и находится в зоне средних оценок. Также оценки подозрительности по тесту Лири выше у тех, кто показал несогласованные установки.

Также установлено, что в младшей группе лица, у кого согласованы роли и лица, у кого не согласованы роли, имеют значимые различия по показателю гендерной принадлежности и по показателю зависимого поведения. Испытуемые, имеющие согласованные роли имеют среднюю оценку, что связано с тенденцией к преобладанию андрогинности. В подгруппе с несогласованными ролями обнаружена тенденция к маскулинности – доминирующему поведению.

Мы считаем, что наши результаты подтверждают большую адаптивность лиц, обладающих андрогинными характеристиками, это также проявляется в их способности согласовывать семейные роли.

Значимые различия в старшей подгруппе обнаружены по показателям уровня субъективного контроля в сфере семейных отношений, показателю эгоистичного поведения и показателю дружелюбного пове-

дения. У испытуемых с согласованными ролями показатель уровня субъективного контроля значимо выше и находится в зоне высоких оценок. Показатель эгоистичного поведения выше у лиц с несогласованными ролями, и находится в зоне средней выраженности. У лиц с согласованными ролями эгоистическое поведение менее выражено. Также показатели дружелюбного поведения выше в подгруппе лиц с согласованными ролями.

Женщины, имеющие согласованные роли отличаются от женщин с не согласованными ролями по показателям: общему показателю уровня субъективного контроля и показателю зависимости опросника Лири. Женщины с согласованными ролями больше берут ответственность на себя за события своей жизни и за семейные отношения, в то же время они более зависимы. Женщины с несогласованными ролевыми установками обнаружили меньшие оценки по общей оценке УСК и меньшие показатели зависимости.

И, наконец, мы обнаружили различия некоторых показателей между молодыми и старшими испытуемыми. Испытуемые старшей группы имеют более высокий показатель УСК по сравнению с младшими испытуемыми. Более высокие показатели выраженности авторитарного и альтруистического поведения. Показатель дружелюбия у молодых испытуемых выше.

Можно сделать следующие обобщения. При переходе с одного этапа развития молодой семьи на другой у партнеров происходит значимая переориентация ценностей. В период любви и влюбленности нужно максимально использовать лучшие стремления партнеров для того, чтобы согласовать ролевые ожидания в отношении быта, круга общения, детей и т. д. Структура ценностей, как терминальных, так и инструментальных, у мужчин и женщин не имеет значимых различий. В то же время имеет значение этап семейной жизни. У лиц, вступающих в брак, ценности имеют четкую семейно-бытовую направленность.

На сновании проведенного эмпирического исследования мы сделали вывод, что гипотеза о различиях ролевых ожиданий у партнеров различного возраста подтвердилась. Более молодые пары имеют более низкую согласованность ожиданий (или установок), чем старшие пары. Личностные особенности тех, кто согласовывает роли и ожидания, связаны с большей выраженностью ответственности, дружелюбным и альтруистическим поведением, андрогинностью как гибкостью ролей.

ИНВЕРСИИ ЗОНЫ БЛИЖАЙШЕГО РАЗВИТИЯ В ОРГАНИЗАЦИИ

Моргунов Е. Б., Российская академия народного хозяйства
и государственной службы при Президенте РФ
(evmorgoun@yahoo.com)

Перестать присваивать новые знания означает для современного человека только одно – все более протяженную дистанцию до «последнего вагона мчащегося вперед поезда перемен». Данная особенность нынешней переполненной информацией жизни подталкивает исследователей к попыткам осмысления происходящего. Поэтому параллельно в разных отраслях социально-гуманитарных наук в последнее время развиваются во многом похожие направления исследований и прикладных разработок. В частности, мы имеем в виду такие дисциплины как педагогика с ее концепцией непрерывного образования [1; 3; 7; 21], организационная психология с концепцией научающейся организации [18; 20], менеджмент с концепцией управления знаниями.

Интенсивное развитие указанных концепций это одна из реакций научно-профессионального сообщества на ускоренные социальные и технологические изменения и новые требования к человеку. Возникает вполне оправданный вопрос, насколько успешными являются усилия представителей этих дисциплин в интенсификации адаптации индивида к происходящим изменениям в окружающей среде.

Так, очевидно, что в настоящее время существует определенный разрыв между теорией профессиональной деятельности, разрабатываемой в организационной психологии, а также весьма популярной концепцией непрерывного образования, с одной стороны, и практикой успешного освоения новых компетенций специалистами и руководителями, реализуемой в отечественных организациях разных форм собственности, с другой. Не менее заметен данный разрыв и в региональном измерении. В определенном смысле новые методические веяния приходят в регионы России с разной скоростью. Если о программах внедрения управления знаниями в ряде московских компаний уже хорошо известно в профессиональных кругах, то в некоторых других регионах даже специалисты в сфере образования пока знают не много.

Второй разрыв имеет место между уровнями развития концепциями, обеспечивающими образовательный процесс у подрастающего поколения, и концепциями образования взрослых, например, той же концепцией непрерывного образования. Отчасти этот разрыв связан с кажущейся разницей в значении образования и развития в детско-юношеском возрасте и у взрослых. Если у первой группы приоритет-

ность образования ни у кого не вызывает сомнений на протяжении последних 300 лет, то значимость непрерывного образования стала осознаваться 30-40 лет назад. Другая причина указанных разрывов состоит в том, что само по себе обучение является необходимым, но не достаточным условием реализации полученных в результате обучения компетенций в ежедневной профессиональной деятельности работников. По международным рейтингам образовательных результатов (например, PISA) россияне пока занимают не всех устраивающие, но более или менее приличные места. При этом, однако, уровень производительности труда на отечественных предприятиях находится на уровне, далеком от уровня, достигнутого в промышленно развитых странах. Конечно, в указанном рейтинге основное внимание уделяется самому по себе образованию, а в промышленности не только образованность работников определяет результативность. Как минимум, на уровень производительности оказывают влияние широкий спектр экономических, управленческих и политических факторов.

Среди факторов, влияющих на актуальность непрерывного образования, принято выделять повышение профессиональной мобильности населения вследствие изменений на рынке труда, в частности, роста безработицы. Именно безработица или даже только ее предчувствие подталкивает человека к осмыслению ситуации на рынке труда, оценке собственных профессиональных перспектив и участию в программах профессиональной переподготовки. Именно тревога по поводу возможной потери работы может оказываться одним из важных факторов, структурирующих своеобразный мотивационный аспект зоны ближайшего развития профессионализма работника. Если угодно, подобная тревога способствует «овладению собственным вниманием» человека [2, с. 202- 203) , приводит к его необходимой концентрации на задачах собственного профессионального роста. Как это ни грустно констатировать, но часто именно усиление конкуренции внутри организации вынуждает сотрудников более активно осваивать новые навыки, посещать курсы повышения квалификации, самостоятельно работать с профессиональной литературой в свободное время. При этом те люди, от которых во многом зависит интеллектуальный потенциал организации, – ее руководство часто не возражают против роста потенциала, но не за счет средств самой организации.

Зададим себе вопрос, многие ли отечественные организации готовы вкладывать средства в профессиональное развитие своих работников. Очевидно, что далеко не все. Например, часть руководителей по-прежнему настроена потребительски в отношении своих сотрудников и ориентирована на подбор необходимых работников на рынке труда и их увольнение в случае изменения конъюнктуры. Таким руководителям

достаточно актуально высоких результатов работников. Другие руководители осознанно не стремятся к повышению квалификации сотрудников, беспокоясь в частности, что обученные за счет их организации работники станут более востребованными на рынке труда и покинут их организацию. Подобная позиция может вести не столько к развитию компетенций, сколько к их редукации, так как работник получает отчетливые «сигналы» об опасности высоких достижений для его служебного роста.

В указанных примерах можно выделить некоторую теоретическую составляющую, которую можно раскрыть, если использовать понятие «зона ближайшего развития» (ЗБР), введенное Л. С. Выготским. Если в первом случае ЗБР остается в зачаточном состоянии и практически совпадает с зоной актуального развития из-за отсутствия каких-либо стимулов для стремления работника к более высоким уровням компетентности, то во втором случае можно говорить о «зоне ближайшего регресса», поскольку человек стимулируется к более низким результатам, чем те, которые он потенциально может показать. Если бы он исполнял свои профессиональные обязанности вне организационного контекста, его результаты вполне могли бы оказаться выше.

В данной статье мы осознанно опираемся на объяснительные возможности культурно-исторического подхода, поскольку считаем, что они работают далеко за рамками детского и подросткового возраста [9]. И здесь не стоит говорить о том, что если занять такую позицию, то вроде бы получается, что работодатель выступает в роли взрослого, а работник – в роли ребенка. Данные роли могут быть легко обобщены до ролей наставника и ученика, где в роли ученика выступает работник. А роль взрослого ложится на плечи не только руководителя, но и любого коллеги, обладающего более обширным опытом в конкретной области, или всего подразделения, в котором работает человек, где, конечно, есть разные люди, но в совокупности они порождают особую реальность, которая может как ускорять, так и тормозить профессиональное развитие каждого своего члена. Те же руководителя, которые чувствуют особое значение такой реальности и стремятся к ее воспроизводству, не скупаются на создание инфраструктуры, а также своего рода скаффолдинга [5; 6] для повышения компетентности членов своего коллектива.

Возможности использования концепта ЗБР реализовались в тот самый момент, когда научное сообщество признало, что развитие не останавливается в период взрослости, а продолжается на новом уровне, становится непрерывным, а иногда и прогрессирует в темпах и глубине преобразований. В то же время развитие может остановиться и даже повернуть вспять, инвестировать не вследствие возрастных нарушений, а по вине социального окружения вполне юного профессионала.

Поэтому, во многих конкурентоспособных организациях, как правило, можно наблюдать разветвленную систему повышения квалификации работников, включающую такие наиболее популярные программы как тренинги, наставничество и обучение кадрового резерва. Особое внимание в таких организациях уделяется документированию образовательных достижений работников и отображению указанных достижений в системе материального и морального стимулирования. В таких организациях формируется внутренняя зона ближайшего развития сотрудника, которая на постоянной основе подталкивает работников двигаться от демонстрации действий на актуальном для них уровне к более высоким достижениям, что в потенциале ведет к более высокой общей производительности труда. Мы вынуждены констатировать, что в настоящее время не культурно-историческая психология выполняет функцию концептуального обеспечения такой деятельности. Ведущая роль в последние десятилетия принадлежит здесь концепции научающихся организаций. Для нас же перспективным представляется наметить в дальнейшем линию потенциального взаимодействия между нею и культурно-историческим подходом.

Впервые понятие «научающаяся организация» было предложено Б. Левиттом и Р. Марчем в 1988 году. Одна из наиболее известных книг в этой области издана Питером Сенге в 1990 году [20].

Из-за постоянных изменений в обществе, на рынке и в самих организациях одной из психологических проблем сотрудников стала их личностная дезадаптация. Если подобная дезадаптация становится слишком распространенной в организации, она грозит серьезными осложнениями. Она проявляется не только на личностном, но и на производственном уровне, ведет к снижению конкурентоспособности. Совсем недавно появилось новое направление психологической практики, оперирующее понятием «организационная травма», интегрирующим отображение на субъективном уровне серьезных проблем, нарушающих положение организации на рынке. В особенности актуальность данной проблематики вызвана нынешними кризисными явлениями в мировой экономике. В связи обстоятельствами новым направлением программ повышения квалификации работников могут стать программы обучения «совладанию» с кризисом и его психологическими ипостасями посредством ситуационных групп, кризисных центров, профилакториев и других инструментов, помогающих сотрудникам справляться с теми изменениями в жизни, которые продуцируют стрессы, – увольнением, понижением по службе, переводами, сменой места жительства, нетрудоспособностью, смертями, разводами [16; 17]. Это вполне оправдано с разных точек зрения, так как этических, так и экономических. Подобные программы непрерывного образования идут гораздо дальше того, что

предлагается индустриальной психологией, базирующейся на традиционных представлениях о профессионализме работника. Они предполагают рассмотрение проблем, потенциально и реально опасных для эмоциональной жизни человека, ведущих к его дезадаптации. Профилактика и блокирование дезадаптации вносит свой вклад и в устойчивость высокого профессионализма работников. Понятно, что подобные программы должны учитывать специфику организации и типов профессионалов, работающих в ней. В них должны быть учтено то, с какой организационной культурой приходится иметь дело.

Как видно из контрольного перечня, обучаемость как свойство организации понимается М. Педлером [18] намного шире, чем простое распространение среди работников программ обучения и самосовершенствования. Обучаемость касается многих как структурных, так и функциональных характеристик организации, в частности, особенностей ее взаимодействия с окружающей организацию внешней средой, рациональности процессов, протекающих внутри нее самой, быстроты и адекватности ее реагирования на вызовы внешней среды. В данных процессах можно говорить о выделении ролевых позиций. Руководство организует и налаживает указанные процессы, выстраивает своего рода скаффолдинг [7] для совершенствования компетенций работников, а последние принимают активное участие, как в повышении квалификации, так и во внедрении нового в практику работы организации. т.е. повышают ее обучаемость и эффективность.

В заключение хотелось бы подвести некоторые итоги:

1. Реалии современной социально-экономической ситуации требуют усилить активность руководителей организаций в направлении повышения уровня их подвижности и обучаемости.

2. Концептуальными основаниями для этого могут служить концепции непрерывного образования и научающейся организации, предлагающие не только теоретическую рамку, но и конкретные методики работы.

3. Сама ситуация рецессии в экономике может быть рассмотрена как важный фактор, создающий особую зону ближайшего развития для работника и ее мотивационное основание.

4. Концепт «зона ближайшего развития» может быть использован для интерпретации процессов ускорения и торможения обучения персонала в организации.

5. При неблагоприятных условиях, формируемых руководством организации, зона ближайшего развития работника может инвертироваться в зону ближайшего регресса.

Литература:

1. Булавенко О. А. Проектирование подготовки будущих экономистов в системе непрерывного образования. – М., НИИ школьных технологий. 2006. – 299 с.
2. Выготский Л. С. Собрание сочинений. В 6-ти томах. Т.3. – М., 1983.
3. Горшков И. Б. Ключарев Г. А. Непрерывное образование в контексте модернизации. – М., ИС РАН, ФГНУ ЦСИ. 2011. – 232 с.
4. Гурков И. Б., Моргунов Е.Б. Мотивация руководителей средних российских предприятий// ЭКО. 2011. – №2. –С.84 – 96.
5. Зарецкий В. К. О чем не успел написать Выготский...//Культурно-историческая психология. 2007. № 3. –С.96 – 104.
6. Корепанова И.А. Три понятия о реальности детского развития: обучаемость, зона ближайшего развития и скаффолдинг//Культурно-историческая психология. – 2011. -№2. –С.74 – 82.
7. Ломакина Т. Ю. Современный принцип развития непрерывного образования/Ломакина Т. Ю. –М., Наука, . 2006. -220 с.
8. Мониторинг непрерывного образования: инструмент управления и социологические аспекты./Под ред. Карпухиной Е.А. –М., МАКС Пресс. –М., 2006. – 340 с.
9. Моргунов Е. Профессионально важные качества менеджеров и специалистов: модель «сэндвича» // Управление персоналом. – 2003. – №7. – С.23 – 27.
10. Моргунов Е., Сергаев С. Метод субъективного оценивания квалификационных требований к должности // Управление персоналом. – 2000. – №8. – С.44 – 49.
11. Моргунов Е., Якимович М. Сначала было слово: дискурс в практике управления // Управление персоналом. – 2003. – № 8. – С. 33-34.
12. Моргунов Е. Б. Управление персоналом: исследование, оценка, обучение. –М. Юрайт. 2011.
13. Моргунов Е. Б. Профессиональная организация как «зона ближайшего развития» // Стиль мышления: проблема исторического единства научного знания. К 80-летию В.П.Зинченко. – М., РОССПЭН. 2011. –С. 187 – 199.
14. Непрерывное образование и потребность в нем. /Под ред. Ключарева Г.А. – М., Наука. 2005. – 173 с.
15. Пригожин А.И. Методы развития организаций. – М.: Изд-во МЦФЭР. 2003. – 864 с.

16. Furnham, A. (1995) *Personality at Work*. / P.Colleth, A.Furnham (eds.) *Social Psychology at Work. Essays in Honour of Michael Argyle*. Routledge. L, N.Y. – PP.25 – 49.
17. MacLennan, N. *Counselling for Managers*. – Brookfield: Gover Publishing, 1996.
18. Pedler M., Burgoyne J., Boydell, T. (1997) *The Learning Company*. The MacGraw – Hill Companies. – 243 p.
19. Schein E.H. (1996) *The three cultures of management: Implications for organizational Learning* // *Sloan Management Review*, Vol. 38. – PP. 9 – 20.
20. Senge, P. M.: *The Fifth discipline field book: strategies and tools for building a learning organization*. – New York: Currency, 1994. – 593p.
21. Weedon, E., Riedel, Sh. *Survey on Adult Returners to further and higher Educations in Scotland*//*Report to Lifelong learning Society in Europe*. – 2010. – 67 p.

КОНФЛИКТЫ МЕЖПОКОЛЕННОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ПРИЕМНЫХ И КРОВНО-РОДСТВЕННЫХ СЕМЬЯХ

Сапоровская М. В., канд. психол. наук., проф. кафедры
социальной психологии

Костромской государственной университет им. Н. А. Некрасова
(saporov35@mail.ru)

Исследование проводится при финансовой поддержке
РГНФ проект 12-16-44003 а

Конфликт между поколениями «отцов» и «детей», его причины и следствия, возможность его трансформации в сторону конструктивности и развития отношений между поколениями – одна из волнующих проблем современной социальной психологии. Конфликт между поколениями – неотъемлемая часть детско-родительского взаимодействия, так как столкновение противоположно направленных потребностей, мотивов, целей, интересов, позиций, мнений субъектов этого взаимодействия неизбежно. Конфликты в семье многократно становились предметом исследований в различных научных областях: в социологии (А. И. Антонов, В. М. Медведков, В. А. Сысенко, 1981, 1989); в психотерапии. В центре внимания исследований, в основном, оказывается супружеский конфликт (Ю. Е. Алешина, 1994; А. Я. Варга, 2001; Н. В. Гришина, 1995, 2000; А. Н. Харитонов, 2002; В. В. Юстицкис, Э. Г. Эйдемиллер, 2000 и др.), а детско-родительский остается на периферии исследовательских интересов. Между тем сегодня мы имеем многочисленные результаты психоаналитических исследований (З. Фрейд, 1900, 1917, 1938; А. Фрейд, 1960; Д. Боулби, 1940, 1956; Д. Винникот, 1965 и др.), в рамках которых изучались особенности межличностного конфликта в системе «родитель–ребенок», его факторы и влияние на последующее развитие его участников. Обобщая имеющиеся данные, *причины* возникновения детско-родительского конфликта условно можно разделить на четыре группы:

1. *Объективные причины*, связанные с индивидуальными и возрастными особенностями, темпераментом и характером родителей и детей (например, вспыльчивость, несдержанность, импульсивность, ригидность, негативизм).

2. *Объективные причины*, связанные с особенностями межличностного взаимодействия в семье: противоречие между внутренними потребностями и внешними возможностями их удовлетворения в системе «родитель–ребенок» вынесение супружеского и / или межпоколенного (между родителями и прауродителями) конфликта в сферу детско-родительских отношений.

3. *Субъективные причины*, связанные с неосознаваемыми интрапсихическими проблемами взрослых и детей: наличие нерегулируемого внутрличностного конфликта, как у родителей, так и у детей; личностные проблемы родителей, решаемые за счет детей.

4. *Субъективные причины*, связанные с нарушением представлений участников конфликта о семье и личности друг друга; с восприятием и пониманием особенностей детско-родительского взаимодействия.

Каждая из вышеперечисленных причин может стать определяющей, однако, как правило, к конфликту в системе «родитель-ребенок» приводит комплекс причин. Наименее изученной в социальной психологии является причина, связанная с восприятием и пониманием субъектами детско-родительского взаимодействия его особенностей. Сегодня в большинстве социально-психологических исследований детско-родительские отношения изучаются односторонне, как родительство. Возможно потому, что ребенок (особенно на ранних этапах своего развития) не является субъектом тех процессов, которые приводят в действие детерминанты родительского отношения. Опираясь на психологические исследования в области психологии межличностного понимания (Г. М. Андреева, А. А. Бодалев, 1982; Д. Брунер, 1992; В. В. Знаков, 1994, 2005), можно утверждать, что переживания субъектов детско-родительского взаимодействия зависят от особенностей их межличностного понимания, которое формируется в различных ситуациях детско-родительского взаимодействия в течение продолжительного отрезка времени. К сожалению, данному аспекту проблемы в социальной психологии семьи внимания уделяется явно недостаточно. Очевидно, что неоднородность представлений родителей и детей друг о друге и об их взаимодействии, отсутствие или недостаточность межличностного взаимопонимания между ними (рассогласование индивидуальных точек зрения на семейные отношения и воспитание; низкий уровень самопонимания; отсутствие эмпатийной точности; искаженность социально-рефлексивных представлений о себе и понимании их другими) являются значимым, но мало изученным фактором детско-родительского конфликта.

Целью нашего исследования является сопоставление представлений родителей и понимания детьми-подростками детско-родительских отношений и взаимодействия как потенциального фактора межпоколенного конфликта. Особенно чувствительным к конфликтному столкновению родителей и детей оказывается подростковый возраст. *Выборку* исследования составили родители и подростки – члены полных кровно-родственных и приемных семей. Всего 165 человек. Мы предполагаем, что расхождения в представлениях родителей и подростков о детско-родительских отношениях и взаимодействии, особенности понимания подростками родителей различны в содержательном аспекте и степени выраженности

в семьях *разного типа* – приемных и кровно-родственных. Методический аппарат исследования включал: опросник «Анализ семейных взаимоотношений» (АСВ) В. В. Юстицкиса, Э. Г. Эйдемиллера; опросник «Родителей оценивают дети» – модификация опросника «Анализ семейных взаимоотношений» (АСВ), выполненная И. А. Фурмановым, А. А. Аладыным (1999); методика «Измерение родительских установок и реакций» (PARI) Е. Шеффера, Р. Белла (адаптация Т. В. Архиреевой, 2000). Проведение сопоставлений было обеспечено использованием математической статистики (программы Statistica 6.0).

Приемная семья с ребенком-подростком. Данную исследовательскую группу составили семьи, усыновившие ребенка в возрасте 6-8 лет. Умеренный уровень родительской протекции в процессе воспитания воспринимается подростком как устойчивая воспитательная позиция родителя, ориентированная на принятие и признание взросления ребенка, стимуляцию его самостоятельности и автономности. Минимальное количество обязанностей ребенка, его отстраненность от семейных дел воспринимается подростком как стремление родителей сохранить с ним чрезмерную исключительную привязанность. Однако это оценивается подростком как слабость, неразвитость родительских чувств, неспособность родителей выполнять свои обязанности по отношению к нему. Минимальность или отсутствие наказаний за невыполнение требований и нарушение запретов, ориентация родителей, главным образом, на поощрение воспринимается подростком как вседозволенность, возможность выполнять любые свои желания, нередко нарушая при этом правила и запреты. Игнорирование, страх и нежелание родителей признать взросление ребенка, сохранение детских форм взаимодействия с ним, снижение уровня требований к подростку воспринимается им как чрезмерно высокий уровень родительского внимания и контроля. Это лишает подростка самостоятельности и автономности, препятствует удовлетворению его потребности во взрослости. Страх утраты ребенка, повышенная неуверенность родителей в своей компетентности, мелочная опека формируют, с точки зрения подростка, чрезмерно жесткий стиль воспитания, для которого характерны неадекватно строгие наказания. Наиболее ярко данная закономерность проявляется в отношениях подростка с матерью. Однако следует подчеркнуть, что чрезмерная тревога матери за ребенка оценивается им как недоверие, отвержение, слабость и неразвитость материнских чувств к нему. Минимальность требований к подростку со стороны матери понимается ребенком как способ удержания чрезмерно сильной эмоциональной связи с ним, в чем, с его точки зрения, так же проявляется слабость и незрелость матери. В отношениях с отцом зафиксированы другие закономерности. Игнорирование отцом психологических потребностей подростка (главным образом, по-

требностей во взрослости, близком эмоциональном контакте и поддержке) воспринимается подростком только как неустойчивость воспитательных воздействий, их колебание и противоречивость, то есть психологическая причина этой особенности процесса воспитания ребенком не осознается.

В целом, можно сказать, что подростки в приемных семьях более критично воспринимают и оценивают мать и ее отношение к нему, чем отца и его отношение. В семьях данного типа отношения с матерью вызывают у подростков более сильные переживания, которые, вероятно, обусловлены прошлым травматичным опытом отношений с родной матерью, расставанием с нею по разным причинам (в возрасте до 6-ти лет).

Кровно-родственная полная семья с ребенком-подростком. Потворствование желаниям подростка, некритичное удовлетворение всех его потребностей (особенно со стороны матери) воспринимается подростком как возможность безнаказанного нарушения любых запретов, невыполнения требований, которых по отношению к нему в семье неадекватно мало. Данная ситуация понимается подростком как минимальность родительского контроля, перераспределение власти в его пользу, возможность манипуляции родителями. А вот игнорирование потребностей ребенка в сочетании с максимальным ограничением его свободы и самостоятельности, обусловленная предпочтением в подростке детских качеств, воспринимается и понимается им как эмоциональное отвержение, незаинтересованность и нежелание родителей поддерживать с ним теплую привязанность и близкую связь. Интересно, что стремление родителей сохранить с подростком отношения чрезмерной исключительной привязанности, потворствование его потребностям (главным образом, материальным) со стороны матери воспринимается ребенком как игнорирование его духовных потребностей (в общении, в ее любви и понимании), а со стороны отца – как его воспитательная неуверенность и возможность манипулирования им.

Таким образом, результаты данного исследования демонстрируют межпоколенные различия представлений родителей и детей об их отношении друг к другу. Это, с одной стороны, подтверждает наличие межпоколенного конфликта в семьях разного типа (в том числе тех, где отсутствует биологическое родительство, т.е. генетическая передача), а также во многом объясняет перспективу развития отношений и взаимодействия между поколениями.

ИМЕТЬ, БЫТЬ, КАЗАТЬСЯ

Сушков И. Р., д-р психол. наук, проф.,
Козлова Н. С., канд. психол. наук, доц.,
Ивановский государственный университет
(nat-tycuk@yandex.ru)

С момента становления человека социальным существом самореализация как процесс осуществления себя в объективной реальности определяется не одним путем, жестко детерминированным, окружающим личность пространством. Быть, то есть действовать (Лао Цзы) – это и есть процесс самореализации. Но направление действия приобретает у личности разноаспектный характер.

Самореализация присуща каждому и предполагает наличие продуктивной активности, которая связана с потребностью в установлении связей; с потребностью в трансцендентности; потребность в корнях; с потребностью в идентичности; с потребностью в системе ориентации (Э. Фромм). Но достижение цели в реализации потребностей, которые мы в данный момент не обсуждаем, происходит в соответствии с тремя моделями жизненной позиции: «иметь», «быть», «казаться».

Поскольку самореализация предполагает реализацию среди других, и без других она теряет свой смысл, то ориентация на «иметь» означает подчинение других себе, расширение себя за счет других, обретение вершин социальной структуры. Ориентация «быть» – значит жить вместе с другими, найти свое гармоничное отношение в системе бытия, как в нечто большем и более самостоятельном чем «Я». «Казаться» – вводить других в заблуждение насчет собственных реалий и от этого получать преимущество собственного бытия.

Э. Фромм считает, что бытие и обладание не качествами субъектов, а двумя основными способами существования, двумя разными видами ориентации в мире, двумя различными структурами характера. Он делает равно противопоставленными пути «казаться» и «иметь», «быть». Но, как убеждает нас реальность современного мира, таких не эффективных способов существования не два, а три. До революционного коммуникационного прогресса это могло нивелироваться в общественном сознании. Но, с развитием коммуникаций, стремление «казаться» приобретает не меньшее значение и влияние на развитие личности, чем стремление «иметь».

«Чем ничтожнее твое бытие, чем меньше ты проявляешь свою жизнь, тем больше твое имущество, тем больше твоя отчужденная

жизнь...» (Карл Маркс). Первое «больше» – это иметь, второе «больше» – это «казаться».

Эти три главные доминанты смысла жизни подчиняют себе всю чувственную сферу личности, мотивирующую процесс ее самореализации.

Принцип обладания заключается в стремлении сделать окружающий мир объектом владения, в стремлении подчинить этот мир себе. Он сопровождается расширением возможности физической манипуляцией, доступной личности пространством.

Принцип бытия, согласно Фромму, – есть противоположность обладанию, то есть жизнелюбие и причастность миру, и противоположность видимости, то есть то, что проявляет истинную природу человека, его реальность и приводит в гармонию с ним.

В основе типологического подхода Э. Фромма лежат ориентации, посредством которых индивид вступает в отношения с миром. Особенности взаимодействия человека с природным и социальным миром определяют его ориентации. Э. Фромм выделяет две: плодотворную и неплодотворную. Типы характера, вытекающие из этих ориентаций, он считает «идеальными типами», т. к. характер каждой личности представляет собой сочетание всех или некоторых из этих ориентаций, при одной доминирующей ориентации.

Можно, конечно говорить и о стремлениях: иметь, чтобы казаться и казаться, чтобы иметь. Но последнюю инстанцию представляет второй глагол несовершенного вида, как основная цель жизнедеятельности человека. Принцип «быть» становится и процессом и результатом. И поэтому он представляется совершенным и несовершенным одновременно. Он и есть полноценность, то есть гармоничность включенности в мир.

Наиболее ярко видны различия этих принципов в любви – важнейшем способе реализации человеческой личности. Собственно, отмечает Фромм, настоящая любовь может проявляться только в принципе бытия, потому что это продуктивная деятельность, которая проявляется в интересе, заботе, душевном отклике (и добавим: в жертве), обновляет и обогащает человека. Любовь же по принципу обладания только подавляет жизнь и уничтожает ее. Добавим, что любовь по принципу «казаться» превращается в социальную игру, которая служит только индивидуальным желаниям личности и достаточно быстро достигает своего уровня пресыщения.

Но все три принципа имеют одну природу – стремлением человека стать уникальным коллективным субъектом, идентифицированным с максимально возможным и доступным ему пространством.

Главное условие реализации глобальной программы Эрика Фромма – новая мотивация: не извлечение прибыли и завоевание власти, а желание быть, отдавать и понимать, превращение рыночного характера в продуктивный.

Э. Фромм выделил четыре типа характера с неплодотворной ориентацией: рецептивная; эксплуататорская; стяжательская и рыночная. Плодотворность проявляется и в ментальной, и в эмоциональной сферах. Ментальная сфера, на наш взгляд, как раз и предопределяет многоаспектность желания самореализации, которое могло появиться только в социальном мире, как потребность не индивидуального, но коллективного субъекта. Для животной особи оно совершенно теряет смысл, но приобретает смысл существования для человека.

Самореализация не предполагает мира неодушевленной природы, где закономерны процессы адаптации. Она предполагает только реализацию себя среди других людей и ради других людей. Это делает понятие личности как субъекта своей жизнедеятельности ключевым понятием в психологии. Позиция Э. Фромма: «Иметь – или быть?» становится ключевым акцентом понимания психологии современной личности. Но продвижение научного взгляда на социальные процессы как на кровеносную систему единого организма человечества заставляет развивать эту позицию дальше в попытках самопознания и предвидения последствий современных тенденций, направляющих поведение людей.

Кратко можем заключить, что обычный человек раздираем всеми тремя доминантами своей жизни. В некоторых ситуациях он поглощен стремлением иметь, в других быть, а в третьих – казаться. Только индивидуальность посвящает свою жизни одному. Для всех остальных – это постоянный конфликт желаний. И тогда, когда эти желания не совпадают с условиями общества и желаниями других, он попадает в параноидальное, стремительное течение собственного водоворота.

РАЗДЕЛ 2 УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И ЕЕ СРЕДСТВА

ПРОФИЛЬНАЯ ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ КАК СРЕДСТВО ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ

Артамонов М.А., канд. пед. наук, доц. кафедры алгебры
и математической логики

Ивановский государственный университет

martan65@rambler.ru

Одной из основных целей современной общеобразовательной школы является своевременное выявление способностей учащихся, их интересов и предоставление условий для их максимального развития. Таким условием, прежде всего, является профильная дифференциация обучения, которая не нарушает системы общего образования, а наоборот содействует его обогащению и углублению за счет расширения вариативной части содержания образования. Удовлетворяя интерес учащихся к определенному циклу предметов, дифференциация позволяет значительно повысить уровень и эффективность учебно-воспитательной работы в школе, обеспечивает реальные условия для сознательного выбора учащимися будущей профессии, самоопределения и для лучшей подготовки их к различным видам деятельности.

Профильное обучение как средство дифференциации и индивидуализации обучения позволяет за счет изменения в структуре, содержании и организации образовательного процесса более полно учитывать интересы, склонности и способности учащихся, создавать условия для обучения старшеклассников в соответствии с их профессиональными интересами и намерениями в отношении продолжения образования [2].

Переход к профильному обучению преследует следующие основные цели:

- обеспечить углубленное изучение отдельных предметов программы полного общего образования;
- создать условия для существенной дифференциации содержания обучения старшеклассников с широкими и гибкими возможностями построения школьниками индивидуальных образовательных программ;
- способствовать установлению равного доступа к полноценному образованию разным категориям обучающихся в соответствии с их способностями, индивидуальными склонностями и потребностями;
- расширить возможности социализации учащихся, обеспечить преемственность между общим и профессиональным образованием,

более эффективно подготовить выпускников школы к освоению программ высшего профессионального образования.

С другой стороны, профильная дифференциация нацелена на реализацию личностно-ориентированного учебного процесса в средней школе.

Традиционная педагогика постоянно ставила целью образования всестороннее гармоничное развитие личности. При этом личность понималась как носитель социальных и предметных норм, социокультурных образцов, как выразитель их содержания.

И. С. Якиманская в числе основных характеристик всех традиционных моделей обучения называет следующие: признание за обучением определяющего, основного источника развития; формирование личности с заранее заданными качествами, свойствами, способностями; понимание развития как наращивания знаний, умений, навыков и овладение социально значимыми эталонами в виде понятий, идеалов, образцов поведения [6].

Суть образовательного процесса при личностно-ориентированном подходе В. А. Петровский видит «в порождении человека как субъекта активности в единстве четырех ипостасей: вхождение в мир природы, в рукотворный мир (мир предметов человеческой культуры), приобщение к миру значимых других, возникновение самосознания человека» [3, с. 242]. Личностно-ориентированный подход, согласно концепции В. А. Петровского, предполагает синтез двух принципов организации образовательного процесса:

– «создание предметных условий для развития самоценных форм активности обучающихся (развивающие задания, располагающие к самостоятельному открытию, приобретению нового опыта),

– построение коммуникативных условий поддержки самоценной активности со стороны воспитывающего взрослого» [3, с. 247].

Следовательно, личностно-ориентированная дидактика предполагает синтез обучения (предметный аспект) и воспитания (коммуникативный аспект), которые традиционно отделялись друг от друга. Этот синтез проявляется в том, что перед учащимися ставятся задания, создающие условия для проявления самоценной активности.

По мнению В. В. Серикова [4] личностно-ориентированное образование создает условия для полноценного проявления и, соответственно, развития личностных функций субъектов образовательного процесса. Личностно то, что изначально самоопределяется человеком, выстраивается как его собственный мир. Образование на личностном уровне – это смысловое, субъективное восприятие реальности.

И. И. Ильясов отмечает: «Всякий раз, когда учащийся усваивает новый материал, он сопоставляет его с усвоенным ранее, связывает с ним, перестраивает его. Знания, даваемые в обучении, помогают учащемуся

выстроить новые знания и действия в своем опыте и изменить прежний опыт, и они являются средством его изменения» [1, с. 134].

Таким образом, учение трактуется как преобразование опыта самого субъекта, что привело к возникновению такого понятия, как «субъектный опыт». В его содержание входят следующие взаимосвязанные составляющие: 1) предметы, представления, понятия; 2) операции, приемы, правила выполнения действий (умственных и практических); 3) эмоциональные коды (личностные смыслы, установки, стереотипы) [6].

По мнению И. С. Якиманской, результативная сторона усвоения описывается через продукт в виде приобретенных знаний, умений, навыков, задаваемых и контролируемых обучением, а процессуальная сторона выражается в личностном отношении ученика к приобретаемому общественно-историческому опыту и фиксируется через овладение средствами деятельности [6].

М. А. Холодная подчеркивает, что механизмы интеллектуального развития определяются не процессами в сфере усвоения знаний и навыков, а процессами, идущими в пространстве ментального (умственного) опыта ученика. У каждого ребенка существует индивидуальный диапазон возможного наращивания его интеллектуальных сил, связанный с обогащением и усложнением его ментального опыта. Соответственно каждый ученик объективно нуждается в создании определенных условий, благоприятствующих становлению его интеллектуальных возможностей [5].

Личностно-ориентированное обучение предполагает не только усвоение задаваемых учителем нормативов, но и ориентируется на индивидуальный, личный (субъектный) опыт ученика, на его собственный потенциал. Знания и умения в этом случае превращаются из цели обучения в средство развития познавательных и личностных качеств учащихся, что ведет к развитию творческой личности. Усваиваемые в процессе учения общие приемы учебной деятельности превращаются в его личные, индивидуальные способы, в результате чего происходит обогащение личного опыта, развитие. При личностно-ориентированном обучении ученик становится активным, творческим, развивающимся субъектом учебного процесса.

Например, содержание обучения математике и организация учебно-воспитательного процесса в профильной школе, по нашему мнению, должны обеспечивать:

1) оптимальные возможности для организации полноценной математической деятельности учащихся;

2) условия для формирования, поддержания и развития интереса к изучению математики на каждом этапе обучения;

3) выявление математических и интеллектуальных способностей учащихся с целью их обоснованной ориентации на профиль обучения и выбор будущей профессии;

4) усвоение базовых математических знаний всеми учащимися в условиях развитой профильной дифференциации и ограниченности объема учебного времени;

5) оказание каждому ученику индивидуального психолого-педагогического сопровождения с целью развития его интеллектуальных возможностей;

6) рост индивидуального своеобразия склада ума на основе учета индивидуальных познавательных склонностей, предпочитаемых способов познания, избирательности в выборе учебного материала и т. д.;

7) выявление межпредметных связей и изучение других школьных предметов на современном уровне развития соответствующих наук.

Основная функция учителя в профильной школе заключается не только в трансляции общественного опыта (в виде знаний, учебных действий и методов познания), но и в проектировании процесса индивидуального интеллектуального развития каждого ученика. При этом имеется в виду не просто адаптация содержания учебного материала к индивидуальным и возрастным особенностям школьников, а его трансформация в направлении учета реальных психологических механизмов интеллектуального развития личности.

Литература:

1. Ильясов И. И. Структура процесса учения. М., 1986.
 2. Об утверждении концепции профильного обучения на старшей ступени общего образования // Народное образование. 2002. №9. С. 29 – 40.
 3. Петровский В. А. Личность в психологии. Ростов-на-Дону, 1996.
 4. Сериков В. В. Личностно-ориентированное образование // Педагогика. 1994. №5. С. 16-21.
 5. Холодная М. А. Психология интеллекта. СПб., 2002.
- Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. М., 1996.

АНАЛИЗ ОТНОШЕНИЯ СТУДЕНТОВ К ГЕНДЕРНЫМ ГРУППАМ В РАЗНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕДАХ

Вержибок Г. В., доц. кафедры психологии
Минский государственный лингвистический университет (Беларусь)
(galina_minsk@mail.ru)

Анализ современной ситуации в мире, информатизация социокультурных процессов, гуманизация общественных отношений приводит к осознанию согласованности и взаимозависимости различных элементов общественных отношений. Изучая личность в целом, нельзя не учитывать специфику каждой области ее жизнедеятельности через включение в систему разнообразных социально-ролевых отношений. Открытие «гендера» в научно-практическом осмыслении стало методологическим ключом к пониманию сути социокультурной детерминации человека и гендерных отношений. Основными параметрами их исследования являются дифференциация и иерархичность ролей и статусов мужчин и женщин, воспроизводимые на макро-, мезо- и микроуровнях [1].

Многомерность символического пространства и процессы негативных преобразований (изменение гендерных диспозиций, сглаживание стереотипов, закреплённых нормативом культурной среды, доминирование феминного фактора, нивелирование ценности семейно-брачных уз и материнства) нарушают устоявшиеся механизмы социальной регуляции и традиционного полоролевого баланса. Отставание «гендерной гегемонии» или центрирование «мультидополнительной мужественности», которые отражают и воспроизводят социальную динамику (борьбу за ресурсы и власть, процессы отчуждения и расщепления, реконструкции гендерных форм), наличие «удовлетворенной, подчеркнутой женственности» как проявлений «гендерных проектов» (R. W. Connell), рассогласование биологического, социального и психологического пола (В. Е. Каган) неизменно приводят к «массовой патологии идентичности» (Е. М. Erikson), переструктурированию ролей и взаимодействий.

С ростом дифференциации и индивидуализации у современного человека все больше формируется потребность выделиться из общей массы, отличаться от других. Полагая себя как субъект, человек отражается в других людях, обретая в них свою идеальную представленность и продолженность (А. В. Петровский, 1993), «значимые Другие» включены в чувство собственного «Я» и неизбежно связаны с изменением восприятия себя (У. Джеймс, 1890), в зависимости от контекста у каждого человека есть репертуар «я-со-значимыми-другими» (Andersen, Chen, 2002). В формах метаиндивидуальной репрезентации личности значимого другого включены *авторитет* как референтность и право прини-

мать ответственные решения, *аттракция* как симпатия и эмоциональная привлекательность, учитывается *статус* как властные полномочия и институализированная роль (А. В. Петровский, 1988).

В основном, современные отношения дистантные, когда мужчины и женщины функционируют каждый в своей гендерной группе. Как отмечает И. С. Клецина [1], доминантно-зависимая модель является базовой моделью гендерных отношений на разных уровнях социальной реальности, ее реализуют субъекты с традиционными гендерными представлениями, стереотипами и установками. При включении индивида в интегрированный акт группового поведения формируется свойство «*социальности*» как переживание единства отношений определенной общности, признание и учет внутреннего, духовного мира другого [3, с. 99]. «Изучая человека с позиции его отношений, мы устанавливаем его содержательные связи с окружающей действительностью», где существенным является их индивидуально избирательный характер, эмоционально-оценочный смысл [2, с. 15-16, 48].

Личность не только «открывает» себя в другом, через другого, но и формируется в этой совместной деятельности. Это связано с тем, что в процессе формирования отношений происходит «*взаимодействие* друг друга и себя одновременно» (С. Л. Рубинштейн), а «его сознательные избирательные связи являются продуктом индивидуального развития» [2, с. 29]. Чем шире сфера общих интересов и задач, жизненных целей, больше актов взаимопомощи и стремления к смягчению межсубъектных границ [3, с. 102], тем легче определять доли взаимного вклада субъектов, осуществлять взаимодействие и достигать единства понимания.

Для подтверждения теоретических и гипотетических предположений исследованы элементы групповой идентичности как одного из составных компонентов *гендерной культуры* (ГК). Выборка составила 1965 человек, студенты 1-5 курсов вузов Беларуси (столица – 1468, регион – 497) в возрасте от 17 до 25 лет. Использовалась серия психодиагностических методик и авторский вариант методики «Круги», где соотношение объема «Я» по отношению к объему изучаемых групп («мужская», «женская», «смешанная») позволяет определить их значимость и ценность. Статистическая значимость и достоверность различий определялась на основе Mann-Whitney Test и Kruskal-Wallis Test, проводился корреляционный анализ (Spearman).

При сравнительном анализе показателей ГК и выявления характера отношения к гендерным группам отмечается выделение «мужской группы» студентами *столичных* вузов ($p \leq 0,001$), у которых лучше оформлено «гендерное Я» ($p \leq 0,03$), личностная и групповая идентичность, гендерно-ролевая позиция ($p \leq 0,001$), отмечается преобладающий адаптационно-социализационный тип ($p \leq 0,01$). В *возрастном* диапазоне

между группами «ранней и поздней юности» различий не выявлено, притом, что на 3-м курсе наблюдается внимание к «женской группе» и акцентируется «гендерная толерантность» ($p \leq 0,03$), «принятие других» отмечается как преобладающее – на 4-м курсе ($p \leq 0,001$). Значимым для *юношей* становится «мужская» общность и лояльность к «смешанной» группе, статусность и развитие «гражданственности» ($p \leq 0,001$), определяющая высокую удовлетворенность сферами жизнедеятельности ($p \leq 0,03$), у *девушек* – зафиксировано гендерное самопринятие ($p \leq 0,004$), устойчивость личностной идентичности ($p \leq 0,05$) и высокая толерантность ($p \leq 0,001$).

У представителей *региона* отмечается высокое «принятие других» ($p \leq 0,001$) и стремление к «образованности» ($p \leq 0,05$) при признании ценностей «индивидуализации» ($p \leq 0,02$). По *возрасту* позитивность к «смешанной группе» характерна для первокурсников ($p \leq 0,007$), у которых зафиксирована устойчивая личностная идентичность ($p \leq 0,001$), предпочтительность выбора монополовых групп – у студентов 4-го курса ($p \leq 0,01$). Хотя у *юношей* не отмечается ярко выраженных пристрастий, для *девушек* характерно принятие себя как представителя своего пола ($p \leq 0,03$), отмечается фиксация на отношении к «женской» и «смешанной» группам ($p \leq 0,004$).

Характерно, что у *всех* опрошенных выявлена связь направленности отношения к гендерным группам со «статусом», в регионах – значимо «принятие других», у *девушек* (из центра и региона) и *юношей* (регион) важным выступает групповая идентификация. Слияние с ин-группами характеризует направленность на «подчинение», определяя в аут-группах доминантную позицию. Достаточно часто «свои» репрезентируются в качестве нормы, «чужие» выступают порой в качестве девиации (О.В. Рябов, 2007). Тем самым, формирование группового сознания связано с активизацией процессов деперсонализации и проявлением конформности как нормативного влияния, где переживание чувство сообщества приводит к согласию в группе и повышению групповой монолитности [3, с. 279, 364].

Интегрированный показатель ГК лучше сформирован (при $p \leq 0,001$) у студентов *столицы*, при детализации по полу – в большей степени проявляется у *девушек* (вне зависимости от места учебы и проживания), по *возрасту* – наблюдается в большей мере у первокурсников региона. Выявлено, что построение ГК для *юношей* (из центра и региона) и *девушек* (столица) опосредуется гендерной и личностной идентичностью, толерантностью, в дополнении для *юношей* (столица) и *девушек* (из центра и региона) – связано с проявлениями маскулинности и гендерной толерантности ($p \leq 0,01$).

Тем самым, установлено своеобразие изучаемых признаков, половозрастная дифференциация оценивания себя и других, степень инте-

грации с социальными группами. Действительно, осознание ценностного и эмоционального значения индивидуальных качеств и половой принадлежности является признаком самоидентификации и фактор «усвоения личностью социально-психологических отношений того сообщества, с которым она себя идентифицирует», показывает *внутреннюю солидарность* с групповыми идеалами и стандартами [3, с. 350, 352]. Как отмечают некоторые авторы (Е. Н. Крылов, А. И. Шендрик), отношения по поводу принадлежности к определенной группе становятся все более лояльными, а личностная независимость от них постоянно растет. Включение в анализ «Мы» и «Я» позволяет идентифицировать себя с Другими, рефлексировать себя как часть *единого* в конкретной общности, и, в то же время, способствует стремлению к обособлению от других, к выходу из ситуации групповой соединенности и переходу к уникальности и непохожести (В. С. Мухина, 1999).

Изучение половозрастной специфики дифференциации показателей ГК позволяет организовать систему активных действий со стороны и самого субъекта, и корректирующих воздействий социального окружения (индивидуально и в группах). Благодаря расширению возможностей прогноза эволюции межгрупповых и межличностных отношений, посредством интеграции личности в социо-культурное пространство осуществляется устойчивая, позитивная социализация, происходит приобщение индивида к культуре. Это может повлечь, в дальнейшем, изменения и самой социальной системы в направлении соблюдения принципов социального и гендерного *партнерства*, основанных на признании сбалансированности отношений, равноценности и значимости каждого человека, любой группы и сообщества.

Литература:

1. Клецина, И. С. Психология гендерных отношений: Теория и практика / И. С. Клецина. – СПб.: Алетейа, 2004. – 408 с.
2. Мясищев, В. Н. Психология отношений / под ред. А. А. Бодалева / В. Н. Мясищев. – М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 1998. – 368 с. (Серия «Психологи отечества»).
3. Сушков, И. Р. Психологические отношения человека в социальной системе / И. Р. Сушков. – М.: Изд-во «Ин-т психологии РАН», 2008. – 412 с.

ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ПРОЦЕССЕ ИХ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ

Зобнина Т. В., д-р психол. наук, доц., Шуйский филиал
Ивановский государственный университет
(zobnina-tatjana@rambler.ru)

Самостоятельная работа студентов является важной гранью учебного процесса в вузе. Практика вузовского обучения показывает, что уровень успеваемости студентов непосредственным образом отражает качество их самостоятельной учебно-познавательной деятельности. Без правильно организованной и систематической работы студентов их обучение в вузе не может быть успешным. В связи с этим вопросы организации самостоятельной работы студентов продолжают оставаться актуальными.

Неотъемлемым элементом процесса вузовского обучения является самостоятельная работа студентов в ходе аудиторных занятий.

Самостоятельная познавательная деятельность на лекционных занятиях, предусматривающая поддержание произвольного внимания, активное осмысление лекционного материала, является необходимым условием усвоения содержания учебной дисциплины. Способствует этому информативность лекций, создание в ходе лекций атмосферы интеллектуального поиска, помощь студентам в овладении техникой конспектирования лекций.

Перспективы повышения качества подготовки студентов связывают, в частности, с внедрением в практику обучения лекций проблемного типа. При этом возможно применение разных методов обучения: проблемного изложения, совместного обучения, исследовательского метода, творческого обучения. В соответствии с правилами управления процессом усвоения знаний в проблемной ситуации мы предлагаем студентам ряд вопросов, при поиске ответа на которые они открывают для себя что-то новое. Учитывая установленную в педагогической психологии зависимость усвоения учебного материала от условий его обобщения, мы стремимся формулировать вопросы таким образом, чтобы они выявляли характерные особенности психических функций и методов их исследования, общие закономерности развития психики. Это позволит студентам использовать свои знания при анализе сходных явлений и в широком диапазоне условий действия.

Углублению знаний, полученных студентами на лекциях и в ходе самостоятельной работы с научной литературой, способствуют семинарские занятия. Познавательные, контролирующие, стимулирующие, воспитательные функции семинара находятся в неразрывном единстве. Организация на семинарах дискуссий, выполнение студентами коллективных и индивидуальных заданий, постановка взаимных уточняющих вопросов, обсуждение докладов, выступлений, рефератов, решение ими психологических задач – всё это содействует укреплению интереса к психологии, выработке умений интерпретировать факты и делать обоснованные умозаключения.

Так, уже в ходе преподавания общей психологии мы предлагаем студентам задания, направленные на формирование умений анализировать поведение учащихся и деятельность педагогов, объяснять их с точки зрения психологической науки. Эти задания могут быть представлены в форме разбора эпизодов из педагогической деятельности, в форме решения психологических задач, которые можно объединить в три основные группы: общелогические, общепсихологические и специально-предметные задачи.

Опираясь на данную типологию, предложенную П. Я. Гальпериным [1], мы в своей деятельности применяем ряд разработанных нами заданий, позволяющих варьировать указанные типы материала для выделения обобщающего содержания формируемых действий и предупреждения возможного затруднения соединения теоретических знаний с практическими умениями. В этих заданиях ориентировочная основа действия (ООД), являясь инвариантной частью, программирует процесс его освоения, а исполнительная часть требует активной мыслительной деятельности студентов.

Важным аспектом вузовского обучения является организация внеаудиторной самостоятельной работы студентов, в структуре которой центральное место занимает подготовка к занятиям и различным формам контроля усвоения знаний. Внеаудиторная самостоятельная работа может быть разделена на обязательную самостоятельную работу и внеаудиторную работу, связанную с углубленным изучением дисциплин, по которым студенты предполагают специализироваться.

Обязательная самостоятельная работа имеет разнообразные формы, чаще всего это различные «домашние задания» (конспектирование первоисточников; реферирование статей; решение задач и т. д.). Перед началом их выполнения студенты получают необходимые разъяснения, знакомятся с требованиями к содержанию и качеству оформления работы, сроками ее сдачи, рекомендуемыми учебными пособиями и т. д. Углубленное изучение дисциплин, по которым студенты предполагают

специализироваться, организуется нами, как правило, с учетом их склонностей и способностей.

В совершенствовании приемов самостоятельной учебной работы большую помощь студентам оказывает изучение психологии, позволяющее расширить знания о психологических основах и методике самостоятельной познавательной деятельности. Так, например, оно содействует углублению знаний о функционировании и развитии познавательных психических процессов, о механизмах выработки умений и навыков, о волевой регуляции деятельности. Формированию самостоятельной мыслительной деятельности студентов способствует их ориентация на всестороннее продумывание фактов и примеров, научных определений, правил, выводов, содержащихся в учебных текстах. Работу по развитию логических операций мы сочетаем с работой по совершенствованию умений конспектировать литературные источники, пользоваться словарями, справочным материалом и т. д.

Неотъемлемым элементом работы со студентами является совершенствование у них навыков самоорганизации учебной деятельности. С целью повышения уровня самоорганизации мы знакомим студентов со схемой самоорганизации деятельности, включающей в себя следующие компоненты: постановку цели, моделирование значимых условий деятельности, программу исполнительских действий, систему критериев успешности деятельности, оценку соответствия реальных результатов критериям успеха, решение о необходимости и характере коррекции деятельности. Составление такой программы может проводиться в отношении учебной деятельности, на старших курсах – в отношении предстоящей профессиональной деятельности. Создание подобной программы – один из методов обучения перспективному планированию деятельности. Такое программирование мы рассматриваем и как способ подготовки студентов к формированию авторского профессионального сценария жизни.

Важным аспектом самоорганизации деятельности являются способы и приемы ее самоконтроля. Знакомство студентов с сущностью самоконтроля, с эффективными приемами контроля процесса и результатов своей деятельности углубляет осознание необходимости самоконтроля деятельности, приучает к планированию своего труда, помогает повысить успешность учебной деятельности, способствует выработке умений регулировать свой труд наилучшим образом.

Развитию самостоятельности студентов, формированию у них способности к творческому решению задач содействует их приобщение к научно-исследовательской работе, включающей в себя следующие виды деятельности: написание научных рефератов, тезисов, статей;

подготовку курсовых и выпускных квалификационных работ; выполнение исследований в период прохождения практики; индивидуальную научно-исследовательскую работу студентов в соответствии с их склонностями и интересами.

Различные виды научно-исследовательской работы студентов мы стремимся организовывать таким образом, чтобы они содействовали формированию у них «классического алгоритма» научно-исследовательских действий, выработке умения обобщать и излагать результаты проделанной работы, развитию стремления к самостоятельной поисковой деятельности.

В современных условиях быстрого развития науки и техники человек стоит перед необходимостью быть готовым к овладению новой информацией, новыми средствами труда, новыми профессиональными знаниями и навыками. Целью системы высшего профессионального образования становится не столько передача готовой суммы необходимых профессиональных знаний и умений, сколько дальнейшее совершенствование у студентов навыков самостоятельной работы как важного условия освоения избранной профессии.

Литература:

1. Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследования мышления в советской психологии / Отв. ред. Е. В. Шорохова. – М.: Наука, 1966. – С. 236 – 277.

2. Бадмаев Б. Ц. Методика преподавания психологии: учебное пособие. – М.: Владос, 2001. – 304 с.

3. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его законо-

мерные основы и методы: учебно-методическое пособие. – М.: Высшая школа, 1980. – 368 с.

4. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А.. Психология высшей школы: учебное пособие для вузов. – Мн.: Изд-во БГУ, 1981. – 383 с.

5. Основы педагогики и психологии высшей школы / Под ред. А. В. Петровского: учебное пособие. – М.: МГУ, 1986. – 304 с.

РАСШИРЕНИЕ ОРИЕНТИРОВОЧНОЙ ОСНОВЫ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ НОВЫХ ПРАКТИЧЕСКИХ УМЕНИЙ

Карапетян В. С., зав. кафедрой возрастной и педагогической психологии, доктор психол.наук, профессор, Армянский государственный педагогический университет им.Х. Абовяна,

Теория познания базируется на той философской идее, что отраженная в знаниях действительность, не только изменяется, но и имеет постоянно развивающуюся тенденцию, которая основана на практической деятельности. Практика, как основа теоретических знаний и практических умений, являлась надежной гарантией во все времена: с практической деятельностью связано не только последующее развитие теории познания, но и решение учебных задач прикладного характера, а также обеспечение эффективности профессиональной деятельности.

Практика, как чувствительная и предметная деятельность, своими структурными и функциональными проявлениями направлена на предметные или мыслительные объекты и связанную с ними действиями. Она фактически охватывает такой состав действий, который при случае полной ориентировки и рационального исполнения наилучшим образом нацелен удовлетворить общие познавательные и профессиональные потребности обучающихся (стремления, интересы и т. д.). В этом смысле обычно выделяют несколько основных функций практики – как источника знаний, область применения знаний, мера оценки истинности и т. д., которые часто отражены как в философской, так и в других научно-методологических исследованиях. Следует отметить, что психологическая сторона любой практики и исследование ее конкретных функций пока что продолжают считаться актуальными, в особенности в том случае, когда предметом обсуждения становится вопрос педагогической и содержательной стороны.

Современное разделение функций практической деятельности человека в нашем понимании создает ряд существенных затруднений, когда пытаемся учесть результаты практики и зарегистрировать их на языке личностной и профессиональной компетенции, не имея методологически обоснованных подходов к формированию теоретических знаний и их эффективного применения.

Задача исследования теоретической проблемы практики еще более усложняется при системном анализе профессиональной деятельности, когда одновременно обсуждаются содержательные и организаци-

онные пути и формы их регулирования, учет и оценка промежуточных и конечных результатов образования. В этом вопросе предварительная позиция профессионалов такова, что практика как непрерывная учебно-познавательная деятельность должна объясняться в рамках всеобщей деятельностной концепции, принимая за основу учебные мотивы, цель, состав деятельности и соответствующие операции, как основные структурные элементы познавательной деятельности, которые могут раскрыться в рамках содержания конкретного учебного материала, если последний соответственно будет представлен в целостном виде предметного, перцептивного или мыслительного действия.

Как предварительный подход, вероятно, к месту будет вспомнить истину, согласно которой между теоретическими и практическими знаниями до сих пор существует преграда, которую не легко преодолеть традиционными подходами и представлениями, комментариями (в представлении теоретических знаний), то есть сочетание практических и теоретических знаний не настолько упрощены и понятны как теоретикам, так и практическим работникам, чтобы они общими научно-теоретическими методами обработки и определенными стандартами, совместными усилиями обеспечили бы плавный переход от теоретических знаний к практической деятельности. Эта проблема существует во всех учебных учреждениях, даже в ведущих вузах мира, когда выпускники после окончания прикрепляются к специалисту для приобретения необходимого профессионального опыта. Фактически переход от теоретической и внутривузовской практики в сферу профессиональной деятельности является приоритетной проблемой в современном вузовском обучении во всем мире. Тем не менее, есть несколько подходов, которые ощутимо расширяют наши представления для естественного понимания механизмов закрепления связей теории с практикой.

Формирование практических умений, очевидно, требует пересмотра научных понятий данной сферы или разработки такого понятийного аппарата, чтобы теоретический и практический опыт подвергся не только всестороннему анализу, но и теоретические знания непосредственно прямо были переданы специалисту-практику, а последний свои практические знания передал теоретику несмотря на те обстоятельства, что в данной деятельности практический опыт приобретает в течение продолжительного периода, в процессе сложнейшего пути профессионального становления.

В любом случае задача сводится к созданию “особого моста” между теорией и практикой, который ощутимо облегчит всевозможные прямой и обратный переходы. Укрепление теоретической и практической связи в первую очередь будет направлено на модернизацию прак-

тики, с точки зрения предметного, педагогико-методологического и психологического смысла практики, по той причине, что изменения знаний и их постепенное усложнение приведут к необходимости по новому осмыслить знания, в особенности восприятие, понимание и усвоение нового содержания в целенаправленном процессе. Возникает вопрос, психология обучения как самостоятельная область педагогической психологии имеет ли такой ресурс научных представлений и результативный путь его осуществления, который своим обоснованием, психологической разработкой ощутимо сократит преграду двух полюсов теории и практики в познавательном процессе: так как оба, промежуточный и конечный результат познавательной деятельности могут проникать во всевозможные связи содержания сферы практической и теоретической деятельности. Это последнее в частности достаточно объемно экспериментально не исследовано, вместо этого основные акценты делаются на формы и пути организации практики, на общение, на факторы и условия разного характера. Не углубляясь в поиск (единого языка) такого содержания связи теории и практики, без которого невозможна передача любого опыта и организация предметной деятельности.

С этой точки зрения постановка вопроса относится ко второй части нашего доклада, который сводится к раскрытию связи теории и практики, современным возможностям психологических понятий. Самый примитивный вопрос сводится к следующему: что может взять будущий специалист из теоретической части данной науки, чтобы в дальнейшем в процессе практики применить их. В этом смысле наш доклад-попытка описания и комментирования, поскольку его теоретические основы в свое время рассматривались в исследованиях таких известных психологов как А. Н. Леонтьева, П. Я. Галперина и Н. Ф. Талызиной. Понятно, что из теоретической части данной области специалист практической сферы применяет: а) основные идеи; б) представления той или иной научной школы; г) закономерности развития данного явления; д) определенные принципы и т. д.. Все это не только недостаточно, но и даже в какой-то степени может помешать практической деятельности специалиста-практика, (если он не владеет содержанием и путями осуществления практической деятельности, независимо от того, занимается ли он внутривузовской или вневузовской практической деятельностью; 2) если это относится к системе образования, учету конечных результатов обучения и оценивания.

Выход из тупика нужно искать не в теоретических или практических знаниях, а в психологическом восприятии знаний, поскольку теоретические и практические знания, по существу, имеют общую предметную сторону и могут быть представлены как система закрепленных

действий. Отделение знаний от предметного или умственного действия чревато опасностью потери смыслообразующей деятельности. Согласно подходу А. Н. Леонтьева: рассматривая деятельность как всеобщую психологическую категорию можем рассматривать познавательную деятельность в целом как состав действий и операций, при условии, чтобы практика рассматривалась как конкретный путь выражения познания, в частности теми понятиями, которые характерны для познавательной деятельности вообще. Рассматривая практику с точки зрения деятельностной категории имеем возможность: а) говорить об измеряемых явлениях, поскольку действия в психологическом смысле уже единица в составе деятельности; б) компетенции могут быть представлены как совокупность деятельностей с соответствующими параметрами, при этом каждое действие измеряемо, а это означает что в дальнейшем не возникнет проблема коррекции соответствующей компетенции и ее оценки. Однако из-за отсутствия предложения единого измерения компетенций пока что оценка ситуации в целом продолжает зависеть от субъективных представлений преподавателя. Например, в ряду межличностных компетенций отмечается “критика и самокритика”. Как мы можем изложить данную компетенцию, если ее не преобразуем в конкретную деятельность, говоря какие действия должен совершить человек, чтобы исследователь зафиксировал наличие критики. Все это можно осуществить доступными средствами, если за основу принять выдвинутую П. Я. Гальпериным “Основы ориентировочной действия” и применение ее содержательной стороны: Что является основой применения подобной позиции? Эти причины детально представлены в рамках теории поэтапного формирования умственных действий и в представлениях функциональной деятельности. В познавательную деятельность человека (в зависимости от характера деятельности) входят: “Основа ориентировочных действий”, “исполнительная” и “контрольная” части. Поскольку ориентировочная деятельность направлена на эффективное построение исполнительской части, поэтому ее в содержание составляют те условия, которые необходимы для концентрации на предметном плане данной деятельности. А если деятельность перцептивная, то в случае необходимости имеем возможность изменить форму деятельности. Теоретические представления и практические умения вместе с многочисленными различиями имеют несколько существенных общих черт: связанных с формой деятельности, обобщением, объемом и уровнем. Теоретические знания – это знания чего–то в смысле выполнения конкретной деятельности, которая от практического умения отличается своим предметно-чувственным планом. Кроме этого, на уровне теоретических знаний обобщенная деятельность никогда не мешает

возможности развернуть деятельность в практическом поле. Непосредственная связь практической и теоретической части действия позволяет не только представить обобщенную картину действия, но и обеспечивает психологическую готовность направленную на выполнение практических действий, имея формулу перехода от общего к конкретному. Практика, как предметная деятельность, в плане включения разнохарактерных условий всегда конкретна. Это означает, что теоретические и практические параметры действия предполагают наличие дополнительных условий, которые включаются в основу ориентировочной части действия. Практическая деятельность включает не только исполнительные и контролирующие компоненты, но также определенную группу умственных и перцептивных элементов. В конкретной ситуации выбор данного состава действий и целенаправленное его применение зависит от действительного изменения модельных представлений, от образца конечного результата действия, от обоснованного применения средств и действительных возможностей полноценного использования практических знаний.

Расширение основы ориентировочного действия связано с направленным осуществлением предметной деятельности, включая в данную компетенцию выбор параметров действия и связанную с их локализацией в конкретных условиях. В этом контексте в ряду характеристик типов ориентировочной основы действия Н.Ф.Талызина выделяет несколько вариантов различающихся по обобщенности, полноте и способу получения действия, из сопоставления которых образуются типы ориентировочной основы действия. Экспериментальные исследования осуществленные в 70-ых годах не были направлены на обсуждение компетенций. Поэтому образец действия, независимо то того получает человек в готовом виде или сам строит, едва ли сможет удовлетворить современным требованиям психологического портрета профессиональной компетенции.

Тем не менее, если одновременно будут даны как теоретические представления данного явления, так и особенности сферы применения идей, за счет а) изменения действий; б) расширения их; в) обобщения, д) целостности- то этим частично будет обеспечена эффективность исполнительной части в рамках учебной деятельности. Прямые и обратные действия дают возможность от предметного плана перейти к умственному и наоборот.

Сложность проблемы сводится к целенаправленной организации учебного процесса, поскольку в начале обучения необходимо в учебные модули одновременно включать как теоретические так и практические знания. Учебный модуль фактически должен своим содержанием вклю-

чать умения, которые объединяли бы теоретические и практические знания, направленные на образование целостной системы умений, которые в будущем будут выступать как схема ориентировочной основы действия. Во всяком случае к месту заметить, что познание – это целостный процесс, который должен сохраниться и с точки зрения анализа практической деятельности, и поэтому необходимо ее рассматривать как исследовательскую деятельность или ее самостоятельное образование. Приведем высказывание Р. Декарта (“метод Декарта”), который выдвинул следующие принципы получения новых знаний: а) то, что не ясно и не четко, нельзя принимать за истину, б) трудные вопросы необходимо разделить на столько частей, сколько необходимо для их решения; г) необходимо настолько узнать подробности насколько необходимо, чтобы полностью было понятно, что ничего не пропущено и ничего не ускользнуло от внимания.

В этом контексте возникает вопрос: если в основе ориентировочного действия одновременно будут представлены промежуточные звенья теоретических знаний и практических умений, как новый состав психолого-педагогического и методического направления действия, то какие сдвиги можно фиксировать в процессе формирования практических умений, как промежуточные и переходящие компетенции. Положительный ответ на этот вопрос зависит от реалий данной области, относящихся к ним теоретическим представлениям, целям, промежуточным и конечным результатам, от одинаковых соответствующих знаний, поскольку измеряемы только однородные явления (представленные одинаковыми понятиями). В психологическом смысле деятельность осуществляет измеряемую функцию даже с точки зрения сопоставления выше перечисленных результатов. Естественно возникает вопрос: можно ли одни и те же действия измерить в предметном, перцептивном и мыслительном плане. Ответ на поставленный вопрос в основном отрицательный, но с некоторыми издержками, поскольку психологическое описание каждого действия опирается на такие параметры как: а) обобщенность, б) развернутость действия и в) освоенность.

Постановка подобного вопроса существенно помогает воспринять и найти мыслительные и идеальные объекты, механизмы их преобразования, свойства и связи, поскольку в учебном процессе создается возможность обратным путем от практики осуществить переход к теории, это очень важный шаг, потому что в системе вузовского образования от теоретических знаний мы в основном переходим к практическим действиям.

Прямые и обратные действия с предметными и идеальными объектами, своими исполнительными путями и многообразным операцио-

нальным составом включаясь в расширенную схему основы ориентировочного действия, дают возможности любым способом осуществлять обратным процесса деятельности, такое расширение является обязательным компонентом процесса формирования профессиональной компетенции.

Литература:

1. Алексеев П. В., Панин А. В. Теория познания и диалектика.- М., Высшая школа, 1991.-383 с.
2. Гаданиер Х.-Г. Истина и метод: Основы философской герменевтики.- М., Прогресс, 1988.-704 с.
3. Гальперин П. Я., Лекции по психологии, Учебное пособие, 4-е издание, М., 2007, 400 с.
4. Ильин В. В. Теория познания. Эпистемология.- М., МГУ, 1974.- 136с.
5. Карпенков С. Х. Основные концепции естествознания.- М: Культура и спорт, 199 с. 6.Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний, М., МГУ, 1975, 342 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ВОКАЛЬНОГО СЛУХА КАК ВАЖНЫЙ ФАКТОР ПЕВЧЕСКОГО ИСКУССТВА

Копплеуова К. С., преподаватель факультета культуры и искусств,
Западно-Казахстанский государственный университет
им. М. Утемисова
consul_79@mail.ru

Музыкальный слух – одно из основополагающих профессиональных качеств учителя-музыканта, без хорошо развитого слуха невозможна деятельность ни учителя музыки, ни дирижера – хормейстера.

Музыкальный слух включает в себя как звуковысотные, так и художественные характеристики. Специфическая деятельность дирижера-хормейстера и предполагает и формирует весь комплекс слуховых качеств. Не располагая развитым звуковысотным слухом, невозможно добиться чистого интонирования. У хормейстера с недостаточно развитым гармоническим слухом будут возникать проблемы со строем и отчасти с ансамблем в хоре.

Качественная вокальная работа в хоре предполагает наличие хорошо развитого *вокального слуха*. Высокохудожественное исполнение хора предполагает наличие развитого темброво-колористического слуха хормейстера, который в рамках данной профессии рассматривается как специфическая характеристика вокального слуха.

Есть основания рекомендовать, как показал теоретико-методологический анализ проблемы, определенные приемы и способы внутри классной работы, направленные на формирование и развитие вокального слуха.

Основополагающим моментом в данном направлении является постижение учащимся механизмов звукообразования, которое происходит посредством гносеологического анализа (при содействии педагога) психофизиологических и акустических особенностей строения голосового аппарата.

Необходимым условием в данном случае является теоретическая подготовка студента, которая осуществляется на всех занятиях дирижерско-хорового цикла, а также в процессе самостоятельной работы студента с научно-методической литературой и должна осуществляться по следующим направлениям:

1. Психофизиологические и акустические особенности строения голосового аппарата (детского, женского, мужского);

2. Механизм работы голосового аппарата в процессе пения (дыхание, атака звука, регистры, работа артикуляционного аппарата, резонирование, опора певческого голоса);

3. Основы постановки певческого голоса;

4. Основные недостатки звучания певческого голоса (причины и следствия).

Другим существенным моментом является уяснение студентам в теоретическом и практическом плане основных принципов вокально-исполнительского искусства, конечным результатом которого должна быть выработка четких профессионально-исполнительских и педагогических представлений о дыхании певца, «атаке» звука, особенностях вокального музицирования, резонировании, артикуляционном аппарате.

Теоретическое и практическое освоение указанных параметров эффективно осуществляется в процессе накопления певческого опыта (в классе постановки голоса, хоровом классе, на занятиях вокально-хорового практикума), причем, наиболее интенсивно при условии постоянного анализа механизмов звукообразования собственного певческого голоса (позитивные негативные стороны звукоизвлечения, установление причинно-следственных связей недостаточно качественно исполнения). Поэтому задача педагога заключается в активизации самоконтроля студентов за певческим процессом и самоанализом результатов пения, в результате которой развивается слуховая активность. В этой связи значительную роль играют:

- сравнительный анализ эталонного (в данном случае эталоном может служить показ педагога) и собственного исполнения;

- моделирование процессов звукообразования во внутренне слуховом представлении учащихся, «внутреннее» пропевание с опорой на внешнее звучание (хора, вокальной группы хорового практикума, педагога и т. д.).

Активизировать слуховое внимание следует с помощью создания проблемных, поисковых ситуаций, в данном случае целесообразен коллективный анализ хористов своего исполнения и поиск приемов преодоления недостатков в звукообразовании.

Большую роль в процессе активизации вокального слуха играет сравнительно-сопоставительный анализ исполнительских манер и стилей различных хоровых коллективов и представителей вокального искусства (с опорой на аудиозаписи и живые, непосредственные впечатления от концертов):

- анализ исполнения профессиональных вокалистов, ведущих детских и взрослых хоровых коллективов;

- анализ исполнения непрофессиональных хоровых коллективов с недостаточной вокальной подготовкой, выявление недостатков вокально- хоровой звучности;

- анализ различных жанрово-стилистических манер и направлений, представленных в современном вокальном искусстве (академическое и народное пение, эстрадное исполнительство).

Вышеуказанные приемы способствуют формированию физиологически и эстетически целесообразного певческого эталона как важного фактора эффективного развития вокального слуха.

В процессе развития вокального слуха, непосредственно связанного с тембро-кolorистической сферой, педагогу следует направлять работу студента на изучение тембро-кolorистических особенностей человеческого голоса.

Приемами и способами в данном контексте могут быть следующее:

мысленная («умозрительная») работа над хоровой партитурой с установкой на обнаружение и выявление красочных, живописно-изобразительных ресурсов;

фортепианное исполнение партитуры с воображаемой оркестровой инструментровкой (особенно при изучении инструментальных произведений в обработке для хора);

поиск различных вариантов тембрально-психологической окраски музыкально-поэтической интонации, создание «тембровой атмосферы» подбор словесных эквивалентов (метафор) для различных тембровых звукообразований, описание слуховых ощущений в терминах и понятиях других видов ощущений (зрительных, осязательных, вкусовых и т. д.);

сравнительный анализ и сопоставление тембро-кolorистических особенностей исполнения одного и того же произведения в интерпретациях различных хоровых коллективов или вокалистов;

анализ собственно хорового или вокального исполнения на предмет выявления тембро-динамических красок;

составление словесно-образных «партитур» предполагаемых звуковых красок в изучаемых произведениях.

Определяя методы формирования и развития профессионально значимых качеств и свойств учителя музыки, следует иметь в виду существенную закономерность, подчиняющую себе процессы такого рода: изменения /прогресс или регресс/ в одних областях непосредственно задевает другие, воздействует на них. Иными словами, существуют определенные и тесные связи и зависимости между всеми основными компонентами, входящими в структуру профессионально значимых качеств и свойств учителя музыки. Так, усиление деятельно-

сти художественно-образного мышления, повышение его энергетики влияет на волевую сферу индивида, на «артистический комплекс», на работу фантазии, воображения, ассоциативных механизмов и др. И наоборот: углубление и интенсификация эмоционально-волевых процессов имеет следствием заметную активизацию мыслительных операций, выражающуюся в позитивных сдвигах в области живописно-образных аналогов и параллелей. В заключение следует подчеркнуть, что существует, как уже было показано, ряд конкретных методических приемов и способов работы со студентами, направленных на развитие профессионально значимых качеств.

Литература:

1. Андреева Л. М. Методика преподавания хорового дирижирования. - М.:Музыка, 1969 г.
2. Анисимов А. И. Дирижер – хормейстер. Творческо-методические записки. Л.: Изд-во «Музыка» Ленингр.отд., 1976 г.
3. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М. «Высшая школа», 1990 г.

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТВОРЧЕСКАЯ АКТИВНОСТЬ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ У СТУДЕНТОВ МУЗЫКАЛЬНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Кумарова А. С., преподаватель факультета культуры и искусств, Запад-
но-Казахстанский государственный университет им. М. Утемисова
(askumarova@mail.ru)

Обращение к проблемам формирования профессионально-творческой активности личности важно для понимания целостной природы человека, механизмов развития его творческого потенциала, самоактуализации в профессиональной и социальной деятельности. Проблема формирования творческой активности волновала многих и нашла своё отражение в работах философов (Аристотеля, Г. Гегеля, Р. Декарта и др.), педагогов (А. А. Вербицкого, Б. Т. Лихачёва, В. А. Сластёнина и др.) и психологов (Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна и т. д.).

Сущность понятия «творчество» рассматривается в философской и психолого-педагогической литературе, как правило, с двух точек зрения: творчество как атрибут материи и творчество как высшая форма деятельности. В психологии и педагогике в рамках деятельностного подхода творчество анализируется в большей степени в причинно-следственной логике как процесс деятельности, как стиль и способ деятельности, как продукт и результат деятельности.

С. Л. Рубинштейн определял творчество как «деятельность, создающая нечто новое, оригинальное, что притом входит в историю развития не только самого творца, но и науки, искусства и т. д.». Творчество – важнейший родообразующий фактор человечества. Человек как вид без творчества существовать не может, т. к. его тяга к творчеству вызвана потребностью поддерживать своё существование. Отсутствие этой потребности ведёт индивида к деградации. Особую роль в проявлении различных видов активности, в развитии личностного потенциала человека играет его индивидуальность. Индивидуальность личности может проявляться при определённой совокупности условий: либо успешной, поощряемой деятельности, либо в ситуации неуспеха.

Деятельность студента музыкально-педагогических специальностей связана с профессионально-творческой активностью, т. к. его будущая профессия учителя музыки – профессия музыкального, педагогического, инновационного творчества. Понятие творческая активность как сложный сплав эмоциональных, волевых и интеллектуальных качеств и

процессов. Внешним проявлением творческой активности она считает инициативность, самостоятельность, эмоциональность, осознанность поступков, в основе которых яркая индивидуальность, помогающая индивиду иметь собственное аргументированное, осознанное мнение к окружающей действительности.

Учебная (музыкально-педагогическая) активность — это любая деятельность студентов, направленная на получение знаний, проводимая под влиянием внешних и внутренних факторов. Она является необходимым условием успешного выполнения требований учебно-образовательного процесса в среднем специальном учебном заведении. Система взаимодействия педагога (педагогического воздействия) и индивидуальной творческой активности обучающегося является условием эффективности учебного процесса. Активность студента – результат актуализации его личностных мотивов, которые требуют их изучения и учёта.

Психическая активность личности — глубокая сосредоточенность внимания на предмете исследования, в частности музыке, и направленная на реализацию её художественного образа, отработку соответствующих исполнительских приёмов. Активность музыканта может проявляться по-разному, но высшей формой её проявления будет «напряжённая умственная и эмоционально-волевая деятельность и пристрастное, увлечённое отношение к изучению и исполнению музыкальных произведений». Выявление, обогащение и использование индивидуально-личностного опыта учащегося в классе дирижирования, создание благоприятных эмоциональных и музыкально-психологических условий педагогом для наибольшей раскрепощённости и глубокого, креативного проникновения в художественно-образное произведение.

Профессионально – музыкальная активность — мобилизация музыкального и жизненного опыта человека, проявление индивидуальных характеристик и склонностей, способствующих зарождению и росту направленности личности музыканта-исполнителя.

Анализируя систему средств активизации учения, указывает, что формирование познавательной, творческой потребности, особенно в сфере искусства, обеспечивает формирование мотивов деятельности, что, в свою очередь, является одним из основных условий активизации процесса обучения. Только целенаправленное активное обучение даёт возможность обеспечить высокий и надёжный уровень развития заложенных творческих способностей и положительно сказывается на качестве знаний студентов и способствует их интеллектуальному развитию.

Литература:

1. Аксёнова Г. М. Формирование субъектной позиции личности будущего учителя. г. Рязань, 1995 г.
2. Богоявленская Д. Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. г. Ростов-на-Дону: Ростовский ун-т, 1983 г.
3. Выготский Л. С. Психология искусства/ под ред. М. Г. Ярошевского. -М.: Педагогика, 1987 г.
4. Кабалецкий Д. Б. Педагогические размышления: Избранные статьи и доклады. М.: Педагогика, 1986 г.
5. Мозгарёв Л. В., Сердюкова Л. В. Некоторые аспекты исследования мотивов учебной деятельности у будущих учителей музыки. г. Воронеж, 2002 г.

УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И ЕЕ СРЕДСТВА

Лазовская И. Л., воспитатель МДОУ Д/С «Черемушки», г. Балашов

Понятие «учебная деятельность» достаточно неоднозначно. При более полном толковании этим термином заменяют понятия научения и учения. Учебная деятельность, как и всякая другая, мотивирована, целенаправленна, предметна, имеет свои средства осуществления, свои специфические продукт и результат. Среди всех других видов деятельности учебная деятельность выделяется тем, что ее субъект и предмет совпадают: она направлена на самого обучающегося – его совершенствование, развитие, формирование как личности благодаря осознанному, целенаправленному освоению им общественного опыта. Деятельность учащегося направлена на освоение глубоких знаний, отработать обобщенных способов действий и умение адекватно и творчески применять их в различных ситуациях.

Существуют три основные характеристики учебной деятельности, которые отличают его от других форм активности человека: 1) в ней осваиваются обобщенные методы работы и научные понятия (в отличие от понятий повседневных, освоенных за пределами специально предназначенных для этой деятельности); 2) она специально направлена на освоение учебного материала и решения учебных задач; 3) освоение общего способа действия опережает по времени практическое решение задач [2].

Кроме того, учебная деятельность отличается от других видов активности человека тем, что в ней субъектом сознательно преследуется цель добиться изменений в себе самом, а чешский теоретик учения И. Лингарт выделяет в качестве ее главных черты зависимость изменения психических свойств и поведения учащегося от результата его собственных действий.

К личностно деятельностным характеристикам учебной деятельности относятся ее предмет, средства и способы осуществления, продукт и результат. Предметом учебной деятельности, т. е. тем, на что она направлена, является усвоение знаний, овладение обобщенными способами действий, отработка приемов и способов действий, их программ и алгоритмов, в процессе чего развивается сам учащийся. Согласно Д. Б. Эльконину, учебная деятельность не идентична усвоению. Усвоение является основным ее содержанием и определяется строением и уровнем ее развития. В то же время усвоению свойственны изменения в интеллектуальном и личностном развитии субъекта.

Средства учебной деятельности, с помощью которых она осуществляется, представлены тремя видами: 1) знаковыми системами, в

форме которых фиксируется знание и воспроизводится индивидуальный опыт (язык, алфавит, система вычисления, символика и т. п.); 2) обеспечивающими познавательную и исследовательскую активность мыслительными логическими операциями – сравнением, классификацией, анализом, синтезом, обобщением, абстрагированием, индукцией, дедукцией (без них вообще невозможна никакая умственная деятельность); 3) так называемыми фоновыми, т. е. уже имеющимися у учащегося знаниями, посредством включения в которые новых знаний используется индивидуальный опыт учащегося [4].

Как и в любой человеческой деятельности средства учебной деятельности можно выделить в пять групп: материальные, информационные, языковые, логические, математические.

Материальные и информационные средства — это, в традиционном понимании, средства обучения — игрушки (в раннем возрасте), учебное оборудование, учебно-наглядные пособия и т. д. Характерно, что на ранних стадиях развития человечества — в традиционном и ремесленном типах организационной культуры специальных средств обучения, очевидно, вообще не было — обучение проводилось на реальных производственных орудиях — сохах, молотках, топорах и т. п. Или же манускрипты, рукописные церковные книги и т. д. использовались одновременно как по своему прямому назначению так и, попутно, в целях обучения. За исключением, очевидно, игрушек, которые издревле являлись макетами и моделями орудий труда, предметов быта, а также людей и животных. Учебная книга как основное средство обучения появилась уже в научном типе организационной культуры с появлением книгопечатания. В рамках научного типа организационной культуры впоследствии стали интенсивно развиваться и другие средства обучения — наглядные пособия, макеты и модели и т. д., а в XX в. — технические средства обучения — кино, телевидение, компьютеры и т. п.

Но материальные и информационные средства обучения специально создаются другими людьми — не самими обучающимися — издательствами, специализированными заводами, компьютерными фирмами и т. д. — за исключением тех редких случаев, когда наглядные пособия, макеты и т. п. создаются самими обучающимися [3].

Все остальные средства учения — языковые, логические, математические осваиваются самими обучающимися в ходе самой учебной деятельности.

Языковые средства: родной и иностранные языка, ряд специальных языков — язык чертежа, электрических схем, дорожных знаков и т. д.; а также специфические научные языки: математики, физики, химии и т. д. и языки искусства. Все эти естественные и искусственные

языки являются средствами учения. Начиная с родного языка. Родной язык для ребенка является одним из первых обретений в его социализации и наследовании человеческой культуры. На основе родного языка формируется и развивается мышление ребенка, в том числе понятийное, логическое мышление, развивается его сознание и самосознание, развивается общение с другими людьми, осваиваются другие языки и все учебные курсы. Развитие родного и других языков имеет важное значение на протяжении всей жизни: во-первых, язык человека — это его лицо, показатель его уровня культуры — вспомним известную пьесу Б. Шоу «Пигмалион». Во-вторых, языки любому человеку необходимы как средства продолжения образования на протяжении всей жизни, чтобы иметь возможность изучать любую науку, осваивать любую деятельность [1].

Логические средства. Вслед за языком и параллельно с ним у ребенка формируются логические средства деятельности, в том числе учебной деятельности. Логическое (так называемое словесно-дискурсивное) мышление является высшим уровнем мышления человека, которое формируется постепенно, через наглядно-действенное (в самом раннем возрасте) и образное мышление и заключается в умениях ставить, осознавать вопросы, находить пути их выяснения, выполнять для этого необходимые мыслительные операции и делать правильные умозаключения.

Математические средства. Формирование математических средств учения начинается с формирования у детей представлений о числе и умении счета и продолжается как в процессе изучения самой математики, так и в других учебных дисциплинах, где применяется тот или иной математический аппарат. Следует отметить, что традиционно сложилось деление людей, начиная с детского возраста, на «естественников», «технарей», якобы способных к изучению математики, с одной стороны, и на «гуманитариев», якобы не способных к изучению математики, — с другой. Но такое деление приводит к совершенно разному образованию этих двух «категорий» людей: парадокс заключается в том, что при необходимости «технарь» может стать «гуманитарием» — таких примеров множество.

Способы учебной деятельности могут быть разнообразными, включающими репродуктивные, проблемно-творческие, исследовательско-познавательные действия, но все они делятся на две категории: умственные действия и двигательные навыки. Наиболее полное и раскрытое описание способа представлено теорией поэтапного формирования умственных действий (П. Я. Гальперин, Н. Ф. Гальзина). Согласно этой теории предметное действие и выражающая его мысль составляют конечные, исходно различные, но генетически связанные звенья единого

процесса постепенного преобразования материального действия в идеальное, т. е. перехода извне вовнутрь [5].

По теории П. Я. Гальперина, процесс усвоения знаний и формирования действий проходит шесть этапов: 1) мотивацию (привлечение внимания обучающегося, пробуждение у него интереса и желания получить соответствующие знания); 2) уяснение ориентировочной основы действия; 3) выполнение действия в материальной форме; 4) выполнение действия в плане громкой речи; 5) выполнение действия в плане речи про себя; 6) выполнение действия в плане внутренней речи (в уме).

Итак, продуктом учебной деятельности является появившееся у учащегося сформированные знания, являющиеся основой умения решать задачи, требующие его применения. Результат учебной деятельности не само знание, а вызванное его усвоением изменение в уровне развития учащегося: появление новых жизненных ценностей, жизненных смыслов, изменение отношения к обучению. Между тем, развитие у учащихся языковых, логических и математических средств учебной деятельности представляет собой довольно интересную и практически не исследованную проблему. Поясним, что имеется в виду: не изучение родного, иностранных и других языков самих по себе, а именно развитие языковых средств дальнейшего учения обучающегося; не формирование у учащихся логического мышления самого по себе, а развитие логических средств их дальнейшего учения; и т. д.

Литература:

1. Бордовская, Н. В., Реан, А. А. Педагогика. Учебник для вузов / Н.В. Бордовская, А. А. Реан.- СПб: «Питер», 2010.
2. Зимняя, И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – Р.-на-Дону: Акварель, 2008.
3. Кулагина, Л. С. Активизация учения: сущность и содержание/ Л.С. Кулагина // Педагогика: 2009. – №1.
4. Новиков, А. Методология учебной деятельности / А. Новиков.- М.: Сфера, 2009.
5. Столяренко, Л. Д. Психология и педагогика / Л. Д. Столяренко.- М.: Владос, 2012.

ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЕЙ МОТИВАЦИИ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

Щеглова Т. М., канд. психол. наук, доц. кафедры психологии,
Шуйский филиал Ивановского государственного университета
sheglova55@mail.ru

Анализ научной литературы по проблеме мотивации учебно-профессиональной деятельности студентов позволил выявить следующие направления исследования мотивов:

- мотивы учебной деятельности, отражающие индивидуальные характеристики познавательной потребности личности и представленности внешних мотивов учения;

- мотивы учебно-профессиональной деятельности, отражающие отношение к процессу освоения будущей профессии, студенческой жизни;

- мотивы обучения как процесса взаимодействия с преподавателем, стремление к определённом уровню педагогического общения;

- мотивы будущей профессиональной деятельности.

Анализ используемых при этом авторами диагностических средств показывает, что при исследовании мотивации обучения студентов как совместной деятельности часто выявляются мотивы учебной и будущей профессиональной деятельности [4].

Иногда уже в методике исследования признаётся односторонняя заинтересованность обучением, и скорее – его результатом, студентов. Данный факт имеет под собой основание, так как постулируемая совместная деятельность не рассматривается таковой ни студентами, ни преподавателями, но может возникать на высшем, духовном уровне педагогического взаимодействия.

Внутренние мотивы обучения заложены в самой деятельности, процессе взаимодействия педагога и студента, цель которого – передача культурного наследия потомкам, осуществление преемственности поколений.

Для выявления мотивов обучения, вероятно, корректнее ставить вопрос о том, чем привлекает участников сам процесс взаимодействия.

Для подрастающего поколения, и тем более взрослых, педагог перестал быть основным источником получения знаний, образования (возникновение дистанционных форм обучения). Обучение перестало привлекать и преподавателя и учащегося как процесс передачи и получения ЗУНов: педагог не всегда мог соперничать с компьютером в занимательности и эрудиции, а студенту стало интереснее и беспроblem-

нее общаться в сети Интернет, получая сведения согласно индивидуальным запросам.

Однако потребность в обучении не уменьшилась, сместились лишь акценты в мотивации обучения: именно педагогическое общение как соприкосновение духовных начал вышло на первый план в привлекательности обучения. Студенты высказываются за контакт «глаза в глаза», за эмоциональность в педагогическом общении, за непосредственные реакции и раздумья преподавателя вслух на вопросы и реплики слушателей.

Мы предполагаем, что личностное, духовное самораскрытие в процессе педагогического общения в силу его привлекательности для современного достаточно психологически замкнутого человека становится ведущим мотивом обучения взрослой личности. Педагог выступает как носитель определённой жизненной философии при подаче программного материала и принятии позиции слушателей – это взаимодействие на мировоззренческом уровне. Столкновение различного опыта, отношений и установок и создаёт развивающий эффект обучения, происходящий внутри личности.

Исследование проводилось на базе факультета педагогики и психологии ИвГУ. В нём приняли участие студенты четырёх академических групп первого, третьего и пятого курсов дневного отделения и пятого курса заочной формы обучения в количестве 73 человек. В качестве диагностических методов были использованы следующие:

- анкетирование,
- методика К. Замфир в модификации А. А. Реана «Изучение мотивации профессиональной деятельности»,
- методика С. М. Кетько, Пакулина С. А. «Мотивация учебно-профессиональной деятельности»,
- «Методика определения мотивации учения студентов» Каташева В. Г.

Результаты нашего исследования позволили сделать следующие выводы по поводу мотивации учебно-профессиональной деятельности студентов.

1. Интерес к учебно-профессиональной деятельности растёт от 1 курса (52%) к 3 году обучения (67%) и резко снижается на 5 курсе (8%). Особенно ярко это выражено у студентов 5 курса ЗФО, так как учебно-профессиональная деятельность не является для них ведущей.

Довольно высокая внутренняя мотивация учебно-профессиональной деятельности наблюдается уже с 1 курса, что свидетельствует о заинтересованности студентов своей новой деятельностью.

2. Наибольшая мотивация учения в нашей выборке отмечена у студентов 1 и 5 курсов (39% и 46% соответственно), т.е. на входе и выходе из учебного заведения, по сравнению с третьекурсниками (25%),

находящихся в «экваторе» студенческой жизни. Особенно высока мотивация познания у студентов–заочников, ощутивших на практике потребность в образовании (62%).

3. С возрастом и учебным стажем студентов отмечается рост внутренней мотивации профессиональной деятельности у студентов педагогического вуза.

Как показывают полученные нами данные, внутренняя мотивация профессиональной деятельности наиболее выражена у студентов заочной формы обучения (77%), что, видимо, связано с их реальной трудовой деятельностью. Для студентов дневной формы обучения она является потенциальной, поэтому от курса к курсу рост её незначителен (35%- 37% – 42%), велика доля внешней мотивации профессиональной деятельности.

Положительной является тенденция конкретизации мотивов профессиональной деятельности по мере подготовки к ней студентов: доля мотивов без преобладания внешних или внутренних стимулов уменьшается от 1 к 5 курсу (с 39% у первокурсников и 19 % у третькурсников до 8% у студентов 5 курса).

У первокурсников мотивы профессиональной деятельности вполне не оформились, так как трудовая деятельность ещё далёко впереди. У студентов 3 курса преобладает позитивная мотивация профессиональной деятельности, чаще за счёт внешних положительных мотивов. В мотивации профессиональной деятельности пятикурсников преобладают внутренние мотивы и внешние положительные (75% от общего числа). Наиболее высока внутренняя мотивация профессиональной деятельности у студентов 5 курса ЗФО (77%).

4. С возрастом и учебным стажем студентов педагогического вуза отмечается рост мотивации межличностного общения в обучении. Наиболее выражен данный мотив в обучении студентов ЗФО, для которых во взаимодействии с преподавателем наиболее важен духовный контакт, диалог единомышленников.

Первокурсников в обучении больше привлекает познавательная сторона общения. Результаты третькурсников показывают, что, несмотря на то, что их, как и первокурсников, в обучении привлекает и познавательная сторона, и межличностное общение, перевес идёт уже в мировоззренческую сторону общения (25% против 6%). У пятикурсников обучение мотивируется в большей степени духовным общением нежели познанием (38% против 15%), что подтверждает наше предположение о повышении уровня мотивации педагогического общения с возрастом и опытом студентов. Примечательно, что никто из студентов-заочников не выделил познание как единственный мотив обучения. Для студентов дневной формы обучения так же, как и более зрелым студентам-заочникам, важны мировоззренческие позиции преподавателя,

предметное общение с ним, но им ближе деловой уровень педагогического общения.

Таким образом, в современных условиях востребован не столько информированный преподаватель, сколько духовно богатый, способный оказать не только методическую (проанализировать, обобщить) поддержку, но и нравственную, психологическую (утвердить в нравственной позиции, разделить мысли и чувства). Именно при таком педагогическом общении получают удовлетворение обе стороны, формируется высший уровень мотивации обучения.

Высшим уровнем мотивации учебно-профессиональной деятельности студента можно считать выраженную познавательную потребность, положительное отношение к будущей профессии и стремление вести предметный диалог с преподавателем на высшем уровне педагогического общения – духовном.

Литература:

1. Каташев В. Г. «Исследование мотивации профессионального обучения» <http://career.vvsu.ru/vuzam/analytics/motivation.asp>
2. Кетько С. М., Пакулина С.А. Методика диагностики мотивации учения студентов педагогического вуза [Электронный ресурс]// Психологическая наука и образование. URL: http://www.psyedu.ru/files/articles/1657/pdf_version.pdf
3. Щеглова Т. М., Цепов Т. С. Духовный уровень педагогического общения как условие профессионального успеха в обучении студентов.// Психология успеха. Мат-лы научно-практической конф.- Шуя, 2012.- с. 38-39
4. Якимова П. Ю. Мотивация обучения и выбора профессии у студентов- психологов, обучающихся на разных психологических специальностях// Психологическая наука и образование. 2008. №5. – С. 110 – 119

РАЗДЕЛ 3

ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ И КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ

ИНТЕРСУБЪЕКТНАЯ МЕТОДИКА ИЗУЧЕНИЯ МОРАЛЬНЫХ ЧУВСТВ

Дьяконов Г. В., доктор психол. наук, профессор
кафедры практической психологии
Кировоградский государственный педагогический университет (Украина)
(dia_kon@ukr.net)

Современные исследователи – психологи, педагоги, философы, культурологи, религиоведы – рассматривают моральные чувства как важнейшую предпосылку и основу психической и духовной жизни человека.

Многие психологи рассматривают психологию моральных чувств с позиций рационально-когнитивного подхода. Так, концепция авторитетного американского психолога К.Изард [2] заключается в том, что многообразии человеческих чувств и эмоций определяется базовыми чувствами (страх, гнев, радость, тревожность, интерес, удивление, страдание, стыд, застенчивость и вина), которые выступают как дифференциальные кросскультурные универсалии. Однако, несмотря на рационально-теоретическое обоснование и многочисленные экспериментальные подтверждения, есть серьезные основания для критики концепции дифференциальных эмоций и базовых чувств, разработанной К. Изардом. Основания для сомнений в универсальности и «базисности» комплекса чувств и эмоций в концепции К. Изарда связаны с выходом за рамки рационально-когнитивной парадигмы и с обращением к intersubjectно-диалогическому пониманию природы чувств и эмоций.

Исходя из идей философии М. Бахтина, М. Бубера, П. Флоренского, С. Франка и представлений современной психологи диалога Т. Флоренской, Г. Ковалева, А. Копьева, мы разработали intersubjectно-диалогический подход к психологии моральных чувств – стыда, вины и совести [1].

Согласно методологии intersubjectно-диалогического подхода, мы предположили, что круг базовых чувств и эмоций в исследовательском подходе К. Изарда [2] не является исчерпывающим и единственно возможным.

Основная идея нашего теоретического и эмпирического исследования концепции чувств и эмоций К. Изарда заключается в том, чтобы установить, действительно ли испытываемые воспринимают «изардовские» чувства и эмоции (страх, радость, тревожность, интерес, удивление, страдание, гнев, стыд и вина) как самые важные в своей психической жизни или, говоря научно-психологически, как фундаментальные, универсальные и дифференциальные.

Сущность нашей методики эмпирического исследования феноменологии моральных чувств подобна основной идее шкалы дифференциальных эмоций и параметрической шкалы К. Изарда [1; 2] и заключается в реализации возможностей принципа психосемантической проекции. Однако, в отличие от методического подхода К. Изарда, мы значительно расширяем – количественно и качественно – спектр чувств и эмоций, на которые проецируется исследуемое моральное чувство. Вследствие этого возникают научно-эмпирические условия для более полного выявления и моделирования феноменологически-экзистенциального богатства и многообразия исследуемых чувств и эмоций.

В отличие от общепринятых концепций чувств и эмоций, мы включили в круг эмоционально-аффективных феноменов многие явления, которые обычно находятся за рамками традиционных («универсальных» и «базовых») теорий чувств и эмоций. Поэтому в нашей расширенной феноменологии наряду с традиционными, «изардовскими» чувствами и эмоциями (тревожностью, страхом, гневом, радостью, удивлением и др.) как чувства и эмоции рассматриваются: мотивационно-потребностные явления (потребности в понимании, сочувствии, помощи), желания (оправдания, наказания, прощения), субъектно-личностные состояния (самоконтроль, осознание себя, погружение в себя, обнажение, беспомощность, размышление, фантазии) и ценностно-смысловые интенции личности (мысли о боге, искренность, гордость, одухотворение и др.).

Исходя из сформулированных предпосылок экзистенциально-феномено-логического понимания чувств и эмоций, для эмпирического изучения чувств и эмоций мы разработали исследовательскую методику, которая представляет собой значительно расширенный (по сравнению с представлениями К. Изарда) перечень эмоционально-аффективных явлений, включающий четыре основные группы эмоционально-аффективных феноменов [1].

Первая группа чувств и эмоций, которые мы включили в нашу методику, – это совокупность базовых и дифференциальных чувств и эмоций К. Изарда [2]. Вторая группа чувств и эмоций, связанная с базовыми моральными чувствами, была выделена нами на основе

изучения научно-практической литературы о психологии таких чувств как стыд, застенчивость, вина и совесть. К третьей группе составляющих расширенного перечня исходных чувств относятся эмоции и чувства, на первый взгляд не имеющие очевидно-специфического и привычно-традиционного морального содержания. Однако мы предполагаем, что они имеют определенное морально-психологическое содержание, которое может быть выяснено в ходе исследований. Наконец, к четвертой группе компонентов каждого морального чувства, мы отнесли разнообразные и разнородные феномены, функциональный смысл которых варьирует от предельной гипотетичности до роли случайно-фоновых характеристик, способствующих выявлению доминирующих «фигур» содержания и структуры изучаемых моральных чувств.

Разработанный нами широкий перечень эмоционально-аффективных явлений не претендует на то, что его компоненты являются универсальными или базовыми [1] Главное его назначение состоит в том, чтобы образовать достаточно разнообразный, широкий и содержательный «фон», на котором могут быть выделены «фигуры» наиболее важных для испытуемых чувств и эмоций, связанных с такими моральными чувствами как стыд, вина и совесть. Принципиально важное значение имеет также выявление места, которое занимают «универсально-базовые» эмоции и чувства К. Изарда среди многочисленных компонентов разработанного нами широкого перечня эмоционально-аффективных феноменов.

Учитывая принципиальное разнообразие и разнородность актуальных, потенциальных и виртуальных компонентов структуры изучаемых моральных чувств, а также их своеобразную – мозаичную – целостность, мы назвали нашу методику «Мозаикой моральных чувств» или просто «Мозаикой» [1]

Методика «Мозаика» включает три частных «мозаики» – стыда, вины и совести, которые представляют собой значительно расширенный вариант базисно-дифференциальной структуры моральных чувств по концепции К. Изарда. В протекании чувств и эмоций важную роль играют не только сами по себе чувства и эмоции, но также мысли, поведение и действия человека. Поэтому характеристика феноменологии чувств и эмоций может осуществляться посредством описания интеллектуально-познавательных, операционно-поведенческих, причинно-мотивационных, невербально-соматических, конкретно-ситуативных и других особенностей переживания чувств человеком.

Методика «Мозаика» основывается на гештальт-психологическом механизме «фигуры и фона», который разворачивается в

динамике процессуальной работы испытуемого со шкалами «Мозаики моральных чувств». Каждая шкала «Мозаики» для субъекта исследования представляет не столько оценочную шкалу, сколько психосемантическое поле, в котором более актуальные (значимые) и менее актуальные (фоновые) параметры и единицы шкалы вступают в целостно-контекстуальное, «фигуро-фонное», полифонически-динамическое отношение. В ходе этого соотношения (и сравнения) смысло-ценностное содержание совершаемых (и отвергаемых) выборов осознается и актуализируется испытуемыми полнее и глубже, нежели в процедурах структурно-модельного шкалирования и оценивания.

Взаимодействие испытуемого с психосемантическим полем «Мозаики моральных чувств» отражает не только структуры эмоционально-личностного поля субъекта, но и особенности динамики эмоционально-аффективного реагирования индивида. Вследствие этого методика «Мозаика» отображает некоторые континуально-холистические особенности «потока чувств» субъекта исследования и проливает свет на природу «потока сознания» индивидуального и группового субъектов. Тем самым методика «Мозаика моральных чувств» раскрывает свои характеристики и возможности как описательно-феноменологическая методика, обладающая реальным потенциалом континуальности-недизъюнктивности.

Следует сказать, что наш подход к психологии моральных чувств – стыда, вины и совести – выражает экзистенциально-феноменологическое содержание чувств и эмоций человека. Более того, в соответствии с интерсубъектно-диалогической концепцией Г. А. Ковалева [3], стратегия экзистенциально-феноменологического изучения моральных чувств позволяет выявить объектный, субъектный и интерсубъектно-диалогический смысл эмоций, чувств и переживаний в целостной картине содержания и структуры чувств стыда, вины и совести.

В этом плане важным результатом является эмпирическое установление того, что моральные чувства имеют различный объектно-субъектный смысл, ибо в нашем исследовании экспериментально выявлено, что чувство стыда имеет объектное содержание, чувство вины – субъектное, а чувство совести – интерсубъектное содержание [1].

Важный теоретический результат нашего исследования состоит в том, что если основной принцип радиокогнитивной стратегии – К. Изарда – эмпирического исследования чувств и эмоций можно назвать принципом локальной психосемантической проекции, то развитие этого принципа в эмпирическом интерсубъектно-диалогическом исследовании превращает его в принцип полифонической психосемантической проекции.

Следует также сказать, что методика «Мозаика моральных чувств» не является завершенной и стандартизированной психодиагностической методикой, а представляет собой рабочую, исследовательскую методику, которую можно модифицировать для многих других конкретных исследований.

Литература:

1. Дьяконов Г. В. Соціально-діалогічне дослідження моральних почуттів молоді / Г. В. Дьяконов // Соціальна психологія. – 2005. – № 1 (9). – С. 50–61.
2. Изард К. Психология эмоций / Перев. с англ. / К. Изард. – СПб. : Изд-во «Питер», 1999. – 464 с.
3. Ковалев Г. А. Психология воздействия. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора психологических наук. // Г. А. Ковалев. – М. : Изд-во НИИ ОПП АПН СССР, 1991. – 56 с.

ОСОБЕННОСТИ ПОДХОДА К ПРОБЛЕМЕ СИХОПРОФИЛАКТИКИ ЗАВИСИМОСТИ УЧАЩИХСЯ ПОДРОСТКОВ ОТ ПСИХОАКТИВНЫХ ВЕЩЕСТВ

Завозяев И. И., Муценко Е. И.,
ФГБОУ ВПО «Ивановский государственный университет
(alter_ego73@mail.ru)

В настоящее время существует множество программ по реабилитации подростков употребляющих психоактивные вещества, которые касаются лишь частных проблем, либо наркомании, либо табакокурения, алкогольной зависимости. В целом же проблема незнания, неосведомленности подростков о вреде, влиянии психоактивных веществ в комплексе на организм человека не рассматривается в при разработке подобных программ.

В предлагаемой школе Ивановского региона в соответствии с целью профилактики употребления психоактивных веществ (ПАВ) ставится задача формирования у несовершеннолетних детей умений и навыков активной психологической защиты от вовлечения их в асоциальную деятельность, В соответствии с этим в мотивационно-потребностной сфере учащихся-подростков центральными должны стать мотивы отказа от “пробы” и приема психоактивных веществ, пропаганды здорового образа жизни. Формирования антинаркотических установок должно быть осуществлено различными психодидактическими и воспитательными средствами.

Достижение поставленной цели связывается с решением следующих задач:

Помочь подростку осознать проблему наркозависимости, разобраться и изменить ценностные отношения к ПАВ.

Развить у подростков навыки защитного поведения, перед употреблением ПАВ через формирование личной ответственности за свое поведение, обуславливающие снижение спроса на данные вещества среди молодежи.

Формировать потребность здорового образа жизни, уметь самостоятельно справляться с собственными психологическими затруднениями и жизненными проблемами без помощи ПАВ.

Достижение основной цели программы осуществляется через сочетание принципов:

- возрастной адекватности – предъявляемый материал, формы и методы соответствуют психологическим особенностям старших подростков;

- научной обоснованности – содержание программы базируется на данных психологии, медицины – осознание ценности здорового образа жизни;

- практической целесообразности – материал программы отражает наиболее актуальные проблемы, связанные с развитием у подростков навыков эффективной социальной адаптации, предупреждением обращения к ПАВ;

- позитивности – акцент предъявляемого материала смещен с борьбы с негативными проявлениями и последствиями на развитие и укрепление здоровья, мотивацию ЗОЖ, выбор здоровой жизненной позиции, умение строить здоровые отношения с другими людьми, принятие ответственности за свое здоровье, свое поведение и свое будущее.

Как становится понятным из вышеизложенного, программа профилактики употребления ПАВ преимущественно адресована подросткам-школьникам.

Подростки – возрастная группа, которая отличается от остальных своеобразной психоэмоциональной неустойчивостью. Именно в этом периоде регистрируется большое число асоциальных поступков, немотивированной жестокости и попытки ухода от действительности – аддиктивное поведение.

Подростки демонстрируют базовые поведенческие реакции (реакция группировки со сверстниками, в первую очередь), которые способствуют не критическому отношению к угрозам своему здоровью. При этом, в силу незавершенности соматических изменений в организме, они более уязвимы. Психоактивные вещества вызывают в этом возрасте довольно быстро приводят к значимым изменениям в деятельности головного мозга. ПАВ вещества имеют релаксирующее и эйфоризирующее свойства, способствующие вызыванию психологического комфорта облегчающие межличностные контакты, т.е. искажают и без того недостаточно адекватную картину мира подростка.

При этом психопрофилактика угрозы здоровью подростка со стороны ПАВ в школах возложена в основном на школьных психологов. При всей важности данного направления в их работе, не следует забывать, что психологи выполняют также массу иных профессиональных обязанностей.

Мы склонны оценивать зависимость подростков и ПАВ как один из опасных видов девиации, но далеко не единственный. При существующем подходе к этой проблеме представляется оправданным включение психопрофилактической работы по данной проблеме в структуру деятельности школьного психолога не в качестве самодовлеющей задачи, а как компонент широкой психопрофилактики девиантного поведения.

Девиантное поведение подростка в любом его проявлении есть реакция на внутреннее психическое неблагополучие, имеющее объективные и субъективные причины. К числу объективных его причин традиционно относят экономическое положение семьи и, соответственно, социальный статус ее членов. Однако даже этот фактор не является однозначно определяющим. Так, если в первой половине XX века наркотики были доступны в основном представителем материально обеспеченных слоев общества, то в начале XXI в. ПАВ доступны практически всем слоям общества.

При оценивании субъективных условий на первое место ставят индивидуально-психологические особенности личности подростка. По нашему мнению, целесообразно определить круг наиболее важных для проведения психопрофилактической работы качеств личности, которые в той или иной мере могут выступить основанием для ухода подростка в тот или иной вариант девиации, в том числе способствовать появлению зависимости от ПАВ.

Мы считаем, что в первую очередь должны учитываться следующие показатели личностного развития, которые актуальны для самоутверждения подростка в группе сверстников:

- Вербальная самооценка. Ее выражение может свидетельствовать о притязании подростка на признание и субъективное представление качеств своей личности как достойных признания и уважения со стороны сверстников и взрослых.

- Уровень социальной изолированности. Поиск психологического комфорта для подростка сопряжен с угрозой потери членства в группе сверстников. Переживание изолированности, безусловно, одно из частых переживаний в этом возрасте. Оно может способствовать уходу от проблемы построения системы отношений в мир наркотических иллюзий или способствовать другим девиациям.

- Уровень социальной фрустрированности. В силу неуравновешенности психических процессов, преобладания процесса возбуждения над торможением в коре головного мозга, подростки склонны драматизировать свое самочувствие и мировосприятие, что соответствует подростковому «комплексу собственной уникальности». С другой стороны, для того, чтобы быть принятым в группе, подростку надо одновременно быть «таким, как все» и «не таким, как все», что способствует нарастанию психической напряженности.

- Волевой потенциал. Подростки демонстрируют произвольность поведения эпизодически, нуждаясь при этом во внешних опорах регуляции своего поведения. Именно слабая воля или ее неправильное понимание могут быть основанием для появления зависимости от ПАВ.

- Эгоизм/альтруизм. Их сочетание, точнее баланс, предсказуемо имеет тенденцию эгоизации подростка, самоутверждающегося через расширение собственных степеней свободы, прежде всего, за счет ограничения степеней свободы поступков близких людей, в том числе родителей.

- Устойчивость к манипуляции и, прежде всего, к манипулятивному воздействию со стороны группы. Базовая реакция группировки со сверстниками делает подростка склонным уступать манипулятивным действиям группы.

- Ценностные ориентации. Структура ценностей подростка динамична. При появлении склонности к ПАВ можно прогнозировать «провалы» некоторых ценностей (прежде всего, здоровья) у подростков, склонных к различным девиациям, по сравнению со сверстниками, не демонстрирующими девиантное поведение.

Подводя итог всему вышесказанному, можно наметить путь преодоления негативной тенденции к расширению базы патологической зависимости от ПАВ в среде учащихся-подростков. Напрашивается аналогия с пониманием пути оздоровления больного: нужно лечить не симптомы конкретной болезни, а укреплять защитные силы организма, так как неизвестно, какие еще инфекции могут в него проникнуть. Соответственно психопрофилактика зависимости ПАВ должна вестись в общей структуре воспитательной работы школы, как компонент преодоления условий, провоцирующих девиантное поведение учащихся.

ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИОННО-ЦЕННОСТНОЙ СФЕРЫ ПЕДАГОГОВ С РАЗЛИЧНЫМ СТАЖЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Круглова Е. А., канд. психол. наук, доц.,
ФГБОУ ВПО «Ивановский государственный университет»
(kruglo_e@mail.ru)

Одним из проявлений негативного влияния профессиональной деятельности на специалиста является изменение мотивационно-ценностной сферы. Целью данного исследования было выявление особенностей трансформации ценностных ориентаций педагогов с различным стажем педагогической деятельности. Для этого нами использовался опросник «Якоря карьеры» Э. Штейна. В исследовании принимали участие учителя с различным стажем работы в школе: до 10 лет, от 10 до 20 лет и свыше 20 лет. Проанализируем полученные результаты.

Профессиональная компетентность. Согласно полученным результатам с увеличением стажа педагогической деятельности наблюдается постепенное снижение уровня данного показателя. Педагоги с большим стажем работы менее ориентированы на успех в профессиональной сфере, на развитие своих способностей, а также на статус, соответствующий их мастерству. Это объясняется повышением ригидности учителя, который не стремится повышать свою квалификацию, предпочитая использовать привычный комплекс методов работы, сложившийся за многолетнюю практику.

Менеджмент. Известно, что с возрастом и опытом работы эта ориентация проявляется сильнее. Однако в результате нашего исследования были получены иные данные – с увеличением стажа работы ориентация на менеджмент (ориентация личности на интеграцию усилий других людей, полнота ответственности за конечный результат) снижается. Возможно, что данное явление характерно именно для педагогической деятельности, и этот вопрос, по нашему мнению, требует дополнительного изучения.

Автономия. Наибольшее значение автономии придают педагоги со стажем менее 10 лет. Это вполне объяснимо возрастными особенностями молодых педагогов. Значимость данного показателя снижается с увеличением возраста и опыта педагогической деятельности.

Стабильность (места работы и места жительства) имеет примерно равные показатели у всех групп испытуемых. Однако стабильность места работы более значима для педагогов со стажем свыше 20 лет, что объясняется трудностями в приспособлении к изменениям, пониманием проблем, связанных с поиском новой работы и трудоустройством.

Служение. Наиболее высокие показатели данной карьерной ориентации мы наблюдаем у педагогов со стажем работы до 10 лет. У молодых учителей достаточно выражены такие ценности, как «работа с людьми», «служение человечеству», «помощь людям», «желание сделать мир лучше», при этом можно наблюдать небольшую переоценку своих возможностей и уверенность в себе и в своих силах. Некоторое снижение уровня данного показателя наблюдается у педагогов со стажем от 10 до 20 лет. Это можно объяснить тем, что в этом возрасте достаточно часто приходит некоторое разочарование в профессиональной карьере и переоценка своих возможностей. У педагогов с многолетним стажем наблюдается некоторое повышение уровня «служения» что объясняется опытом работы с людьми, знанием особенностей учащихся, способов работы с ними и реальной оценкой своих сил.

«Вызов». Данная карьерная ориентация наиболее выражена у педагогов со стажем менее 10 лет. Ее основой является конкуренция, победа над другими, человек ориентирован на то, чтобы бросать вызов. Закономерно, что именно у молодых педагогов данная ценность наиболее выражена, поскольку молодым учителям хочется, чтобы их признали хорошими специалистами, качественно выполняющими свою работу. В процессе своей трудовой деятельности они различными способами стремятся это доказать.

Интеграция жизненных стилей наиболее выражена у педагогов со стажем от 10 до 20 лет. Данный период – это период стабильности на работе, в семье и в общении с друзьями. Молодые педагоги еще не научились правильно распределять свое время, они могут с головой уходить в работу, общение или семью, и поэтому показатели интеграции жизненных стилей у них несколько ниже. Педагоги с многолетним стажем в основном занимаются работой, и все меньше замечают другие стороны жизни.

Количественные показатели карьерной ориентации **«предпринимательство»** у всех учителей достаточно невысокие, однако наибольшее значение данной ценности придают молодые педагоги. Они более ориентированы на создание нового, преодоление препятствий, более готовы к риску, чем их старшие коллеги. По мере увеличения возраста и стажа педагогической деятельности уровень этих потребностей явно снижается.

Таким образом, с увеличением стажа педагогической деятельности общий уровень профессиональной мотивации снижается, что может привести к психическому выгоранию и негативно повлиять на эффективность деятельности. Поэтому необходимо дальнейшее изучение указанных феноменов, их учет в практике педагогической работы в целях профилактики развития негативных психических состояний.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В ПЕРИОД ОБУЧЕНИЯ В ШКОЛЕ

Курьлева Н. В., канд. психол. наук, ассистент, Смирнова С. В., канд. психол. наук, доц., Овчинникова И. В., канд. психол. наук, доц., Невская Т. В., канд. пед. наук, доц. кафедры психологии и педагогики, Ивановская государственная медицинская академия
Минздрава России
(nk-1009@mail.ru)

В условиях кризиса современного общества, связанного с деформацией морально-нравственных и ценностных норм, возросло число подростков, склонных к асоциальному поведению и количество правонарушений, ими совершаемыми.

Причины и формы проявления девиантного поведения рассматриваются, в основном, в клинике детской и возрастной психологии в связи с невротами и пограничными психическими расстройствами довольно широко и подробно такими авторами, как В. В. Ковалев, М. И. Буянов, К. С. Лебединская, О. А. Трифанов, Н. И. Фелинская, Г. К. Ушаков. Однако проблема психолого-педагогического исследования девиантного поведения подростков является, на наш взгляд, недостаточно изученной.

В исследовании анализировались личностные характеристики подростков (школьников от 12 до 15 лет) – агрессия, тревожность, уровень самооценки, нейротизма и алкоголизации, индивидуально-психологические особенности, зависимость между вышеперечисленными характеристиками и соответственно результатам психодиагностики, разрабатывалась программа профилактики коррекции девиантного поведения подростков.

Результаты исследования показывают, что употребление психоактивных веществ, проявление агрессии и тревожности, повышенный уровень нейротизма являются предпосылками проявления девиантных форм поведения, наличие этих показателей во взаимосвязи между собой дает основание для проведения профилактических и коррекционных мероприятий в подростковой среде. В связи с этим, по результатам исследования, разработана, организована и реализована программа профилактики и коррекции девиантного поведения подростков по следующим видам девиаций: дисформаническое и гебоидное поведение, дромомания и пиромания, анорексия, поведение на базе застенчивости, алкоголизация, наркомания.

Предложенная коррекционная программа содержит групповые занятия с учащимися от 12 до 15 лет. Цель программы состоит в развитии самосознания, саморегуляции, способности к планированию действий

вий и деятельности в целом, что актуализирует ответственность подростка за собственное поведение. Профилактика девиаций в подростковый период эффективна, если она осуществляется комплексно и системно. Совершенствование форм профилактической работы, на наш взгляд, предполагает смещение акцентов с общей профилактики на индивидуально-профилактическую работу с подростками, сообразной результатам комплексной психодиагностики.

Основные подходы к профилактике и коррекции подростков с девиантным поведением в условиях школ, на наш взгляд, должны учитывать следующие ключевые аспекты:

Адекватное распознавание и диагностика отклоняющегося поведения для дифференцирования патологического отклоняющегося поведения от непатологического. В связи с этим, нам видится целесообразным подробное изучение семейного статуса подростка, направленности, системы ценностей. Следует обращать особое внимание на соматическое состояние, т. к. во многих случаях соматическое неблагополучие проявляется психическими и поведенческими расстройствами.

Преимущественно этапная педагогическая, психологическая и психотерапевтическая коррекция патологического отклоняющегося поведения.

Особенности подростковых девиаций, а именно – высокая аффективная заряженность поведенческих реакций, импульсивный характер реагирования на фрустрирующую ситуацию, кратковременность реакций с критическим выходом, недифференцированная направленность реагирования.

В результате проведенной работы склонность к агрессии, насилию у подростков существенно снизилась, также снизился уровень алкоголизации. Подростки стали более сплоченными, снизилось количество конфликтных ситуаций.

Таким образом, профилактика и коррекция отклонений в поведении эффективна в том случае, если она проводится в единстве с самокоррекцией, самоанализом и самосознанием подростка и направлена на изменение ранее сформированных мотивов, ценностей, установок при помощи адекватных социально-педагогических и психологических средств, сообразных результатам психодиагностики.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Прошек М. М., канд. психол. наук,
Ивановский государственный университет

Современная образовательная система для эффективного взаимодействия с обучающимися должна сопровождаться активным внедрением инновационных технологий в педагогический процесс. Это, в свою очередь, вызывает необходимость психологического сопровождения как учеников, так и педагогов.

Т. Яничева под психологическим сопровождением понимает систему организационных, диагностических, обучающих и развивающих мероприятий для педагогов, направленных на создание оптимальных условий. Сущностной характеристикой сопровождения в данном подходе является создание условий для перехода педагога к «самопомощи». Условно можно сказать, что в процессе психологического сопровождения специалист создает условия и оказывает педагогу поддержку для перехода от позиции «я не могу» к позиции «я могу сам справиться со своими жизненными и профессиональными трудностями», то есть поиск скрытых ресурсов личности, опора на его возможности и создание на этой основе условий для развития [2].

Инновации, как правило, приводят к изменениям психологического состояния участников образовательного процесса, влияют на степень их уверенности в своих силах.

Таким образом, целью психолого-педагогического сопровождения педагога является обеспечение психологической поддержки инновационной деятельности и развитие психологической готовности педагога к инновационной деятельности, важной задачей психолога становится содействие в создании условий для того, чтобы педагоги захотели что-либо поменять в своей работе.

Под *готовностью к инновационной деятельности* понимается *совокупность качеств учителя, определяющих его направленность на развитие собственной педагогической деятельности и деятельности всего коллектива школы, а также его способности выявлять актуальные проблемы образования учеников, находить и реализовать эффективные способы их решения.*

Первая составляющая готовности учителя к инновационной деятельности – наличие мотива включения в эту деятельность.

Вторая составляющая рассматриваемой готовности – комплекс знаний о современных требованиях к результатам школьного образова-

ния, инновационных моделях и технологиях образования, о том, что определяет потребности и возможности развития существующей педагогической практики.

Третий компонент готовности учителя к инновационной деятельности – совокупность знаний и способов решения задач этой деятельности, которыми владеет учитель, т.е. компетентность в области педагогических инноваций [3].

Готовность к инновационной деятельности в современных условиях – важнейшее качество профессионального педагога, без наличия которого невозможно достичь и высокого уровня педагогического мастерства.

Под *психологической готовностью педагога к инновационной деятельности* понимается *сформированность у педагога рефлексивно – аналитических и деятельность – практических навыков и умений. Психологическая готовность к инновационной деятельности* – целостный психологический феномен, представляющий единство когнитивного (знания инноваций, способов их применения и пр.) аффективного (положительное отношение к педагогическим инновациям, эмпатия, преобладание положительных эмоций в профессиональной деятельности и пр.) и конативного (деятельностного) компонентов. Основной характеристикой психологической готовности к инновациям в педагогической деятельности является креативность, высокая ответственность и творческую активность.

Инновационные механизмы развития образования включают:

- создание творческой атмосферы в различных образовательных учреждениях, мотивацию интереса в педагогическом сообществе к новшествам;
- создание социокультурных и материальных (экономических) условий для принятия и действия разнообразных нововведений;
- инициирование поисковых образовательных систем и механизмов их всесторонней поддержки;
- интеграцию наиболее перспективных нововведений и продуктивных проектов в реально действующие образовательные системы и перевод накопленных инноваций в режим постоянно действующих образовательных проектов.

Носителями педагогических инноваций выступают творческие личности, которые способны на самоактуализацию, профессиональное самосовершенствование, рефлексию, саморазвитие как творческое отношения индивида к самому себе, самообразование.

Поэтому для эффективного сопровождения психологом самосовершенствования педагогов необходимо решить двуединую задачу:

- Создать необходимые мотивационные условия повседневной профессиональной деятельности, которые будут побуждать членов педагогического коллектива к самосовершенствованию и тем самым формировать готовность к инновационной педагогической деятельности;

- Формировать (воспитывать) у членов педагогического коллектива соответствующие потребности и мотивы. (Мотив — это стойкое внутреннее свойство личности, которая изнутри побуждает ее к осуществлению определенных действий.)

Современное образование нуждается в успешных педагогах. Только успешная личность сможет воспитать личность, *настроенную на успех* в любой области приложения своих возможностей.

Одним из основных критериев успешной деятельности каждого педагога становится результативная инновационная деятельность как процесс освоения новых средств, методов, программ, позволяющих развиваться, добиваться качественно новых результатов и становиться все более и более привлекательными и необходимыми для учащихся, родителей, общества.

Успех в инновационной деятельности педагога зависит от многих факторов: направленности или характера мотивации педагогического труда, креативности учителя, уровня профессиональной компетентности, его эмоциональной гибкости, от социально – психологического климата в коллективе, от других объективных или субъективных обстоятельств.

Инновационная деятельность педагога в образовательном учреждении, имея творческий характер, являясь одним из важных факторов личностного саморазвития педагога, во многом снижает степень неэффективности обучения.

Специфика индивидуального подхода к сопровождению педагога в его инновационной деятельности заключается в адресной помощи, оказываемой психологом каждому педагогу, тесное сотрудничество администрации образовательного учреждения и его психологической службы, активная позиция психолога в процессе создания условий для саморазвития личности педагога и предотвращения наступления у него эмоционального выгорания.

Образование может развиваться инновационно, сотрудничая с психологами на всех этапах инновационной деятельности: от аналитического этапа до контрольно-оценочного.

Задачи психологической службы при сопровождении инноваций в образовательном учреждении:

- *задача управления инновационными социально-психологическими рисками* (преодоление инновационных барьеров, раз-

вите инновационного потенциала педагогических коллективов, управленческое консультирование руководителей инновационных ОУ);

- *задача психологической экспертизы* инновационных проектов, программ, технологий, дидактических средств на предмет их психологической безопасности и целесообразности;

- *задачи активного участия в подготовке инновационных проектов различного масштаба* и в проектировании индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся [1].

В заключение хотелось бы отметить, что психологическое сопровождение инновационной деятельности способствует развитию продуктивного обучения, а так же профессиональному росту и развитию как педагогов так и психологов, оказывающих поддержку, поскольку изменения в образовательном процессе ведут к изменениям и в работе психолога образовательного учреждения.

Литература:

1. Александровская Э. М. Психологическое сопровождение школьников: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Э. М. Александровская, Н. И. Кокуркина, Н. В. Куренкова. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 208 с.

2. Инновационная деятельность учителя как фактор его саморазвития // Материалы научно-практической конференции. – Чита: Изд-во ЧГПИ, 1995. – С. 53-57.

3. Слостенин В. А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В. А. Слостенина. – М.: Издательский центр "Академия", 2002. – 576 с.

СНЯТИЕ СИНДРОМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У ПЕДАГОГОВ ПО ПРОГРАММЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ «ВЗАИМОПОНИМИЕНИЕ»

Тихонова Ю. В., Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад № 29 Орджоникидзевского района городского округа город Уфа Республика Башкортостан.

Tikhonovauv@yandex.ru

Известно, что основное время человек проводит на службе, где его часто достигают стрессы в ситуациях унижения, обид, вспышек агрессии, злости и что часто наблюдается в разных профессиональных сферах.

Представленная программа дополнительного образования относится, учитывая новый федеральный закон об образовании в Российской Федерации, к главе 2 системы образования, статье 12, пункту 4, к дополнительным общеразвивающим программам [7]. Программа «Взаимопонимание» разработана с учетом системно-деятельностного подхода обеспечивающего активно-познавательную деятельность, а также построена с учетом психологических особенностей педагогов, предусмотренных в ФГОС основного общего образования [10].

Отметим, что в высших педагогических учебных заведениях «одной из основных задач образования является подготовка высокообразованных людей и высококвалификационных специалистов, способных к профессиональному росту и профессиональной мобильности в условиях информатизации общества и развития новых наукоемких технологий»[4, 77].

В дошкольных учебных заведениях воспитатели в своей работе опираются на понимание того, что «мир детей особенно дошкольного возраста – особый мир, требующий к себе пристального внимания, настоящей заботы. Так как именно в этом возрасте ребенок формируется как личность, закладывается фундамент его здоровья. Однако детство отнюдь не является только подготовительным этапом к взрослой жизни, но и навсегда остается в памяти любого человека как самая счастливая пора. Поэтому каждый ребенок имеет право на счастливое детство» [11, 115].

Учитывая приведенные примеры, подчеркнем, что в данных ситуациях самим педагогам сложно признаться, что у них присутствует синдром эмоционального выгорания из-за замкнутости и повышенного чувства ответственности.

Подтверждением сказанному является мнение Н. В. Гришиной считающей, что «лицам с высокой степенью выгорания свойственны не-

гативные переживания, связанные с утратой ощущения смысла своей профессиональной деятельности». Например, «отчаяние из-за отсутствия результата», «работа впустую», равнодушие и непонимание окружающих приводят к обесцениванию усилий и потере веры в смысл жизни. Возникновение подобных переживаний бессцельности и бессмысленности начинает определять общую жизненную ситуацию человека, вызывая в особо тяжелых случаях экзистенциальный невроз» [3, 4].

Изучая на теоретическом плане проблему возникновения синдрома эмоционального выгорания, отметим, что многие ученые интересовались факторами вызывающими данное состояние более трех десятков лет.

Занимаясь вопросом эмоционального выгорания и анализируя научную литературу, с нашей точки зрения, данный синдром чаще прослеживается в работе врачей и педагогов. Так, Г. С. Абрамова, Ю. А. Юдчиц выделяют три фактора, играющих существенную роль в проявлении синдрома эмоционального выгорания (СЭВ) у врачей.

1. Социальный фактор. 2. Личностный фактор. 3. Фактор среды (места работы). Как мы уже говорили, «сгорают», как правило, не изначально равнодушные и безучастные к своей работе. И не те, кто в профессиональной деятельности реализуют модус социальных достижений или обладания, а наоборот, профессионалы, для которых деятельность изначально значима, сознательно выбрана, предполагает известное эмоциональное отношение, ориентацию на других людей, то есть у них реализуется модус служения. Сочувствующий, увлекающийся врач-идеалист, ориентированный на других, при недостаточной связи с реальностью, неумении оценить критические неблагоприятные факторы, низкой устойчивости к стрессам медицинских профессий (таким, как боль, страдания, болезнь и смерть) может стать носителем быстро прогрессирующего СЭВ.

Но существует и противоположное мнение. По Е. Махеру, «авторитаризм» и «низкая степень эмпатии» в сочетании с фанатичной преданностью делу («я всю жизнь мечтал стать врачом») и реакцией на стресс, агрессивностью и апатией (унынием) при невозможности достичь в короткий срок желаемых результатов может инициировать возникновение симптомов СЭВ. Огромное значение имеет взаимоотношение с коллегами в коллективе и то, создается или нет ситуация «движения рука об руку», активного совместного решения профессиональных задач в рамках гуманистического ценностного подхода. Коллектив (нередко – включая администрацию) может снижать мотивацию деятельности своим общим негативным или равнодушным отношением к ней («им все равно уже ничем не поможешь», «зачем что-то объяснять этим олигофренам, если они ничего не понимают» и т. п.). Кроме того, условия работы могут не способствовать успешному её осуществлению: от-

сутствие медикаментов, общая низкая материально-техническая база, отсутствие у врача своего кабинета, где он мог бы сосредоточиться или расслабиться, частые ночные дежурства и отсутствие полноценного отдыха после них [1, 236-237].

Е. М. Семенова считает, что на развитие «эмоционального выгорания» влияют внешние и внутренние факторы. К внешним факторам, провоцирующим синдром, относят: хроническую напряженную психо-эмоциональную деятельность, связанную с интенсивным общением и эмоциями; завышенные нормы контингента (например, учащихся в классе); нечеткую организацию и планирование деятельности; повышенную ответственность за исполняемые функции (за благополучие пациентов, учащихся, клиентов); неблагоприятную психологическую атмосферу профессиональной деятельности (конфликтность и системе «руководитель- подчиненный», «коллега – коллега», «учитель – ученик»); психологически трудный контингент (дети с акцентуациями характера, неврозами, психологическими особенностями возраста; нарушители дисциплины). В результате воздействия данных факторов педагог прибегает к экономии эмоциональных ресурсов: старается «не обращать внимания», «беречь нервы», – то есть к эмоциональному игнорированию напряженных ситуаций.

К внутренним факторам, влияющим на развитие «эмоционального выгорания», относят склонность к эмоциональной ригидности. «Эмоциональное выгорание» возникает быстрее у тех, кто более эмоционально сдержан. У людей импульсивных, эмоционально гибких, чувственных, отзывчивых развитие симптомов «выгорания» проходит медленнее. С другой стороны, данное психологическое явление возникает у людей, воспринимающих обстоятельства профессиональной деятельности слишком эмоционально. Это часто свойственно молодым специалистам с повышенной ответственностью за исполняемые обязанности [8, 51-52].

Каждая напряженная ситуация в профессиональной деятельности оставляет глубокий след в душе, вызывает интенсивное соучастие и сопереживание, мучительные раздумья и бессонницу. Постепенно эмоциональные ресурсы истощаются, и возникает необходимость беречь их, прибегая к механизмам психологической защиты.

Стимулирует развитие «эмоционального выгорания» слабая мотивация к профессиональной деятельности. В таком случае не проявляется сопереживание, соучастие, интерес к детям, развиваются крайние формы выгорания – безразличие, равнодушие, душевная черствость.

Наиболее подвержены «выгоранию» те, кто реагирует на напряженные ситуации агрессивно, несдержанно. К «сгорающим» относят и «трудоголиков» – тех, кто решил полностью посвятить себя работе и работает до самозабвения [8, 52].

Однако существуют другой взгляд на проявления эмоционального выгорания в книге «Оценочная деятельность учителя». Автор Ксензова Г. Ю. подчеркивает, что «по мере приобретения и накопления педагогического опыта даже у лучших педагогов проявляется ярко выраженная неудовлетворенность своим трудом, накапливается психологическая усталость, часто возникают стрессы.

Учёными был зафиксирован так называемый «синдром эмоционального сгорания учителя» и предприняты попытки найти причины его возникновения и пути устранения» [6, 85].

Так, Бойко В. В. считает, что «синдром выгорания является выработанным личностью механизмом психологической защиты, который помогает исключить психотравмирующее воздействие стрессоров, посредством частичного или полного исключения эмоций» [2, 17].

Е. М. Семенова утверждает, что «эмоциональное выгорание представляет собой приобретенное профессиональное поведение, позволяющее человеку экономно дозировать и расходовать энергетические и эмоциональные ресурсы» [8, 51].

М. А. Селюкова подчеркивает, что «синдром эмоционального выгорания представляет собой процесс постоянной утраты эмоциональной, когнитивной и физической энергии, проявляющейся в симптомах эмоционального, умственного истощения, физического утомления, личностной отстраненности и снижения удовлетворения исполнением работы. Он рассматривается как результат неудачного разрешенного стресса на рабочем месте» [9, 35].

Обобщая сказанное, по нашему мнению, «синдром эмоционального выгорания – это состояние внутреннего беспокойства у человека, связанного с прекращением осознанного контроля над эмоциями при наличии защитной агрессивной реакции в единстве с вербальными и невербальными средствами общения».

Для решения вопроса профилактики синдрома эмоционального выгорания среди педагогов высшего и среднего звена нами была разработана программа дополнительного образования «Взаимопонимание».

Новизна программы заключается в сочетании комплекса социально-психологических и психолого-педагогических видов упражнений, игр, в том числе вербальных и невербальных предотвращающих деформацию личности при эмоциональном выгорании.

Цель программы – развитие стрессоустойчивости через индивидуальные и групповые формы работы, а также развитие адекватной позиции в процессе коммуникации влияющей на развитие эмпатии и чувства сплоченности.

Задачи программы: 1. Профилактика эмоционального выгорания осуществляется непосредственно в процессе общения участников между собой с применением вербальных и невербальных форм

регулирования личностной позиций и отношений в ситуациях вызывающих психологические барьеры либо тревожные состояния. 2. Развитие процесса самопознания субъектом внутренних психических состояний посредством дидактических и педагогических методов направленных на раскрытие смысла поступков других и себя с формированием аргументированной позиции. 3. Развитие эмпатии, умение понять и адекватно отреагировать на проявление сочувствия к другим людям.

Программа включает в себя соблюдение специальных принципов и правил, отмеченных Г. И. Захаровой. 1. Общение по принципу «здесь и сейчас». 2. Принцип персонификации высказываний означает право высказываться только от своего имени и о том, что воспринято, прочувствовано, переживается здесь и сейчас. 3. Принцип конфиденциальности. 4. Правило распорядка групповых занятий. Важно договориться о времени начала и конца занятий на протяжении всех дней тренинга и о перерывах. 5. Принцип активности участников. 6. Принцип доверительного и открытого общения. 7. Принцип партнерского или субъект-субъектного общения, которое реализуется в тренинговой группе и характеризуется равенством психологических позиций участников, признанием ценности личности другого человека, принятием во внимание его интересов, стремлением к соучастию, к сопереживанию, к безусловному принятию друг друга. 8. Правило не оценивать и не давать советов. 9. Правило сказать «стоп». 10. Принцип оптимизации [5, 9-12].

Учитывая сказанное, методическим средством, приемлемым в программе является психогимнастика или психогимнастические упражнения.

Континент обучающихся – педагоги в сфере образования и здравоохранения, объем 90 часов.

Ожидаемые результаты: снижение стрессовых состояний, выработка навыков уверенного поведения и адекватной реакции на тревожные ситуации.

Литература:

1. Абрамова Г. С., Юдчиц Ю. А. Психология в медицине. – М.:ЛПА «Кафедра-М», 1998. – 272с.

2. Бабич О. И. Личностные ресурсы преодоления синдрома профессионального выгорания педагогов автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 /О. И.Бабич; Дальневосточный государственный университет путей сообщения. – Хабаровск. 2007. – 23с.

3. Гришина Н. В. Психология конфликта – СПб.: Издательство «Питер», 2000. – 464с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»).
4. Еникеев Д. А., Нургалева Е. А., Байбурина Г. А. Активные формы обучения на кафедре патофизиологии. Новые образовательные технологии и формы организации учебно-педагогического процесса: Материалы вузовской учебно-методической конференции, посвященной 100-летию ректора Воробьева Н.Ф. – Уфа: Изд-во БГМУ, 2004. – 183с.
5. Захарова, Г. И. Теория и методика психологического тренинга. – Челябинск, Издательство ЮУрГУ. – 2008. – 44с.
6. Ксензова Г. Ю. Оценочная деятельность учителя. Учебно-методическое пособие. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 128с.
7. Новый федеральный закон об образовании в Российской Федерации №273-ФЗ 21.12.2012. Издательство Проспект, 2013. – 160с.
8. Семёнова Е.М. Тренинг эмоциональной устойчивости педагога. – 3-е изд. – М.: Психотерапия, 2006. – 256с.
9. Селюкова М.А. Тренинг для педагогов «Профилактика эмоционального выгорания». /М.А. Селюкова//Эксперимент и инновации в школе. – 2012. – №2. С.35-39.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. – М.: Издательство «Просвещение». – 48с.
11. Янбаева А. Х., Шагиева Г. Р. Актуальные задачи обновления содержания дошкольного образования. «Актуальные проблемы модернизации столичного образования». Материалы уфимской городской научно-практической конференции. – Уфа: НИМЦ при ГУНО, 2003. – 315с.

СТРЕССОВЫЙ СИНДРОМ, КАК СТРАТЕГИЯ ЖЕСТКИХ И МЯГКИХ ТЕХНОЛОГИЙ АВТОРИТАРНОГО МЕТОДА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ

Торшинин М. Е. , канд. пед. наук, доц.; Латыпова А. Р,
магистрант факультета Ф и ПХ,
Ивановский государственный химико-технологический университет
(metosha@isuct.ru)

Любой метод педагогического воздействия строиться в первую очередь на определенной идеологии, определяющей особенности освоения знаний студентами и формирующей положительное отношение к процессу обучения. Каждый метод педагогического воздействия (далее МПВ) имеет определенные особенности не только в способах передачи информации студентам, но и в технологиях, которые оказывают влияние на формирование профессиональной рефлексии молодого ученого. общепризнана классификация педагогического воздействия, которая включает в себя авторитарно-императивный, манипулятивный и развивающий стили.

В рамках одного метода воздействия могут использоваться различные стратегии, содержащие в себе компоненты других методов воздействия. Следовательно, МПВ можно дорабатывать и совершенствовать за счет друг друга. Творчески работающий преподаватель изыскивает свои приемы успешной передачи знаний студентам, выстраивая индивидуальную траекторию педагогического воздействия на личность обучаемого.

Главный определяющий момент при выборе стиля в осуществлении педагогического воздействия – это цели, обусловленные теми или иными потребностями образовательного процесса. Именно они устанавливают пути достижения и технологии педагогического воздействия. Очевидно, что именно от личности преподавателя зависит выбор в стилях, методах и технологиях педагогического воздействия.

Роль личности преподавателя, не только в педагогическом воздействии, но и в образовательном процессе в целом, существенна и является актуальной темой в современных исследованиях по причине своей сложности и непредсказуемости психического отражения её в сознании студентов.

В область интересов данной работы входит авторитарный метод воздействия.

Применение авторитарных технологий педагогического воздействия, достаточно часто критикуемых в педагогической литературе, мо-

гут выступить, как фактор формирования готовности к профессиональной педагогической деятельности и профессиональным затруднениям будущего специалиста [1,3].

Рассмотрим две технологии авторитарного педагогического воздействия с использованием элементов личностно-ориентированного подхода, условно названные нами, как жесткие и мягкие. Авторитарный стиль может реализоваться педагогом в режиме собственных ощущений, которые можно описать с помощью метафор: «Я-диктатор» – жесткая технология, «Я–харизматичный лидер» – мягкая технология.

Жесткие технологии метода педагогического воздействия характеризуются конкретизацией на точных знаниях, использованием шаблонных решений, без творчества и индивидуализма в подходах. В учебном процессе задействованы только лекции, практические работы и отчетность по теории. Отсутствие семинаров нарушает коммуникацию, нет помощи со стороны преподавателя. Главный принцип – выдача индивидуальных испытаний, преподаватель исполняет роль судьи. Причем, задания выдаются также с учетом оценки потенциальных возможностей того или иного студента, что свидетельствует о наличии элементов личностно-ориентированного подхода.

Субъект-субъектное взаимодействие в жесткой технологии авторитарного МПВ практически отсутствует и выполняется тождество: воздействие > взаимодействие.

Преподаватель – сильная личность, но закрытая от коммуникации и взаимоотношение со студентами целенаправленно построено на беспрекословном подчинении. Развитие мировоззрения идет с помощью противодействия студентов преподавателю при навязывании последним определенной системы взглядов.

Авторитаризм – сознательно выбранная политика педагога, построенная на показном недоверии к студентам, что закономерно приводит к развитию стрессового синдрома у студентов, разобщению студенческой группы. Развитие личности преподавателя малозаметно и не сказывается на профессионализме ни в педагогике, ни в узкоспециализированной профессиональной деятельности.

Мягкие технологии авторитарного МПВ определяются конкретизацией на творческом индивидуальном и критическом мышлении в решении задач. В учебном процессе задействованы лекции, семинары, практические занятия и практические работы, где вопросы и задачи на коллоквиумах выдаются с учетом представления преподавателя о способностях студентов. Т.е. имеют место личностный подход, ориентированный на формирование общекультурных и специальных компетенций молодого ученого. Главный принцип – соревнование с преподавателем,

направленное на продуктивное сотрудничество и созидательную деятельность. Субъект-субъектное взаимодействие хорошо выражено и выполняется тождество воздействие = взаимодействие, что благоприятствует развитию и расширению мировоззренческой картины мира у обучающихся. Преподаватель стимулирует творческую самостоятельность, направленную на проявление в процессе обучения творческого потенциала студентов посредством естественного азарта, преодолении трудностей в победе над самим собой. Студент начинает испытывать устойчивую необходимость в саморазвитии и самосовершенствовании. Мы полагаем, что в данный момент начинает формироваться рефлексивный контроль.

Взаимоотношение между педагогом и студентами построено на взаимном уважении, доверии, и большой ответственности в подготовке к занятиям, как со стороны преподавателя, так и со стороны студентов. В основе мягких технологий лежит необходимое условие, что восприятие личности преподавателя студентами приводит к тому, что студенты настраиваются на творческую, самостоятельную работу даже в строгих рамках авторитарного стиля. Это обусловлено силой авторитета преподавателя, воспринимаемого ими как наставника-лидера, того, чьи решения могут подвергаться обсуждению. В этом мы усматриваем формирование настоящего рефлексивного контроля учебно-воспитательной траектории обоими субъектами педагогического процесса.

Как для мягких, так и для жестких технологий авторитарного МПВ необходимо осуществление стрессовой среды с периодически нарастающими и спадающими профессиональными затруднениями с целью развития стрессоустойчивости.

Механизмы действия содержат в себе прием "Эффект домино". Детальное рассмотрение подобной дефиниции качественно дает представление о механизме действия стрессового синдрома, влияния положительных и отрицательных эффектов на развитие когнитивных процессов (восприятия, распознавания образов, памяти, воображения, языковых функций, мышления и решения задач) в психике студента и формирование *мировоззренческой компоненты* студента, как будущего специалиста.

Исследование «эффекта домино» обусловлено запросами практической педагогики, поскольку понимание механизма изменения психических процессов, сопровождающих познавательную деятельность студентов в условиях стрессового синдрома при различных методах воздействия, а также при совместном их сочетании дает возможность разработки учебных программ, позволяющих развивать акмеологические

предпосылки и получать высококвалифицированных, гибких в различных условиях, конкурентоспособных специалистов.

Стрессоустойчивость формируется в рамках технологии посредством напряженной атмосферы в целом. Допущение педагогической ошибки при осуществлении воздействия вероятно всегда, и невнимание к ним может нести самые разные последствия, вне зависимости от вида и отдельных стилей взаимоотношения между педагогом и студентами [2,4]. Как точку отсчета мы определяем, что целенаправленное введение в состояние стрессового синдрома вносит вклад в развитие обучающего опыта студентов, который положительно влияет на их профессиональный рост, саморазвитие и самоконтроль. Подобная методика может оказать отрицательное влияние на поведение студента, но не сказывается на отношении его к учебной деятельности при грамотном применении мягкой и жесткой технологиях авторитарного МПВ.

Моделируя учебные ситуации с профессиональными затруднениями, через положительные и отрицательные эффекты, возникающие у студентов в процессе постановки перед ними творческих и нестандартных задач, педагог погружает обучающихся в стрессовый синдром, где одним из возможных путей развития событий является «эффект домино».

Стрессовый синдром обусловлен непостоянными, периодически возникающими и спадающими профессиональными затруднениями у студентов, несет в себе цель побуждения студентов к рефлексии, к самостоятельной созидательной деятельности.

«Эффект домино» – есть явление, возникающее в конкретно определенных обстоятельствах, в которых выполняется педагогическое воздействие и обусловлен созданными или произвольно возникшими условиями, которые могут оказать влияние на положительное и отрицательное отношение к учебной деятельности.

Под отрицательными эффектами авторитарного педагогического воздействия понимаются вводимые преподавателем профессиональные затруднения в общении, которые приведут к снижению мотивации к учению и нарушению развития когнитивных процессов студентов.

Положительные эффекты авторитарного МПВ возникают последовательно при успешном разрешении профессиональных затруднений, и, напрямую зависят от самих студентов и их реакции на отрицательные эффекты (реальные психологические затруднения в учебной жизни и деятельности). Методика применения стрессового синдрома в русле авторитарного метода педагогического воздействия поступательно ведет студента к формированию готовности к профессиональным затруднениям за счет актуализации рефлексивного контроля, что закономерно приводит к преодолению трудностей в учебной деятельности.

Литература:

1. Афанасьева, Т. А. Социально-психологический климат организации – [Текст]// Т. А. Афанасьева – М., 2002.
2. Засобина, Г. А., Мухаммед В. С. / Исследование в педагогической деятельности преподавателя высшей школы -[Текст]// Г. А. Засобина, В. С. Мухаммед – Иваново 1994.
3. Мулькова, С. А. Современные подходы к стилям педагогического общения- [Текст] / С. А. Мулькова //psi.lib/statyi/ sbornik/ spspo.htm
4. Торшинин , М. Е. / Рефлексивный контроль качества освоения предметной области «педагогика» в непедагогическом образовательном учреждении -[Текст] // М. Е. Торшинин Дисс. ... канд.пед.наук. – Ярославль, 2007.- 199 с.

РАЗДЕЛ 4

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПСИХОЛОГИИ

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПСИХОЛОГИИ

Дармодехина Л. Ю., воспитатель, МДОЕ «Детский сад «Черемушки»
г. Балашова Саратовской области,
(11lorik@rambler.ru)

Современное общество живет в период небывалого роста объема информационных потоков как в экономике, так и в социальной сфере. Это обстоятельство обуславливает бурный рост информатики как науки, изучающей методы и способы сбора, накопления, хранения, обработки, передачи и воспроизведения информации средствами вычислительной техники. Уровень развития информационных технологий, автоматизирующих информационные процессы в различных предметных областях (например в области экономики, психологии, права и т. д.), определяет степень прогресса общества в целом.

Применение открытых информационных систем, рассчитанных на использование всего массива информации, доступной в данный момент обществу в определенной его сфере, позволяет усовершенствовать механизмы управления общественным устройством, способствует гуманизации и демократизации общества, повышает уровень благосостояния его членов. Процессы, происходящие в связи с информатизацией общества, способствуют не только ускорению научно-технического прогресса, интеллектуализации всех видов человеческой деятельности, но и созданию качественно новой информационной среды социума, обеспечивающей развитие творческого потенциала индивида. Информатизация общества является одной из закономерностей современного социального прогресса. Этот термин все настойчивее вытесняет широко используемый до недавнего времени термин «компьютеризация общества».

До сих пор не существует единой точки зрения в отношении того, как реально должна осуществляться информационно-коммуникационная работа в психологии и какие стратегические и тактические подходы являются оптимальными при разработке новых и модификации имеющихся в информационно-коммуникационных технологиях методов на нынешнем уровне развития социальной психологии [4].

Недостаток внимания к проблемам разработки и использования информационно-коммуникационных технологий в конечном счете оборачивается далеко идущими последствиями: тормозится прогресс в области теории, ставятся под сомнение результаты прикладных исследований, возникают серьезные трудности при интеграции психологического знания со знанием, приобретаемым в других научных дис-

циплинах. Конечно, компьютеризацию психологии нельзя считать гарантией успешного разрешения возникающих проблем, но, как показывает опыт других наук, это плодотворная, а во многих случаях и необходимая стратегия разработки таких проблем.

На современном этапе деятельность психолога уже не мыслится без использования компьютерных технологий. Внедрение современных компьютерных технологий в психологическую практику и использование информационных технологий в научной психологии позволяет сделать работу психолога более продуктивной и эффективной [1].

В настоящее время быстрое развитие информационных технологий влияет также на стиль и методологию работы психологов, способствуя созданию и практическому использованию психодиагностического инструментария, разработке принципиально новых видов экспериментов и методик работы с психологической информацией на базе современной вычислительной техники.

Процесс информатизации общества меняет традиционные взгляды на перечень умений и навыков специалистов. Психолог в современных условиях должен: – уметь работать на компьютере, ставить и решать с его помощью практические задачи; – иметь достаточный уровень владения технологиями доступа к локальным и глобальным сетевым информационным ресурсам; – знать тенденции развития современных информационных технологий и возможности их применения в психологической практике. Без использования вычислительной техники невозможно решение ряда психологических задач: – структурирование и интерпретация результатов психологических экспериментов; – создание и использование систем адаптивного, игрового и дистанционного тестирования; – математическое моделирование психологических процессов; – разработка новых автоматизированных психодиагностических методик; – изучение человеческого фактора в технике методами инженерной психологии [2].

Современные информационные технологии обеспечивают психологов следующими основными возможностями:

- Повышения «чистоты» эксперимента за счет увеличения точности регистрации результатов и исключение ошибок обработки исходных данных;
- Возможность для испытуемого быть более откровенным и ответственным во время эксперимента благодаря конфиденциальности автоматизированного тестирования;
- Систематического накопления, хранения и передачи по сетевым каналам больших массивов информации об объектах исследования, а также данных о результатах тестирования;
- Доступа к психологическим информационным ресурсам через локальные и глобальные компьютерные сети;

- Повышения уровня стандартизации условий проведения исследования за счет единообразного инструктирования испытуемых и предъявления задания вне зависимости от индивидуальных особенностей объекта исследования и экспериментатора;

- Использования времени не только как управляемого фактора, но и в качестве диагностического параметра;

- Сокращения времени и повышение качества анализа результатов эксперимента за счет использования прикладного программного обеспечения, реализующего математическое моделирование психологических процессов;

- Повышения эффективности работы за счет быстроты обработки данных и получения результатов тестирования;

- Сокращения сроков проведения психологического тестирования за счет одновременного тестирования нескольких испытуемых;

- Освобождения от трудоемких рутинных операций;

- Распространения опыта работы психологов более высокой квалификации за счет компьютерной интерпретации результатов тестирования;

- Реализации в психологической практике методологии искусственного интеллекта (например, экспертных систем) [3].

- Несомненно, внедрение компьютерных ресурсов в психологическую деятельность открывает множество новых и неоченимых возможностей, таких как:

- математическое моделирование психологических процессов,

- анализ психологических данных на компьютере с помощью программы SPSS. Основные виды статистического анализа, компьютерной обработки данных: 1) частотный анализ, 2) статистические критерии, 3) коэффициент корреляции. Также данная программа позволяет производить ряд других статистических расчетов, таких как факторный, дисперсионный, кластерный анализ,

- проведение дистанционной психодиагностики, коррекционно-развивающая работа в on-line режиме, использование информационных технологий в профориентационной деятельности,

- разработка новых автоматизированных психодиагностических методик,

- изучение человеческого фактора в технике методами инженерной психологии и многое другое [5].

Конечно, важно отметить, что психологическая практика – это, прежде всего, общение между психологом и его клиентом, поэтому использование компьютерных возможностей должно быть очень осторожным. Существует ряд проблем, связанных с внедрением компьютерных методов в психологическую практику. Однако для

некоторых людей именно on-line консультирование является единственным возможным способом обращения за психологической помощью.

Использование компьютерных технологий является обязательным условием при проведении научного исследования. Развитие современных информационных технологий предлагает ряд компьютерных программ, обеспечивающих:

- сокращение сроков проведения психологического тестирования за счет одновременного тестирования нескольких испытуемых;
- освобождения от трудоемких рутинных операций;
- повышения «чистоты» эксперимента за счет увеличения точности регистрации результатов и исключение ошибок обработки исходных данных;
- повышение эффективности работы за счет быстроты обработки данных и получения результатов тестирования;
- более наглядное и менее трудоемкое предоставление полученных данных.

Таким образом, мы подтвердили эффективность использования информационных технологий в сфере психологической деятельности.

Литература:

1. Данелян, Т. Я. Информационные технологии в психологии: учебно-методический комплекс / Т. Я. Данелян. — М.: Евразийский институт, 2011.
2. Дюк, В. А. Компьютерная психодиагностика / В. А. Дюк. — СПб.: Питер, 2009.
3. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под ред. Е. С. Полат. — М.: Сфера, 2010.
4. Пушкин, В. Н. Психология и кибернетика / В. Н. Пушкин. — М.: Наука, 2011.
5. Шафрин, Ю. А. Информационные технологии / Ю. А. Шафрин. — М.: Академия, 2009.

ВОСПРИЯТИЕ ЗНАКОВОЙ ИНФОРМАЦИИ В КОНТЕКСТЕ ПСИХОЛОГИИ РЕЛИГИОЗНОГО ТВОРЧЕСТВА

Киричевская Э. В., канд. психол. наук, научный сотрудник лаборатории
психологии творчества,
Институт психологии им. Г. С. Костюка НАПН Украины
(psiheyavkimono@yandex.ru)

Позиции современного общества по вопросам метафизического плана очерчиваются, по большей части, двумя кардинально противоположными тенденциями: от секуляризации к сакрализации окружающей реальности и бытия личности. Именно эта амбивалентность побуждает академическую науку к исследованию феномена религии в максимально широком смысле, определению ее конкретных структурных компонентов в их единстве и взаимодействии. Актуальным и остросовременным есть также анализ внешних предпосылок религиозного творчества личности и внутренних, скрытых механизмов формирования религиозных взглядов и убеждений – детерминант религиозного творчества.

Изучение психологии религиозного творчества личности целесообразно начать с семантики и семиотики таких слов-ключей, как религиозность, духовность, жизнетворчество, талант, одаренность. Для этого, безусловно, необходимо опираться на генезис церковного творчества и богословскую глубину его понимания.

Множественность толкований категории “дух” в разнообразных философских и психологических концепциях приводит к многослойности и множественности понятия “духовность”. В наиболее лаконичном понимании духовность рассматривается как качественная характеристика сознания и как продукт деятельности человека в обществе. В русле концепции нашей работы духовность – это понятие, которое сущностно связано с творчеством, и которое является целостным качеством целостной личности. Без духовного трансцендирования за пределы имеющегося сознания не возможно возникновение глубинных предпосылок настоящего творческого процесса, вызывающегося входением личности в особенное психическое состояние – вдохновение, – с его последовательными фазами прорыва актуального горизонта сознания – озарение.

Мы также считаем, что духовность в психологическом смысле может восприниматься **как вид творчества**, поскольку она всегда является познанием личностью своей истинной природы, процессом освоения в духовном акте целостного сознания. Творческой процесс

самопознания выступает как экстериоризация духовности. Таким образом, духовность и творчество можно рассматривать как однородные, если можно так сказать, – родственные, однако не тождественные, ни в коем случае не взаимозаменяемые процессы. Реализация духовного процесса создает в жизни человека определенный нравственный резонанс, побуждает личность к переживанию единства с ее внешним бытием. Соответственно, духовность в зоне психологического понимания можно рассматривать и как переживание личностью единства ее внешнего и внутреннего бытия, и как установление гармонии внешнего и внутреннего. Любые рассуждения в любой сфере научного знания относительно дефиниции “духовность” будут порождать новые и новые определения и толкования. Однако, если термин “гений” происходит от латинского *genius*, что означает дух, то логично допустить, что для древних гений и духовный – суть равнозначные категории. То что же тогда выходит: духовная личность такая же исключительность, как и настоящий гений?

На очереди анализ такого слова-ключа как творчество и сходных с ним понятий. Как слово, так и вербализованный факт – Творец и творчество – впервые встречаются в Библии и, соответственно, были сугубо теологическими понятиями. *Креатор* – слово, от которого происходят основные понятия-категории современной психологии творчества, а также *Художник* и *Поэт* соответственно переводятся на греческий и латинский язык как Бог-Творец в Библии. Своему религиозному генезису соответствуют и такие понятия как: Слово, талант, одаренность. Это в процессе секуляризации науки при известных исторических событиях подобные термины потеряли свое первичное содержание и наполнение и приобрели новое толкование в новом смысле и новых измерениях научного знания. Отметим, что в контексте нашей концепции научная (стратегическая парадигма творчества В. А. Моляко [4]) и религиозная интерпретации феномена творчества не противоречат друг другу, проявляя схожие принципы и общую природу творчества, выраженную в новом постижении мира, преодолевающую экзистенциальные пределы понимания. Кстати, в философии Фомы Аквинского духовность – это реализация понимания и действия с пониманием, что, по нашему мнению, подводит к выводу о духовных принципах творческой деятельности в общепсихологическом смысле, что также созвучно с парадигмой творческой деятельности В. А. Моляко [4]. Духовная жизнь, таким образом, есть результат активности и творчества.

При обсуждении феномена творчества не удастся однозначно провести границу между сферами, в которых она рассматривается как

способ самовыражения природы человека (что соотносится с искусствоведческой позицией), в качестве средства ее самопознания или познания мира (психологический подход), или как инструмент выражения самой природы или Бога (ближе к богословской традиции).

Следовательно, ниже мы попробуем сжато, потезисно очертить концептуальные позиции восточно-христианской традиции понимания творчества. Рассматривая вопрос об образе Божьем в человеке в контексте восточно-христианской традиции, отметим, что многие из религиозных писателей-мыслителей понимали его как что-то субстанциональное, вложенное в человеческое естество, что предоставляло этому образу характер полученного от Бога отображения, неизменного отображения в глубине человеческой природы.

Следовательно, образ Божий в теологическом понимании является тем, что человеку нужно в себе раскрыть. В Божественном замысле человеку дарена возможность творить что-то новое. Человек может осуществить этот замысел или, наоборот, зарыть свой талант в землю. Первоочередным творческим заданием для человека остается непосредственное созидание собственной жизни. Логическим продолжением этого тезиса, по нашему мнению, является позиция Богоявленной Д.Б., для которой творчество – это задание раскрытия фундаментального смысла сущностного потенциала человека [1, с. 6-18]. Следовательно, квинтэссенция всех рассуждений восточно-христианской философии следующая: *творчество теологично и метафизично*.

В пределах данного исследования любые продукты религиозного творчества рассматриваются нами как определенные информационные системы, более того, они рассматриваются как источники онтологической информации, которые базируются на взаимосвязи письменности, арифметики и вообще системы знаков, символов, образов. Авторское понимание понятия “религиозной информации” было подано в предыдущих исследованиях по данной проблематике [2, с. 175]

В нашем случае, при анализе восприятия религиозной информации, принимая во внимание специфику ее языка и особенности презентации, будут учитываться два разнородных аспекта: семиотический и психологический. Рассмотрим сущностные составляющие этих аспектов.

Определение знака Августин дает в трактате “О христианском учении”, который посвящен разбору трудностей в понимании и толковании Священного Писания и анализу путей их преодоления. Естественно, что при этом основное внимание Августин обращает на словесные знаки. Но герменевтика Писания с необходимостью требовала также умения истолковать те вещи или события, которые часто испол-

няют в нем знаковые функции. Эта необходимость побудила Августина разработать и сформулировать новое, несравненно более широкое, чем у стоиков, учение о знаке: из понятия чисто логического знак превращается в понятие универсальное, приложимое к любой реальности, способной служить промежуточным средством в познании чего-либо отличного от нее самой. Линия Августина продолжалась в теологии, прежде всего в учении о божественном Слове и его выражении в тварном мире.

Следовательно, в наиболее широком смысле, автономно от богословия знак можно определить как средство коммуникационного мышления и взаимодействия.

Некоторые архитектурные сооружения, которые мы возьмемся анализировать, насчитывают до восьми тысяч изображений в скульптурах и витражах: большая книга, которую можно читать без конца. Продукты религиозного творчества имеют вполне определенное назначение: это область точных смыслов и текстовых значений того или другого знака, изображения или образного ряда. Для нас важно понять, как отдельных знаков состоит большая информационная сверхсистема христианского религиозного творчества, что именно и как именно она пытается говорить.

Например, художник в древности должен был ознакомиться с целым рядом знаков, которые служат для обозначения предметов видимого мира. Несколько концентрических волновых или зигзагообразных линий обозначают небо; горизонтальные параллельные линии – воду, горизонтальные волновые – море. Изображение дерева (вернее, ростка двумя-тремя листочками) дает понять, что действие разворачивается на земле. Башня с дверями служит для обозначения города; ангел, который стоит между ее зубцами, дает понять, что город этот – Небесный Иерусалим. Следовательно, эта знаковая информационная система подобна иероглифам, которые сочетают элементы рисунка и письменности. Подобное стремление к упорядоченности и абстракции также свойственно искусству геральдики, имеющему собственный алфавит, правила и символику [3].

Следовательно, художник должен владеть огромным количеством точных сведений – в частности, он вынужден следовать традиционному типу изображения того или другого персонажа. Красота продукта религиозного творчества при психосемиотическом анализе также принимается во внимание [5], она остается все же за кадром: нам нужен смысл.

Литература:

1. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей / Д. Б. Богоявленская. – М. : Академия, 2002. – 337 с.
2. Кіричевська Е. В. Понятійно-категоріальний аналіз проблеми дослідження психологічного аспекту творчого приймання релігійної інформації / Е. В. Кіричевська. – К: Видавництво Фенікс, 2012 – Т. XII, Психологія творчості. – Випуск 15. – Частина I. – С. 174-181.
3. Маль Э. Религиозное искусство XIII века во Франции / Э. Маль. – М. : Институт философии, теологии и истории св. Фомы, 2008. – 552 с.
4. Моляко В. А. Проблемы психологии творчества и разработка подхода к изучению одаренности / В. А. Моляко // Вопр. психол. – 1994. – № 5. – С. 86-95.
5. Хартр Д. Красота бесконечного: эстетика христианской истины. (Серия “Современное богословие”) – М. : Библейско-богословский институт св. апостола Андрея, 2010. – 673 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ-ПСИХОЛОГОВ

Сардарова Ж. И., д-р психол. наук., доц. кафедры педагогики и психологии Западно-Казахстанского университета им.М. Утемисова
г.Уральск, Республика Казахстан
(sardar.Zh@mail.ru)

Развитие глобального процесса информатизации общества, который сегодня уже охватывает все развитые страны, в том числе и Казахстан, приводит к формированию новой информационной среды обитания людей и нового информационного уклада их жизни и профессиональной деятельности. Сегодня уже нет никакого сомнения в том, что XXI век будет веком информации и научных знаний. Все это ставит перед системой образования принципиально новую глобальную проблему подготовки людей к жизни и деятельности в совершенно новых условиях информационного общества. Социальным заказом для вузов следует считать обеспечение уровня информационной культуры студента, необходимой для работы в конкретной сфере деятельности, причем наряду с изучением теоретических дисциплин информационного направления много времени необходимо уделить компьютерным информационным технологиям, являющимся базовыми составляющими будущей сферы деятельности.

Современная информационная культура – это продукт многовековой эволюции человечества, их знаний и деятельности. Ее история начинается тогда, когда много тысячелетий назад у людей формальное отношение к сигналу сменилось на содержательное. Человек стал понимать содержание сигнала, что послужило основой для развития специфического средства общения: языка, слова, а затем в виде других средств: письменности, документов и т. д. Сейчас человек обладает многообразными средствами передачи информации. Однако они представляют собой органическое единство и вместе с тем продукт исторического развития. Использование принципа историзма позволяет проследить поступательную эволюцию информационной культуры на основе разнообразных способов информационного общения. К настоящему времени, как указывает А. А. Гречихин, сложилась следующая совокупность основных способов информационного общения, которую в хронологической последовательности возникновения можно представить в следующем виде:

- докнижный этап или «устная книга»;
- письменность – «документы» в виде различного рода естественных материальных носителей;

- рукописная книга;
- печатная книга;
- «электронная книга» [1].

Своеобразие последнего способа в отличие от предшествующих заключается в возможности его использования только при наличии соответствующих технических средств.

Подводя итог вышесказанному, мы пришли к следующим выводам относительно рассматриваемой проблемы:

- во-первых, понятие «информационная культура» имеет прямое отношение к такой функциональной части человеческой деятельности, которую называют информационной;

- во-вторых, динамически информационная деятельность – это процесс производства, распространения и использования информации в обществе;

- в-третьих, информационная культура – это не просто результат общественной деятельности, а именно, оптимальный способ ее осуществления, обусловленный данными конкретно-исторических условий.

Таким образом, на сегодняшний день есть все основания говорить о формировании в современном обществе новой информационной культуры, которая в процессе все более охватывающей информатизации может стать существенным элементом общей культуры человечества. Это название не только соответствует назначению формирующегося нового общества, но оно, в большей степени, чем другие, выражает сущность и содержание этой новой культуры. Представляя собой важнейший сегмент культуры эпохи информатизации, информационная культура, вместе с тем, как бы пронизывает все остальные культурные фрагменты, функционирование которых в наше время невозможно вне зависимости от информационной культуры. Этим и определяется важность анализа феномена информационной культуры. «Из этого следует, – пишет А. И. Ракитов, – что вопрос об информатизации культуры имеет не «остаточный», а фундаментальный характер. Здесь завязываются в один узел культурные процессы создания информационно-индустриального общества и принципиально новой технологической базы его духовной и социальной модернизации» [2, с. 238].

Проведенный нами анализ понятия «информационная культура» указывает на особую качественную сложность ее определения, вследствие чего в научной литературе не существует единого и общепризнанного определения. Это вызвано:

- во-первых, тем, что данная проблема особенно отчетливо выдвинулась на первый план лишь в последние десятилетия;

- во-вторых, само понятие «информационная культура» состоит

из двух универсалий («культура» и «информация»), которые до сих пор не имеют единой трактовки и рассматриваются разными науками в различных аспектах;

– в-третьих, многогранность самого феномена «информационная культура» приводит к невозможности, по крайней мере, на современном этапе, определить его однозначно;

– в-четвертых, постановка различных исследовательских задач при изучении информационной культуры также приводит к выработке многочисленных ее определений.

Большинство исследователей [4,5] формулируют определение информационной культуры, исходя либо из одной, либо из другой универсалии. Поэтому можно выделить «информациологический» и «культурологический» подходы к трактованию этого понятия. В рамках первого подхода большинство определений подразумевает совокупность знаний, умений и навыков поиска, отбора, анализа информации, то есть всего того, что составляет информационную деятельность, направленную на удовлетворение информационных потребностей. При втором «культурологическом» подходе к трактованию понятия «информационная культура» его содержание расширяется, что вполне закономерно, поскольку вся накопленная человечеством информация является достоянием мировой культуры. В таком плане информационная культура рассматривается как способ жизнедеятельности человека в информационном обществе, как составляющая процесса формирования культуры человечества (способы и результаты информационной деятельности), как процесс гармонизации внутреннего мира человека в ходе освоения всего объема социально значимой информации.

Наше видение определения информационной культуры рассматривается с двух аспектов, исходя из вышеназванных трактовок:

- как способ средства развития общества;
- как способ средства подготовки специалиста.

Этот способ требует развития личностных и профессионально-значимых качеств. И как будет показано в следующем разделе – это интегральное личностное образование.

Безусловно, картина будущего зависит от того, как мы видим и оцениваем настоящее. Трезво оценивая сегодняшнее общество в аспекте его информатизации, можно уловить основные черты будущего информационного общества. Главным общественным богатством этого общества будет научно-теоретическое знание в форме информации. В этом обществе будет производиться и функционировать вся необходимая информационная техника, которая окажет существенное воздействие на все сферы жизнедеятельности людей. Творческий труд придет на смену

рутинному. Качественно изменится социальная структура общества, на которую огромное воздействие окажет не только изменение профессиональной сетки, но и процессы формирования сетевого общества и глобализации [3].

И как итог, мы отмечаем, что в информационном обществе центр тяжести приходится на общественное производство, где существенно повышаются требования к уровню подготовки современных специалистов. Повсеместное внедрение персонального компьютера во все сферы народного хозяйства, использование телекоммуникационной связи, обеспечивающей новые условия для совместной работы специалистов, применение информационных технологий для самой разнообразной деятельности, постоянно растущая потребность в специалистах, способных ее осуществлять, ставят перед системой высшего образования проблему подготовки высококвалифицированных специалистов, владеющих высоким уровнем информационной культуры.

Литература:

1. Гречихин А. А. Информационная культура (Опыт определения и типологического моделирования) // Проблемы информ. культуры: сб. ст. – М., 1994. – С. 12-39.
2. Ракитов А. И. Философия компьютерной революции. – М.: Политиздат, 1991. – 286 с.
3. Айсмонтас Б. Б. Педагогическая психология: схемы и тесты. – М.: Изд-во Владос-Пресс, 2002. – 208 с.
4. Шуйтенов Г. Ж. Интернет как средство формирования информационной культуры // Вестн. КазНПУ им. Абая. Серия «Пед. науки». – 2006. – № 2 (12). – С. 28-30
5. Джусубалиева Д. М., Шарипов Б. Ж. Новые пути подготовки специалистов в условиях современного общества с использованием дистанционного обучения // Информатизация образования Казахстана и стран СНГ: сб. науч. ст. 4-го Междунар. форума 17-19 октября 2006 г. – Алматы: РЦИО, 2006. – С. 74-79.

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ПРИЗНАКИ ПСИХИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ СУБЪЕКТА В ОТНОШЕНИЯХ ЛЖИ

Романов И. В., ФГБОУ ВПО «Ивановский государственный университет»
Исследование проводится при финансовой поддержке РГНФ ,
грант 11-06-00285"

Явление, смысл которого определяется терминами «ложь», «обман» и им подобными, широко распространены практически на всех уровнях организации и существования живой природы – от молекулярного (например, «обман» вирусом клеточного фермента ДНК-синтетазы в процессе его внутриклеточного размножения) до высшего социального (неискренность в межгосударственных отношениях). Универсальная сущность этого явления в широком смысле состоит в существовании несоответствия между оценкой живым организмом (или живой структурой) внешнего сигнала, подаваемого источником «лжи», и истинным состоянием этого источника.

Психологически грамотное и комплексное владение навыками определения фактов преднамеренного искажения информации не должно осуществляться путем лишь одностороннего учета проявляемых во вне признаков лжи. Такое понимание проблемы было бы большим упрощением.

Адекватному отражению внутреннего плана человека, его мыслей, побуждений и особенностей в ситуации выявления лжи, способствует ясное представление функционирования механизма лжи в его психике.

Само намерение скрыть какую-либо информацию имеет сильное мотивационное значение. Появление такого мотива влечет за собой образование своеобразного очага аффекта, возникающего на фоне нормально функционирующей психики. При этом происходит дезорганизация всей системы деятельности субъекта – образуется защитная система с целью освобождения от этой травмирующей психику ситуации. В некоторых случаях, стремясь избавиться от этого разрушительного фактора и неприятных ассоциаций, субъект испытывает потребность вхождения в контакт с кем-либо, чтобы снять это напряжение путем прямого высказывания тревожащей его информации (Б. Д. Карвасарский «Психотерапевтическая энциклопедия»).

Подобный метод «очищения», характерный для обычных переживаний, сравнительно легко реализуется индивидом в процессе сообщения травмирующего события кому-либо. Эта тенденция закреплена в таких житейских выражениях, как «излить душу», «поделиться», «снять камень с души». Это и известный феномен «купейного разговора», а

также менее известные факты из криминалистики, когда даже преступник испытывает острейшую потребность рассказать о преступлении, вопреки всякой логике и даже инстинкту самосохранения. Впервые эту особенность психики использовал знаменитый шеф парижской тайной полиции Видок, который ввел институт «наседок» – подставных лиц, выведывавших у заключенных тайны их дел («Записки Видока, начальника Парижской тайной полиции»).

В результате тенденция к сообщению сталкивается с не менее сильной потребностью противостоять сообщению в связи с его опасностью. Противостояние этих двух сил представляется в виде того аффективного очага, который в терминах Павловской школы обозначен «ядром» патологического пункта, где «инертно поддерживается повышенная возбудимость» (И.П. Павлов. Полное собрание сочинений). Это влечет за собой построение специальной защиты, предохраняющей, с одной стороны, от «утечки» информации, когда контролируется все, что может выдать содержание очага – неосторожные слова, выражения, формулировки и т. д. С другой стороны, осуществляется контроль над всем, что приходит извне.

Этот многослойный контроль с аффективным центром позволяет говорить об определенной структуре очага, определяющей два различных направления воздействия: в одном случае на ядро психотравмы, в другом – на его барьеры.

Воздействие на ядро аффективного очага состоит в увеличении силы побуждения и возбуждения к высказыванию и тем самым к преодолению барьера. Таким образом, здесь используется классический принцип повышения возбудимости аффективной зоны путем ассоциаций, применявшийся рядом исследователей.

Как определить значимую тематику, те «опасные зоны», которые имеют отношение к скрываемому обстоятельству? Признаки этих опасных для опрашиваемого зон проявлялись в двух типах поведения.

Во-первых, это различного рода «уходы» от темы, избегание и подмена разговора, попытки «уйти в сторону от предлагаемой линии разговора», применение формальных, стандартных фраз, наконец, прямое уклонение от разговора и затаивание в себе. Во-вторых, напротив, наблюдается определенная захваченность темой: «... человек не может уйти от темы, «вязнет» в отдельных деталях, повторяется, возвращается к сказанному, часто переспрашивает, просит повторить сказанное ранее, уточняет и т. д.» (Л. М. Кроль, Е. Л. Михайлов. «Микроструктура общения»). Таким образом, признаки какого-либо из приведенных типов поведения, сигнализируют о том, что найдена та сфера, где расположено травмирующее субъекта событие.

После того, как установлено место «очага аффекта», начинается главный этап исследования – установление конкретных данных, касающихся содержательной стороны очага. Именно здесь и происходит основная работа с ассоциациями, когда используются лишь сходные по значению и смыслу слова (А.Р. Лурия). Очень важно оперировать именно косвенными оборотами, т. к. было установлено, что прямые названия, общепринятые слова и фразы, относящиеся прямо к событию оказывают значительно меньший эффект воздействия.

Верным сигналом «попадания большого ряда ассоциаций в круг охраняемых ценностей» является определенное поведение испытуемого. При этом наблюдается беспокойство, волнение, встревоженность, нарастание возбуждения, а также «общая направленность испытуемого против опрашиваемого» (резкие выражения, стремление прервать его высказывания, раздраженные протесты, прямые негативные высказывания). Отсюда можно говорить о таком достаточно сильном информационном признаке, как взаимосвязь между степенью возбужденности человека и количеством и точностью попадания ассоциаций в цель.

РАЗДЕЛ 5 ПРОБЛЕМЫ САМОПРЕЗЕНТАЦИИ И САМОРЕАЛИЗАЦИИ

ОСНОВНЫЕ ФОРМЫ И ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ И СОЦИАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ МОЛОДЕЖИ

Аскоченская Л. И., канд. психол. наук, ст. преподаватель кафедры
психологии и коррекционной педагогики, Железногорский филиала
Московский психолого-социальный университет
(adans@mail.ru)

Актуальность теоретико-методологического поиска новых направлений, содержания, форм и методов деятельности молодежных общественных объединений в современных условиях обусловлена: во-первых – проблемой разработки методологических основ понимания природы данных движений, их сущности, принципов строения и функционирования, во-вторых – разработкой основных концептуальных положений о стимулировании позитивной самоорганизации, социальной активности молодежи. Объединяющим фактором является возможность позитивной социализации молодежи в данных объединениях. Сегодня молодежные общественные объединения являются партнером государства в реализации Федеральной программы «Дети России» и различных социально – значимых программ регионального уровня, что содействует социализации подростка. Особенностью государственной молодежной политики на современном этапе является официальное признание и стимулирование деятельности молодежных и детских общественных объединений. Общественные объединения становятся одним из институтов социализации подрастающего поколения, где ребенок овладевает необходимыми навыками, социальными ролями, приобретая опыт практической преобразовательной деятельности.

В качестве средств оптимизации деятельности молодежных объединений, функционирующих на базе Железногорского МУ «Центр молодежи» (городской студенческий Совет «Ритм», городской совет старшеклассников «Радуга», городской студенческий Совет «Молодой ученый») были определены технологии социального обучения и механизмы построения развивающей социальной среды, разработанные кафедрой психологии Курского педагогического университета (1).

В программе оптимизации раскрыты концептуальные основы построения развивающей социальной среды, адаптированные к особенностям совместной деятельности указанных молодежных общественных

объединений. Сформулированы принципы, рассматриваемые нами как исходные позиции, влияющие на направленность деятельности, условия развития, эффективность воспитательных воздействий. Таким образом, можно констатировать, что технологии и социотехники построения развивающей среды гармонично были включены в контекст содержания совместной деятельности молодежных объединений, имеющей 4 направления работы:

1. *Учебная работа* организуется с целью приобретения социально-психологических, гражданско-правовых и организаторских знаний, умений и навыков членов Совета. Реализуется через учебные занятия различной формы: беседы, тренинговые занятия, социально-деловые и ролевые игры, открытые и закрытые дискуссии.

2. *Массовые мероприятия* организуются с целью развития инициативы и творческого потенциала личности, а так же для отработки навыков, полученных в учебном процессе. Реализуется через активное включение членов молодежных Советов в подготовку и проведение городских молодежных мероприятий (фестивалей, конкурсов, интеллектуально-познавательных игр, спортивно-развлекательных программ и т. д.).

3. *Социально – значимая деятельность* организуется с целью формирования гражданских качеств личности и активной жизненной позиции. Реализуется через содержание организуемых городских социально-значимых акций среди молодежи (из общего числа планируемых мероприятий на учебный год количество мероприятий социально-значимой направленности составляют 70%). Приоритет данному направлению в деятельности связан с тем, что мы рассматриваем Совет, как норма – задающую группу, т.е. «Делай, как мы!».

4. *Организационная работа*, направленная на формирование коллектива в молодежном объединении. Организуется с целью создания социальной развивающей среды, способствующей гармоничному развитию личности, а так же развитию коммуникативных качеств личности и навыков самоуправления. Реализовалось через разработку символики (эмблемы, униформа, фестивальные песни, которые мы сочиняли сами), а так же традиций городских Советов. Следует отметить, что часть традиций из нашего объединения плавно перетекло в общегородскую традицию, в частности, речь идет о «Социальной инициации» – на наш взгляд, весьма значимом факторе в развитии коллектива молодежного объединения.

Формирующий эксперимент был проведен в г. Железногорске на базе молодежных объединений в 2010-2011 г.г.. *Цель исследования* включала определение социально-психологических детерминант личностного развития подростков и старшеклассников в совместной деятель-

ности групп сверстников. При этом исследуемые экспериментальные и контрольные группы характеризовались идентичностью по не экспериментальным переменным. Формирующий эксперимент проходил на базе экспериментальных групп, где были внедрены технологии создания развивающей среды и социального обучения в процессе организации совместной деятельности групп сверстников.

Основной целью социального обучения являлось обретение личностью качеств субъектности, т.е. самостоятельности, активности, ответственности и социальности и формирование социальных навыков (конструктивного взаимодействия, гибкого диалога, положительного образа «Я», позиции конструктивного социального оптимизма и т. д.).

При подготовке формирующего эксперимента мы адаптировали имеющиеся разработки Ю. А. Лунева, Ю. Л. Лобкова, А. Н. Лутошкина, С. В. Сарычева, Л. И. Уманского, А. С. Чернышева и др. к особенностям совместной деятельности исследуемых групп сверстников. Это позволило подросткам и старшеклассникам не только освоить знания, умения и навыки, необходимые для организаторской деятельности «Ритма», «Радуги», «Молодого ученого», но и максимально эффективно их реализовывать в совместной деятельности группы (2).

В соответствии с логикой эксперимента были определены основные параметры исследования. В качестве *независимой экспериментальной переменной* (гипотетическая причина) выступали специально организованные воздействия в форме построения развивающей социальной среды и социального обучения, в *качестве зависимых экспериментальных переменных* (гипотетические следствия) выступали личностные особенности старших подростков и старшеклассников, а также уровень социально-психологической зрелости малой группы. После завершения действия независимой экспериментальной переменной на экспериментальные группы были проведены итоговые замеры зависимых экспериментальных переменных в экспериментальных и контрольных группах. Полученный на личностном и групповом уровнях массив данных стал базой для последующего анализа.

Контроль переменных и итоги формирующих экспериментов показали:

1. На групповом уровне:

- В условиях экспериментов произошли выраженные изменения качества групп, которые до введения экспериментального импульса характеризовались, как «диффузные». По итогам контрольных замеров контрольные группы перешли в разряд «группа – кооперация», «группа

-ассоциация» все экспериментальные группы приблизились к своему высшему *состоянию – коллективу*.

- Функционирование в условиях развивающей среды, заданной на основе заложенных ранее традиций, вызвало заметную динамику групповых интегративных свойств и успешность совместной деятельности. Вновь прибывшие подростки, ранее не знакомые между собой, проявили высокую чувствительность к восприятию традиций и целей работы групп сверстников. Личностные интересы достаточно быстро гармонизируются с групповыми и общественными, основываясь на формальной и неформальной структуре целостной системы группы, что характеризует формирование деятельности подростка по принципу «сдвига мотива на цель». Результаты самооценки группы как коллектива подтвердили данную тенденцию.

- Заметные изменения произошли и в структурах социальных чувств, переживаемых подростками и старшеклассниками, связанные с отношением к нормам и правилам поведения, заданным в данных группах.

2. Измерение эффективности социального обучения в личностном развитии показало:

- Тенденции к позитивным изменениям в системе социальных установок во всех экспериментальных группах оказались значительно выше результатов контрольных групп.

- Появились изменения в структуре ценностных ориентаций. Отмечена тенденция к повышению значимости таких социально значимых ценностей, как активное включение в жизнь и актуализация своих потенциалов.

- Появилось чувство причастности и собственной значимости в изменении социальной среды, отмечены установки к позитивному изменению среды и социальной ситуации.

- Проявилась установка на готовность включения личности в трудовую социальную среду (легкость вхождения в любой коллектив).

- Отметилось желание бескорыстно помогать другим.

- Появилось осознание значимости в собственных глазах и в глазах других.

- Отмечается позитивное принятие индивидуальности другого.

- Характерны позитивные тенденции на поведенческом уровне: подростки всех экспериментальных групп быстрее включаются в организацию совместной деятельности по достижению необходимой цели группы; успешнее реализуют защиту собственных интересов и интересов других, демонстрируя при этом более культурные способы взаимодействия. Отмечено отсутствие внутригрупповых и межгрупповых кон-

фликтов в экспериментальных группах за время формирующего эксперимента, что свидетельствует о развитии навыков разрешать возможный конфликт в предконфликтном периоде; умение подростков адекватно оценивать свои собственные возможности.

Итоги проведенных исследований позволили сформулировать основные выводы:

1. Содержание совместной деятельности исследуемых групп носит выраженный гуманистический характер и опосредует направленность личности и группы, что создает условия для «социального обновления» личности подростка и формирования коллектива.

2. Содержание совместной деятельности данных молодежных общественных объединений предоставляет разнообразный веер видов деятельности, социальных позиций и социальных ролей, выполняемых каждым субъектом деятельности, осваиваемых подростками и старшеклассниками, что влияет на «направленность активности» субъектов и способствует формированию личностных новообразований.

3. Совместная деятельность общественных молодежных объединений создает условия для сближения функций педагогического управления и самоуправления воспитанников, а также формирования навыков самообеспечения, что стимулирует позицию субъектности членов группы, т.е. умения различать относительно отдельные цели – результаты и промежуточные – средства, учитывать сложность их взаимодействий.

4. Организация совместной деятельности общественных молодежных объединений может рассматриваться как духовно обогащенная среда, – «социальный оазис» в микро и макромасштабах (группа, городские и областные общественные объединения молодежи), является значимым фактором в становлении самоопределения подростков и юношей через актуализацию активности, самостоятельности, инициативности.

5. В качестве средств оптимизации (социальное обучение) личностного развития подростков и старшеклассников выступили социотехники личностного роста: введение организационного порядка в совместной деятельности общественной молодежного объединения, формирование мотивации достижения успеха, регуляция эмоционального настроения, развитие способности личности к социальной интеграции, формирование способности личности к гибкой групповой идентификации, а так же социально-психологические занятия тренинговой формы. Данный подход позволяет аккумулировать социально-психологические и педагогические подходы, содержащие комплекс психолого-педагогических приемов воздействия на личность старшеклассника.

Лонгитюдные наблюдения выпускников городских Советов показали:

1. 57 % состава Железногорского молодежного Парламента являются выпускниками городских Советов.

2. Выпускники Совета старшеклассников, поступившие в ВУЗы, легко адаптировались к новым условиям, были успешны в учебной и общественной работе.

3. 80% состава городского Совета работающей молодежи «Молодой специалист» являются выпускники городского студенческого Совета «Ритм», которые остались жить и работать в г. Железногорске.

4. 87% выпускников городских Советом продолжили заниматься общественной работой в различных направлениях.

5. 2 выпускника Совета старшеклассников, ставших студентами Российского Государственного Гуманитарного Университета (г. Москва) по окончании 2 курса, проходили учебную практику, в связи с успехами в учебной и общественной деятельности, в государственной Думе РФ.

Данные наблюдения показывают, что социальная активность выпускников городских Советов, сохраняется в отсроченной форме.

Проведенные исследования показали высокую результативность внедрения технологий построения социально развивающей среды и социального обучения к совместной деятельности общественных молодежных объединений, что свидетельствует об их универсальности.

Литература:

1. Чернышев, А. С. Программа проектирования развивающей социальной среды (социального оазиса) и подготовки молодежных лидеров / А. С. Чернышев, Ю. А. Лунев, Ю. Л. Лобков, С. В. Сарычев. – Курск : Изд-во КГПУ, 2001. – 40 с.

2. Чернышев, А. С. Психологическая школа молодежных лидеров / А. С. Чернышев, Ю. А. Лунев, Ю.Л. Лобков, С. В. Сарычев. – М., 2005. – 275 с.

ВЛИЯНИЕ УРОВНЯ АГРЕССИВНОСТИ НА ПРОЦЕСС АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ – УЧАСТНИКОВ ПРОГРАММ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ

Баюканская С. Ф., магистр психологии, старший преподаватель
кафедры педагогики и психологии, Западно-Казахстанский
государственный университет им. М. Утемисова
(Bayukanskaya@mail.ru)

Одним из важных процессов, в последние десятилетия, охватывающих сферу образования является совместная интеграция Европейских стран в общее Европейское образовательное пространство. 11-12 марта 2010 года на II Болонском Форуме Министров образования стран – участниц Болонского процесса Казахстан присоединился к Болонской декларации и стал 47 страной – членом Болонского процесса. Страны, присоединившиеся к Болонской Декларации принимают на себя определённые обязательства, в частности, реформировать национальные системы образования в соответствии с основными требованиями Болонского процесса. Академическая мобильность является одной из целей Болонского процесса формирования общеевропейского пространства высшего образования. В рамках Болонского процесса ей придается большое значение. Академическая мобильность предполагает период обучения, преподавания или исследования в другой стране, т.е. не в стране постоянного проживания студента или преподавателя. Разнообразные программы мобильности помогают студентам ознакомиться с учебными и исследовательскими особенностями разных стран. Развитие академической мобильности студентов и преподавателей, как один из инструментов Болонского процесса, открывает новые возможности для образования.

В контексте развития академической мобильности проблема адаптации иностранных студентов к условиям обучения в вузе другой страны представляет собой одну из важных проблем, которую приходится решать руководству вуза, психологам и преподавателям.

В процессе профессиональной подготовки студентов, при положительной мотивации, формируется профессиональная пригодность, которая накладывает заметный отпечаток на облик человека, образование стереотипов речи и мышления, установки и ценностные ориентации. Необходимо учитывать, что каждая конкретная личность персонифицирует социальные группы, социальные институты, социальные организации и системы принятых в обществе норм и ценностей [1]. Чело-

век оказывается включенным во множество социальных систем, каждая из которых оказывает на него систематизированное воздействие.

Адаптированность- уровень фактического приспособления человека, самоощущение удовлетворенности или неудовлетворенности собой и своей жизнью. Человек может быть гармоничен и адаптирован или дисгармоничен и дезадаптирован. В обычных условиях обучения в родной стране на родном языке многие учащиеся адаптированы к родной среде и легко справляется с проблемами взаимодействия [3]. По-другому происходит, когда студент находится в неродной среде: простые контакты оборачиваются для него проблемами, требуют значительных усилий. От того, насколько успешно проходит процесс адаптации, зависят предстоящие успехи иностранных студентов, процесс их профессионального становления. Студенты нуждаются в особой помощи со стороны психологов в преодолении трудностей, возникающих у них при обучении в другой стране. Негативным фактором адаптации студентов является некоторые особенности личности студентов, в том числе очень высокий и очень низкий уровень агрессивности.

Рассмотрим компоненты агрессивного состояния. Важным является эмоциональный компонент агрессивного состояния. Традиционно в психологии эмоции рассматриваются как реакции человека на ту или иную ситуацию [5]. Все эмоции принято разделять на стенические и астенические. Подавляющее число агрессивных юношей отличают отклонения в эмоциональной сфере, у которых наблюдается парадоксальное сочетание стенических и астенических реакций. Такая смешанная картина является причиной эмоциональной нестабильности и низкой фрустрационной толерантности. Находясь в новых незнакомых условиях, иностранные студенты в силу этих причин не могут легко взаимодействовать с окружающими, создают конфликтные ситуации, проявляя нетерпимость.

Э. Фромм, определяет агрессию, как действия, причиняющие ущерб не только человеку или животному, но и любому неживому объекту. Он разграничил злокачественную и доброкачественную агрессию [5]. Доброкачественная агрессия способствует поддержанию жизни и становится адаптивной. К доброкачественной агрессии также относится самооборона, а также агрессия как социально приемлемое самоутверждение в условиях конкуренции. В современной литературе последний вид поведения называют ассертивным, напористым, а не агрессивным. Разделение терминов «напористость» и «агрессивность» позволяет избежать неправильной оценки успешного уверенного поведения.

Агрессия как эволюционно закрепленное поведение не может не быть адаптивной, поэтому, по мнению Э. Фромма, стоит бороться толь-

ко с социально опасными, мешающими приспособлению формами агрессивного поведения. Недостаток приемлемой агрессивности приводит к блокированию самоутверждения и самореализации, к слепому подчинению и ненужной жертвенности. Доброкачественная агрессия необходима для разрушения устаревших норм, для проведения инноваций.

Серьезное значение имеет и такой компонент агрессии, как ее волевая сторона. Дело в том, что агрессивное состояние часто возникает и развивается в борьбе, а всякая борьба требует волевых качеств [2]. Неблагоприятное или благоприятное эмоциональное состояние у некоторых агрессивных молодых людей связано с проблемами в сфере волевой регуляции. Важное значение здесь имеют нарушения в механизмах волевой регуляции. К нарушениям в волевой сфере при предрасположенности к физической агрессии относятся импульсивность и несдержанность в проявлении эмоций, плохое самообладание, нерациональность действий и поступков [6]. При склонности к вербальной и косвенной агрессии – эмоциональная нестабильность, низкая фрустрационная толерантность, неустойчивость поведения, импульсивность. При расположенности к негативизму – несдержанность и плохое самообладание (только у юношей), а также эмоциональная нестабильность и низкая фрустрационная толерантность (у девушек). Низкая фрустрационная толерантность приводит к тому, что в критической ситуации у агрессивных юношей и девушек могут возникать «парадоксальные реакции»: гнев и раздражение возникают внезапно и довольно быстро прекращаются, сменяясь раскаянием, угнетенностью [6].

Можно отметить, что агрессивность личности, затрагивая эмоциональную сферу, способствует углублению морального диссонанса, формирования депрессии, стрессового состояния. Неспособность сдерживать, контролировать или подавлять свою агрессивность приводит к серьезным негативным последствиям, ведет к конфликтам в социальной сфере, нарушает адаптационные возможности человека, может приводить к общественно опасным поступкам. Высокий уровень агрессивности студентов негативно влияет не только на учебные достижения, но и на взаимоотношения с окружающими, индивидуальное развитие, снижает уровень адаптации и в целом негативно влияет на успешность будущей личной и профессиональной деятельности. В тоже время каждая личность должна обладать определенной степенью агрессивности, отсутствие ее приводит к ведомости, пассивности, конформности. Здоровые аспекты агрессии способствуют умению отстаивать свои интересы во взаимодействии с другими людьми, соперничеству и успешности решения повседневных проблем. Без определенной доли оборонительной агрессии человек не защитит себя от нападения; не преодолет преграды, которые мешают достижению социально значимых целей; не выполнит действия по сохранению здоровья. Агрессивность может про-

являться в предприимчивости и активности, она способна развить дух инициативы, сделать человека упорным. При пониженной агрессивности, также необходимо вмешательство психологов, так как излишняя скромность и застенчивость учащихся мешает им продемонстрировать свою активность, проявить инициативу.

Все это, конечно же, ухудшает процесс адаптации молодых людей в новых для них условиях, поэтому необходима специальная психологическая работа со студентами с высоким и очень низким уровнем агрессивности. Целью психологической коррекции агрессивности студентов является сохранение и укрепление здоровья, оптимизация процессов трудовой деятельности, укрепление механизмов адаптации к сложным условиям реального времени, гармонизация структуры личности, исправление нарушений психического развития.

Таким образом, высокий и низкий уровень агрессивности снижает адаптационные возможности студентов. Для общества очень важным является воспитание поликультурной личности, проявляющей толерантность, доброту, умение эффективно решать проблемные ситуации, не прибегая к насилию и агрессии, стремящейся к самоактуализации и самосовершенствованию, предпочитающей быть полноценным членом общества и человеком с активной жизненной позицией. Психологическая помощь, направленная на коррекцию уровня агрессивности студентов будет способствовать повышению адаптации в условиях обучения в вузе другой страны.

Литература:

1. Асмолов А. Г. Психология личности. – М.: Изд-во Моск. унта, 1990. – 367 с.
2. Левитов Н. Д. Психическое состояние агрессии // Вопросы психологии 1972 г. № 6.
3. Сурыгин А. И. Педагогическое проектирование системы предвузовской подготовки иностранных студентов. – СПб:Издательство «Златоуст», 2001.
4. Реан А. А. Агрессия и агрессивность личности // Психологический журнал 1996, № 5 с.3-18.
5. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. М., 1994.
6. Фурманов И. А. Психология детей с нарушениями поведения: пособие для психологов и педагогов / И. А. Фурманов.- М.: Гуманитар изд центр ВЛАДОС, 2004- 351 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ ВОСПИТАННИКАМ ОРГАНИЗАЦИЙ ДЛЯ ДЕТЕЙ-СИРОТ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ САМООПРЕДЕЛЕНИИ

Ефимова М. В., соискатель кафедры педагогики
Мурманский государственный гуманитарный университет

В настоящее время серьезное внимание уделяется проблеме социализации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей (далее – дети-сироты), воспитывающимся в организациях для детей-сирот. Перед органами государственной власти и органами местного самоуправления в сфере защиты прав детей-сирот, поставлена задача совершенствования системы социальной адаптации выпускников учреждений для детей-сирот, включая их социально-психологическое сопровождение, обеспечение жильем, оказание содействия в получении профессионального образования и трудоустройстве после завершения пребывания в организации для детей-сирот.

В связи с этим одной из приоритетных задач по социальной адаптации выпускников организаций для детей-сирот является совершенствование работы в области профессионального самоопределения выпускников, подготовке их к самостоятельной жизни после выпуска из учреждения.

В Мурманской области изучение вопроса подготовки воспитанников и выпускников организаций государственной поддержки к самостоятельной жизни, в том числе к выбору профессии, рассматривалось в 2008 году. С этого года все организации для детей-сирот из муниципальной собственности передавались в областную собственность. Для определения приоритетных направлений работы с данными организациями нами совместно с филиалом РГСУ в г. Мурманске было проведено социологическое исследование по подготовке выпускников к самостоятельной жизни, мониторинг по профессиональному самоопределению выпускников.

По результатам социологического исследования 50% выпускников не были готовы к самостоятельной жизни. Мониторинг профессионального самоопределения выпускников показал, что работа по выбору профессии с ними проводилась только на этапе выпуска из организации для детей-сирот, что влияло на успешность жизненного устройства выпускников: 12% выпускников не желали обучаться в организациях профессионального образования и получать профессию, не менее 16% от-

числялись из организаций профессионального образования не прочувшись в них и полгода.

В целях реализации социального заказа общества и успешной социализации выпускников в организациях для детей-сирот с 2009 года в Мурманской области осуществляется одно из важных направлений – профессиональное самоопределение воспитанников, которое помогает решить широкий круг задач как социальных, так и воспитательных. Исследованиями ученых доказано, что успешное профессиональное самоопределение на пороге профессионального выбора приводит к самореализации личности, активной творческой деятельности, а неудачно принятое решение часто приводит к трагическим последствиям.

Для подготовки воспитанников к выбору профессии в условиях организаций для детей-сирот педагогические работники организаций были обучены новым технологиям работы. Ими используются современные учебно-методические пособия по профориентации и профессиональному самоопределению выпускников из числа детей-сирот (Л. В. Байбородова, М. И. Рожков, В. А. Бодров и др.), исследования по социальной адаптации детей-сирот (Г. В. Семья, И. И. Шевченко, Л. М. Шипицына и др.), передовой педагогический опыт образовательных организаций Российской Федерации.

Профориентационная работа строится через формирование профессионального интереса, ценностных ориентиров, позитивного самовосприятия, повышение интереса к труду, к знаниям. Работа по осознанному выбору профессии проводится с учетом возрастных особенностей детей и состоит из трех ступеней: 1) изучение направленности интересов, способностей, здоровья, ознакомление с миром профессий воспитанников; 2) определение интересов к профессиям, склонностей к различным видам деятельности через развитие личности, уточнение интересов, склонностей, формирование знаний, умений и навыков через участие в кружках и секциях организаций дополнительного образования; 3) руководство профессиональным самоопределением, формирование профессионального самосознания, выработка и коррекция личностных жизненных планов.

На второй и третьей ступени особое внимание уделяется следующим направлениям: профессиональное информирование, консультирование и самоопределение.

Успешной работе по этим направлениям с воспитанниками и выпускниками организаций для детей-сирот способствовало открытие на базе учреждений служб сопровождения выпускников.

С целью успешной адаптации выпускников по завершении пребывания в организации для детей-сирот, эффективного их сопровождения при обучении в организациях профессионального образования, дальнейшем жизнеустройстве, трудоустройстве на третьей ступени работа по выбору профессии и профессиональному самоопределению выпускников строится в тесном взаимодействии со службой сопровождения выпускников организаций для детей-сирот. На данном этапе проводится систематическая работа с каждым выпускником: анализ его затруднений, уточнение этапов развития профессионально важных качеств, уточнение выбора профессиональной деятельности, корректирование их планов, выбор запасного варианта профессии, анализ соответствия индивидуально-психологических особенностей требованиям профессии.

В подготовке выпускников к профессиональному самоопределению большое внимание уделяется их трудовым умениям: навыкам самообслуживания, умению пользоваться бытовыми приборами, планировать свой бюджет, знаниям инфраструктуры населенного пункта.

Специалисты службы сопровождения выезжают с выпускниками в учебные заведения, уточняют условия приема, создают необходимые условия для адекватного профессионально-образовательного выбора.

Кроме того, применяется еще один из эффективных способов по профессиональному самоопределению воспитанников – вовлечение их в кружки и секции дополнительного образования, как в условиях учреждения, так и за его пределами. Данный тип образования строится на свободном выборе воспитанников согласно их интересам и потребностям, добровольного участия в этой деятельности и предоставления им возможностей для самовыражения, самоопределения, самовоспитания, проявление и развитие своей индивидуальности.

Администрации Кировского и Мурмашинского детских домов благодаря деятельности Попечительского совета для своих выпускников создали условия прохождения производственной практики на предприятиях по месту дальнейшего проживания выпускников с перспективой их дальнейшего трудоустройства.

Благодаря целенаправленной работе по профессиональному самоопределению выпускников, эффективному взаимодействию служб организаций для детей-сирот за 2010-2012 годы 99% выпускников продолжают обучение в организациях профессионального образования.

Результаты мониторинга 2012 года показывают, что на пороге выпуска из организаций для детей-сирот 79% выпускников избрали

профессию осознанно, большая часть респондентов (87%) знали, где в Мурманской области можно получить выбранную профессию.

При ответе на вопрос «Как Вы готовили себя к выбранной профессии?» 83% воспитанников ответили, что работали над развитием системы знаний, умений и навыков, необходимых для выбранной профессии, воспитывали у себя положительные качества (трудолюбие, самостоятельность и т. д.).

Свои профессиональные качества воспитанники проверяли в основном в кружках и секциях внешкольных учреждений дополнительного образования и организаций для детей-сирот. Поделиться мнением о выбранной профессии или побеседовать о профессии выпускники предпочитали в основном с воспитателями детского дома (78%), некоторые со сверстниками (38%), старшими товарищами (30%). Ценностные предпочтения при выборе профессии у респондентов выстроились так: хорошая зарплата (73%), работа, соответствующая моим возможностям (66%), принести пользу обществу (19%).

Анализ ценностных предпочтений выпускников из числа детей-сирот позволяет сделать вывод о сформированности у большей части выпускников социальных компетенций, отношении к себе как субъекту жизни, желанию получить профессию и работать.

В то же время ежегодно около 14% детей-сирот отчисляется из организаций профессионального образования. Одной из причин является низкий уровень мотивации к обучению, позднее выявление детей, находящихся в трудной жизненной ситуации (13-15 лет), последствия школьной дезадаптации. Кроме того, не готовность персонала организаций профессионального образования, включая высшие учебные заведения, к работе со специфическим контингентом обучающихся и студентов из числа выпускников организаций для детей-сирот.

Другая проблема – трудоустройство выпускников данной категории и их сопровождение при первичном трудоустройстве.

Решение обеих проблем считаем возможным при создании условий в организациях государственной поддержки для реализации некоторых программ допрофессиональной и профессиональной подготовки воспитанников с использованием потенциала организаций профессионального образования, которые помогут расширить возможности детей-сирот с учетом их индивидуальных особенностей и разработки для них системы социально-профессиональной адаптации, в том числе при первичном трудоустройстве. Ведь профессиональный выбор и личностное самоопределение выпускников данных организаций является основополагающим в их дальнейшей жизнедеятельности.

Литература:

1. Байбородова Л. В. Профорентация и самоопределение детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей: учеб.-метод. пособие [Текст] / под ред. Л.В. Байбородовой, М.И. Рожкова. – Калининград: Изд-во РГУ им. И Канта, 2009. – с. 39-41.

2. Бодров В. А. Психологические исследования проблемы профессионализации личности // Психологические исследования проблемы формирования личности профессионала. – М.: Институт психологии АН СССР, 1991. – 198 с.

3. Семья Г. В. Выпускники интернатных учреждений: проблемы и перспективы: Информационный бюллетень Агентства социальной информации [Текст] – 2007. – №14- с.1.

4. Семья Г. В. Условия психологической и социальной защищенности выпускников образовательных учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. – М., 2003.– 135 с.

5. Комплексное сопровождение и коррекция развития детей-сирот: социально-эмоциональные проблемы / Под ред. Л. М. Шипицыной, Е. И. Казаковой. СПб., 2000. – 108с.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ВОСПРИЯТИЯ ИНТЕРНЕТА ФАКТОРОМ, ВЛИЯЮЩИМ НА ЖИЗНЕННЫЙ ПУТЬ ЛИЧНОСТИ, С ПРОЦЕССОМ ЕЕ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ И ПЕРЕЖИВАНИЕМ СОБСТВЕННОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ

Козлова Н. С., канд. психол. наук, доц.; Комарова Е. Н., старший преподаватель Ивановский государственный университет

В современной социальной психологии достаточно часто встречаются исследования, направленные на поиски факторов, которые играют роль в выборе личностью своего пути. Не меньший интерес для науки представляют и вопросы самоактуализации и благополучия человека. При этом, не менее востребованы и работы в сфере влияния интернета на личность. В данной работе мы бы хотели бы остановиться на взаимосвязи всех вышеозначенных проблем. В основе данного исследования лежит анализ специфики самоактуализации и субъективного благополучия людей, которые сами указывают на существенную роль интернета в их жизнедеятельности.

В первую очередь, стоит отметить, что такие люди оценивают свое общее благополучие более высоко ($r=0,20$). Такое ощущение сопровождается чувством глубокой реализованности в семейной и физической сферах ($r=0,22$ и $r=0,29$ соответственно). Таким образом, можно предположить, что интернет может способствовать более позитивной оценке своей жизни личностью. Даже если это оценка и субъективна, для человека собственное восприятие порой играет более важную роль.

Понятие благополучного человека в представлении лиц, оказавшихся под влиянием интернета, связано, прежде всего, с высоким уровнем моральных качеств ($r=0,26$). Среди особенностей, определяющих это благополучие, они также выделяют саморазвитие (работа над собой, постоянное физическое и духовное совершенствование) ($r=0,28$).

Так можно говорить, что если интернет оказывает серьезное влияние на выбор жизненного пути, то это приводит к формированию, в некоторой степени, «идеального образа благополучной личности»: с высокой нравственностью, постоянной работой над собой, совпадающей с собственными стремлениями и желаниями.

Однако, стоит также отметить, что список внешних факторов – требований, необходимых таким людям для ощущения благополучия, достаточно широк. В него входят и помощь друзей ($r=0,25$), и наличие любимого занятия, в качестве хобби или досуга и ($r=0,24$), и наличие хорошего образования ($r=0,24$), и присутствие семьи ($r=0,30$), и даже красота природы и искусства (переживание прекрасного в природе и

искусстве), ($r=0,27$). В итоге, можно предположить, что влияние интернета может сводиться к тому, что человек склонен в значительной мере приписывать ответственность за свой неуспех обстоятельствам.

Еще одной специфической чертой таких лиц является их сравнение себя с окружающими. Они считают себя более благополучными, чем их друзья ($r=0,29$). Возможно, здесь речь идет о несколько завышенной самооценке, так как интернет позволяет всегда найти лиц, менее успешных и менее реализованных (а сравнения себя с другими является одним из основных механизмов формирования самооценки).

В целом же, можно выявить следующую тенденцию: те, кто отмечает влияние интернета на свой жизненный путь, являются, по собственной оценке, весьма благополучными, успешными и самореализованными в семейной и физических сферах, но при этом склоны атрибутировать все свои неудачи внешним факторам.

МОЛОДОЙ ПЕДАГОГ ХХІ ВЕКА: ШТРИХИ К СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОМУ ПОРТРЕТУ

Кузьмин С. В., канд. психол. наук., доц. кафедры управления образованием, Институт развития образования Ивановской области
(skuzmin66@rambler.ru)

Социально-психологическая характеристика современных молодых педагогов представляет для нашего общества особый интерес. В исследовании приняли участие 54 педагога Ивановской области в возрасте до 30 лет. Это молодые люди, сформировавшиеся в социально-экономических условиях новой России. По сути, это первое постсоветское поколение. Его социальное формирование и духовное становление совпало с эпохой кардинальных социально-экономических преобразований и потерей привычных для старших поколений ориентиров. По существу, данное поколение еще не подвергалось в нашем регионе системному изучению. Одной из задач исследования было определение начального уровня социальной и профессиональной подготовленности молодых педагогов к исполнению ими своей социальной роли.

Исследование проводилось методом анкетирования. Респондентам была предложена анкета, состоящая из 16 вопросов закрытого и одного вопроса открытого типов, скомпонованных в определенные блоки. В ходе выполнения анкетного опроса необходимо было анонимно выбрать правильные, на взгляд молодых педагогов, ответы, а также проанализировать некоторые из них.

Социально-демографическая характеристика выборки включала в себя данные о занимаемой должности, поле, стаже педагогической деятельности, географическом положении своего образовательного учреждения, самооценку материальной обеспеченности:

По должности работают: 94 % – педагогом, 6 % – руководителем, или заместителем руководителя образовательного учреждения.

По половому составу: 85 % – женщины, 15 % – мужчины.

По стажу педагогической деятельности: 35 % – до 3-лет, 24 % – от 3-х до 5 лет, 41% – более 5 лет.

По географическому положению образовательного учреждения: 70% – город, 30% – село.

По уровню своей материальной обеспеченности: среднее – 72%, ниже среднего – 22%, отличное – 3 %, трудное – 3%.

Раздел *«Мотивы выбора педагогической специальности, ожидания от своего выбора»* включал в себя два основных вопроса. Варианты ответов на первый из них – «Что послужило основой Вашего выбора

педагогической специальности?» расположены в порядке, соответствующим полученным в результате обработки приоритетам: желание стать учителем – 75 %, возможность получения высшего образования – 22 %, отзывы друзей и знакомых – 1 %, простота поступления – 1 %, желание родителей – 1%,

Ответы на второй вопрос «Насколько оправдались Ваши ожидания от своего сделанного выбора?» распределились следующим образом: оправдались частично – 62 %, оправдались полностью – 20 %, совсем не оправдались – 12 %, затрудняюсь ответить – 6 %.

Жизненные ценности молодых педагогов представляют собой социально и лично значимые явления нашей жизни, которые выступают в качестве ориентиров развития личности. В данном разделе представлена ранжированная система ценностей современных молодых педагогов.

Распределение ценностей педагогов (количество выборов): 1. Крепкое здоровье – 52; 2. Наличие дружной семьи, домашнего уюта – 48; 3. Материальный достаток – 38; 4. Интересная работа – 35; 5. Профессиональное мастерство – 34; 6. Наличие друзей – 31; 7. Гармоничные отношения с любимым человеком – 24; 8. Душевное равновесие, вера – 24; 9. Уверенность в себе, сильная воля – 19; 10. Отличный внешний вид – 8; 11. Широкие возможности для отдыха, развлечений – 6; 12. Наличие власти, возможность руководить – 0.

Полученные данные (шестерка лидирующих ценностей) позволяют отметить ориентацию молодых педагогов, прежде всего, на свое ближайшее окружение, обеспечивающее внутреннюю гармонию, жизненный и профессиональный комфорт.

Проанализируем некоторые аспекты *нравственной ориентации молодых педагогов*, проявляющиеся, прежде всего в отношении к другим людям. Об этих отношениях можно судить по результатам ответов на вопрос: «Как Вы думаете, добиваясь личного благополучия и успеха, в какой мере человек должен учитывать интересы других людей?»:

- следует поддерживать с другими людьми взаимовыгодное сотрудничество, при необходимости оказывая им поддержку – 44 %,
- должен устанавливать с другими людьми товарищеские отношения, основанные на взаимопомощи, заботе друг о друге – 32 %,
- должен соотносить свои действия с интересами других людей, чтобы не навредить им – 20 %,
- должен умело использовать других людей (их симпатии, опыт и др.) для своей выгоды – 3 %,
- может полностью игнорировать интересы других людей – 1 %.

Первоначальный анализ ответов на данный вопрос позволяет определить тенденцию развития гуманистической направленности нравственных ориентаций современных молодых педагогов.

Социальное сознание молодых педагогов. Одним из важнейших показателей социальной зрелости является ответственность личности перед обществом и самим собой. Фундаментом социальной ответственности служит компетентное отношение к идеологии и деятельности органов власти. Оно основывается на представлении молодых педагогов о направленности дальнейшего развития российского общества, в том числе системы образования. В данном разделе приводится анализ ответов на следующие вопросы:

Как часто Вы интересуетесь политическими событиями в России и в своём регионе?: интересуюсь всегда – 62 %, интересуюсь изредка – 35 %, не интересуюсь – 3 %.

Как Вы относитесь к идее модернизации российского образования?: почему бы и нет (стоит попробовать) – 53 %, считаю, что это утопия – 24 %, считаю, это реальный шанс для страны преодолеть кризис – 23 %.

Оцените практические шаги по реализации идей российского образования: удовлетворительные – 61 %, хорошие – 22 %, неудовлетворительные – 17 %, отличные – 0 %.

Как Вы себя видите после 5/10 лет дальнейшей работы в школе: работаю по специальности – 68 %, меняю специальность – 20 %, открываю собственное дело – 12 %, на бирже труда – 0 %.

Если бы Вам предложили хорошую работу за рубежом с постоянным местом жительства, Вы бы: подумали – 68 %, отказались – 22 %, согласились сразу – 10 %.

Проанализировав данные результаты вряд ли можно сделать вывод о социальной инфантильности наших молодых коллег. Скорее наоборот. Представленный спектр мнений и суждений позволяет судить о сформированности социального сознания, проявляющегося прежде всего в его поливариативности.

Анализ оценки молодыми педагогами *состояния своего здоровья* показал следующее. Среди всех представленных в анкете недугов, испытываемых часто, чаще всего (первая тройка) отмечается: сонливое состояние – 26 %, раздражительность – 24 %, головные боли – 20 %.

Из недугов, испытываемых время от времени, первую тройку составили: невозможность сосредоточиться – 27 %, головные боли – 24 %, раздражительность – 19 %.

Таким образом, доминируют виды недугов, указывающие на переутомление, неправильный образ жизни и, возможно, на скрытые заболевания.

Первичный анализ полученных результатов позволяет определить основные штрихи социально-психологического портрета современных молодых педагогов, работающих в региональной системе образования. Это реальное положение дел. В тоже время нам было интересно узнать, как наши респонденты могут охарактеризовать идеальную составляющую своей профессии и соотнести между собой полученные результаты.

На вопрос открытого типа «Назовите три качества, которыми, на Ваш взгляд, должен обладать хороший учитель» было получено 57 различных характеристик, часть из них совпала и получилась первая тройка этих качеств (по убывающей): любовь к детям, профессионализм, доброта. При этом довольно интересными выглядит набор этих качеств, предложенный мужчинами и женщинами соответственно. Так у женщин данный порядок выбора выглядит следующим образом: профессионализм, доброта, коммуникабельность. У мужчин: любовь к детям, профессионализм, доброта.

По основополагающему, на наш взгляд, качеству как «любовь к детям» больше выбора получилось у женщин, у мужчин меньше (соответственно 8/6). Но вот в процентном соотношении выбора данное качество отметили 75% мужчин и только 12,5% женщин (напомним их количественное соотношение 8/46). Таким образом, невзирая на явный гендерный перекоп в педагогическом корпусе наших образовательных учреждениях, все же иррациональная составляющая педагогической профессии сильнее выражена у мужчин. Женщины оказались более рациональными и прагматичными.

Конечно, такой опрос дает нам лишь приблизительный социально-психологический портрет современных молодых педагогов. Это всего лишь штрихи к нему. Поэтому значение проведенного исследования, на наш взгляд, выходит за рамки профессиональной сферы, поскольку позволяет сделать его результаты предметом обсуждения широкой общественности. Тем самым проблемы молодых педагогов в Ивановском регионе, в том числе при подготовке специалистов психолого-педагогических специальностей, получают возможность грамотной интерпретации.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК МЕТОД ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ

Литке С. Г., канд. психол. наук, доц. кафедры подготовки педагогов профессионального обучения и предметных методик,
Челябинский государственный педагогический университет

Проблема психологической компетентности занимает важное место в современных исследованиях психологов (А. К. Маркова, Л. М. Митина, Л. А. Петровская, М. И. Лукьянова, А. В. Брушлинский, А. А. Бодалев, Дж. Равен, М. Аргайл, Ю. Мель, К. Рубин, У. Пфлингстен, Р. Хинтч). С одной стороны, психологическая компетентность понимается как совокупность психологических знаний, психологических умений и набора социально-психологических личностных характеристик. С другой стороны психологическая компетентность рассматривается как интегральное профессионально-личностное образование, позволяющее человеку психологически конструктивно решать задачи профессионального и личного опыта. Высокий уровень психологической компетентности позволяет субъекту целесообразно использовать личностные ресурсы, минимизировать затраты, оптимизировать активность, актуализировать скрытые возможности других, прогнозировать отставленные эффекты профессиональной активности, конструировать продуктивные модели саморазвития.

Если рассматривать метод в самом прямом его значении (от др.-греч.

<http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%94%D1%80%D0%B5%D0%B2%D0%BD%D0%B5%D0%B3%D1%80%D0%B5%D1%87%D0%B5%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9%D1%8F%D0%B7%D1%8B%D0%BA>

μέθοδος — путь исследования *или* познания, от *μετά* + *ὁδός* «путь»), то психологическая компетентность человека в интеграционном понимании этого сочетания – систематизированная <http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A1%D0%B8%D1%81%D1%82%D0%B5%D0%BC%D0%B0%D1%82%D0%B8%D0%B7%D0%B0%D1%86%D0%B8%D1%8F> совокупность психологических компетенций, позволяющих приблизить человека к решению задачи познания и раскрытия самой сути бытия – Душе (от др.-греч. ψυχή) и достижению наиважнейшей цели Жизни – постижению самой Жизни и гармонизации своего бытия.

Рассматривая психологическую компетентность как метод личностного развития, определим ее структуру и динамику.

В философском контексте психологическая компетентность (от лат. competens – способный) – способность осознавать душевные прояв-

ления и постигать их суть. Именно развитая способность постигать сущее и есть метод познания этого сущего. В нашем понимании важно осознать, что стремление к развитию – это потребность Человека априори заложенная системой бытия, определяющая сущность человеческой природы.

В дидактическом контексте психологическая компетентность как совокупность компетенций позволяет структурировать и организовать психолого-педагогический процесс формирования и развития психологической компетентности субъектов образования. Выход развития психологической компетентности на более высокий уровень личностного новообразования определяет психологическую компетентность с одной стороны как высший уровень саморазвития, а с другой – как метод личностной самоактуализации.

В формате профессиональных образовательных кластеров, используя вариативную часть образовательных программ, мы имеем возможность формировать психологическую компетентность. Сформированность психологической компетентности обеспечивает приближение:

- к высшему качеству развития человека – самоактуализации;
- оптимизацию уровня получения знаний о психической реальности и умению их применять;
- к системной организации сознания, включающую, как минимум, следующие компоненты:
 - образ мира;
 - направленность, социально ориентированные мотивы;
 - отношение к внешнему миру, к людям, к деятельности;
 - отношение к себе, особенности саморегуляции;
 - креативность, ее особенности;
 - интеллектуальные черты индивидуальности;
 - эмоциональность, ее особенности и проявления;
 - особенности осознания жизненных целей и задач;
 - представление о сложных способностях, сочетаниях личных качеств;
 - осознание того, какие качества важно развивать у себя;
 - представление о своем месте в социуме.

Реализуя поставленную задачу, мы предлагаем модель развития психологической компетентности в континууме среднего и высшего профессионального образования как метапредметный конгломерат психологических компетенций, включенную в общую целостную структуру эволюционного развития индивидуального Сознания.

Структурный компонент модели представлен в форме фигуры (Рис. 1), сложенной из бесконечного количества конусов. Стержнем (в модели – это прямая, проходящая через центр основания конусов и свя-

зывающая их между собой) является Дух (в традиционном толковании воля) Человека, сила которого является базовой и главной системой управления сознанием и детерминантой действий или бездействий человека. Каждый конус имеет три условно обозначенных сектора, соответствующих трем основным личностным подструктурам в континууме интегративной психологии (Я-материальное: персона, Я-социальное: интерперсона, Я-духовное: трансперсона) [2]. Плоская поверхность в форме круга символизирует этап начала разворачивания формирования личностного новообразования, в идеале предполагающее гармоничный синтез проявлений личностных подструктур. Далее пространство, сужаясь, демонстрирует личностную самоактуализацию и концентрацию сознания на более главных, приоритетных жизненных целях, лежащих в более узких плоскостях (в зоне «ближайшего развития»), приводящих в итоге к осознанию глобального предназначения Человека – быть счастливым (вершина конуса, из которого исходят все объединенные лучи, символизирующие энергетические потоки сознания). На вершине конуса личностные проявления (возрастные, когнитивные, эмоционально-волевые и т. п. новообразования) сворачиваются в бесконечно малую организацию сознания и, концентрируя энергию в точке полифуркации, готовятся вновь развернуться через кризисное состояние личности, в том числе перерождение.

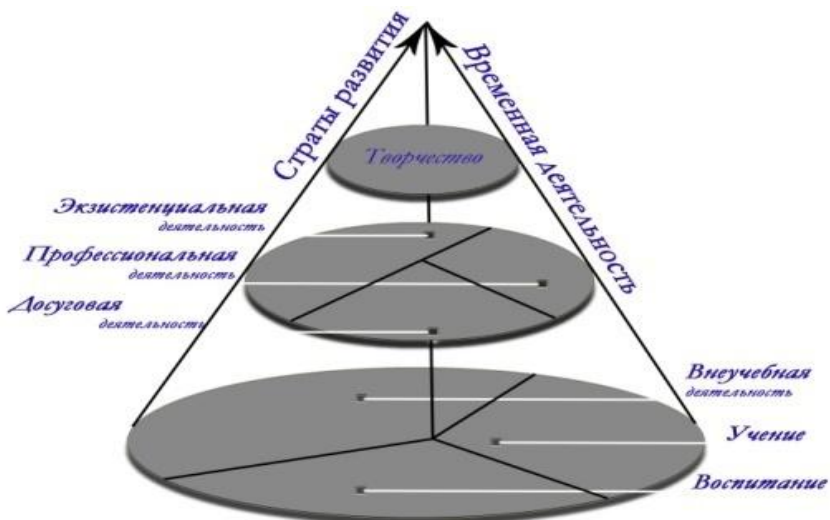


Рис. 1 Модель динамики развития психологической компетентности

Вне сомнения личностное становление, развитие и Совершенствование определено не только институтом семьи, системой непрерывного дошкольного, общего, среднего, профессионального образования, но и определенными социально-экономическими, геополитическими, экзистенциально-философскими и др. условиями, в которых живет человек.

Достижение целей личностного развития, в том числе и профессионального, в рамках системы среднего профессионального образования (часть пирамиды) определено образовательными стандартами и предложенной нами системой развития психологической компетентности.

Инвариантная часть определяет формирование общих компетенций по каждой специальности, в рамках которых предопределено наличие составляющей психологической компетенции.

В контексте инновационного обеспечения кадрового кластера внедрена программа дисциплины развития психологической компетентности у студентов «Я себя для себя открываю» [3] вариативной части основной образовательной программы. Разработка инновационных технологий и практическая апробация модели психологического обеспечения и сопровождения инновационного проекта реализуется в проектных группах преподавателей, в студенческих творческих лабораториях, в активной инновационной деятельности педагогов-психологов образовательных учреждений среднего и высшего профессионального образования.

Таким образом, формирование психологической компетентности не только повышает качество образования, но и создает благоприятные условия для саморазвития, самоактуализации, раскрытия личностных потенциалов, ориентированных на созидание и сотворение счастливого бытия Человека.

Литература:

1. Андреева, А. Д., Данилова, Е. Е., Дубровина, И. В., Лубовский, Д.В., Прихожан, А. М., Толстых, Н. Н. Преподавание психологии в школе: учебно-методического пособие III-XI классы / А.Д. Андреева и др. [Текст]. – М.: Издательство МПСИ; Воронеж: Издательство НПО «Модэк», 2003. – 624 с.

2. Козлов, В. В. Интегративная психология: Пути духовного поиска, или освящение повседневности / В. В. Козлов [Текст]. – М.: Издательство института психотерапии, 2007. – 528 с.

3. Литке, С. Г. Я себя для себя открываю: курс развития психологической компетентности / С. Г. Литке [Текст]. – Челябинск: Южно-Уральское книжное издательство, 2010. – 96 с.³⁶

САМООПРЕДЕЛЕНИЕ И САМОРЕАЛИЗАЦИЯ МОЛОДЕЖИ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ВУЗА

Маркова Е. К., канд. психол. наук, доц. кафедры социальной работы и прикладной социологии, Смирнова О. А., соискатель кафедры социальной работы и прикладной психологии
Ивановский государственный университет
(smirnova_ivanovo@bk.ru)

Современная высшая школа предоставляет возможным процесс качественного воспитания студенческой молодежи, используя приоритетные достижения науки и техники, открытия мирового значения; осуществляет формирование личности студента, занимающего активную гражданскую позицию, формируя модель выпускника, обладающего высоким профессионализмом и духовностью, инициативой, самостоятельностью, коммуникабельностью; гуманистически ориентированного и способного к саморазвитию, самореализации.

В настоящее время ведутся разработки новых систем и технологий воспитательного процесса. Чрезвычайно актуальными становятся вопросы использования различных моделей внеучебной и воспитательной работы со студентами вузов с учетом имеющихся возможностей для формирования активной гражданской позиции личности студента (1).

Целью воспитательной работы со студенчеством на современном этапе развития российского общества является задача формирования гражданина, способного к самореализации, эффективно функционирующего в пространстве демократического, динамично развивающегося государства. Основной задачей воспитания молодежи в условиях образовательного пространства вуза становится формирование личности, стремящейся к самоопределению посредством участия в социально-значимой проектной, общественно полезной видах деятельности (2).

На протяжении нескольких лет Ивановский государственный университет осуществляет волонтерскую деятельность, включая в работу общественной организации ИООО «Регионкопомощь ХОСПИС» студентов и сотрудников вуза. С 2009 года организовано волонтерское хосписное движение, целью которого выступает оказание помощи онкобольным, состоящих на учете в онкодиспансере. Для студентов, обучающихся в университете, особенно на факультетах с социальной направленностью, участие в волонтерской деятельности – это бесценный практический опыт, который в дальнейшем отразится на уровне их профессионализма. «Регионкопомощь ХОСПИС» оказывает помощь в подготовке студентов – будущих психологов, социологов и социаль-

ных работников по вопросам психологического сопровождения онкобольных.

В ходе реализации волонтерской деятельности была организована студенческая практика на базе отделения, где студенты обучались навыкам обслуживания пациентов, а также особенностям общения с больным человеком и его родственниками. Ежегодно с 2009 года проводятся благотворительные акции с поздравлением ветеранов ВОВ, состоящих на учете в хосписе. Силами волонтеров организуются концерты в больничном отделении. Существенный вклад внесен в обеспечение хосписа постельным бельем, матрасами, одеялами, подушками. Также закуплены мебель (диваны), кресла для передвижения сидячих больных, медицинское оборудование для хранения лекарственных средств, установлено пластиковое окно в отделении хосписа. Студентами социолого-психологического факультета создана библиотека, закуплены стеллажи для книг, приобретен видеоплеер, создана видеотека. На протяжении всего периода существования волонтерского движения неоднократно оказывалась хозяйственная помощь по уборке отделения, прилегающей территории.

Достижения волонтерской организации отражаются в постоянном участии в виде проектной деятельности в различных мероприятиях города, области, страны, таких как областной конкурс социальных проектов «Синергия», всероссийский инновационный форум «Селигер», всероссийский лагерь молодёжных инновационных команд РОСТ г. Нижний Новгород, молодежный форум добровольческих инициатив «Кто, если не мы», областная добровольческая акция «Волонтеры. Открытые объятия».

Желание делать добро, помогать людям является потребностью волонтеров, готовых объединиться в добровольческой общественно-значимой деятельности, которая в любых прикладных направлениях способствует формированию гражданской позиции молодого человека.

Воспитание в высшей школе можно определить как фундамент для создания условий деятельности человека, как процесс формирования определенного уровня сознания личности, предоставляющего студенту возможность самореализации, через использование своих знаний и умений, а также через личностно-нравственную гражданскую позицию и социальную активность.

Социальная активность определяется как сознательные действия человека, направленные на общественно-значимые преобразования материальной и духовной среды общества (1).

Необходимость воспитания социальной активности студентов высшей школы, а, следовательно, и активной гражданской позиции че-

ловека, предполагает формирование гражданского самоопределения личности, осознания ее внутренней свободы, ответственности за собственный выбор и результаты своей деятельности в процессе самореализации.

Студенчество как особая социокультурная группа является наиболее динамичной и трудоспособной частью социума. Необходимо, чтобы студенчество рассматривалось как модель самоопределения и самореализации личности в условиях образовательного пространства.

Лтература:

1. Гершунский Б. С. Гражданское общество в России: Проблемы становления и развития / Б.С. Гершунский. – М.: Пед. о-во России, 2001. – 459 с.

2. Куликова Г. Г. Современные подходы к патриотическому воспитанию студентов: исследования, опыт, проблемы / Г. Г. Куликова // Инновации в образовании. – 2008. – №8. – С. 127-133.

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ЦЕННОСТИ ПСИХОЛОГА КАК ОСНОВА ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Нугаева А. Н., ассистент кафедры общей и социальной психологии
Башкирский государственный педагогический университет
им. М. Акмуллы
(nugaeva_bgpu@mail.ru)

Развитие личности является основанием профессионального становления специалиста. В связи с этим, рассматривая профессиональную деятельность психолога, необходимо выделять субъект этой деятельности – специалиста-профессионала, глубоко разбирающегося в психологических феноменах, способного оказывать реальную психологическую помощь, в совершенстве владеющего комплексом общетеоретических и специальных знаний, совокупностью необходимых умений и навыков, обладающего профессиональной компетентностью. Как подчеркивает Р. Кочюнас, личность психолога – это «я – как-инструмент», стимулирующий совершенствование личности клиента [4].

Деятельность психолога в основном связана с сопровождением людей в трудных жизненных ситуациях. Поэтому его убеждения, представления, установки, идеалы, ценности как духовные образования личности должны носить гуманистический характер. При этом профессиональные смыслообразующие ценности психолога отражены в этических принципах его деятельности. При рассмотрении основных этических регуляторов деятельности психолога основное внимание заслуживает морально-нравственный уровень развития его личности, предполагающий мотивационно-ценностную зрелость психолога, сформированное ценностно-нравственное ядро личности. Данный уровень отражается в многочисленных этических «Кодексах», «Уставах», где часто подчеркивается «Неоспоримый приоритет интересов клиента». Сам нравственный уровень возможен лишь тогда, когда у психолога, с одной стороны, нет стремления навязать именно свою точку зрения клиенту (нравственность начинается с признания иной мировоззренческой позиции), но, с другой стороны, нравственность предполагает и свою собственную точку отчета (нравственный критерий) при отношении психолога к тем или иным событиям окружающего мира и к самому себе. Таким образом, при рассмотрении проблемы нравственности психолога можно выделить две основные плоскости: отношение психолога с клиентом, что отражается в различных этических принципах и отношении психолога к самому себе, к собственному представлению о должном, достойном и справедливом. Вторая плоскость рассмотрения проблемы неизбежно предполагает соотнесение себя с ценностями окружающего общества,

мира и всей человеческой культуры. В данном случае речь идет о профессионалах, которые в качестве объекта распознавания, обслуживания, воспитания и коррекции имеют субъекта, в свою очередь обособывающего их картину общечеловеческих и профессиональных ценностей [3].

Исходя из вышесказанного, представляется возможным представить ценности, которые должны превалировать в профессиональной деятельности психолога. Мы выделили среди общечеловеческих ценностей, выражающих приоритеты личности психолога как субъекта жизнедеятельности, отдельно группу профессиональных ценностей. По нашему мнению, данная группа профессиональных ценностей выражает направленность психолога на личность другого человека, который в то же является предметом его деятельности: 1) уважение личности и принятие другого (человек как главная ценность); 2) доверительное общение (общение, построенное на взаимном доверии и искренности); 3) вера в природные возможности человека. Представленный перечень ценностей требует краткого комментария.

Основной среди профессиональных ценностей специалиста в области психологии является ценность уважения и принятия личности другого человека. Процесс творения психологом самого себя начинается с проникновения в личность другого и через него в себя. На этот факт указывали многие (А. А. Бодалев, Е. А. Климов, С.Л. Рубинштейн, Р. М. Фатыхова и др.). С. Л. Рубинштейн в своей работе «Человек и мир» пишет: «Для человека другой человек – мерило, выразитель человечности...» [8]. Б. С. Братусь рассматривая «гуманистического» человека, ориентированного на пользу определенной группы людей, выделяет в качестве основного жизненного принципа данной личности – принцип «самоценности человека» [2]. А. А. Бодалев, рассуждая о становлении профессионала-психолога, подчеркивает, что молодому человеку, желающему стать психологом, надо развивать в себе отношение к другому «Я» как к высшей ценности, уважительное и терпимое отношение к его индивидуальному своеобразию, его неповторимости и уникальности. А в таком отношении стержневым образованием являются положительные чувства, возникающие при контактах с другими людьми [1]. Кроме того, данное отношение проявляется в устойчивом интересе, буквально, к каждому человеку, в готовности и способности на действенную помощь каждому нуждающемуся в ней, в сочувствии и сопереживании. Исходя из логики рассуждений, становится ясно, что условием оказания эффективной помощи со стороны психолога является сформированное *отношение его к другому «Я» как к ценности*, т.е. как к человеку *значимому и уважаемому*.

Профессия психолога относится к той группе профессий социо-экономического типа, в которых основной ценностью выступает ценность общения – *общение, построенное на взаимном доверии и искренности*, центральное место при этом занимают воздействия на других людей и целенаправленное взаимодействие с ними [6]. Общение, в частности доверительное общение, в деятельности психолога является основным условием, методом реализации взаимодействия с клиентом, т.е. с личностью другого человека.

Таким образом, суть профессии психолога заключается в реализации ценности человека посредством взаимодействия личностей. В процессе взаимодействия, трансформации ценностей и смыслов происходит взаимообогащение и развитие его участников, поэтому профессиональная деятельность психолога должна быть направлена на создание условий для увеличения благополучия людей, для максимальной их *самореализации* и возможности *саморазвития*. Это созвучно мыслям К. Роджерса, который отмечает, что психолог должен воспринимать другого индивида как человека, который находится в процессе становления [7], и *верить в природные возможности самого человека*.

В условиях современного образования профессиональный психолог может показать свои способности на основе фундаментальных и разносторонних знаний *самостоятельно, оригинально, творчески* решать конкретные профессиональные задачи в любой (в том числе и образовательной) среде. В конечном счете – это специалист по *профилактике* неблагополучия в состоянии психического и психологического здоровья, обеспечивающий психологическую *безопасность развития* личности в условиях конкретной среды. При этом, естественно, немаловажна и психологическая, личностная готовность самого психолога к самореализации в этих условиях [5]. Поэтому мы считаем, что среди ценностей, которые должен осознать и принять будущий психолог не последнее место занимают следующие: *психосоматическое здоровье клиента, его саморазвитие, безопасность и благополучие*.

Однако развитие специалиста невозможно только в одном направлении, с ориентацией на значимость личности окружающих людей, пусть даже нуждающихся в помощи. Его развитие должно быть также направлено на формирование себя как профессионала. На это обращает внимание К. Роджерс, который отмечает, что психолог должен «позволить себе быть отличным от других, непреклонно уважать собственные чувства так же, как чувства и нужды других людей, проявлять твердость в этом отличии от другого человека, чтобы не быть подавленным его депрессией, испуганным его страхом...» [7]. Поэтому среди ценностей, отражающих профессиональную направленность психолога на саморазвитие можно выделить следующие: ценность про-

фессиональной свободы как отражение самостоятельности, независимости в суждениях, поступках и действиях; ценность развития себя как профессионала (работа над собой, постоянное физическое и духовное совершенствование); ценность самореализации в профессии (достижение профессионального мастерства) и др.

Главным основанием для определения данных профессиональных ценностей, на наш взгляд, является их «встроенность» в содержание деятельности психолога. Они позволяют ему выражать свою внутреннюю позицию, относительно устойчивое, личностное отношение к сущности своей деятельности, являются психологическим ресурсом для личностно-профессионального роста.

Литература:

1. Бодалев, А. А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения / А. А. Бодалев. – М.: Флинта; Наука, 1998.
2. Братусь, Б. С. Нравственное сознание личности. Этика 1985/3 / Б.С. Братусь. – М.: Книга по Требованию, 2012.
3. Климов, Е. А. Общечеловеческие ценности психолога-профессионала / Е. А. Климов // Психологический журнал. – 1994. – Т. 14, №4. – С. 130-136.
4. Кочюнас, Р. Основы психологического консультирования / Р. Кочюнас. – М.: Академический Проект, 1999.
5. Пахальян, В. Э. Каким должен или каким может быть психолог, работающий в системе образования? / В.Э. Пахальян // Вопросы психологии. – 2002. – №6. – С.103-112.
6. Реан, А. А. Психология и психодиагностика личности: теории, методы исследования, практикум / А. А. Реан. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007.
7. Роджерс, К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс. – М.: Прогресс, 1994.
8. Рубинштейн, С. Л. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2012.

СУБЪЕКТИВНАЯ ВКЛЮЧЕННОСТЬ ПОДРОСТКОВ В ПРИНЯТИЕ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ РЕШЕНИЙ КАК УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ МОЛОДЕЖНОЙ САМООРГАНИЗАЦИИ

Тихомирова Е. В., канд. психол. наук, доц. кафедры
социальной психологии,
Костромской государственной университет им. Н. А. Некрасова
(tichomirowa82@mail.ru)

В настоящее время в мире все большее распространение и популярность получают объединения детей и молодежи с признаками самоорганизации: виртуальные сообщества, молодежные объединения, органы ученического самоуправления, советы молодых ученых и т. п. В первую очередь это связано с тем, что самоорганизация личности, группового субъекта является важнейшим условием обеспечения эффективности процессов воспитания, обучения, социально-психологической адаптации подрастающего человека в современное общество, т. к. данный феномен тесно связан с понятиями самоконтроль, саморегуляция и самоуправление.

При рассмотрении вопроса о том, что могло бы стать пусковым механизмом для запуска процесса самоорганизации просоциальной молодежной группы, мы пришли к предположению, что таким стимулом может быть ощущение включенности молодых людей в принятие управленческих решений, влияющих на отдельные аспекты жизни общества.

Необходимо отметить, что в большинстве источников применительно к процессу деятельности рассматривается понятие вовлеченности (И. Н. Романько, А. И. Григорьева и др.) как эмоциональное и интеллектуальное состояние, которое мотивирует сотрудников выполнять их работу как можно лучше. В нашем исследовании будет целесообразнее говорить не о вовлеченности молодежи в процесс принятия решений, а использовать термин включенность или мотивационную включенность (Н. Л. Карпова, 1998) [1], предполагая, что человек, наделенный полномочиями принятия управленческих решений, должен выступать в качестве полноценного субъекта взаимодействия, субъекта принятия решения об участии в подобного рода объединениях. Подростку необходимо чувствовать не только свою сопричастность с происходящими событиями, а испытывать стремление, желание участвовать в данном процессе, а также предпринимать самостоятельные действия по определению проблемной сферы и решению поставленных задач. Опираясь на мнение Д. Магнуссона и Н. Эндлера, о том, что поведение это результат непрерывного взаимодействия между индивидом и ситуацией

ми, в которые он включен; а, следовательно, с личностной стороны важными являются когнитивные и мотивационные факторы, со стороны ситуации – то психологическое значение, которое ситуация имеет для индивида (Д. Магнуссон, Н. Эндлер, 1977), мы предположили, что будет возможным изучить характер субъективной включенности учащихся в процесс принятия управленческих решений посредством трех обобщенных категорий анализа субъективного восприятия собственного участия. В категории анализа мы заложили когнитивный, мотивационный и эмоциональный компоненты.

В результате контент-анализа сочинений экспериментальная выборка (75 подростков, принимающих участие в объединениях с признаками самоорганизации) была распределена по трем подгруппам: респонденты с высокой (47 человек), средней (2 человека) и низкой включенностью (26 человек) в процесс принятия управленческих решений. Для контент-анализа были выделены три категории, каждая из которых включала в себя полярные подкатегории, характеризующие степень включенности ребенка в принятие управленческих решений: функциональный образ организации, образ себя как участника и образ ситуации участия в объединении [2].

Категория анализа *функциональный образ объединения* включила в себя характер отношения человека к организации (негативный, позитивный, противоречивый) и рассмотрение объединения с точки зрения его функционального предназначения. Полученные суммарные показатели по каждой подкатегории в двух группах были проранжированы по степени их популярности у респондентов, таким образом, мы определили выраженность характеристик образа объединения у подростков с разной степенью включенности.

Анализ продуктов творческой деятельности показал, что старшеклассники с высокой степенью включенности в процесс принятия управленческих решений испытывают преимущественно положительные эмоции по отношению к своему объединению (72,3%), рассматривают органы ученического самоуправления как нужное и необходимое явление не только для них, но и для общества в целом.

Данная структура предоставляет возможность подростку участвовать в общественно-полезной деятельности, которая, по мнению учащихся, является «источником многостороннего личностного развития», дает «положительный эффект». Свое отношение к ученическому совету подростки выражают следующими словами: радость, счастье, интерес, увлекательно... Противоречивое отношение к организации выразили 17% человек, негативное – 10,6% подростков.

Испытуемые с высокой степенью включенности в процесс принятия управленческих решений воспринимают функциональное назначение ученического совета прежде всего с точки зрения:

1) проявления социальной активности в деятельности и общении (70,2%) – расширение социальных связей, появление новых друзей и соратников делает жизнь взрослеющей личности интересней и увлекательней, а также создает новый стимул для деятельной активности;

2) возможности личностного развития (63,8%) – можно предположить, что подлинное (т.е. целенаправленное, значимое, сообразное возрасту) участие в принятии управленческих решений стимулирует объективное взросление, связанное с приобщением подростка к обществу, с появлением у него чувства ответственности как социальной ответственности, как способности отвечать за себя и за дело на уровне взрослого человека.

3) поля для самоутверждения (38,3%) – испытуемые указывают на значительное повышение авторитета среди взрослых и сверстников. Быть значимым в глазах других – насущная потребность подростка.

4) подготовки к управленческой деятельности (14,9%) – опыт руководящей работы, опыт взаимодействия в группе, опыт принятия управленческих решений – важные доминанты при выборе решения участвовать в органах ученического самоуправления.

У ребят с низкой степенью включенности видение значимости органов ученического самоуправления несколько отличается. Надо отметить, что у 57,7% респондентов отношение к своему объединению противоречивое: они признают как положительные стороны данного явления, так и негативные. Причем отмечают, что в целом не понимают предназначения данной структуры. 34,6% подростков резко негативно относятся к органам школьного самоуправления, для которых же данное объединение не представляет никакой ценности. В связи в наибольшей степени с потребительским отношением к совету и значение объединения для себя данные испытуемые видят преимущественно исходя из сугубо личных интересов и потребностей: в первую очередь, подростки с низкой степенью включенности видят органы ученического самоуправления как средство компенсации неудач в общении (69,2%) и поле для самоутверждения (61,5%).

Категория анализа *образ себя как участника объединения* включила в себя полярные характеристики личности: активный – пассивный, ведущий – ведомый, полезный – бесполезный, включенный – автономный, инициативный – безынициативный.

Подростки с высокой включенностью в процесс принятия решений преимущественно воспринимают себя как активных (65,9%), включенных (65,9%), полезных (55,3%), инициативных (44,7%) и ведущих за собой (42,5%) членов объединения. Для сравнения, испытуемые с низкой включенностью характеризуют себя как пассивных (53,8%), ведомых (50%), автономных (38,5%) и безынициативных (34,6%).

Категория анализа – *образ ситуации участия в объединении* включила в себя 10 полярных подкатегорий: свобода – ограничения в действиях и мыслях, включенность – обособленность, полезность – бесполезность, разнообразие – однообразие, эффективность – неэффективность, поддержка – отсутствие поддержки, сотрудничество со взрослыми – отсутствие сотрудничества, ответственность – безответственность, сложность – простота, актуальность – не соответствие интересам и потребностям.

По данным контент-анализа первая категория испытуемых считает, что основной характеристикой ситуации участия в принятии управленческих решений является включенность всех членов их объединения в совместную деятельность (68%). Ярко выраженный интерес к процессу деятельности, тесное взаимодействие, интеграция личных и общественных интересов, чувство принадлежности – важные характеристики включенности членов объединения. Эти подростки считают свое участие в жизни школы полезным. Они видят результат своей работы (59,5%), считают, что их деятельность разнообразна и разнопланова (48,9%), отмечают, что несут ответственность (38,3%). Эффективность осуществляемой деятельности не менее важная, по мнению ребят, характеристика их участия (36,2%). Подростки с низкой степенью включенности участие в ученическом совете характеризуют как ограниченное (57,7%), но в меру разнообразное (38,5%) и полезное (30,7%), указывают на отсутствие диалога со взрослыми (30,7%) и поддержки с их стороны (26,9%).

Таким образом, мы приходим к выводу, что субъективное восприятие включенности, а именно образ собственного участия несомненно играет опосредующую роль в построении центральной линии поведения и взаимодействия в организации с признаками самоорганизации.

Литература:

1. Карпова Н. Л. Мотивационная включенность в деятельность: структура, механизмы, условия формирования / Н. Л. Карпова : Дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01 – Москва, 1998. – 394 с.
2. Тихомирова Е. В. Социально-психологические особенности старшеклассников, участвующих в принятии управленческих решений / Е. В. Тихомирова : Дис. ... к.психол.наук : 19.00.05 – Кострома, 2008. – 208 с.

ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ СТАРШЕКЛАССНИКОВ ОБ ОСНОВАНИЯХ, ВЛИЯЮЩИХ НА ПРИНЯТИЕ РЕШЕНИЯ О ПОЛУЧЕНИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Турчина Н. В., ФГБОУ ВПО «Ивановский государственный университет»
(nadint51@mail.ru)

Принадлежность к тому или иному профессиональному сообществу – важнейшая социальная характеристика человека, и выбор будущей профессии можно считать одним из самых ответственных и сложных решений, принимаемых в жизни. Вместе с тем выбирать дело, которому ты в идеале должен посвятить всю свою жизнь, выбирать тип образовательного учреждения, в котором ты можешь освоить профессию, приходится на период ранней юности, когда еще не каждый готов это сделать осознанно.

Актуальность исследования личностных детерминант профессионального выбора обусловлена нарастанием интереса к проблематике получения высшего образования среди современной молодежи. Это связано с широким распространением в современном обществе желания дать молодому поколению качественное, преимущественно высшее образование. Однако сохраняется тенденция к вероятностному выбору типа будущей специальности, так как при поступлении многие абитуриенты подают документы в несколько ВУЗов, с целью получения высшего образования. При этом о первичном профессиональном самоопределении большинства первокурсников можно говорить достаточно условно.

В большинстве современных статей по проблеме первичного профессионального самоопределения выпускников школы отмечается преобладание прагматических и узколичных мотивов. Главными мотивами принятия решения о получении высшего образования среди современной молодежи являются будущий карьерный рост и высокий доход в профессиональной деятельности, а так же саморазвитие в процессе обучения и в последующей трудовой деятельности. Можно отметить, что значимым мотивом получения высшего образования для девушек является саморазвитие, а для мужчин иметь достойный заработок.

Переход к системе ЕГЭ существенным образом сказался на всех сторонах жизни выпускника школы. Логично предположить, что и мотивационные основания выбора типа образовательного учреждения и конкретного направления (специальности) должны измениться. В этой связи нами был проведен анализ данных авторской анкеты, которая была предложена учащимся 11-х классов школ г. Иванова весной 2013 г. в

ходе педагогической практики студентов-психологов ИвГУ. Выборка составила 123 старшеклассника (78 девушек и 52 юноши).

Общая картина мотивации старшеклассников оказалось достаточно противоречивой. Большинство опрошиваемых отметило, что первичный выбор они сделали, но не считают его окончательным, т.е. будут еще учитывать результаты ЕГЭ и иные обстоятельства. В качестве оснований для выбора высшего образования практически для всех респондентов выступают желание максимально реализовать свои возможности, прежде всего возможность повысить интеллектуальный уровень. Это может свидетельствовать о том, что ученики до сих пор не определившиеся с выбором высшего учебного заведения вовсе не обязательно взвешенно подходят к выбору будущего направления своего обучения и дальнейшей реализации себя в будущей профессии и саморазвитии. Они могут резко поменять свои планы в случае, если результаты ЕГЭ окажутся ниже планировавшихся или вмешаются какие-то серьезные внешние обстоятельства.

Практически половина учеников (53%) считает, что будет поступать в один конкретный вуз, а другая половина (47%) будет поступать в несколько вузов, не смотря на уже сделанный выбор в пользу определенной специальности, чтобы в любом случае получить высшее образование. Мы не склонны последнее связывать с жестким, предопределенным типом первичного профессионального самоопределения, так как сами учащиеся обычно затруднялись в дальнейшем прокомментировать основания подобной категоричности. Скорее подобный выбор можно объяснить наличием в ивановских вузах родственных специальностей (так, экономические специальности можно получить в большинстве вузов города).

Особо следует отметить большой интерес к таким специальностям как: юриспруденция, медицина, экономика, программирование, менеджмент, пожарная охрана и, соответственно, вузам, в которых они могут быть получены: ИвГУ, ИГМА, ИГЭУ, институт МЧС.

Пониженный интерес у старшеклассников наблюдается к следующим специальностям: теплоэнергетика, психология, архитектура, гражданское и промышленное строительство, журналистика, моделирование одежды, гостиничный бизнес и туризм. Это свидетельствует о сохранении в среде молодежи представлений о престижности или непрестижности типов профессий. Причем ограничительные меры Минобрнауки РФ пока не очень заметно влияют на предпочтения потенциальных абитуриентов. Можно отметить также, что менее престижными и вузами, по мнению опрошенных являются ИГТА, РГТЭУ, ИГАСУ.

Треть учеников, не смотря на необходимость уже сделать выбор, еще не определились с выбором ВУЗа и специальности. А большинство уже приняли решение и выбрали специальность, либо уже давно, либо с приближением окончания школы.

Большая часть старшеклассников при выборе определенной специальности анализировали соответствие своих способностей этой специальности и интересовались спецификой выбранной специальности.

Однако большинство абитуриентов имеет более чем смутное представление о выбираемой профессии, об объектах, цели, орудии, условиях труда, которые она предъявляет к способностям человека, особенностям его личности. И большая часть выпускников не проявляли интерес к ознакомлению с ВУЗом и специальностью на дне открытых дверей.

Среди опрошенных не наблюдается выраженной тенденции выбора специальности, соответствующей специальности родителей. Опрошенные считают, что, при выборе вуза, в основном все респонденты утверждают, что опираются на собственное мнение и учитывают мнение родителей. Не значительная часть опрошенных считает также, что надо учитывать мнение близких родственников, учителей и друзей.

Основаниями поступления в учреждение высшего профессионального образования для большей части школьников выступают такие характеристики будущей профессии, как ее перспектива и высокая рыночная стоимость услуг, а также максимальная реализация своих возможностей и повышение интеллектуального уровня.

В меньшей степени старшеклассники видят своей главной целью возможность получить хорошее образование, легкое устройство на работу, соответствие ожиданиям родителей, получение диплома, близость вуза от дома и его престиж в городе. И совсем не значимы, по мнению опрошенных, такие цели поступления в вуз, как получение отсрочки от армии, желание пожить студенческой жизнью и просто поступление за компанию с одноклассниками. Можно сказать о неоднозначном влиянии социального окружения на принятие решения о получении высшего образования. Так, по мнению старшеклассников, они прислушиваются к мнению родителей, близких родственников и знакомых, а также выбирают специальности и уровень образования соответствующие окружающим его людям.

Эмпирические данные свидетельствуют, что старшеклассники, «прислушиваясь» к мнению референтных лиц, вовсе не обязательно готовы продолжать трудовые династии. Так, 21% учеников выбирают специальность, совпадающую со специальностью своих знакомых, 10% совпадающую со специальностью близких родственников, 7% совпа-

дающую со специальностью отца и 6% совпадающую со специальностью матери.

Следовательно, можно сказать, что среди опрошенных не наблюдается желания идти по стопам родителей и близких родственников. Однако мы можем судить о влиянии референтных лиц в социальном окружении личности на принятие решения в пользу той или иной специальности. Но не выявлено в числе значимых факторов профессионального выбора влияния школы, как центра профориентации, каким она выступала ранее.

Все, выше приведенные данные свидетельствуют о необходимости более внимательного отношения к профессиональной работе представителей вузов на базе выпускных классов школ, так как личностные и социально-психологические детерминанты первичного профессионального самоопределения выпускников школы существенным образом могут повлиять на статус специальностей на факультетах, дающих одинаковые специальности в вузах города.

ИЗМЕНЕНИЕ ОТНОШЕНИЯ К ЗДОРОВЬЮ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНОГО И ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗОВ В РЕЗУЛЬТАТЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА

Фукин А. И., Старовойтова С. Ю.,
Институт экономики, управления и права (г. Казань)
(aifukin@yandex.ru)

Следует отметить парадоксальный характер отношения к здоровью современного человека, т.е. несоответствие между потребностью человека в хорошем здоровье, с одной стороны, и его усилиями, направленными на сохранение и укрепления своего физического и психологического благополучия – с другой. По-видимому, причина несоответствия кроется в том, что очень часто здоровье воспринимается людьми как нечто, безусловно, данное или само собой разумеющееся, потребность в котором хотя и осознается, но ощущается лишь в ситуации дефицита. Иными словами, в ситуации полного физического, психического и социального благополучия потребность в здоровье как бы не замечается человеком, приобретая характер актуальной жизненной необходимости только в случае его потери или по мере утраты.

Наиболее широкое и многостороннее освещение идеи «психологии отношений» получили в работах В. Н. Мясищева. В них отношение предстает как предмет специального анализа: дается определение понятия, выделяются конкретные виды и основные характеристики отношений, рассматриваются основные компоненты психических отношений и особенности (уровни) развития отношений в онтогенезе [3]. Психологический смысл отношения состоит в том, что оно является психическим выражением связи субъекта и объекта. Необходимо также отметить, что отношения выполняют функцию регуляторов поведения, т.е. их изучение выявляет потенциальный план личности, систему внутренних механизмов поведения.

На основе теоретического материала, позволившего выявить компоненты отношения к здоровью, нами был разработан авторский тренинг. В основу, которого был положен системный подход отношения к здоровью. Развитие отношения к здоровью направлено на все компоненты системы здоровья: биологический (осознание личностных смыслов болезни и здоровья, беседы, консультации по ЗОЖ); психологический (беседы о гигиене умственного труда, работа с самооценкой, мотивацией на ценностное отношение к здоровью, обучение психической саморегуляции как способа профилактики эмоционального выгорания будущих специалистов); социальный (обучение эффективной коммуни-

кации, конструктивным способам разрешения конфликтов, гендерные различия здоровья) [2].

На подготовительном этапе была проведена апробация тренинга, уточнение их содержания, затем в соответствии с поставленными целью и задачами проведен формирующий эксперимент, направленный на изменение системы отношения к здоровью студентов в результате проведенного многомерного психологического воздействия.

Нами было рассмотрено, отношение к здоровью студентов разно-профильных профессий. Было проведено исследование, направленное на изучение отношения к здоровью в зависимости от курса обучения. В исследовании приняли участие студенты гуманитарного и технического вузов. Всего в исследовании принимали участие 60 студентов: 1, 3, 5 курсов. Возраст испытуемых варьирует от 17 до 22 лет. В исследовании применялись две авторские анкеты. «Самооценка профессионального здоровья» Фукин А. И. Оценка первичных данных проводится путем подсчета суммы баллов: 18-45 – самочувствие плохое; 46-63 – самочувствие скорее плохое, чем хорошее; 64-81 – самочувствие среднее (не оценивается адекватно); 82-91 – самочувствие скорее хорошее, чем плохое; 92-117 – самочувствие адекватно-хорошее; 118 – 126 – самочувствие отличное (неадекватное). «Отношение к профессиональному здоровью» Фукин А. И. Оценка первичных данных производится путем подсчета количественной самооценки отношения к профессиональному здоровью: – от 8 до 11 – пассивно-позитивное отношение; 12 – 15 – активно – позитивное отношение; 5 – 7 – безразличное отношение; 1 – 4 пассивно-негативное отношение.

По результатам исследования была выявлена следующая динамика «Самооценки профессионального здоровья» студентов.

Показатель самооценки профессионального здоровья у студентов 1 и 3 курса технического вуза практически не имеет различия, 1курс-114,35 и 3 курс- 114,90. Результаты 5 курса составляют 111, 65 и они ниже результатов других курсов, следовательно, самооценка профессионального здоровья 5 курса ниже. Дальнейший анализ данных после проведения тренинга развития отношения к здоровью в результате статистического сравнений по t-критерию Стьюдента не были зафиксированы значимые различия.

По результатам исследования была выявлена следующая динамика «Отношения к профессиональному здоровью» студентов.

Отношение к профессиональному здоровью студентов 1 курса составляет ($X_{ср.}=8,5$) – это самый высокий показатель. Самый низкий показатель у студентов 3 курса, составляет ($X_{ср.}=5,7$). Показатель 5 курса выше показателя 3 курса, составляет ($X_{ср.}=7,2$). Дальнейший ана-

лиз данных после проведения тренинга развития отношения к здоровью в результате статистического сравнений по t-критерию Стьюдента были зафиксированы значимые различия показателей у студентов 3 курса.

Анализ результатов исследования студентов гуманитарного вуза показал следующую динамику «Самооценки профессионального здоровья». У 3 курса самооценка профессионального здоровья заметно выше, чем у 1 и 5 курса. Самый низкий средний показатель у 5 курса. После проведения тренинга развития отношения к здоровью в результате статистического сравнения средних по t-критерию Стьюдента значимые различия не были зафиксированы.

По результатам исследования была выявлена следующая динамика «Отношения к профессиональному здоровью» студентов. Средние показатели по анкете у 3 и 5 курсов имеют не сильные различия, у студентов показатели высокие (8,55 и 8,45) по сравнению с 1 курсом (7,85) данный результат достаточно низок. Дальнейший анализ данных после проведения тренинга развития отношения к здоровью в результате статистического сравнений по t-критерию Стьюдента были зафиксированы значимые различия показателей у студентов 1 курса.

Таким образом, была выявлена различная динамика самооценки профессионального здоровья и отношения к профессиональному здоровью, в зависимости от курса и профиля вуза. В результате прохождения тренинга развития отношения к здоровью у студентов меняется отношение к профессиональному здоровью, а показатели самооценки профессионального здоровья остаются неизменными.

Литература:

1. Березовская Р.А. Отношение к здоровью // Психология здоровья под ред. Г.С. Никифорова. СПб., 2003. – С. 100-110 .
2. Никифоров Г.С. Психология здоровья СПб., 2006 – 322 с.
3. Мясищев В.Н. Проблема отношений человека и ее место в психологии. 1957.-№5. – С. 142-154

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К СОЦИАЛЬНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ЖЕНЩИН, ОСУЖДЕННЫХ К НАКАЗАНИЯМ БЕЗ ИЗОЛЯЦИИ ОТ ОБЩЕСТВА

Цветкова Н. А., д.психол. наук, профессор кафедры практической социальной психологии и конфликтологии, Санкт-Петербургский государственный институт психологии и социальной работы (TsvetkovaNA@yandex.ru)

Актуальность освещаемой в статье проблемы обусловлена тем, что социально-психологическая работа с женщинами, осужденными к наказаниям без изоляции от общества, находится в стадии становления как в системе социального обслуживания населения, так и в уголовно-исполнительных инспекциях ФСИН России. Практика межведомственного взаимодействия между этими системами в плане реализации психологического подхода к снижению рецидивной преступности только начинает складываться, хотя именно психологическая помощь представляется нам одним из ключевых условий исправления женской судьбы.

Напомним, что в конце 2001 г. Государственная Дума Российской Федерации приняла Постановление «Об амнистии в отношении несовершеннолетних и женщин». У части заключенных женщин появился реальный шанс досрочно выйти на свободу (если совершенное ими преступление относилось к разряду нетяжких) под контроль уголовно-исполнительных инспекций (УИИ) по месту жительства. Среди всех категорий осужденных, состоящих на учете УИИ, на учете уголовно-исполнительных инспекций ФСИН России сегодня также состоят женщины, осужденные: к лишению права занимать определенные должности; к обязательным работам; к исправительным работам; к ограничению свободы; условно осужденные; с отсрочкой отбывания наказания. Есть основания предполагать, что процент женщин, осужденных к наказаниям без изоляции от общества, будет увеличиваться по причине усиления общей тенденции уголовной политики к смягчению тяжести уголовной репрессии в отношении женщин.

В Концепции развития наказаний, не связанных с изоляцией от общества, до 2020 г. работе УИИ придается социальная направленность с акцентом на вовлечение осужденных в трудовую деятельность, приобретение профессии или переквалификацию, активизацию сотрудничества со структурами гражданского общества, оптимизацию социальной, психологической и воспитательной работы с осужденными. Психологам, работающим с данной категорией населения, необходимо учи-

тивать не только особенности женской психологии, но и характерные особенности женщин-преступниц.

Установлено, что в сравнении с мужчинами женщины отличаются: а) репродуктивностью, которая усиливает потребность быть кому-то нужной, в защищенности, тягу к стабильности, консерватизм; б) преимущественной зависимостью от особенностей микросоциума, чем от собственных врожденных качеств; в) доверчивостью к словам, преимущественным развитием вербального канала восприятия и общения, так что даже агрессивность у женщин в первую очередь выражается словесно; г) склонностью провоцировать конфликты по вертикали, а не по горизонтали; д) повышенной эмоциональной возбудимостью, обидчивостью, неустойчивостью и цикличностью настроения; е) социальные связи и стереотипы у женщин разрушаются быстрее, чем у мужчин, поэтому они быстрее маргинализируются и деградируют как личности; е) у женщин легче, быстрее и глубже формируется пристрастие к алкоголю и наркотикам; ж) для женщин более притягателен обеспеченный, наполненный развлечениями образ жизни, из-за чего они могут пренебречь получением профессии, семьей, детьми, работой. Когда праздное времяпрепровождение становится невозможным на законных основаниях, они встают на путь правонарушений.

По характеру преступных действий типология женщин также специфична. Исследователи выделяют: 1) «хозяйственный» тип женщин-преступниц – его составляют женщины, виновные в хищении государственного и общественного имущества, во взяточничестве и других хозяйственных и должностных преступлениях; 2) «крадущий» тип – к нему относятся женщины, совершающие кражи государственного, общественного и личного имущества; 3) «корыстно-насильственный» – его образуют женщины, занимающиеся совершением грабежей и разбойных нападений; 4) «насильственный» – к нему могут быть отнесены преступницы, совершающие убийства или наносящие телесные повреждения, а также учиняющие хулиганские и иные насильственные действия; 5) «специфический» – женщины, виновные в заражении венерической болезнью или незаконным производством аборта.

В целях идентификации осужденных женщин как категории клиентов в системе социального обслуживания адекватнее говорить о женщинах, осужденных к наказаниям без изоляции от общества, как о социально уязвимой категории населения и при этом понимать, что эта категория не является однородной – внутри нее выделяются *наиболее социально уязвимые группы осужденных женщин*: женщины-инвалиды; пенсионерки; несовершеннолетние осужденные женского пола; осужденные беременные женщины и женщины, имеющие малолетних детей;

больные неизлечимыми или трудноизлечимыми болезнями; женщины, не имеющие определенного места жительства; женщины (несовершеннолетние, пенсионерки, инвалиды), подвергающиеся постоянному физическому и психическому семейному насилию (притеснению).

Хотя социальный статус «осужденная к наказаниям без лишения свободы» свидетельствует об углубляющейся маргинализации женщины, тем не менее, именно в период отбывания наказания у неё есть реальный шанс в корне изменить свою жизнь. Однако без участия специалистов (психолога, социального работника, психотерапевта, а то и психиатра) сделать это практически невозможно. Поэтому социально-психологическая работа с женщинами в период отбывания срока наказания – ключевое условие их социальной реабилитации.

С 1 января 2009 г. введен в действие Национальный стандарт РФ «Социальное обслуживание населения. Социальные услуги женщинам» ГОСТ Р 52886-2007. В соответствии с ним, а также с Национальным стандартом РФ ГОСТ 52143-2003 «Социальное обслуживание населения. Основные виды социальных услуг» женщины, осужденные к наказаниям без изоляции от общества, могут запросить и получить следующие услуги: 1) социально-бытовые, направленные на поддержание жизнедеятельности женщин в быту; 2) социально-медицинские, направленные на сохранение и улучшение здоровья женщин; 3) социально-психологические, предусматривающие коррекцию психологического состояния женщин для их адаптации в среде обитания (обществе); 4) социально-педагогические, направленные на профилактику отклонений в поведении женщин и аномалий их личного развития, формирование позитивных интересов, в том числе в сфере досуга, организацию досуга, оказание содействия в семейном воспитании детей; 5) социально-экономические, направленные на поддержание и повышение жизненного уровня женщин; б) социально-правовые, направленные на поддержание или изменение правового статуса, оказание юридической помощи, защиту законных прав и интересов женщин.

Сотрудник УИИ (инспектор или психолог) может выступить в роли «заказчика» социально-психологической помощи в системе социального обслуживания населения, которая необходима осужденным женщинам, состоящим на учете УИИ, а также «посредника» между осужденными и социальной службой (работником социальной службы). В свою очередь социальные службы могут предоставить осужденным женщинам такие *виды социально-психологических услуг*, как диагностика, коррекция, профилактика, консультирование, тренинг, психотерапия, патронаж. Женщины, осужденные к наказаниям без изоляции от общества, могут получать социально-психологическую помощь, работая

над изменением своего социального положения индивидуально, привлекая к работе значимых членов своей семьи или близких людей (коррекция межличностных отношений в диаде), участвуя в групповой работе (семейное консультирование, женские проблемно-ориентированные группы).

Очевидно, что целостная технология социально-психологического сопровождения осужденных-женщин, состоящих на учете в УИИ, должна включать следующие *структурные компоненты*: 1) социально-психологическая диагностика и обследование личности осужденной женщины; 2) выявление психологических, социальных и социально-психологических факторов, обуславливающих ее делинквентное поведение; 3) моделирование технологии социального сопровождения осужденной женщины с учетом совокупности факторов ее делинквентности, половозрастных, индивидуально-личностных, культурно-религиозных и других особенностей, а также содержания приговора суда; 4) составление индивидуальной программы социально-психологической реабилитации, поиск соответствующих социальных служб и подбор специалистов, определение условий, форм и методов работы с женщиной, заключение контракта с осужденной; 5) определение показателей, методов и критериев оценки эффективности социально-психологической работы с осужденной, (а также применяемой технологии); 6) организация межведомственного взаимодействия в целях реализации целей и задач социально-психологической реабилитации осужденной женщины, оформление писем и подписание договоров о сотрудничестве; 7) этап реализации программы социально-психологической работы с осужденной, применения методов текущего контроля процесса ее социальной реабилитации; 8) оценка достигнутых результатов (повторная психологическая диагностика личности и социальной сети осужденной); 9) прогноз постепенного снижения степени социальной уязвимости осужденной и определение условий, при которых женщина, отбывшая срок наказания без изоляции от общества, сможет вести законопослушный образ жизни.

Таким образом, технологизировать процесс социально-психологической работы с осужденными женщинами, состоящими на учете УИИ, – значит, на межведомственной основе упорядочить и оптимизировать процесс отбывания ими срока наказания, наполнив его содержание информацией, идеями и специальными приемами, позволяющими женщинам «дорастать» до минимума социальной зрелости личности.

В целом социальная реабилитация женщин, совершивших преступление, с позиции психологического подхода есть технологически

оснащённый процесс их улучшения. Если улучшится хотя бы одна женщина, осужденная к наказанию без лишения свободы, улучшится все общество. Для достижения этой цели необходима совокупность методов, методик, техник, способов и приемов организации постоянного, регулярного и оперативного *участия* сотрудников уголовно-исполнительных инспекций и работников системы социального обслуживания населения в их жизни, причем применяемая до тех пор, пока хотя бы одна из сторон признает надобность контроля, социальной помощи и поддержки.

Литература:

1. Абасова С. А. Личность осужденной женщины как объект исправительного воздействия // Следователь. 2003. – № 4. – С.39-40.
2. Алауханов Е. О. Женская преступность // Криминология. – Алматы, 2008. Гл. XIX.
3. Волкова Т. Н. Женская преступность в современной России (криминологические и пенитенциарные проблемы). – Вологда: ВИПЭ МЮ РФ, 2001.
4. Концепция развития наказаний, не связанных с изоляцией осужденного от общества, до 2020 года: проект / под ред. Б. Б. Казака, И. Н. Смирновой, А. В. Паршкова. – Псков: ПЮИ ФСИН России, 2011.
5. Кремнева Г. В. Характеристика осужденных женщин, состоящих на учете уголовно-исполнительных инспекций // Закон и право. 2011. – №5. – С.110-111.
6. Ломброзо Ч., Ферреро Г. Женщина, преступница и проститутка. Ставрополь: Изд-во А.А. Торбы, 1991.
7. Мурадов Я. Р. Общесоциальные меры предупреждения женской преступности // Российский следователь. 2006. – №12.
8. Синьков Д. В. Преступность женщин: криминологическая характеристика и предупреждение // Российский следователь. 2006. – № 2.
9. Цветкова Н. А. Социально-психологическое обслуживание женщин: Учеб. пособие. – Псков: ПЮИ ФСИН России, 2012.
10. Чубаркин М. М. Семья как фактор, детерминирующий криминальное агрессивное поведение у женщин // Российский следователь. 2006. – №11.

РАЗДЕЛ 6

ПРОБЛЕМА НАУЧНОГО НАСЛЕДИЯ В ПСИХОЛОГИИ

ПСИХОЛОГИЯ В XXI СТОЛЕТИИ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

Мазилев В. А., д-р психол. наук, профессор,
Ярославский государственный педагогический университет
им. К. Д. Ушинского,

Базиков М. В., канд. психол. наук, доц., г. Москва
(mazilov@vspy.org)

Психологическая наука стремительно развивается, несмотря на некоторые нерешенные проблемы, свидетельствующие о наличии перманентного кризиса. Впрочем, вопрос о кризисе вполне можно вынести за скобки, так как уровневое представление о кризисе психологии позволяет заключить, что дискуссии ведутся в значительной степени о различных предметах. Нередко можно услышать мнение, что кризис, к примеру, действительно был на рубеже XX и XXI столетий, но сейчас уже успешно преодолен. И в качестве главного аргумента приводится непреложный факт интенсивного развития психологической науки и практики. Хотелось бы только заметить, что автор настоящего текста расценивает кризис как благоприятную ситуацию. В данном случае сошлемся на авторитет классика. Жан Пиаже, характеризуя развитие психологической науки, отмечал: “Науки более развитые, чем наша, уже давно пришли к пониманию того, что успехи науки в периоды ее кризисов обычно связаны с ретроактивной критикой употребляемых понятий, следовательно, с внутренней (и независимой от философии) эпистемологической критикой” [2, с. 189]. Упорное подчеркивание кризисного состояния науки свидетельствует не столько о маниакальных устремлениях автора настоящего текста, сколько о том, что эта внутренняя эпистемологическая критика или принципиально запаздывает или, что более вероятно, не столь эффективна. И солидарны с Пиаже в том, что кризис имеет в первую очередь методологический характер и проявляется в сфере когнитивной, а не социальной, как иногда утверждают.

По нашему мнению, глубинный кризис научной психологии существует с момента ее возникновения, он не преодолен до сих пор, хотя может проявляться на разных уровнях. По меньшей мере, их три.

Первый – относительно неглубокий. Этот уровень отражает закономерности любого развития, включающего в себя, как хорошо известно, и литические и критические этапы. Кризис на этом уровне – нормальный, естественный этап в развитии любого подхода, направления,

«локальный» кризис, который и возникает, и преодолевается относительно легко.

Второй уровень – уровень «основных парадигм». Еще Вундт – создатель научной психологии – заметил в «Основах физиологической психологии», что психология «занимает среднее место между естественными и гуманитарными науками». История психологии в XX столетии может быть уподоблена движению «маятника»: периодические обострения кризиса – не что иное, как разочарование в возможностях свести всю психологию к ее «половине» (естественнонаучной или герменевтической). Иными словами, когда части научного сообщества становится очевидной несостоятельность очередной попытки решить вопрос о целостности психологии ценой «логического империализма» той или другой из двух полунаук (по изящному выражению Л.Гараи и М.Кечке), возникает впечатление, что психология вновь в кризисе.

И, наконец, третий, самый глубокий уровень, связан с ограниченным пониманием самого предмета психологии. На этом уровне кризис не преодолен до сих пор (со времен В.Вундта, Ф.Брентано и В.Дильтея). Истоки кризиса, на наш взгляд, можно обнаружить в трудах ученых середины XIX столетия, которые обеспечили психологии статус самостоятельной науки. Обстоятельства выделения были таковы, что ценой, которую психология заплатила за свою научность и самостоятельность, стало ограниченное понимание ее предмета. С одной стороны, сказалось противопоставление физиологии (в результате психическое утратило «энергетические» определения), с другой, разделение психики на «высшую» и «низшую» лишило ее неразрывной связи с миром культуры (в результате психическое в значительной степени утратило характеристики «духовного»). Вероятно, утверждение о противопоставлении физиологии кому-то покажется неверным: ведь сам Вундт был физиологом, а его психология именовалась физиологической. Тем не менее, разрыв оформился и дуалистичность нашей научной психологии очевидна и в начале третьего тысячелетия. К тому же провозглашение психологии эмпирической наукой способствовало фактическому прекращению теоретических исследований по проблеме предмета психологии (это казалось возвращением к метафизике, рациональной психологии). Результатом такого положения вещей явилось то, что, фактически, психология разрабатывалась в значительной степени за счет логики других наук (биологических, либо социальных), т. к. предмет психологии реально раскрывался в рамках концепций, тяготеющих к биологии, либо социологии. На наш взгляд, глубинный смысл кризиса в психологии как раз и состоит в неадекватном определении предмета, в результате чего подлинный предмет подменяется «частичными», «одномерными» и редукция становится неизбежной: психе сводится к адаптации, к регуляции, к

отражению, к ориентировке и т. д. Таким образом, выход из кризиса может быть найден только в том случае, если трактовка предмета научной психологии будет пересмотрена. Главный вывод, который следует из вышеприведенных соображений, состоит в том, что кризис в научной психологии, так сказать, «заложен конструктивно», процессы на поверхностных уровнях практически ничего не решают. Следовательно, важнейшей проблемой современной психологии является выработка такого понимания предмета, который бы позволил преодолеть кризис на глубинном уровне. Здесь нет возможности рассматривать исторические причины возникновения узко-неадекватной трактовки предмета (при желании их можно усмотреть в традициях, унаследованных еще от средневековой философии, рассматривавшей душу как простую по своей природе, а затем в трудах Р. Декарта, Д. Локка и особенно И. Канта). Повторим еще раз, что когда речь идет о кризисе, имеется в виду именно глубинный методологический его уровень. Впрочем, оставим проблему кризиса в психологии и обсудим некоторые важные методологические вопросы современной психологии.

В рамках настоящей статьи целесообразно обсудить несколько вопросов. Проблемой является взаимодействие научной академической психологии и психологии практической.

Сейчас интенсивно складывается парадигма современной практико-ориентированной психологии, поэтому представляется полезным дать эскиз этой парадигмы. Итак, что такое практическая психология сегодня? Во-первых, это наука, которая определяется не через предмет, а через объект. В практическом отношении всегда важнее дать общую (целостную) характеристику личности. В медицине, праве, педагогике, искусстве и т. п. куда важнее определить, кто находится перед тобой, чем следовать исторически сложившимся (поэтому неизбежно исторически ограниченным) канонам научности. Уместно заметить, что в качестве такового обычно принимается «стандарт», сформировавшийся и оформившийся в сфере естественных наук. В соответствии с таким стандартом выделяется «клеточка», из которой должно «выстроиться» искомое «целое». Напомним, еще В. Дильтей в конце XIX столетия предупреждал, что такая стратегия в области психологии малоперспективна. Поэтому практическая психология исходит не из предмета, а из объекта. Объект принципиально целостен. Это приводит к реализации в исследовании иных (по сравнению с академической психологией) схем. Как нам представляется, здесь необходимы некоторые пояснения. Попытаемся их дать. Предметом научной академической психологии традиционно полагается либо психика, либо поведение (в зависимости от того, к какой научной школе принадлежит интервьюируемый психолог-исследователь). Это на уровне деклараций. Реально подлежат изучению

либо явления поведения (доступные внешнему наблюдению), либо феномены самосознания (которые фиксируются с помощью самонаблюдения). Исходя из этого реального предмета строится гипотетическая конструкция – так называемый предмет науки. Как правило, это – результат мыслительной деятельности познающего, т.е. нечто имеющее опосредствованный характер (например, та же психика). Из этого предмета должно быть выведено все богатство явлений, относящихся к сфере данной науки – совокупный предмет. Важно подчеркнуть, что реальный совокупный предмет получается в результате «конструктивной» (в смысле В. Дильтея) деятельности. Таким образом, в данном случае путь науки: от «единиц» к «целому». В практической психологии путь принципиально обратный. Это достигается за счет того, что в качестве исходного берется не предмет, а объект. Объект принципиально целостен. В качестве объекта (в практической психологии) выступает личность. Следует специально подчеркнуть, что понимание личности в практической психологии существенно отлично от трактовки личности в академической психологии (можно указать, по меньшей мере, десять принципиальных отличий). Как практически-ориентированная область знания она исходит из представления о целостном объекте, не пытаюсь «выстроить» его из предполагаемых (и, естественно, гипотетических) «единиц», но пытаюсь охватить целиком. Отсюда следует и специфический метод: он может быть определен как гуманистический, предполагающий диалог исследователя и исследуемого (поскольку последний является носителем сознания), и игнорирование этого обстоятельства, по меньшей мере, недальновидно. Исходными принципами практической психологии могут быть названы целостность и типологичность (в противоположность «элементаризму» и «конструктивизму» научной психологии, которые были зафиксированы еще В. Дильтеем (1894)). В качестве идеала научности практическая психология имеет описание и предсказание (поведения личности), а не объяснение. Средством видит не построение научных моделей, но разработку типологий (многочисленных, по разным основаниям), классификацию и описание индивидуальных случаев.

Вряд ли стоит специально подчеркивать, что конечной целью практической психологии является выход на психотехники и психотехнологии, так как практическая психология изучает собственный объект для того, чтобы в том или ином отношении его изменить (в скобках заметим, что цель академической психологии – обнаружить общие законы и «вписать» предмет изучения в общую картину мира). Естественно, что различается и представление об «итоговом продукте»: в научной психологии это построение возможно более убедительной теоретической модели, в которой получили воплощение общие «законы жизни» научного

предмета, в практической психологии это «всего лишь» описание или типология, предполагающая ту или иную квалификацию «индивидуального» случая.

Возникает один (причем важнейший для современной методологии психологии) вопрос: есть ли непосредственная связь между методологией психологической науки и методологией психологической практики (методологией практической психологии), либо они обречены на параллельное и относительно независимое существование?

Наш ответ однозначен: мы полагаем, что такая связь существовать должна, просто в настоящий момент она не эксплицирована (в первую очередь из-за теоретической неразработанности проблемы предмета психологии). Перейдем к обсуждению вопроса о предмете психологии.

Еще одна проблема, на которой хотелось бы очень кратко остановиться в рамках настоящей статьи, это проблема предмета психологии. Обратим внимание на то, что главная методологическая проблема – выработка нового понимания предмета психологии. И исследователь в области психофизики, и исследователь в области трансперсональной психологии представляют одну науку – психологию. Сейчас складывается впечатление, что это представители совершенно разных наук, т. к. все у них разное. Поэтому понимание предмета психологии должно быть таким, чтобы в нем нашлось место как для одного, так и для другого. Только такое понимание даст возможность объединить наработки психологов разных школ и направлений. Без такого понимания невозможно обобщение накопленных в психологии огромных массивов знаний. Это очень сложная задача. Она, кстати, общая для отечественной и для мировой психологии (при всем различии подходов к исследованию психики). Соотнесение и упорядочение имеющегося материала на основе нового понимания позволят психологии стать фундаментальной наукой.

Литература:

1. *Мазилев В. А.* Методология психологической науки: история и современность. [Текст] / *В.А.Мазилев.* Методология психологической науки: история и современность. Монография. Ярославль, 2007

2. *Пиаже Ж.* Характер объяснения в психологии и психофизиологический параллелизм [Текст] // Фресс П., Пиаже Ж. Экспериментальная психология. Вып.1, 2. М.: Прогресс, 1966, с. 157–194.

НА ПУТИ К ПОСТРОЕНИЮ ТЕОРИИ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ В ПСИХОЛОГИИ

Мазилев В. А., д-р психол. наук, проф., Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского,
(mazilov@yspy.org)

Работа выполнена при поддержке РФФИ, грант 12-06-00320

В настоящее время организация комплексных психологических исследований сталкивается со значительными трудностями, вследствие чего комплексные исследования и разработки оказываются существенно менее эффективными, чем это предполагалось. Подчеркнем фундаментальный характер данной проблемы, от ее решения зависит эффективность осуществления как комплексных исследований в рамках психологии (взаимодействие между отраслями психологической науки), так и организация междисциплинарных исследований (взаимодействие психологии с другими науками). Хотя данной проблематике уделяется значительное внимание исследователей, проблема на настоящий момент не решена. Теория комплексных психологических исследований как научная концепция, отражающая специфику психологического исследования, еще не разработана. Причина этого состоит в том, что исследователи стремятся как правило разработать принципы организации и процедуры такого рода исследований. Предполагаем, что возможна разработка методологии и теории проведения комплексных психологических исследований, исходя из понимания предмета психологической науки.

Коротко остановимся на исследованиях, посвященных разработке проблемы предмета психологии. (К сожалению, в силу ограниченности объема настоящей статьи мы не сможем осветить важные аспекты проблемы – об этом см. подробнее [4]). Идея о необходимости введения в контекст разработки проблемы методологии комплексных и междисциплинарных исследований предмета психологии не является очевидной, поэтому необходимы дополнительные пояснения. На наш взгляд, популярность редукционизма в психологии (о котором как о неизбежном зле говорил А. Л. Журавлев [2], а А. В. Юревич [6] в свое время выступил сторонником редукционизма в психологии) непосредственно связана с ограниченным пониманием предмета психологии.

Главная методологическая проблема современной психологии – выработка нового понимания предмета психологии. Это необходимо для сохранения единого предметного поля психологии. Эта мысль также нуждается в пояснении. Попытаемся это сделать. И исследователь в области психофизики, и исследователь в области трансперсональной

психологии представляют одну науку – психологию. Сейчас складывается впечатление, что это представители совершенно разных наук, т. к. все у них разное. Поэтому понимание предмета психологии должно стать таким, чтобы в нем нашлось место как для одного, так и для другого. Только такое понимание даст возможность объединить наработки психологов разных школ и направлений. Без такого понимания невозможно обобщение накопленных в психологии огромных массивов знаний. Это очень сложная задача. Она, кстати, общая для отечественной и для мировой психологии (при всем различии подходов к исследованию психики). Соотнесение и упорядочение имеющегося материала на основе нового понимания позволяет психологии стать фундаментальной наукой.

В силу ограниченности объема настоящей публикации мы не можем дать обзор исследований, проведенных нами по проблеме предмета психологии. См. об этом подробнее в [4].

Назовем лишь основные характеристики предмета.

1. Предмет должен существовать реально, должен не быть «искусственно» сконструированным (для того, чтобы быть предметом науки в подлинном смысле слова), т.е. он должен быть не свойством каких-то других предметов, а исследоваться должна психическая реальность (иными словами, предмет должен иметь онтологический статус).

2. Предмет должен быть внутренне достаточно сложным, чтобы содержать в себе сущностное, позволяющее выявлять собственные законы существования и развития, а не сводить внутренне простое психическое к чему-то внеположному, обеспечивая тем самым редукцию психического.

3. Понимание предмета должно быть таково, чтобы позволить разрабатывать науку психологию по собственной логике, не сводя разрывание психологических содержаний к чуждой психологии логике *естественного* или *герменевтического* знания.

Понимание психического исключительно как свойства материи делает невозможным изучение психического как реальности, объективно существующей. «Замыкание» психического на физиологию (имеются в виду попытки, совершаемые с упорством, достойным лучшего применения) лишает психического самодвижения, энергетических характеристик. Поэтому становится абсолютной неизбежностью обнаружение «причин» в биологии, в социуме, в логике. В результате получается, что психическое лишается собственных законов: на психическое переносятся либо механические (химические, термодинамические, синергетические и пр.), либо герменевтические закономерности. Но главное, все же, в том, что психологическое при таком подходе неизбежно сводится к непсихологическому. Между тем известное требование Эдуарда Шпрангера («psychologica-psychological») по прежнему актуально для

психологии. Не стоит и говорить о том, что пока психическое понимается как отражение, не существует реальной возможности соотнесения исследований, в которых изучается, скажем, реагирование на тот или иной сигнал, и, к примеру, трансперсональные феномены, хотя они, несомненно, относятся к различным проблемным полям одной науки – психологии.

Нам уже приходилось писать, что беспристрастный анализ может выявить удивительную картину. К примеру, исследователь-психолог считает, что занят изучением психики (декларируемый предмет). Рационализированным предметом может быть отражение (наш исследователь изучает, к примеру, восприятие – «целостное отражение предметов, ситуаций и событий, возникающее при непосредственном воздействии физических раздражителей на рецепторные поверхности» [5, с. 66]). Отметим, что на уровне рационализированного предмета вся многомерность психики (и духовное, и душевное) оказывается редуцированной до отражения. Но самое интересное впереди. Ведь изучается-то на самом деле реальный предмет. А в качестве реального предмета выступают либо феномены самосознания в той или иной форме, либо, вообще, поведенческие (в широком смысле) феномены. Хотя в действительности – не будем об этом забывать – исследователь имеет дело с конструктом «психика», о котором он пытается получить новое знание... Но это только предмет науки. В исследовании психолог, как известно, имеет дело с предметом исследования. Предмет исследования должен соответствовать предмету науки... Можно сказать, что он конструируется предметом науки.

В решении проблемы предмета можно выделить два аспекта, а точнее, два этапа ее решения. Первый этап – формальное описание предмета (какие функции он должен выполнять, каким критериям соответствовать). В значительной степени эта работа к настоящему времени завершена [4]. Второй этап – содержательное наполнение концепта «предмет психологии». В этом направлении работа проводится в настоящее время. Как конкретно будет называться этот новый предмет? Представляется, что наиболее удачным является термин «внутренний мир человека» или "мир внутренней жизни человека" [7]. Именно он позволяет, на наш взгляд, осуществить содержательное наполнение предмета, вместив всю психическую реальность в полном объеме. Многие методологические проблемы психологии порождаются нерешенностью главной – выработкой нового понимания предмета. На наш взгляд, представляется чрезвычайно интересной попытка рассмотрения внутреннего мира человека как основы индивидуальности.

На наш взгляд, это позволяет преодолеть извечный психологический "раскол" между психическими процессами и личностью (индиви-

дуальностью). Перспективность такого подхода связана с тем, что он позволяет «навести мосты» между психическими процессами, с одной стороны, и индивидуальностью и личностью, с другой. Не секрет, что при традиционном понимании предмета психологии они в значительной степени оказываются «разорванными», а от «приговаривания» слова психика особенного «сближения» обычно не происходит. Более того, сегодня совершенно ясно, что академическая психология, являясь «наследницей по прямой» картезианского дуализма, не может объяснить активности психики. Если это еще как-то удастся сделать в сфере познания, то в области психологии индивидуальности затруднения становятся практически непреодолимыми.

Анализ литературы по вопросам комплексных и междисциплинарных исследований в психологии позволил сформулировать некоторые важные для разработки теории соображения, которые могут быть использованы в качестве оснований.

1. Многими известными психологами, в том числе и классиками (Б. Г. Ананьев, Б. Ф. Ломов, Ж. Пиаже и др.), утверждалось, что будущее и перспективы развития психологии напрямую зависят от ее междисциплинарных связей. От выстраивания междисциплинарных отношений зависят ее потенциальные успехи и, соответственно, научный статус психологии. Заметим, что, по нашему глубокому убеждению, пересмотр понимания предмета психологии, который в настоящее время абсолютно необходим, приведет к тому, что исполнится давняя мечта Фридриха Эдуарда Бенеке (1798-1854) и Вильгельма Максимилиана Вундта (1832-1920) о психологизме: психология будет основой научного знания, то есть, иными словами, станет, наконец, фундаментальной наукой и займет достойное место в системе наук.

2. Психология может синтезировать достижения других наук. Б. Г. Ананьев в работе "Человек как предмет познания" [1] рассмотрел связи психологии с другими научными дисциплинами. Анализ этих связей в рамках разработанной Ананьевым концепции комплексного человекознания позволил сделать вывод, что психология синтезирует достижения других наук.

3. Тезис о том, что психология может синтезировать достижения других наук, получил развитие в работах Б. Ф. Ломова. Известный отечественный психолог Б. Ф. Ломов в книге "Методологические и теоретические проблемы психологии" отмечал: "Важнейшая функция психологии в общей системе научного знания состоит в том, что она, синтезируя в определенном отношении достижения ряда других областей научного знания, является интегратором всех (или во всяком случае большинства) научных дисциплин, объектом исследования которых является человек. Как отмечал Ананьев, именно в этом состоит ее исто-

рическая миссия, с этим связаны перспективы ее развития. Психология осуществляет интеграцию данных о человеке на уровне конкретно-научного знания. Более высокий уровень интеграции – это, конечно, задача философии" [3, с.19].

4. В работах Б. Ф. Ломова, по сути, обозначены и раскрыты наиболее перспективные направления реализации междисциплинарных исследований, поскольку они выстраиваются через ту или иную отрасль психологии. Б.Ф.Ломов отмечает, что взаимодействие психологии с другими науками осуществляется через отрасли психологической науки: с общественными науками через социальную психологию, с естественными – через психофизику, психофизиологию, сравнительную психологию, с медицинскими науками – через медицинскую психологию, патопсихологию, нейропсихологию и др., с педагогическими – через психологию развития, педагогическую психологию и др., с техническими – через инженерную психологию и т. д. Важным фактором дифференциации психологии являются именно отношения с другими науками [3].

5. В литературе отмечается, что наиболее эффективными междисциплинарными подходами можно считать те, которые были осуществлены в конце XX – начале XXI столетия и привели к формированию новых отраслей психологии. В частности, в работах А.Л.Журавлева, отмечается, что сформировались следующие отрасли психологической науки: инженерная психология (именно психология) как техническая специальность, клиническая психология как медицинская, социальная психология как социологическая специальность, психофизиология как медицинская и биологическая специальность [2].

6. Важным также представляется тезис, сформулированный А. Л. Журавлевым, согласно которому роль междисциплинарных исследований в психологии значительно больше, чем об этом принято думать. А. Л. Журавлев отмечает, что междисциплинарность в психологии неизбежна, принципиально междисциплинарными, по сути, являются попытки понять природу психического. Вместе с тем, отмечает автор, неправомерным является и такое понимание, которое преувеличивает значение междисциплинарных исследований в психологии и, согласно которому, междисциплинарные исследования – единственная форма исследований в психологии [2].

7. Трудно переоценить важность тезиса, выдвигаемого в исследовании А. Л. Журавлева, согласно которому неизбежны, могут быть выделены и описаны сложности и трудности междисциплинарных исследований (плюралистичность знания, что вызывает сложности в интеграции полученного знания; междисциплинарные исследования характеризуются низкой совместимостью используемых языков разных наук; про-

граммы междисциплинарных исследований включают разные методы, но нередко различного уровня их разработанности и т. д.) [2].

8. Более того, А. Л. Журавлев утверждает, что при реализации междисциплинарных исследований неизбежны издержки, то есть негативные для психологии следствия междисциплинарных исследований (например, редукция психического к непсихическому) [2].

9. В работе А. Л. Журавлева была сформулирована чрезвычайно важная идея, согласно которой могут быть выделены уровни междисциплинарности психологии. «В психологической науке междисциплинарность реализуется в исследованиях нескольких, как минимум, трех уровней. Первый – внутриспсихологический – подразумевает исследования тех проблем, которые возникают на границах различных психологических направлений и отраслей» [2, с.17]. В первом уровне могут быть выделены подуровни: «Внутриспсихологический уровень, в свою очередь, может быть разделен на два подуровня. Во-первых, это отраслевой, а точнее, внутриотраслевой уровень, к которому можно отнести исследования на границах разных научных разделов, направлений, проблем или тем, но внутри конкретной отрасли психологии. Во-вторых, это межотраслевой уровень исследований, сформировавшийся на границах самых разных отраслей психологии» [2, с.18]. Второй уровень – внешнепсихологический уровень междисциплинарности подразумевает исследования, пограничные с другими науками: медициной, физиологией, техническими науками, лингвистикой, историей, экономикой, социологией, наукой управления, политологией, этнологией и т. д. [2, с.20]. Необходимо обратить внимание и на третий уровень междисциплинарности, имеющий некоторую специфику, характерную именно для психологии: она не только успешно функционирует на границах с другими науками, но и отдельные ее отрасли полностью «внедрились» в ряд наук, реально став их структурными составляющими и специальностями (в этом принципиальное отличие психологии). Журавлев подчеркивает, что имеются в виду следующие отрасли психологической науки: "инженерная психология (психология!) как техническая специальность, клиническая психология как медицинская, социальная психология как социологическая, психофизиология как медицинская и биологическая специальность. Четыре отрасли – это, несомненно, уже закономерность, которая утвердилась в качестве таковой за последние два десятилетия. И перспектива состоит в том, что выделенная тенденция будет развиваться и нарастать» [2, с.21]. Данный аспект важен, поскольку позволяет не только лучше понять современное состояние психологической науки, но и выстраивать перспективные прогнозы дальнейшего развития науки, важность чего переоценить невозможно.

10. Наконец, отметим, что, согласно А.Л.Журавлеву, могут быть выделены стратегические долгосрочные перспективы для организации и

проведения междисциплинарных исследований. В качестве ориентиров в этих случаях выступают известные в психологии проблемы, которые требуют междисциплинарных исследований: психофизическая, психофизиологическая и психосоциальная. Согласно Журавлеву, необходимо разрабатывать и учитывать результаты исследования целого ряда других проблем, например: психоэволюционной, психоисторической, психогенетической, психоморфологической и т. д., содержание которых далеко не исчерпывается тремя более известными (психофизической, психофизиологической и психосоциальной) проблемами. Можно предположить, что в перспективе названные и некоторые другие (например, психохимическая) станут наиболее актуальными направлениями исследований природы психического [2].

Как можно полагать, эти важнейшие положения составят основания для разработки и формулирования теории комплексных и междисциплинарных исследований в психологии.

Соотнесение и упорядочение имеющегося материала на основе нового понимания явится важным этапом на пути становления психологии фундаментальной наукой и, с другой стороны, необходимым условием для осуществления эффективных комплексных исследований.

Литература:

1. *Ананьев Б. Г.* Человек как предмет познания. Л., 1969. 339 с.
2. *Журавлев А. Л.* Особенности междисциплинарных исследований в современной психологии // Теория и методология психологии: постнеклассическая перспектива / Под ред. А. Л. Журавлева, А. В. Юревича. М.: ИПРАН, 2007, с. 15-32
3. *Ломов Б. Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984. 444 с.
4. *Мазилев В. А.* Методология психологической науки: история и современность. Ярославль: МАПН, 2007. 356 с.
5. Психология: словарь / Под общ. ред. А. В. Петровского и М. Г. Ярошевского. Изд. второе. М.: Изд. полит. лит., 1990. 496 с.
6. *Юревич А. В.* Объяснение в психологии // Психологический журнал, № 1, 2006, с. 97–106.
7. *Шадриков В. Д.* Мир внутренней жизни человека. М.: Логос, 2006. 392 с.

ОБ АКТУАЛЬНОСТИ ИССЛЕДОВАНИЯ ПАНСОФИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТРУДАХ ЯНА АМОСА КОМЕНСКОГО (1592 – 1670)

Марчукова С. М., канд. психол. наук, старший научный сотрудник
Институт педагогического образования и образования взрослых РАО,
г. Санкт-Петербург
(marchukova@bk.ru)

Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ проекта проведения научных исследований «Проблема становления социальности в образовании», проект № 13-03-00276.

Актуальность исследования педагогических трудов Я. А. Коменского определяется характерным для современной педагогики возрастанием интереса к проблеме целостности образования, решение которой предполагает формирование основ нового качества педагогического мышления, преобразование методологического фундамента современной педагогической науки. Научно – исследовательская работа в этом направлении раскрывает особую роль историко-педагогического знания как основы поисков методологических оснований и ориентиров для разработки стратегии развития образования в соответствии с Концепцией модернизации российского образования на период до 2020 года. В центре современного историко-педагогического дискурса оказываются сравнительные историко-педагогические исследования, проблемы компаративистики, призванные выявить вневременные, универсальные категории эволюции педагогической мысли, фундаментальные основы педагогических систем прошлого.

Предметом особого внимания современных историко-педагогических исследований в разных странах является «Пампедия», четвертая часть «Всеобщего совета», которая рассматривается в качестве фундаментального труда, по значению не уступающего «Великой дидактике». В то же время, для современной отечественной и зарубежной комениологии характерно недостаточное внимание в «Пансофии», третьей части «Всеобщего совета», в которой выявляется значение пансофии как *методологического основания пампедии*, проистекающей из системного пансофического мировоззрения (Б. М. Бим – Бад). Фундамент этого мировоззрения отражен в «Пансофии», имеющей общеметодологическое значение для педагогики как науки Нового времени со своим предметом, целями и методами.

Изучение методологических основ становления пансофического знания, выявление «пансофических тенденций» (А. Вукасович) в педагогических трудах Коменского и их связи с проблемами современного образования, исследование пансофического характера междисциплинар-

ности приобретают определяющее значение в современной комениологии (Б. М. Бим – Бад, Э. Д. Днепров, Г. П. Мельников, В. Кортхаазе, В. – Й. Дитерих, А. К. Тремл, А. Фрич, Д. Чапкова и др.). В отечественной комениологии конца XX – начала XXI вв. актуализируется интерес к «общеметодологическому» (Д.О. Лордкипанидзе) аспекту пансофии Коменского, к его педагогическим трудам, содержащим «характеристики человека переходной эпохи и начинающегося гражданского общества» [3].

Пансофические сочинения Коменского разных лет становятся основой исследовательских и образовательных проектов в Чехии, Германии, Польше, Италии, Японии, Корее и других странах [2]. В трудах разных авторов подчеркивается необходимость исследования пансофии в рамках современной гуманитарной парадигмы, позволяющей рассматривать её не только в контексте опыта XVII в., но и в связи с проблемами современного образования. С особенной четкостью необходимость такого исследования педагогического аспекта пансофии, её значения для обоснования необходимости формирования междисциплинарного знания в современном образовании раскрывается в трудах К. Шаллера. «Педагогика Коменского получила поддержку у современников как дидактика, но в этом качестве она не выполняла пансофических устремлений автора, согласно которым педагогике нельзя выпускать, отделять от универсальных связей в мире», – пишет он в монографии «Ян Амос Коменский. Педагогический портрет» [6], издание которой стало значительным событием современной комениологии.

В наше время, для которого характерны интегративные устремления в науке и в педагогике, определяющие стратегию развития образования, исследование пансофии как в общенаучных педагогических исследованиях, так и в контексте комениологии как специальной отрасли историко-педагогического знания стало насущной проблемой (Волков, Г. Н. Пансофия К. Д. Ушинского и национальное образование. 1994; Подзорова, С.В. Пансофия Я.А. Коменского и современное образование, 2002). Современные авторы рассматривают глобальный характер «инновационного проекта» Коменского, связь пансофии с проблемами современного образования [5]/ (Сорина, Г.В. Инновационный проект Я. А. Коменского в современном контексте, 2012; Сорина, Г. В., Меськов, В.С. Вперед к Коменскому (глобальный характер проекта Коменского в современных условиях), 2012). По мнению Г.В. Сориной и В. С. Меськова, «в XXI веке возможно и необходимо найти путь от пантехнократизма к «пансофии». Этому должно способствовать развитие комениологии как «целое направление исследований», основанное на «знаниях, смыслах и идеях». «История комениологии, – пишет Э.Д. Днепров, – отчетливо отражает историческое движение самой педагогики как науки. И поэтому анализ пути, пройденного комениологией,

существенно важен для воссоздания истории этой науки» [1]. В процессе этого воссоздания актуально выявление вневременного, общеметодологического аспекта пансофии, чему способствует введение дефиниции «пансофийность» в тезаурус современного образования, её включение в контекст устоявшегося понятийного аппарата [5].

Литература:

1. Днепров, Э. Д. Я. А. Коменский в отечественной историографии советского периода: основные этапы и тенденции изучения / Э. Д. Днепров // Человек – культура – общество в концепции Яна Амоса Коменского : материалы Междунар. симп. к 400–летию со дня рождения Я. А. Коменского, Москва, 1990 г. / Рос. акад. наук, Ин–т славяноведения и балканистики. — М., 1997. — С. 296–301.

2. Кортгаазе, В. Від Меланхтона до Коменського та Чижевського : вибрані праці / Вернер Кортгаазе ; за ред. Романа Мниха і Євгена Пшеничного. — Вид. 2–ге, доп. — Дрогобич ; Київ : Коло, 2005. — 378 с.

3. Кузьмин, М.Н. Наследие Я.А. Коменского и русское общество / М.Н. Кузьмин / Э. Д. Днепров // Человек – культура – общество в концепции Яна Амоса Коменского : материалы Междунар. симп. к 400–летию со дня рождения Я. А. Коменского, Москва, 1990 г. / Рос. акад. наук, Ин–т славяноведения и балканистики. — М., 1997. — С. 325–331.

4. Марчукова, С.М. Об актуальности введения дефиниции «пансофийность» в тезаурус современного образования // Письма в Эмиссия.Оффлайн (The Emissia.Offline Letters): электронный научный журнал. — Июнь 2013, ART 2013. — СПб., 2013 г. — URL: <http://www.emissia.org/offline/2013/2013.htm>, ISSN 1997-8588. — Объем 0,5 п.л.

5. Сорина, Г. В. Вперед к Коменскому : (глобальный характер проекта Коменского в соврем. условиях) / Г. В. Сорина, В. С. Меськов // Ценности и смыслы. — 2012. — № 4 (20). — С. 4–18.; Сорина, Г. В. Инновационный проект Я. А. Коменского в современном контексте : (особенности принятия решений в системе образования) / Г. В. Сорина // Ценности и смыслы. — 2012. — № 2 (18). — С. 18–29.

6. Schaller K. Johann Amos Comenius : ein pädagogisches Porträt / Klaus Schaller. — Weinheim [etc.] : Beltz, 2004. — 140 S

ИДЕИ И.С. КОНА О ПОЛОВОЙ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ И ГЕНДЕРНЫХ СТЕРЕОТИПАХ

Сечко Н. Ф., ст. преподаватель кафедры социально-гуманитарных дисциплин, Международный гуманитарно-экономический институт
(Минск, Беларусь)
(ninelle05@mail.ru)

Понимание общества невозможно без анализа дифференциации половых ролей и стереотипов мужественности и женственности, дихотомия «мужское–женское» выступает как важная и значимая классификация людей. Гендерная проблематика в психологических исследованиях возникла сравнительно недавно, но, несмотря на это, за последние десятилетия наметилась стойкая тенденция всестороннего изучения отношений между полами.

Вследствие общей трудовой деятельности и совместного обучения, характерны тенденции радикальной изменчивости традиционной половой стратификации и культурных стереотипов, ослабления различий и пересмотр социальных позиций представителей обоих полов. Как отмечают некоторые исследователи, при нарастании процесса маскулинизации женщин и феминизации мужчин отмечается и переход во взаимоотношениях от иерархического соподчинения к равноправию. Это актуализирует спектр рассмотрения «взаимопроникновения социально-ролевого и индивидуально-личностного начал» (И.С. Кон, 2010) и позволяет рассматривать половые различия как контрастирующие и взаимоисключающие либо как допускающие индивидуальные вариации.

Сравнительный анализ этнографических данных по 185 обществам, сделанный И.С. Коном [2], позволил связать половое разделение труда с культурой – в разных культурах наблюдалось и различное отношение к труду вообще, и к конкретным занятиям, в частности. В результате сформировалась престижность труда и отдельных занятий, и это привело в дальнейшем к половой дискриминации: одни занятия стали считаться мужскими, другие – женскими, и очень часто именно первые были престижными, а вторые – нет. Процесс социализации личности всегда связан с усвоением социально-нормативных ролей, существующих в данной культуре в качестве определенной системы половой символики и стереотипов маскулинности и фемининности. Традиционно они рассматриваются как диаметрально противоположные по своим качествам и проявлениям, однако стереотип фемининности является не столь жестким и однозначным, как стереотип маскулинности. «При этом смысловая

ценностно-нормативная взаимосвязь определенных качеств в рамках известного стереотипа сплошь и рядом непропорционально экстраполируется на реальное поведение индивидов» [3, с. 241].

Так, считается, что женщины больше реагируют на давление со стороны общества в силу своей нацеленности на взаимоотношения с окружающими, для повышения мотивации им необходимы социальные стимулы, связанные с принятием группой. Для мужчины значимым является признание своей мужской состоятельности, статусные и социальные роли, сфера профессиональной деятельности, стремление к традиционализму в семейных отношениях. Общество стимулирует мужчин к получению успеха, им предписывается быть конкурентными, неповторимыми, уникальными. Женщины в этом плане либо не поощряются, либо стимулируются негативно – для них существуют барьеры в виде предубеждений, неодобрения, не позволяющие заниматься «мужскими» видами деятельности.

Гендерно-ролевая социализация включает две взаимосвязанные стороны: освоение принятых моделей мужского и женского поведения, отношений, норм, ценностей и гендерных стереотипов; воздействие общества и среды на индивида с целью определения социально приемлемых правил и стандартов поведения. Особенности этого процесса определяются социально-демографическими характеристиками поколения, его местом и статусом в системе воспроизводства и развития общества, периодом самоидентификации и т. п. Например, для девушек включается система определенных ограничений и запрета выбора стиля поведения, значим внешний облик, который выступает как средство презентации гендерной идентичности. Им уделяется меньше внимания со стороны педагогов в целом, при этом позитивные и негативные санкции отличаются гендерной спецификой. Реакция преподавателей на нарушение дисциплины допускает большую степень свободы для юношей. Изменяется и самооценка, которая более устойчива у юношей и мужчин, чем у девушек и женщин [3].

Однако современная культура отличается от предшествующих культур по представлениям о гендерных различиях и гендерном равенстве, «диалектика культурного канона и индивидуального самосознания особенно сложна» [3, с. 233]. Образовательные практики и сами педагоги не только внедряют идеи равенства и демократии, но и фиксируют асимметрию гендерных норм и правил, отстаивая и распространяя господствующие ценности посредством применения системы позитивных и негативных санкций, дифференциации ожиданий, предложения идентификационных матриц и регулирования каналов мобильности. Новый уклад жизни привел к возникновению иных, чем ранее, социальных и психологических характеристик полов; ведущими процессами стали индивидуа-

лизация и плюрализация, принцип господства и подчинения постепенно уступает место отношениям осознанной взаимозависимости [1, с. 39].

Сегодня в полной мере актуальны и своевременны высказывания И.С. Кона: «... думаю, что ни половые, ни гендерные различия никогда не исчезнут, мужчины и женщины никогда не будут одинаково широко представлены во всех сферах деятельности. В этом нет социальной необходимости. Я не вижу ни моральных, ни социальных оснований противопоставлять эти модели, лишь бы только индивидуальный выбор был свободным» [1, с. 43]. Мужское и женское – полюса идеальных состояний, которые образуют два конца континуума, между ними располагаются бесчисленные переходные ступени.

«Принципы современного мира – ответственность и толерантность – предполагают гораздо большую социально-нравственную активность и самостоятельность индивидов. Жить в сегодняшнем мобильном и динамичном мире по понятиям воображаемого прошлого люди не захотят и не смогут» [4]. Нам всем надо учиться уважению и поиску взаимопонимания, претворять это в реальность и действовать совместно, развивая междисциплинарный подход в изучении таких сложных, но необходимых вопросов. Ответом может быть, по мнению великого ученого и общественного деятеля, одного из корифеев советской и российской науки И. С. Кона (2010), только «устремленный в будущее творческий поиск, который мужчины и женщины должны вести совместно».

Литература:

1. Кон, И. С. Мужская роль и гендерный порядок / И. С. Кон // Вестник общественного мнения. – 2008. – № 2 (94). – Март-апрель. – С. 37-43.

2. Кон, И. С. Ребенок и общество: историко-этнографическая перспектива / И. С. Кон. – М.: Наука, Главная редакция восточной литературы, 1988. – 270 с.

3. Кон, И. С. Социологическая психология / И. С. Кон. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 1999. – 560 с. – (Серия «Психологи отечества»).

4. Кон, И. С. Три в одном: сексуальная, гендерная и семейная революции / И. С. Кон // Лекция на междунар. конф. «Российский гендерный порядок: искусство, литература, массовая культура». – Санкт-Петербург, 19 ноября 2010г. ⁴⁶

ФОРМИРОВАНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СО ЗНАКОВО-СИМВОЛИЧЕСКИМИ КАК УСЛОВИЕ ВЫЯВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ АКМЕОЛОГИЧЕСКИХ ПРЕДПОСЫЛОК ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЕМЫХ

Турчин А. С., д-р психол. наук, профессор,
ФГБОУ ВПО «Ивановский государственный университет»
(ast55@mail.ru)

Резервы повышения качества познавательной деятельности справедливо видят в совершенствовании а) способов выдачи информации (в том числе и учебной); б) приемов и умений переработки знаковой (текстовой) информации. Именно в этом направлении целесообразно совершенствовать учебные тексты, при условии организации самостоятельного исследования их объективного учебно-научного потенциала в ситуации учебной деятельности, как в обычном, так и дистанционном образовании.

Учебные и научные тексты, помещаемые не только в учебниках и на сайтах в Интернете, могут быть не только недостаточно эргономичны, но, и перегружены «зашумляющей» информацией. Таким образом, не только традиционные учебники и учебные пособия, но и новые учебные (в том числе компьютерные) средства обучения не гарантируют эффективное коммуницирование и информирование пользователей. В практике вузовского преподавания на протяжении многих лет наблюдается парадокс: увеличивается количество учебных часов, отводимых на практическую самостоятельную работу студентов (до 60% у бакалавров и не менее 70% у магистров), хотя наиболее употребимым видом учебного текста в студенческой среде остается текст лекции. В высшей школе «узким» местом остается развитие навыков работы с учебными и научными текстами (чтения с пониманием), без которых невозможно самостоятельное освоение информационного пространства.

Суммируя данные проведенных нами экспериментов, мы создали структурно-функциональную модель влияния уровней знаково-символической деятельности на акмеологические предпосылки личности обучаемых.

Структурно-функциональная модель влияния уровней сформированности знаково-символической деятельности на акмеологические предпосылки личности

Этапы возрастного развития	Уровни деятельности со знаково-символическими средствами	Виды деятельности, в которых развивается СФ	Акмеологические предпосылки личности
Ранний возраст	1. Указание 2. Элементарное замещение	Предметно-орудийная деятельность и вербальная коммуникация	Символическое действие при сохранении непосредственного контакта с предметом
Дошкольный (3-4 года)	2. Собственно замещение	Игровая деятельность, общение, изобразительная деятельность	Возможность действовать параллельно и одновременно в двух планах: материальном и идеальном. Функциональное воспроизведение реальности
Старший дошкольный (5-6 лет)	1. Элементарное кодирование как использование готовых заместителей. 2. Кодирование как наглядное моделирование	Игра, общение, продуктивные виды деятельности дошкольника	Готовность к обучению школьного типа в интеллектуальном плане
Младший школьный возраст	1. Схематизация 1-го уровня (как средство решения задач определенного типа) 2. Моделирование 3-го уровня (как средство решения задач	Учебная деятельность, продуктивные виды деятельности (социальная позиция школьника, произвольность поведения)	Теоретическое мышление.

Подростковый возраст	некоторого типа) 1. Схематизация 2-го уровня (как средство ориентировки в реальности) 2. Моделирование 4-го уровня как метод решения учебных задач	Учебная деятельность, продуктивные виды деятельности.	Творческое мышление. Самодеятельность личности.
Ранний юношеский возраст	Текстовая деятельность. 1. Первичная текстовая деятельность 2. Вторичная текстовая деятельность	1. Учебно-академическая деятельность 2. Учебно-профессиональная деятельность	Понимание письменного текста как превращенной формы речевого общения Процесс понимания, интерпретации и порождения вторичных (связанных с профессиональной деятельностью) текстов.

Данная модель иллюстрирует ключевые положения нашей концепции, в которой формирование деятельности со знаково-символическими средствами рассматривается как важное условие выявления и развития акмеологических предпосылок личности обучаемых.

Семиотическая функция, как способность к порождению, пониманию и использованию знаков и символов, фиксируется в онтогенезе на двух уровнях: 1) символическом, элементарном, в дошкольном детстве и 2) знаковом, более сложном, при организованном обучении. Ее проявления в различных деятельности возможны как стихийный и управляемый семиозис – процесс порождения и функционирования знаков в культуре.

Поскольку культура семиотична, эффективное обучение базируется на знании закономерностей семиотического развития, его уровней и средств, что связано с потребностями общества в подготовке новых

поколений к решению задач творческого характера. В этом плане акмеологический подход открывает новые возможности для понимания социального заказа общества и процесса обучения как интенционально совпадающих. Интересы современного общества и личности не должны рассматриваться как разнонаправленные, поскольку цель системы образования определяется именно как обеспечение условий для развития «сущностных сил», т.е. способностей личности.

Если исходить из принципиальных положений отечественной психологии развития и акмеологии, то на каждом возрастном этапе, благодаря ведущей деятельности, создаются общепсихологические предпосылки личностного роста и развития, которые могут быть выявлены, поддержаны и развиты средствами обучения и воспитания. Однако различия в индивидуальном темпе и качестве этих предпосылок многими учеными-психологами трактовались как проявление закона имманентности развития (Ж. Пиаже, Фрейдисты), т.е. фатальной обусловленности «жизненного сценария», включающего и интеллектуальное развитие, биологическим фактором, наследственностью.

С другой стороны, игнорирование индивидуально-типологических особенностей личности представителями социологизаторского направления в сумме с уравнивательным, «рецептурным подходом», приводит к торможению акмеологических свойств личности обучаемых. Последнее, как отмечает Н. В. Кузьмина (2001), существенным образом искажает траекторию «индивидуального образовательного маршрута», снижая акмеологические перспективы личности, сужая для нее поле вариантов развития.

С позиции акмеологического подхода акмеологические предпосылки могут быть успешно выявлены в ведущих деятельности в процессе их специальной организации. В этом плане акмеологический подход сближается с личностно-деятельностным подходом, поскольку представителями обеих научно-теоретических направлений признаются вариативность пути развития и, в качестве приоритетной характеристики личности, ее самостоятельность.

Приведенная выше модель фиксирует в содержательном плане их основные варианты, а затрудненное продвижение обучаемого по уровням знаково-символической деятельности, как и временное торможение возможностей «владения средствами», позволяет рассматривать как следствие: 1) особенностей индивидуального темпа биологического созревания организма, в том числе, зон коры головного мозга; 2) недостаточной эффективности системы обучения (традиционной педагогической технологией); 3) деструктивной системой воспитания (воспитание «выученной беспомощности»).

Модель показывает позитивные возможности психолого-акмеологического сопровождения новообразований возраста в процессе обучения, построенного в соответствии с 3-м типом ориентировки, при котором обязательным условием выступает специальное прохождение этапа уяснения содержания ориентировочной основы действия. На этом этапе выясняются предметно-специфичное знание и владение обучаемыми знаково-символическими средствами, а также происходит компенсирующее обучение, если соответствующие знания и умения и навыки, необходимые для освоения нового учебного предмета, не имеют качества, «не ниже хорошего».

РАЗДЕЛ 7

ПСИХОЛОГИЯ СОВРЕМЕННОГО ДЕТСТВА

ВЛИЯНИЕ СЕМЬИ НА СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ ДОШКОЛЬНИКА

Акулова Т. Н., канд. психол. наук, доц. кафедры дошкольной педагогики
и психологии, Балашовский институт Саратовского государственного
университета им. Н. Г. Чернышевского
(foshina@rambler.ru)

На современном этапе развития общества роль семьи как института социализации подрастающего поколения сильно возросла. Проблема семейного воспитания все больше привлекает к себе внимание ученых и практиков нашей страны. Вопросы семейного воспитания рассматриваются педагогами, социологами, психологами, психотерапевтами (А. Я. Варга, Т. В. Архиреева, Н. Н. Авдеева, А. И. Захаров, Т. П. Гаврилова, А. И. Спиваковская, А. Е. Личко, Э. Г. Эйдемиллер и др.). Наиболее распространёнными являются проблемы детско-родительских отношений: неблагоприятный микроклимат, дисгармония внутрисемейных взаимодействий, авторитарная родительская позиция, характерные особенности личности ребенка как результат семейных воздействий и т. д.

Особую ценность в жизни семьи приобрела функция воспитания детей, а предназначение семьи в большей степени связывается с созданием уникальных условий для саморазвития и личностной самореализации всех членов семьи. Воспитание приобретает характер равноправного сотрудничества родителей и детей, которое непременно должно основываться на уважении прав ребенка и признании его права на самостоятельный выбор.

Семья играет важную роль в воспитании, социализации и личностном становлении ребенка. В семье ребенок получает первый жизненный опыт, делает первые наблюдения и учится как себя вести в различных ситуациях. Именно в семье ребенок развивается как личность.

По определению В. С. Мухиной личность — это человеческая «самость», исключительность, выражаемая как в способностях, так и в нравственном облике человека. Личность имеет сложившееся мировоззрение, которое она отстаивает во всех перипетиях жизни [2]. Ребенок, постепенно овладевая общими, свойственными человеку формами поведения, развивается как индивидуальность, сохраняя положительные взаимоотношения с родителями и близкими.

Влияние семьи и существующей в ней системы внутрисемейных, а также детско-родительских отношений на развитие личности ребенка особенно ярко проявляется в период дошкольного возраста. В этот период происходит ускоренное развитие всех психических процессов и свойств личности, развивается самосознание, формируется самооценка, происходит выстраивание иерархии мотивов, и их соподчинение в процессе освоения широкого спектра различных видов деятельности. Но в какой степени эти качества будут развиты у ребенка, зависит от родителей, от того стиля воспитания, который превалирует в семье.

В каждой семье складывается определенная, далеко не всегда осознанная ею система воспитания. Это и понимание целей воспитания, и формулировка его задач, и применение методов и приемов воспитания. Семейное воспитание должно основываться на таких параметрах как: эмоциональное «принятие» ребенка, забота и заинтересованность, требовательность, демократизм в воспитании, а также авторитарность в семейных отношениях. Конечно же, в каждой семье характер и критерии в воспитании разные. Критерии контроля могут быть ситуативными, допускающими, разрешительными, ограничительными, важна интенсивность эмоционального контакта, последовательность в стиле воспитания и др.

Стиль семейного воспитания – это определенное отношение родителей к ребенку, характер контроля над его действиями, способ предъявления требований, а также формы поощрения и наказания [4]. От стиля семейного воспитания в значительной мере зависит психическое и в целом – общее развитие ребенка. Стили семейного воспитания формируются под воздействием объективных и субъективных факторов и генетических особенностей ребенка.

Традиционно выделяют три стиля семейного воспитания:

авторитарный – полное подавление ребенка родителями, жесткий контроль всех сфер жизнедеятельности ребенка, что ведет к нарушению общения детей, их неуверенности в себе и отсутствие самостоятельности;

демократический – стиль воспитания, при котором родители предоставляют ребенку право быть самостоятельным, требуя при этом выполнения определенных обязанностей, что, несомненно, положительно влияет на развитие личности: формируется ответственность, уважение друг к другу;

попустительский – отсутствие внимания к своему ребенку, при котором он не защищен родителями от опасностей, не получает эмоциональную и интеллектуальную поддержку от родителей, что способствует проявлению неуверенности, безынициативности, замкнутости ребенка.

А. П. Петровский выделяет пять типов семейных отношений: диктат, опека, конфронтация, мирное сосуществование на основе невмешательства и сотрудничество [3].

1. Диктат в семье – тип взаимоотношений в семье, при котором родители подавляют инициативу и чувство собственного достоинства у детей, что неизбежно ведет к слому таких качеств личности как: самостоятельность, чувство собственного достоинства, инициативность, вера в себя и в свои возможности, возможно появление комплекса неполноценности.

2. Опека в семье – это система отношений, при которых родители удовлетворяют все потребности ребенка и ограждают его от всевозможных трудностей, что также ведет к отсутствию самостоятельности, инициативы, отстранению от решения личных и семейных вопросов.

3. Конфронтация – противопоставление, столкновение интересов и убеждений членов семьи, ведущее к неумению достигать договоренности, сопровождающееся повышенной возбудимостью, нервозностью и неуравновешенностью.

4. Тактика «невмешательства» – в основе данного типа семейных взаимоотношений лежит пассивность родителей как воспитателей, что неизбежно ведет к обоюдному безразличию в семье, отсутствию взаимного внимания к интересам и событиям членов семьи.

5. Сотрудничество – тип семейных взаимоотношений, в основе которого лежит взаимодействие, опосредствованное общими целями, задачами, организацией и высокими нравственными ценностями, что, несомненно, способствует развитию сотрудничества, взаимопонимания и уважения.

По мнению М. И. Лисиной, стили и особенности семейного воспитания влияют на развитие личности и самосознания дошкольников. В семьях, где родители уделяют детям достаточно времени и положительно оценивают их возможности, дети развиваются самостоятельными, отзывчивыми, способными, эрудированными с хорошей успеваемостью в будущем. Дети с заниженным представлением о себе, которое формируется не без помощи родителей, растут в семьях, в которых с ними не занимаются, низко оценивают, часто упрекают и наказывают, что, несомненно, влияет на развитие личности [1]. Следовательно, от условий воспитания в семье зависит общее психическое развитие детей, развитие его личности и поведения.

Результатом положительного влияния семьи на личностное развитие ребенка являются следующие приобретения старших дошкольников:

1) перестройка мотивационной структуры психологической деятельности, проявляющейся в соподчинении мотивов;

2) появление чувства привязанности, нежности и любви в ответ на аналогичные чувства родителей;

3) реализация собственной потребности в авторитете и уважении, понимании со стороны близких и значимых для них лиц;

4) становление социальной позиции, сопровождающаяся адекватной самооценкой, в том числе уровнем притязаний и возможностей;

5) способность к эмпатии и децентрации;

6) отсутствие выраженных чувств ревности и зависти при наличии ведущего чувства доброжелательности к людям;

7) обогащение индивидуального опыта в процессе межличностных взаимодействий со сверстниками.

Таким образом, для того, чтобы максимизировать положительные и свести к минимуму отрицательное влияние семьи на развитие личности ребенка необходимо: принимать активное участие в жизни семьи, находя время, чтобы поговорить с ребенком, поинтересоваться его проблемами, помочь в их разрешении, подведя к самостоятельному приему решения ребенком.

Литература:

1. Лисина М. И. Пути влияния семьи и детского учреждения на становление личности дошкольника – Психологические основы формирования личности в условиях общественного воспитания.— М., 2000.

2. Мухина В. С.. Возрастная психология. Феноменология развития : учебник для студ. высш. учеб. заведений / В. С.Мухина. — 10-е изд., перераб. и доп. — М.: Издательский центр «Академия». – 608 с., 2006

3. Петровский, А. В. Дети и тактика семейного воспитания / А.В. Петровский. – М.: Просвещение, 1981.

4. Шнейдер Л. Б. Основы семейной психологии: Учебное пособие. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. – 928 с.

НЕКОНСТРУКТИВНОЕ КОММУНИКАТИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ)

Вансяцкая Е. А., канд. филол. наук, зав. кафедрой английского языка,
Ивановский государственный университет
(e_vansyatskaya@yahoo.com)

Общение – это естественная среда младшего школьника, в которой он накапливает социальный опыт, познаёт мир, самореализуется. Коммуникативные успехи или проблемы ребёнка во многом обуславливают его самооценку, психоэмоциональное состояние, развитие тех или иных качеств [6, с. 65].

Дети младшего школьного возраста накапливают опыт общения, соблюдая, в основном, нормы и правила взаимодействия. К возрасту 6 – 7 лет ребёнок по мнению психологов не испытывает трудностей фонетического, морфологического и синтаксического характера. Дети умеют не только выбирать адекватные формы коммуникативного поведения, но и придерживаются намеченной программы для получения от коммуникации желаемого результата. Как отмечает Н. А. Лемякина, дети младшего школьного возраста стремятся к доминированию в общении, особенно в среде сверстников [4, с. 160].

Наряду с общением, преследующим положительные намерения, когда дети говорят о школе, своём поведении, друзьях, увлечениях, достаточно часто можно наблюдать неконструктивное поведение. Среди его видов учёные выделяют импульсивное; демонстративное; протестное; агрессивное; недисциплинированное; конформное; симптоматическое и др. виды [6, с. 66]. Психологи отмечают, что существуют различные причины неконструктивного поведения. М. Э. Вайнер классифицирует их по двум группам. Первой причиной она считает нарушение поведения ребёнка, которая имеет первичную обусловленность, т.е. определяется особенностями нейродинамических свойств ребёнка. Среди них можно отметить нестабильность психических процессов, психомоторную заторможенность или расторможенность ребёнка. В других случаях нарушение поведения является следствием неадекватного и часто защитного реагирования ребёнка на те или иные затруднения в жизни или на неудовлетворённость ребёнка стилем взаимоотношений со сверстниками и взрослыми. Наличие у ребёнка отрицательных эмоций неизбежно ведёт к срывам в поведении и является поводом для возникновения конфликтов с представителями различных возрастных групп [2].

Наиболее интересным с точки зрения коммуникативного подхода является агрессивное поведение. Отмечают, что это мотивированная деструктивная форма поведения, противоречащая нормам и правилам сосуществования людей в обществе. Такой вид наносит вред коммуникантам в виде физического ущерба, отрицательных переживаний и приводит их в состояние страха, напряжённости или подавленности. Агрессивное поведение принимает разнообразные формы, среди которых А. Г. Самохвалова выделяет прямые и косвенные формы, а также вербальные и физические проявления. Прямая вербальная агрессия представляет собой оскорбление и унижение другого. Это традиционные для детей дразнилки или оскорбления. Косвенная вербальная агрессия направлена на обвинение сверстников или угрозы в их адрес, которые осуществляются в различных высказываниях. Это могут быть жалобы, демонстративный крик, направленный на подавление сверстника и т. п. Прямая физическая агрессия представляет собой непосредственное нападение на другого коммуниканта и нанесение ему физического унижения или боли. Она может принимать символическую форму: дети широко используют угрозы и запугивание. При реальной форме происходит физическое нападение: дети дерутся, кусаются, царапаются, хватают друг друга за волосы, а также используют в качестве оружия учебники, кубики, палки и т. д. Косвенная физическая агрессия направлена на принесение какого-либо материального ущерба другому коммуниканту через непосредственное физическое действие. Это может быть порча или уничтожение чужих вещей [6, с. 67 – 69].

В данной статье обратимся к речевой агрессии, которая трактуется как использование языковых средств для выражения неприязни, враждебности, а также манера речи, оскорбляющая чьё-либо самолюбие, достоинство [8, с. 340]. Изучение речевой агрессии детей младшего школьного возраста представляется важным, т. к. «этот возрастной период связан с формированием личности, которой предстоит жить в конкретном языковом сообществе» [1, с. 372].

Таким образом, данное явление речевой агрессии состоит не только в словесной перепалке, которая проявляется на различных уровнях. К.А.Вагнер отмечает, что на лексико-фразеологическом уровне ребёнок использует обидные прозвища, бранные слова, обсценную лексику, фразеологизмы. На морфологическом уровне агрессия проявляется в дейксисе и частях речи. А на уровне текстовой прагматики широко встречаются дразнилки, оскорбления, угрозы, проклятия, ругательства и т. д. [1, с. 373]

Известно, что коммуникация не представляет собой простого обмена репликами между общающимися. Ученые установили, что с по-

мощью языка мы передаем не более 35% информации своим собеседникам. Наряду с языком существует довольно большое число способов общения, которые также служат средством сообщения информации, и эти формы общения учёные объединили понятием «невербальная коммуникация». Жесты, мимика, позы, одежда, причёски, окружающие нас предметы, привычные для нас действия – все они представляют собой определенный вид сообщений, получивших название невербальных сообщений, то есть происходящих без использования слов. На их долю приходится оставшиеся 65% информации, передающейся в процессе коммуникации [3, с. 86].

Обратимся к художественной англоязычной литературе для детей. В ней широко представлены различные виды невербальных коммуникативных действий – жесты, мимика, проксемика, фонация и т. д. Дети, герои художественной прозы, испытывают отрицательные эмоции, находящие своё отражение в агрессивном поведении, и совершают определённые действия, которые сопровождают их речь. Проведя анализ художественной литературы, можно сделать вывод о том, что наиболее частотными при выражении агрессии являются фонационные невербальные компоненты. Автору произведения важно подчеркнуть различные голосовые признаки и свойства: степень громкости, силу и чёткость звучания, тембр. При этом может указываться на эмоциональное состояние коммуниканта. На страницах художественных произведений достаточно часто встречаются ситуации, когда дети младшего школьного возраста в состоянии агрессии говорят на повышенных тонах, тон их голоса напряжён или раздражён. Вторыми по распространённости являются мимические средства: автор художественного произведения описывает всё лицо в целом, а также передаёт движения челюсти и подбородка. Например, лицо коммуниканта нахмурено, брови насуплены – таким образом коммуникант выражает отрицательные эмоции. Школьники очень интенсивно жестикулируют как руками, так и головой, а также совершают резкие жестовые действия негативной направленности. Данные художественной литературы, полученные нами, согласуются с результатами экспериментальных исследований, проводимых с младшими школьниками [4, с.223 – 225].

Всё это позволяет сделать вывод о том, что речевая агрессия происходит по нескольким причинам: коммуникант хочет привлечь к себе внимание, но терпит неудачу; он защищается и мстит; он стремится быть первым; он хочет получить желанный предмет и т. д. При этом, если ребёнок ведёт себя агрессивно, то он не знает конструктивных способов разрешения конфликтов [5, с.338].

Агрессия значительно затрудняет коммуникативную деятельность детей, т. к. они невнимательны к другим, неспособны видеть и понимать своего собеседника, с трудом выстраивают и реализуют коммуникативную программу [7]. Их речь груба, сбивчива, неуместна, ими редко осуществляется анализ собственных коммуникативных действий, т. к. их переполняют отрицательные эмоции.

Литература:

1. Вагнер К. А. Речевая агрессия в коммуникативном поведении немецкого ребёнка // Онтолингвистика – наука XXI века: материалы международной конференции, посвящённой 20-летию кафедры детской речи РГПУ им. А.И.Герцена (4 – 6 мая 2011 г., Санкт-Петербург). – СПб., 2011. – с. 371 – 374.
2. Вайнер М. Э. Игровые технологии коррекции поведения дошкольников. – М., 2004. – 95 с.
3. Винокур Т. Г. Говорящий и слушающий: варианты речевого поведения. Изд. 4-е. – М., 2009. – 169 с.
4. Лемяскина Н. А. Развитие языковой личности и её коммуникативного сознания: На материале речевого поведения младшего школьника. – Воронеж, 2004. – 330 с.
5. Психология детства / Под ред. член-корр. РАО А. А. Реана. – СПб., 2008. – 350 с.
6. Самохвалова А. Г. Коммуникативные трудности ребёнка: проблемы, диагностика, коррекция. – СПб., 2011. – 432 с.
7. Смирнова Е. О. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция. – М., 2003. – 158 с.
8. Стилистический энциклопедический словарь русского языка / Под ред. М. Н.Кожинной. – М., 2003. – 694 с.

КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА НА ЗАНЯТИЯХ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ СО СЛАБОВИДЯЩИМИ ДЕТЬМИ, ДЕТЬМИ С АМБЛИОПИЕЙ И КОСОГЛАЗИЕМ

Ерохина Т. В., инструктор по физической культуре, МДОУ «Детский сад комбинированного вида «Дубравушка», г. Балашов Саратовской области
(natalya147369@gmail.ru)

Наряду с общими задачами охраны и укрепления здоровья физическое воспитание направлено на преодоление недостатков физического развития детей с нарушением зрения. Нарушение зрения отрицательно влияет на овладение детьми движениями, ориентировкой в пространстве, сказывается на общем физическом развитии детей и состоянии здоровья. Трудности зрительно-двигательной ориентировки могут приводить к гиподинамии, что отрицательно влияет на развитие двигательной активности детей с нарушением зрения и общее функциональное состояние здоровья. [3]

Поэтому физическое воспитание включает ряд специальных коррекционных задач, определяющих процесс преодоления недостатков физического развития и осуществление взаимосвязи с лечебно-воспитательной работой:

1. Достижение соответствующего возрастным особенностям уровня развития основных движений, физических качеств (быстроты, точности, выносливости, равновесия) ориентировки в пространстве, координации движений и др.

2. Коррекция здоровья и физического развития путем применения специальных средств и методов, способствующих повышению функциональных возможностей, укрепляющих опорно-двигательный аппарат, сердечнососудистую и дыхательную системы, развивающих и восстанавливающих зрение и зрительно-двигательную ориентировку;

3. Преодоление недостатков, возникающих на фоне зрительной патологии при овладении движениями (скованности, малоподвижности, неуверенности, боязни пространства)

4. Активизация и упражнение зрительных функций в процессе физического воспитания в тесной взаимосвязи с лечебно-воспитательной работой. [3]

Наряду с общепедагогическими задачами и мероприятиями физическое воспитание детей с нарушением зрения предусматривает проведение специальных занятий с теми детьми, которые не могут овладеть программой при фронтальных методах обучения. Значительное внима-

ние уделяется развитию ориентировки в пространстве, формированию точности и координации движений. В раздел общеразвивающих упражнений введены специальные задания на развитие мелкой моторики рук и ног.[3]

На своих занятиях я использую элементы коррекционной работы, например:

На ориентировку в пространстве игры: «Найди предмет по описанию маршрута», «Пройди в заданном направлении с закрытыми глазами», «Найди по описанию».

На развитие слухового восприятия игры: «Чьи шаги?», «Кто сказал мяу?», «Кто тише».

Провожу упражнения для развития зрительно-двигательной ориентации совершенствуя движения глазами в различных направлениях из разных исходных положений, а также упражнения для снятия зрительного утомления. Использую такие игры, как: «Прокати мяч по скамейке», «Кто больше заметит сигналов», «Иди по следу», «Кто самый зоркий?».[2]

На занятия физкультурой использую специальное оборудование (звуковые сигналы, световые и цветовые ориентиры, различные тренажеры) которое обеспечивает избирательное воздействие физических упражнений на ребенка.

Такой подход обеспечивает самопроявление ребенка в движении сообразно его возможностям и позволяет более эффективно влиять на имеющиеся нарушения зрения.[1]

Литература:

1. Картушина М. Ю. Оздоровительные занятия с детьми 6-7 лет – Сфера, 2008.
2. Пензулаева Л. И. Физкультурные занятия с детьми 5-6 лет: Пособие для воспитателя детского сада. – М.: Просвещение, 2011.
3. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений IV вида (для детей с нарушением зрения). Программы детского сада. Коррекционная работа в детском саду / Под ред. Л. И. Плакиной. — М.: Издательство «Экзамен», 2003.

ПЛАЧ МЛАДЕНЦА КАК СРЕДСТВО ПОСТРОЕНИЯ ЕГО ВЗАИМООТНОШЕНИЙ С МАТЕРЬЮ

Кравцова Е. М., канд. пед. наук, доц. кафедры практической психологии,
Балашовский институт Саратовского государственного университета
им. Н.Г. Чернышевского
(kravc75@mail.ru)

На каждом возрастном этапе детско-родительские взаимоотношения наполняются новыми смыслами, приобретают личностно значимое содержание. На первый взгляд может показаться, что родившийся ребенок – совершенно не социальное существо. На самом деле новорожденный живет в специфической, своеобразной социальной ситуации развития. Он абсолютно беспомощен и не может самостоятельно удовлетворять свои потребности. Все его существование опосредовано уходом за ним взрослым, в большинстве случаев матерью. Аффективные реакции являются единственным средством общения. Средства, с помощью которых новорожденный ребенок «взаимодействует» с матерью, описаны в работах Н. Я. Кушнира, Р. Н. Тонковой – Ямпольской, Е. В. Чудиновой, Е. И. Исениной и др. Эти ученые исследовали закономерности развития, становления, а также спектрографическую и интонационную структуру плача младенца как средства взаимодействия с окружающим миром. Однако, проблема до сих пор остается мало изученной.

Благодаря многократному взаимодействию с матерью в различных ситуациях у младенца формируются определенные формы поведения, которые на первом месяце следует рассматривать как «несимметричное» отношение взрослого и новорожденного, а на втором месяце – как возникновение взаимоотношений. Именно, начиная с полутора месяца, младенец начинает выступать инициатором взаимодействия с взрослым. Средством инициативных обращений ребенка выступает плач. Форма плача, время его проявления устанавливает характер взаимодействия в диаде «мать – ребенок».

В ходе нашего исследования велось наблюдение за новорожденными с целью накопления информации о специфике их психического развития и выработки критериев оценки и спектра внешних проявлений эмоционального состояния новорожденных. Однако, в силу ограниченности данного периода во временном представлении, необходимо было периодически менять группу наблюдаемых детей. Для стандартизации условий наблюдения было выбрано время – 2 минуты до кормления ребенка, и плач за 15 секунд до начала кормления фиксировался с по-

мощью видеосъемки. Оценка зафиксированного плача осуществлялась по 10-бальной шкале по выработанной системе параметров: учащение дыхания, интенсивность, тональность, двигательные реакции. Качественный анализ полученных данных показал следующее: в первом замере у детей недельного возраста плач примерно одинаков по своим показателям – неустойчив, без пауз и заканчивается неконтролируемым визгом. Во втором замере можно было наблюдать иную картину: помимо интенсификации всех показателей у каждого из новорожденных складывается свой собственный стиль эмоциональных взаимоотношений с окружающей действительностью. Плач становится инструментальным, стимулируется и приобретает характерную для данного ребенка форму. Причем ребенок овладевает плачем по мере роста и взаимодействия с матерью.

Было выдвинуто предположение, что новорожденный в возрасте примерно одного месяца с помощью своего плача может изменять отношение матери к нему. С помощью модификации краткого варианта ЦТО выявляли отношения матери к конкретному виду плача новорожденного. Интерпретация результатов включала два этапа: сопоставление цветов, ассоциируемых с плачем, с их рангом в раскладке по предпочтению; интерпретация эмоционально-личностного значения каждой цветовой ассоциации, на основе чего было составлено представление о содержательных особенностях отношения матери к плачу своего ребенка. На основе анализа и опираясь на исследования Л.К. Захарова, мы разделили и описали следующие виды плача. **Плач-требование** (голодный плач) – начинается с легкого хныканья, затем ребенок начинает кричать все громче, примерно на одной ноте, перерывы между вздохами относительно велики, покраснения кожи на лице, зажмурены глаза, щеки надуты. **Плач-протест** (при тугом пеленании) – наблюдается периодичность, сначала ребенок тужится, ерзает, пытается освободиться, затихает, затем все повторяется сначала с присоединением плача, который характеризуется малой интенсивностью, малым диапазоном тональности, перерывами. **Плач-жалоба** (на боли, чаще всего абдоминальные) – сначала ребенок натуживается, крик слабый, неинтенсивный, если боль не проходит, крик становится громче, с придыханием, на одной ноте. **Плач-недовольство** (при кожных раздражителях) – ребенок начинает кряхтеть, слегка подвывает, и в случае отсутствия внимания к нему со стороны матери начинает очень звонко и громко кричать. **Плач-каприз** (требование общения с матерью) – сразу начинается громкий требовательный крик, ребенок ерзает, крик продолжается до тех пор, пока не будет удовлетворена его потребность, если же удовлетворение откладывается, ребенок начинает захлебываться, задыхаться.

Далее были проведены беседы с мамами по поводу чувств, испытываемых ими при том или ином плаче их детей. При плаче – требовании, когда ребенок испытывает чувство голода, у матерей появляется стремление удовлетворить потребность (отзывчивость). При плаче-протесте матери внутренне напрягаются, некоторые чувствуют легкую растерянность и неуверенность. Затем появляется энергичность, мамы стараются как можно скорее прекратить страдания ребенка, испытывают жалость, сострадание. При плаче-недовольстве большинство матерей спокойны, т. к. знают, что надо сделать. При плаче-капризе матери снисходительны, берут ребенка на руки, укачивают, разговаривают с ним. Ребенок быстро успокаивается, расслабляется, отчего у матери появляется чувство удовлетворенности. Таким образом, каждая конкретная реакция ребенка вызывает изменение отношения матери к нему.

Таким образом, еще в раннем младенчестве ребенок с помощью плача пытается взаимодействовать с взрослым. Из реакции сосредоточения на лице матери возникает психологическое новообразование периода новорожденности – комплекс оживления, который знаменует начало младенчества. С каждым месяцем эмоциональная жизнь младенца всё больше усложняется.

Литература:

1. Абраменкова, В. В. Социальная психология детства в контексте развития отношений ребенка в мире // Вопросы психологии. – 2002. – № 3. – С. 51–76.
2. Бауэр, Т. Психическое развитие младенца / Т. Бауэр. – М.: Прогресс, 1979, 189с.
3. Захаров, Л. К. Язык плача // Семья и школа. – 1988. – № 1. – С. 25 – 49.
4. Поливанова, К. Н. Психология возрастных кризисов / К. Н. Поливанова. – М. : «Академия», 2000. – 184 с.

ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ

ЗРЕНИЯ

Пристанскова Н. И., учитель – дефектолог (тифлопедагог),
МДОУ «Детский сад комбинированного вида «Дубравушка»,
г. Балашов Саратовской области
(natalya147369@gmail.ru)

«Дефект, по выражению Л. С. Выготского, «не только слабость, но и сила», и влияние его двойственно: с одной стороны он нарушает деятельность организма, с другой – служит стимулом к повышенному развитию другой функции организма».

Все это становится в центре внимания коррекционной работы в зрительной группе и определяет ее необходимость. Коррекционная работа строится как многоуровневая система, обеспечивающая целостный, комплексный, дифференцированный, регулируемый процесс управления всем ходом психофизического развития и восстановления зрения на основе стимуляции всех потенциальных возможностей детей с нарушением зрения.

Сенсомоторное развитие составляет фундамент общего умственного развития дошкольника. С восприятия предметов и явлений окружающего мира начинается познание. Все другие формы познания – запоминание, мышление, воображение – строятся на основе образов восприятия, являются результатом их переработки. Поэтому нормальное умственное развитие невозможно без опоры на полноценное восприятие. [3]

Важную роль в развитии образного мышления имеет зрительное восприятие. Зависимость зрительного восприятия от мышления проявляется уже на этапе формирования образа, включающем различение и объединение признаков объекта. Высокий уровень зрительного восприятия во многом определяет и уровень развития наглядно-образного мышления у детей дошкольного возраста с нарушением зрения. [2]

Нарушения функций зрения приводит к сокращению и ослаблению зрительных ощущений. Изменения в сфере ощущений, то есть на первой ступени чувственного отражения, неизбежно должны отразиться на следующем этапе – восприятии. В процессе восприятия обычно принимают участие несколько анализаторов. В норме у большинства людей формируется зрительный тип восприятия. Причем доминирование зрения настолько прочно, что даже такие серьезные нарушения его функций, какие наблюдаются у слабовидящих, не влекут за собой изменение

типа восприятия. Как и в норме у них наблюдается зрительно – двигательно – слуховой тип восприятия. [1]

Зрительное и осязательное восприятие сходны не только по своим физиологическим механизмам. В образах, возникших в процессе этих видов перцепции, отражаются многочисленные свойства и качества материи, движущиеся в пространстве и времени. [1]

Многие дети с нарушением зрения имеют низкий уровень развития осязательной чувствительности и моторики пальцев и кистей рук. Происходит это потому, что дети с частичной потерей зрения полностью полагаются на визуальную ориентировку и не осознают роли осязания как средства замещения недостаточности зрительной информации. Из-за отсутствия или резкого снижения зрения дети не могут спонтанно по подражанию окружающим овладеть различными предметно-практическими действиями, как это происходит у нормально видящих детей. Вследствие малой двигательной активности мышцы рук детей с нарушением зрения (особенно у тотально слепых) оказываются вялыми или слишком напряженными. Все это сдерживает развитие тактильной чувствительности и моторики рук и отрицательно сказывается на формировании предметно-практической деятельности учащихся.

Целью коррекционных занятий по развитию мелкой моторики является формирование у детей с нарушением зрения умений и навыков осязательного восприятия предметов и явлений окружающего мира, а также обучение их приемам выполнения предметно-практических действий с помощью сохранных анализаторов. [4]

Среди учащихся с нарушением зрения часто отмечаются две крайности: одни дети в практической деятельности опираются только на свое дефектное зрение, которое дает им ограниченную, а иногда и искаженную информацию; другие, как правило дети с очень низкой остротой зрения, опираются в основном на осязание, совершенно не используя при этом имеющееся остаточное зрение. В обоих случаях страдают процессы познания, ориентировки в пространстве и практической деятельности.

Указанные отклонения у детей с нарушением зрения могут быть скорректированы в процессе формирования у них навыков бисенсорного или полисенсорного восприятия, т.е. рационального взаимодействия осязания, имеющегося зрения и других анализаторов.

Навыки бисенсорного и полисенсорного восприятия позволяют детям с нарушением зрения эффективнее познавать окружающий мир и изучать материал конкретных учебных предметов (родного языка, математики, изобразительного искусства, физического воспитания и др.). [3]

Осязание становится эффективным средством познания окружающего мира в процессе упражнений рук в разных видах предметно-практической деятельности, благодаря которой вырабатываются тонкие дифференцировки восприятия. [4]

Изучение практических действий детей с нарушением зрения во всех видах деятельности дает основание сделать вывод о том, что освоение предметного мира, развитие предметных действий, особенно там, где требуется зрительный контроль и анализ, у детей с косоглазием происходит сложнее. Практические действия носят замедленный характер.

Дети с нарушением зрения труднее усваивают инструкцию, состоящую из нескольких действий, испытывают затруднения в процессе усвоения различного учебного материала, особенно там, где необходима зрительная ориентировка.

Опираясь на все вышеизложенное можно сделать вывод, что восприятие детей с нарушением зрения обуславливается трудностями выделения объемных предметов, расстояния и удаленности. Таким образом, необходимо вести систематическую работу по корректировке зрительного образа и компенсировать недостаточную зрительную информацию за счет развития полисенсорных взаимосвязей, когда в восприятии, регуляции и контроле предметных действий, наряду со зрением участвуют слуховая, тактильная, мышечная и другие виды чувствительности.

Литература:

1. Литвак А. Г. Психология слепых и слабовидящих: Учебное пособие для студентов высших педагогических заведений. - СПб. 2006.

2. Малева З. П. М184 Подготовка детей дошкольного возраста с нарушением зрения к плеопто-ортоптическому лечению /З.П. Малева - М.: Издательство Парадигма, 2009.— (Специальная коррекционная педагогика).

3. Плаксина Л. И. Теоретические основы коррекционной помощи детям с косоглазием и амблиопией в условиях дошкольного образовательного учреждения; Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений IV вида (для детей с нарушением зрения). Программы детского сада. Коррекционная работа в детском саду / Под ред. Л. И. Плаксиной. — М.: Издательство «Экзамен», 2003.

ЕДИНСТВО ФИЗИЧЕСКОГО И ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Чиркин С. В., инструктор по физической культуре,
Пономарева Н. И., воспитатель, МДОУ «Детский сад комбинированного
вида «Ласточка», г. Балашов Саратовской области
(serezha.chirkin@yandex.ru)

Развитие человека представляет собой процесс физического, психического и социального созревания и охватывает все количественные и качественные изменения врожденных и приобретенных средств, происходящие под воздействием окружающей действительности.

Гармоничное развитие личности подразумевает и полное благополучие в отношении здоровья, а здоровье, в свою очередь, укрепляется благодаря совершенствованию физических качеств, гармоничному развитию психики и полноценной общественно-трудовой деятельности. Речь идет о целостном восприятии человека, которое охватывает, в принципе, три взаимосвязанные стороны: биологическую, психологическую и социальную [3].

Будучи частью общей культуры, физическая культура подключается к решению проблем, относящихся к целостному биосоциальному развитию индивида. Занятия физкультурой и спортом, стимулируемые семьей, школой и обществом в целом, — важнейшее условие преодоления разрыва между человеком и природой, между физическим и психическим миром личности.

Физическая работа, спорт, игры несут в себе не только телесное напряжение, не только «обработку» физической стороны жизни человека, но и духовное наслаждение, оказывают глубокое воздействие на нравственное и эстетическое развитие личности. Человек как объект и субъект физической деятельности испытывает чувство удовлетворенности и психофизиологической обновленности, обретения внутренней психофизиологической гармонии. Особенно велико влияние физической культуры и спорта на проявление личностных качеств человека в раннем и детском возрасте.

Психические процессы: восприятие, внимание, воображение, память, мышление, речь – выступают как важнейшие компоненты любой человеческой деятельности. Деятельность ребенка дошкольного возраста выражается прежде всего в движениях. Первые представления о мире, его вещах и явлениях к ребенку приходят через движения его глаз, языка, рук, перемещение в пространстве. Чем разнообразнее движения,

тем больше информации поступает в мозг, тем интенсивнее интеллектуальное развитие. Развитость движений – один из показателей правильного психического развития. Это развитие координации движений (восприятие направления и скорости движения, времени и пространства); способности запоминать последовательность движений и двигательных операций (память: запоминание и воспроизведение); внимания к своим движениям и действиям других; умения выполнять движения по словесной инструкции (воображение); инициативности в движениях; анализа движения по качеству его выполнения (мышление); развитие речевых умений и навыков. Движения выполняются с речевым сопровождением и опорой на зрительные и тактильные образы-представления. Развитие всех видов ручной моторики и зрительно-двигательной координации служит основой для становления типичных видов детской деятельности, являясь предпосылкой становления устной и письменной речи, а также способствует повышению познавательной активности детей [2].

Единство физического и психического развития, о чем настойчиво говорил основоположник физического воспитания П. Ф. Лесгафт, еще не стало главным принципом нашей системы физического совершенствования. Доминирующим на сегодняшний день является формирование конкретных двигательных умений и навыков, развитие физических качеств. Однако доказано (И. П. Павлов, Н. А. Бернштейн, К. М. Смирнов и др.), что развитие, в том числе и двигательное, вовсе не сводится к простому «натаскиванию» в конкретных упражнениях. Этим еще не обеспечивается двигательное развитие и, следовательно, возможность переноса на освоение новых трудовых умений.

Учет психологического звена конкретно выражается в требовании формирования обобщенных двигательных умений. Некоторые наиболее обобщенные умения можно рассматривать как психомоторные способности. Они включают обобщенные умения самоконтроля и саморегуляции двигательных действий, произвольность в управлении движениями, тонкую дифференциацию по основным параметрам движений, координацию движений на основе целостного образа сложного движения, двигательную память, воображение и др [2].

О единстве физического и психического развития говорили видные натуропаты. Так, Бэрн Поссе считал, что «целью воспитательной гимнастики является превращение тела в гармоническое целое под надежным и совершенным контролем. Дело не в том, чтобы приобрести большую мышечную массу, а в том, чтобы заставить уже имеющуюся быстро реагировать на желание улучшить функциональную активность организма, противостоять и исправлять тенденции к ненормальному развитию, особенно тех тенденций, которые являются результатом ис-

кусственной жизни цивилизации» [1]. В свою очередь, Герберт Шелтон утверждал, что все физические упражнения способствуют здоровью, но не носят образовательный и воспитательный характер. Чтобы стать таким, движение должно заставлять концентрироваться на его выполнении. Как только движение освоено, его выполнение становится автоматическим и имеет малую воспитательную ценность. По этой причине автоматические тренировки под музыку не имеют образовательной ценности. Монотонная тренировка столь же образовательна, как и популярные танцы. В правильной гимнастике элементарное движение практикуется, пока оно не становится автоматическим, затем мы идем к следующему, потом опять к следующему. Мышечная активность, требующая большой концентрации, улучшает союз «мозг — нервы — мышцы» [3].

В дошкольный период развития физическое воспитание является основой всестороннего развития ребенка. В детстве закладывается фундамент здоровья и формируются некоторые важные черты личности. Успех в любой деятельности во многом определяется физическим состоянием ребенка. Детский организм остро реагирует на незначительные отклонения от нормы в окружающей среде, что связано с его развитием и недостаточной функциональной зрелостью отдельных органов и систем. Связи между соматическими и психическими процессами более тесные, чем у взрослых. В связи с этим решение многих педагогических задач должно осуществляться с обязательным учетом физических возможностей и состояния ребенка.

Основная задача в плане физического развития и совершенствования детского организма на современном этапе, с учетом федеральных государственных требований, состоит в формировании у ребенка имиджа здорового образа жизни всеми субъектами педагогического процесса (педагоги образовательного учреждения, родители, социум)

Здоровый образ жизни – совокупность типичных видов жизнедеятельности человека, которая в единстве с условиями жизни, направлена на организацию правильной, нормальной деятельности организма, его полное физическое и психическое благополучие.

Содержание основ здорового образа жизни составляют: 1) личная гигиена, включающая в себя навыки в труде и быту (аккуратность, опрятность одежды, чистоту помещений), и привычки к гигиеническому режиму (рациональный распорядок деятельности и отдыха, гигиена сна, питания и т. д.); 2) закаливание организма в естественных условиях природы (воздух, солнце и вода); 3) физические упражнения.

Работа по физическому развитию пронизывает всю организацию жизни детей в семье и дошкольном учреждении, организацию предметной и социальной среды, все виды детской деятельности с учетом воз-

растных и индивидуальных особенностей дошкольников. В дошкольном учреждении режим дня ребенка предусматривает организацию непосредственно образовательной деятельности (НОД) по физическому воспитанию, игры и развлечения на воздухе, отдельные закаливающие процедуры, праздники и досуговые мероприятия, при проведении которых учитываются региональные и климатические условия. На основании нового издания закона об образовании (от 0.09.2013 г.) непосредственно-организованная деятельность по физической культуре организуется 3 раза в неделю. Кроме того в системе физкультурно-оздоровительной работы предполагается самостоятельная активная деятельность детей, мероприятия по закаливанию и оздоровлению воспитанников. Все виды деятельности по физическому совершенствованию в дошкольном образовательном учреждении принесут высокий результат в том случае, если они осознаны ребенком, переведены в мир значимых для него ассоциаций.

Таким образом, гармоничная связь физического и психического развития ребенка позволит формированию полноценной личности с твердыми, устойчивыми позициями относительно ведения своего образа жизни в физическом, нравственном и моральном плане. На современном этапе развития общества данный подход наиболее актуален, так как государственными стандартами ставится потребность в формировании разносторонне развитой и духовно богатой личности.

Литература:

1. Козлова С. А., Куликова Т. А. Дошкольная педагогика: Учебное пособие для студентов средних педагогических учебных заведений. – 2-е изд., переработанное и дополненное. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 416 стр.

2. Немов Р. С. Психология: учебник для студентов пед.вузов: в 3 кн./ Р. С.Немов. – 5-е изд. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2005. – Кн.1. Общие основы психологии. – 687 стр.

3. Шишкина В. А. Движение + движения: Кн. для воспитателя дет. сада. – М.: Просвещение, 1992. – 96 стр.

СЕНСОРНОЕ РАЗВИТИЕ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Юлина С. И., воспитатель, МДОУ д/с «Звездочка»

г. Балашов Саратовская обл.

(Svetik_666-91@mail.ru)

Во все времена необходимым и важным для полноценного воспитания детей было и остается сенсорное развитие. Это развитие восприятия ребенка и формирование его представлений о важнейших свойствах предметов, их цвете, форме, величине, положении в пространстве, а также вкусе и запахе. Младший дошкольный возраст является наиболее благоприятным периодом для совершенствования деятельности органов чувств, накопления представлений об окружающем мире.

Сенсорное развитие необходимо также и для успешного обучения и воспитания ребенка в детском дошкольном учреждении. От того, как ребенок воспринимает окружающий мир, видит, мыслит, зависит его психическое развитие.

От уровня сенсорного развития зависит в значительной степени успешность физического, умственного и эстетического воспитания детей. На каждом возрастном этапе ребенок оказывается наиболее чувствительным к тем или иным воздействиям. Чем меньше ребенок, тем большее значение в его жизни имеет чувственный опыт. На этапе младшего дошкольного возраста ознакомление со свойствами предметов играет определяющую роль.

В своих исследованиях Л. А. Венгер определил основные задачи сенсорного воспитания детей от рождения до 6 лет.

На первом году жизни – это обогащение ребенка впечатлениями. Следует создать для малыша условия, чтобы он мог следить за движущимися яркими игрушками, хватать предметы разной формы и величины.

На втором – третьем году жизни дети должны научиться выделять цвет, форму и величину как особые признаки предметов, накапливать представления об основных разновидностях цвета и формы и об отношении между двумя предметами по величине.

Начиная с четвертого года жизни, у детей формируются сенсорные эталоны: устойчивые, закрепленные в речи представления о цвете, геометрических фигурах и отношениях по величине между несколькими предметами.

Одновременно с формированием эталонов необходимо учить детей способам обследования предметов: их группировке по цвету и форме вокруг образцов-эталонов, последовательному осмотру и описанию формы, выполнению все более сложных глазомерных действий.

Основным содержанием сенсорного воспитания в дошкольном учреждении является обогащение детей способами обследования предметов и ознакомление с сенсорными эталонами. Сенсорным эталоном можно назвать общепринятые образцы каждого вида свойств и отношений предметов.

Сенсорное воспитание, во многом служит основой познания мира, первой ступенью которого является чувственный опыт. Чтобы сенсорное развитие проходило полноценно, необходимо организовать целенаправленное воздействие со стороны окружающей среды на органы чувств ребенка. Его следует научить рассматриванию, ощупыванию, выслушиванию, то есть сформировать у него элементарные перцептивные действия.

Литература:

1. Л. А. Венгер, Э. Г. Пилюгина «Воспитание сенсорной культуры ребенка от рождения до 6 лет». кн. для воспитателя дет. сада под ред. Л. А. Венгера, – М. : Просвещение, 1989г.
2. Курашова Р. А. Сенсорное развитие дошкольников, – М.: Новое знание, 2006. – 345 с.
3. Янушко Е. А. Сенсорное развитие детей раннего возраста. – М.: Мозаика – Синтез, 2009. – 72 с.

РАЗДЕЛ 8 ТЕНДЕНЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ОТРАСЛЕЙ СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

ПСИХОЛОГО-АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ УПРАВЛЕНИЯ КАДРОВОЙ РАБОТОЙ

Дьячкова Е. В., канд. психол. наук, доц. кафедры теории управления,
Ивановский филиал федерального государственного бюджетного обра-
зовательного учреждения высшего профессионального образования
«Российская академия народного хозяйства и государственной службы
при Президенте Российской Федерации»
(administrator@ivszugs.ru)

Вопросы управления кадровой политикой и кадровой работой организации следует рассматривать в неразрывной связи с проблемами управления персоналом. Это одна из важных категорий, имеющая отношение к управленческим функциям руководителя. Поэтому остановимся на психологических и акмеологических аспектах этой деятельности. Управление персоналом в менеджменте определяется как сложная сфера деятельности руководителя, направленная в первую очередь на организацию профессиональной деятельности и взаимодействий, нацеленных на достижение целей и задач управляемой системы. В то же время, решение этих задач невозможно без эффективной и целенаправленной кадровой работы. Поэтому управление персоналом рассматривается еще и как совокупность целенаправленных действий руководящего состава организации, а также руководителей и специалистов подразделений, включающих:

- определение потребностей в персонале в соответствии с целью и возможностями организации;
- планирование работы с персоналом (привлечение, отбор, подбор и высвобождение);
- расстановку и распределение персонала, его использование;
- исследование и оценку персонала, движение в системе управления, траекторию карьеры;
- развитие персонала, повышение квалификации, образования, компетенции, накопление опыта, мотивацию и стимулирование персонала, создание благоприятных условий для эффективной деятельности [1].

Управление персоналом предполагает не только формальную организацию работы с ним (планирование, отбор, подбор, расстановку и

т. п.), но и осуществление специальных кадровых мероприятий: формирование эффективного стиля управления, заботливое отношение к нуждам человека, учет его индивидуальных особенностей при решении квалификационных задач и пр. Отмеченные мероприятия следует дополнить деятельностью по формированию корпоративных, доброжелательных и доверительных отношений по «вертикали» и «горизонтали».

Управление персоналом представляет собой разностороннюю, тщательно спланированную, продуманную деятельность, которая опирается на систему научно-обоснованных принципов, искусство управления и здравый смысл. В то же время в содержательном отношении управление персоналом является реализацией кадровой политики и поэтому непосредственно связано с кадровой работой. Таким образом, можно констатировать, что управление кадровой политикой и работой является первичным по отношению к управлению персоналом и представляет собой основу эффективного управления персоналом.

Управление кадровой работой в связи с задачами управления персоналом можно рассматривать с нескольких позиций. Рассмотрим, прежде всего, ту позицию, которая связана с алгоритмическим представлением такой деятельности. В этом случае продуктивным является опора на психологическое концептуальное представление управления как вида деятельности, описанное в работах Б.Ф.Ломова [2]. Согласно данному подходу, существует некий объект управления, описываемый системой параметров или характеристик, который функционирует с приемлемой на данный момент (или неприемлемой) эффективностью. Ставится задача перевести его из нынешнего состояния в другое, так чтобы его основные параметры претерпели изменения в лучшую сторону в соответствии с намеченным «образом-целью» (желаемым состоянием объекта), что должно повысить эффективность его функционирования. Сконцентрировав необходимые ресурсы, производится целенаправленное изменение параметров объекта управления в сторону соответствия «образу-цели». При этом анализируются не только количественные и качественные изменения его характеристик, но и изменения эффективности функционирования. Сформированный на основе этого анализа образ-представление сравнивается с «образом-целью» и на этой основе принимаются решения о дальнейшей работе по изменению характеристик управляемого объекта. Далее цикл повторяется до тех пор, пока текущие характеристики объекта не станут полностью соответствовать желаемым. В дальнейшем на основе изменения ситуации может возникнуть потребность в новом образе-цели объекта, однако алгоритм деятельности по изменению состояния и параметров объекта остается прежним. Применительно к поставленным задачам главным объектом

управления и запланированных изменений являются кадры и персонал организации, а так же кадровое хозяйство.

Исходя из общих принципов системного управления организацией, в данной схеме важными являются несколько принципиальных моментов, которые могут рассматриваться как необходимые и достаточные требования, обеспечивающие эффективность управления [3].

Во-первых, субъекты управления кадровой политикой и кадровой работой должны уметь сформировать точные представления о желаемых параметрах «образа-цели», то есть желаемых качественных и количественных характеристиках кадрового состава организации. Это необходимо осуществить на трех уровнях: общем (для всего персонала), особенном (для отдельных профессиональных групп специалистов и руководителей), на единичном (для конкретных специалистов и руководителей). Для представления этих желаемых характеристик целесообразно применять модели и методы системного описания.

Во-вторых, субъекты управления кадровой работой должны хорошо знать, какие параметры или характеристики являются главными или системообразующими для данного объекта, знать реальные диапазоны их изменения. Следовательно, субъекты управления кадровой работы и управления должны обладать высоким уровнем кадроведческой и психологической компетентности.

В-третьих, субъекты управления кадровой работой должны уметь формировать или мобилизовать необходимые ресурсы для осуществления целенаправленных изменений характеристик управляемого объекта.

В-четвертых, субъекты управления кадровой работой должны хорошо ориентироваться в эффективных методах работы с объектом (кадрами, персоналом), их возможностях, практике применения и ожидаемых результатах. Иными словами, они должны обладать высоким уровнем методической компетентности.

В-пятых, субъекты управления кадровой работой должны иметь надежную информацию о состоянии объекта управления и изменении его параметров, как происходящих произвольно, так и связанных с управленческим воздействием, знать способы получения такой информации, осуществлять мониторинг изменений.

В-шестых, субъекты управления кадровой работой должны иметь необходимые, административные, материальные, правовые и психологические ресурсы для осуществления управленческого воздействия. Обладать личностно-профессиональными качествами, статусом и авторитетом, позволяющим эффективно реализовывать управленческие воздействия и контролировать их.

Отмеченные моменты или требования обладают психолого-акмеологическим содержанием, знание которого должно входить в структуру профессиональной компетентности руководителей как субъектов управления кадровой работой.

Таким образом, управление кадровой работой является центральным звеном в управлении «человеческой составляющей» организации, основой или базисом другого вида управленческой деятельности – управления персоналом. Управление кадровой политикой и кадровой работой насыщено психолого-акмеологическим содержанием, так как достижение целей прогрессивно развивающейся конкурентоспособной организации невозможно без продуктивного личностно-профессионального развития кадров и персонала, а такое развитие возможно при глубоком психологическом и акмеологическом изучении характеристик кадров и персонала. Иными словами, эффективность управления кадровой работой во многом зависит от уровня психологической, акмеологической и кадроведческой компетентности руководителей организации как субъектов кадровой работы и кадрового управления.

Литература:

1. Управление персоналом. Учебник / Общ. ред. Т. Ю. Базарова и Б. Л. Еремина. – М.: Юнити, 1998.
2. Ломов Б. Ф. О путях построения теории инженерной психологии на основе системного подхода // Инженерная психология / Общ. ред. Ломова Б.Ф. – М.: Наука, 1977. – С. 31-54.
3. Янг С. Системное управление организацией. – М.: Советское радио, 1972; Саймон Г., Смитбург Д., Томпсон В. Менеджмент в организациях. – М.: Экономика, 1995; Теория управления / Под общ. ред. А. Л. Гапоненко и А.П.Панкрухина. – М.: РАГС, 2003 и др.

АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ, ЛЕЖАЩИЕ В ОСНОВЕ САМОРЕГУЛЯЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Зобков А. В., канд. психол. наук, доц. кафедры общей и педагогической
психологии

Владимирский государственный университет имени
Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых
(av.zobkov@gmail.com)

Психологическую теорию деятельности, разработанную в трудах отечественных психологов Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, Б.Ф. Ломова, С. Л. Рубинштейна и др., можно считать важнейшим или даже основным способом анализа внешних и внутренних проявлений активности человека, выполняющей роль акме в деятельности. Активность как деятельное состояние субъекта детерминировано внутренне, со стороны его отношения к миру, к делу, к себе, и реализуется вовне, в процессе поведения через посредство мотивационных, целевых, операциональных проявлений: познавательной активности, организованности, настойчивости, эмпатии и др.

Любой частный объект психологического исследования, рассматриваемый в аспекте субъектно-деятельностного подхода, получает объяснительную характеристику и вектор развития, позволяя тем самым определить значение данной психологической реальности в системе «человек – деятельность». При таком подходе изучение предметов, явлений ведется системно, с учетом всесторонних связей, в их развитии, на основе практики, а также с учетом тех сторон и связей, которые существенны в конкретных условиях и в целях рассмотрения.

Субъектно-деятельностный подход в исследовании учебной деятельности учащейся молодежи позволяет осуществить качественный и количественный анализ деятельности человека и её внутреннюю регуляцию.

Учебная деятельность предъявляет ряд существенных объективных требований к личности учащегося, которые четко прослеживаются при анализе уровней деятельности и оказывают влияние на эффективность обучающе-воспитывающего процесса. На уровне деятельности – к мотивационной сфере; на уровне действия – к целеполаганию, эмоционально-волевой сфере, самооценке; на уровне операций – к организационно-поведенческим средствам и способам достижения целей учебного занятия. На каждом уровне анализа деятельности и её саморегуляции, можно выделить акмеологический компонент и в каждом компоненте деятельности и её саморегуляции выделить акмеологический элемент.

1. Требования к мотивационной сфере обусловлены:

а) Потребностью общества в подготовке учащейся молодежи к осуществлению идеологических и возросших профессиональных функций в условиях социальной и экономической нестабильности.

Учащаяся молодежь должна обладать способностями и возможностями углубить и расширить обучающую программу в соответствии со своими способностями, наклонностями и интересами. Каждый учащийся должен уметь конкретизировать общественные цели и задачи обучения, формируя и ставя их таким образом, чтобы они были понятны ему, а также порождали в нем стремление действовать в направлении, заданном перспективной целью и содержанием учебных задач.

Важное значение в этом отношении имеет необходимость постоянного личностного и профессионального самосовершенствования, профессионального самопознания.

б) Наличием в учебных планах школ и планах подготовки будущих специалистов вузов учебных дисциплин от общегуманитарной, естественнонаучной направленности к дисциплинам специально-профессиональной направленности, четко дифференцированных по времени их прохождения.

в) Социальной оценкой овладения курсами дисциплин через посредство ответов, контрольных работ и экзаменов у школьников; зачетов и экзаменов у студентов, а также осознания социальной значимости обучающей деятельности.

Перечисленные объективные требования учебной деятельности к мотивационной сфере учащейся молодежи направляют общепедагогическую подготовку школьника и студента, а также самого учащегося на формирование ряда объективно значимых особенностей мотивации учащегося: а) положительного отношения к учебной деятельности и преодолению трудностей в учебной деятельности, что может выражаться в познавательной и творческой активности, ответственности и трудолюбии, потребности в научно-исследовательской деятельности; б) эмоционально-волевых качеств личности: организованности, дисциплинированности, настойчивости, инициативности, самостоятельности, эмпатии, уверенности; в) коммуникативных способностей, общительности, коммуникативной гибкости, коммуникативной совместимости, выражающейся в умениях эффективно работать в группе.

2. Объективные требования учебной деятельности к целеполаганию, эмоционально-волевой сфере и самооценке учащейся молодежи включают: а) необходимость проявлять высокую организованность, дисциплинированность и самостоятельность на уроках (у школьников), на лекционных занятиях, при подготовке к семинарским и практиче-

ским занятиям (у студентов), и высокую активность в процессе учебных занятий на всех этапах обучения; б) необходимость формирования у себя определенных умений, составляющих способность к этапному целеполаганию и преодолению временных неудач; в) экстремальность зачетных и экзаменационных условий (общественная значимость успеваемости, неопределенность успеха, дефицит времени на подготовку к зачету, экзамену).

Важным условием в обеспечении эффективности учебной деятельности учащегося является способность их к целеполаганию, поскольку основная стратегическая задача педагога заключается в том, чтобы включить ученика в процесс самообразования, самовоспитания, поставить его в позицию субъекта жизнедеятельности.

Особое место в структуре целеполагания учащихся занимает умение принять цели обучения, активно осознать их, оценивать и внутренне эмоционально переживать их как свои.

Перечисленные объективные требования учебной деятельности к целеполаганию, эмоционально-волевой сфере, самооценке учащихся должны направлять их сознание на формирование: а) адекватной оценки своих возможностей, подготовку к занятиям, зачетам, экзаменам; б) оптимальной целевой установки на предстоящий экзамен, оптимальной уверенности в успехе; в) адекватной самооценки, эмоциональной устойчивости в процессе ответа на учебных занятиях, в зачетно-экзаменационных условиях, адекватной оценке достигнутых результатов; г) установки на ежедневную подготовку к учебным занятиям; д) сосредоточенности и внимания на узловых этапах учебной деятельности; е) проявлений в учебном и зачетно-экзаменационном периоде качеств организованности, настойчивости, инициативности, дисциплинированности, самостоятельности.

3. Объективные требования учебной деятельности к средствам и способам достижения учебных целей состоят в необходимости: а) самостоятельно работать; б) задавать вопросы и отвечать на поставленные вопросы; в) высокой дисциплинированности; г) координации коммуникативной и интеллектуальной, эмоциональной и волевой сфер личности, психомоторики; д) успешной реализации познавательно-творческого потенциала на учебных занятиях и в зачетно-экзаменационный период.

Перечисленные выше требования учебной деятельности к операциональному уровню учащихся должны побуждать их к совершенствованию следующих качеств личности: а) высокой дисциплинированности и организованности, обеспечивающих максимальную мобилизацию психики на реализацию учебных целей; б) высокой активности и коор-

динации всех сфер личности учащегося, способствующих созданию оптимального психического состояния.

Таким образом, анализ учебной деятельности учащейся молодежи с позиций психологической теории деятельности позволяет выделить ряд важных объективно-психологических критериев, участвующих в саморегуляции учебной деятельности и обеспечивающих эффективность и стабильность учебной деятельности учащихся, а также социальную адаптацию их к меняющимся социальным условиям.

Анализ учебной деятельности также позволяет определить направление научного поиска в решении вопроса саморегуляции учебной деятельности учащейся молодежи: а) изучение динамики объективно-психологических критериев, характеризующих мотивацию, целеполагание, самооценку; б) исследование субъектных компонентов саморегуляции учащимися учебной деятельности: мотивации, целеполагания, самооценки, системы качеств личности, характеризующих ее со стороны, коммуникативной, интеллектуальной, эмоциональной, волевой, нравственной сфер.

Литература:

1. Зобков А. В. Психология саморегуляции учебной деятельности в переходный (от старшего школьного к студенческому) период обучения. – Владимир, Собор, 2010. – 168 с.
2. Зобков В. А. Психология отношения человека к деятельности: теория и практика. – Владимир, Калейдоскоп, 2011. – 264 с.
3. Конопкин О. А. Психологические механизмы регуляции деятельности. – М.: Наука, 1980. – 156 с.
4. Моросанова В.И. Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции в произвольной активности человека. – М.: Наука, 2001. – 192с.
6. Турчин А. С. Введение в педагогическую психологию: учеб. пособие. – Иваново, ИвГУ, 2008. – 100 с.
7. Фетискин Н. П. Взаимосвязь обучения и развития// Психология и педагогика: учебник для вузов/под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Юрайт, Высшее образование, 2010. – С. 140-145

АКМЕ И ТВОРЧЕСКИЕ СОСТОЯНИЯ ЛИЧНОСТИ

Козлов В. В., д-р психол. наук., проф., Президент Международной Академии Психологических наук, г. Ярославль

Как известно, предметом современной акмеологии является процесс достижения вершины мастерства в профессии, максимальной творческой самореализации специалиста и достижения высшей жизненной самореализации.

В процессе формирования интегративной психологии (Козлов, 1999) мы заявили, что ее прагматическая цель – изменение структуры и формы сознания человека, обретающего в результате способность мыслить, рефлексировать, действовать адекватно в соответствующей социокультурной среде и на сущностном уровне трансформировать *homo sapiens* и *homo habilis* (человека разумного и умелого) в *homo ludens* и *homo seascoficus* (человека играющего и творящего мудрость).

Вне сомнения, в настоящий момент мы не отказываемся от этой высшей трансформационной цели, но тактически цель интегративной психологии совпадает с целью акмеологии – самоактуализация личности

Под самоактуализацией мы понимаем стремление человека к возможно более полному выявлению, развитию своих личностных способностей, особенностей, потенциальности и реализацию этого стремления в жизни. Творческую потенциальность личности мы рассматриваем как характеристику, представляющую собой совокупность общих и специальных способностей (нереализованных, не развитых), инициативы, мотивации достижения, побуждающих к совершенствованию и оптимизации деятельности. Творческая потенциальность личности представляет собой творческие возможности, которые проявляются в появлении идей, «озарении», инсайтов и потоковых (ресурсных, эвристических) состояний сознания, имеющим акмеологический характер не только для конкретного субъекта, но и для социальных систем различной сложности.

Наши многолетние исследования показывают, что притягательная сила творческих (ресурсных, эвристических, потоковых, расширенных) состояний сознания обеспечивается рядом важных признаков. Как показывают нейропсихологические, психологические и социально-психологические эксперименты, они сводятся к следующим качественным отличиям (признакам, свойствам):

1. Трансценденция Эго. В эвристическом акте сам действующий субъект исчезает, то есть "чувство себя", «Я-ковость», самосознание и самоидентичность теряется.

Отсутствие Эго в сознании не означает, что человек теряет контроль над своей психикой или над своим телом. Эго растворяется на высшей точке управления ситуацией, действия человека становятся средством выражения и реализации своего "Я" как системы взаимодействия с действительностью.

В творческом процессе человек настолько вовлекается, погружается в то, что он делает, что у него исчезает осознание себя как чего-то отделенного от совершаемых им действий.

В процессе творчества возникает единая когнитивно-ментальная структура сознания человека, которая, растворяя «Я» в деятельности, растворяет деятельность в «Я».

В некотором смысле – творчество – всегда забывание себя, некое закание, жертвоприношение «Я».

В результате трансцендирования (выхода за пределы своего "Я") происходят существенные изменения в ценностно-смысловой сфере личности, начинают действовать механизмы сверхсознания. Здесь человек испытывает дистанцированность от других людей, погружается в собственное интеллектуальное переживание. Уединение становится сродни самотворчеству, выступает как необходимое условие для "труда души". В этом аспекте мы можем вспомнить мысль А. Маслоу о творческом аспекте состояния одиночества и что одиночество является одним из отличительных признаков самоактуализирующейся личности. Человек в таком состоянии представляет собой своеобразный телесно-духовный континуум. Он осмысливает себя метафизически.

В творческом состоянии человек может приносить трансцендентный смысл во внешнюю реальность, и может извлекать его оттуда.

Наше понимание творческого акта как расширенного состояния сознания имеет несколько значимых аргументов:

- Эго перестает быть «кожным». Личность не идентифицирует себя только тем, что находится под кожей, она расширяет свои границы, растворяется в знаковых системах (научное, литературное, поэтическое творчество), в других людях (коммуникативное взаимодействие – «упоеание общением»), в природе (в эстетическом восприятии, медитации, экстремальных видах спорта), технических объектах (гонщика с автомобилем, токаря со станком, программиста с компьютером и др.).

- Личность становится частью действующей системы, большей, чем его индивидуальное "Я". За счет интроецирования деятельности среды, пространства ее реализации, само Эго становится «расширенным» в аспекте идентичности.

- возникает интеграция всех языков сознания (ощущения, эмоций, образов, символов, знаков) и чувственного отражения опредмечен-

ной реальности в мышлении личности, синтетические способы познания и интерпретации мира, при которых задействованы всевозможные виды чувственно-логического опыта.

- В творческом акте человек действует как источник своих сущностных сил. Осваиваемая и порождаемая деятельностная среда предстает как адекватное, истинное отражение глубинных интенций личности, его потенциальности. Человек существует в опредмеченной деятельностной среде как Демиург, создатель, который и творит ее, и отображает себя в ней наиболее полно и целостно.

- творчество дает возможность проявить ресурс витальности человека, его энергии, жизненных сил. Не только воодушевление, прилив сил ассоциированы с творческим процессом, но и возможность почти неимоверной интенсивности усилий в длительное время: без пищи, без сна, без отдыха.

2. Трансценденция времени. Мы еще в начале 90-х годах экспериментально доказали искажение восприятия времени в расширенных состояниях сознания. Вне сомнения, такого рода искажения существуют и в «потоке». В творческом состоянии сознания человек теряет адекватное чувство времени. В основном возникает феномен искажения временных промежутков в сторону их сокращения (час как несколько минут, день как час) или возникает аутизация такого уровня, когда восприятие времени полностью исчезает и личность «обнаруживает себя» во временном промежутке – «уже утро оказывается».

Искажение восприятия времени связано с аутизацией сенсорных систем (в том числе кинестетической и слуховой, которые играют самую важную роль при точном различении промежутков времени). Феномен также связан с подавлением таких психофизиологических механизмов восприятия времени, каковыми являются разноуровневые биологические ритмы, связанные с удовлетворением биологических потребностей.

Человек «забывает» не только привычно дышать с характерным личностным паттерном, переходя на биологическое (животное) связанное дыхание.

У человека меняется режим питания. Часто в творческом процессе человек «постится», «забывая» покушать, может длительное время не пить, меняется ритм удовлетворения выделительных функций.

Трансценденция времени, искажение базовых его переменных (длительность, скорость протекания и последовательность) в эвристическом потоке обусловлен, таким образом, психофизиологическими механизмами. Но нам бы хотелось сделать некоторые дополнения, которые продиктованы нашим исследовательским опытом:

а) Искажение восприятия длительности временных периодов существенно зависит от «поглощенности» деятельностью. Интеграция мира, который находится в человеке (психосемантический предметный мир), и мира, в котором находится и действует человек (предметная физическая среда) в творческом процессе приводит к ситуации, когда привычные способы картирования времени подавляются. Это подавление привычных механизмов структурирования времени приводит к искажению его восприятия.

б) В творческом акте нивелируется граница между объектом и субъектом, между тем, что есть (предметная среда) и тем, что есть для субъекта (индивидуальное психосемантическое пространство). Творчество происходит в полном присутствии в «здесь и сейчас», растворении личности в происходящем процессе. Это некий аналог архаического восприятия реальности (презентизм первобытного мышления), когда мир распаковывается в ежесекундном присутствии. «Между секундами есть брешь, которая называется вечностью» (Козлов, 1993). В творческом процессе происходит некое «выпадение» из континуума линейного времени: из привычного «прошлое-настоящее-будущее» в полное присутствие «в здесь и сейчас» – без всего, что было, и без всего, что будет. Пиковые творческие состояния открывают врата вечности. У меня есть подозрение: творчество особо притягательно тем, что дает вкусить нектар бессмертия.

в) Третьим дополнительным истоком трансценденции времени являются особые эмоциональные состояния, которые возникают в ходе творческой деятельности. "Душой исполненный полет", как Пушкин описывал творческий процесс, сопровождается чрезвычайно неординарными эмоциями. Они многообразны: эстетический восторг, мистический экстаз или инстаз, трепет, таинственность, чувство парения души, ликования, наслаждения процессом деятельности, изумления-умиления открытием, упоения действием, радости бытия.

Чувство упоения следует отличать от чувства удовольствия, которое также может приносить процесс деятельности. Удовольствие можно испытывать без приложения каких-либо усилий, поэтому оно не ведет к росту и развитию личности. Чувство же упоения не может возникать без полной отдачи сил.

Ресурсное состояние сознания имеет непостижимое великолепие эмоционального состояния. Само понятие наслаждения не настолько точно раскрывает содержание состояния. Мы можем, наверно, выделить две возможные версии эмоциональных паттернов, сопровождающих «поток»:

- творческий экстаз, который связан с сильным возбуждением, часто безудержной энергией и восторгом, неуправляемостью, мощными эмоциями, граничащими с безумием и социальной неадекватностью (аналог религиозного экстаза);

- инстаз – более дисциплинированное, систематическое и потому сохраняющееся во внутреннем сознании. В ресурсном состоянии сознания мы всегда можем дифференцировать мыслящего субъекта, мышление как процесс и мыслимое как содержание деятельности. Когда эти три составляющие сливаются друг с другом и растворяются в единстве – это и есть ресурсное состояние сознания.

Инстаз мы бы обозначили как *глубокую медитацию на истину*. А в эмоциональном состоянии – это тихое умиление-восторг-радость и созерцательность.

Поэтическое «Счастливые часов не наблюдают» является точным описанием влияния эмоционального состояния на восприятие времени в творческом процессе.

3. Трансценденция пространства – индифферентное отношение к качественным характеристикам пространства, их трансформация или полная отрешенность от этих качеств.

Основным механизмом возникновения этого феномена является трансформация объективного пространства среды в субъективный предметный мир личности.

Мы можем рассматривать этот феномен в трех аспектах:

Во-первых – индифферентность по отношению к физическим характеристикам пространства. В творческом состоянии сознания личность перестает замечать такие важные параметры как эстетические характеристики (красиво-безобразно) и все образные переменные, которые находятся за пределами деятельностной активности, звуко-шумовые характеристики (человек как бы перестает слышать), температурные (тепло-холодно), обонятельные, вкусовые и даже степень удобства (комфорт-дискомфорт, удобно-неудобно).

Во-вторых, трансценденция социальных характеристик пространства: теряется половая (мужчина-женщина), интеллектуальная (умный-глупый), эстетическая (красота-безобразность), социально-иерархическая (крупный начальник- подчиненный, богатый-бедный) значимость других людей.

В-третьих, происходит сужение стимульного поля восприятия пространства до значимых, референтных, обеспечивающих деятельность переменных.

Трансформация качеств пространства может сводиться к антропоморфизации природных объектов и вещей. Известно, что человек

может воспринимать свойства того или иного объекта как со стороны самого объекта ("космический холод"), так и со стороны субъекта ("холодок между лопатками").

Человек способен перевоплотиться в неодушевленный предмет, видеть его как бы "изнутри", вступать в "диалог с вещами", истолковывать их поведение с точки зрения человеческих мотивов. Иначе говоря, сознание человека спонтанно стремится к одухотворению, анимации всех объектов, с которыми он контактирует.

Он наделяет животных и растения, неодушевленные предметы и отвлеченные (высокоабстрактные) понятия человеческими свойствами – сознанием, мыслями, чувствами, волей (антропоморфизм). Так, скрипач олицетворяет (персонифицирует) свою скрипку, программист – компьютер, плотник – топор, водитель – машину. Средневековые рыцари одушевляли свой меч, моряки парусного флота – корабль. Существует религиозная персонификация мира (пантеизм, абсолютная идея, Бог, Универсум, Мировая Воля, Брахман, Высший Разум).

Феномен антропоморфизации природы и вещей, созданных человеком (рукотворный мир, или "вторая природа") как партнеров по "общению", имеет, видимо, глубокие корни в человеческой психике. Сами способы восприятия и действия с предметами внешнего (добавим – и внутреннего) мира включают в себя "позицию партнера" по общению. Их можно рассматривать как трансрациональные протофеномены сознания человека, позволяющие ему осуществлять с природой "a vivre ouvert", что в переводе с французского означает – действовать без подготовки, "читать по раскрытой книге", "петь с листа".

Человек выступает в функции трансцендентного субъекта, которому истина дана "как на ладони", и он действует "как по нотам", записанным в партитуре природы. В этом аспекте мы очень много писали об «изначальном состоянии сознания», при котором личность теряет свою субъектность и «растворяется в одухотворенном космосе» (Козлов, 1999).

4. Трансперсональность – в результате трансцендирования Эго происходит замещение этого смыслового пространства идентификации надличностной феноменологией. У человека, на фоне трансценденции Эго, возникает состояние Боговдохновенности Демиурга: «Мысли льются», «Идеи падают с небес», «Открывается Канал», «Бог творит»...

Творчество происходит. Не человек, не личность творит, а через человека происходит творчество. И этот процесс не только озарен таинством, мистерией творчества, но и наполнен переживанием реализации своей миссии, высшего смысла бытия в мире, исполнением предназначения.

Ресурсное состояние жестко ассоциировано переживанием функции трансцендентного субъекта, которому истина дана «как на ладони»

и мир открыт и сущностно понятен. Но при этом не по твоей воле, а по «Его». Если творчество происходит, то оно «богowedоховенно», ты, твое сознание, твое Эго просто являются инструментом проявления и раскрытия истины жизни.

Мы предельно хорошо понимаем, что термины, которые здесь употребляются, весьма ненаучны. Но нужно понимать, что само творчество часто проживается как мистическое состояние, которое ты «заслужил», «достиг», которое с тобой «случилось».

Как мы уже указывали выше, ресурсное состояние сознания – это экстатическое или инстатическое состояние, «захватывающее» человека. В этом состоянии доминирует мотивационно-эмоциональная сфера мышления, а не рационально-логический интеллект и доминирует духовность как направленность к высшим силам личности.

Самосознание человека релевантно ощущению демиурга. В процессе творения не столько человек создает те или иные идеи, образы, лингвокреативные (языкотворческие) символы и знаки, сколько продуктивные идеи «создают» человека – в их власти находятся увлеченные своими действиями люди. Действующая личность раскрывается как «causa sui» (причина себя). Так, личность со-творяет себя и «о-творяет» (открывает другому) – в моментах выхода за границы себя (в межличностное пространство) и своих возможностей (знаний, умений, способностей), представленности себя в других людях (бытие человека в другом человеке) и воспроизводстве другого человека в себе.

Подлинный смысл ресурсных состояний сознания – это не столько погружение вглубь бесконечного антропокосмического для того, чтобы найти для себя нечто новое, сколько постижение глубины конечного «Я», чтобы найти неисчерпаемое и обрести духовное измерение бытия.

Человек на этом пути «взращивает» в себе не только Субъекта Деятельности, но и Субъекта Мира. В любом случае происходит глубокое постижение мира, самого себя и преобразование-обогащение сознания человека. Это и есть блаженство человеческой деятельности. Вообще говоря, это и есть Деятельность Человека.

Творческое состояние сознания связано с рождением всего нового и прекрасного в мире и в самом человеке, в выходе за пределы известного, за границы предустановленного, простираии субъекта в новые пространства знаний, способностей, умений, трансперсональных переживаний.

5. Апрагматичность – непрактичность, бессеребренность, немонетарность творческих состояний сознания, их ориентированность на процесс выполнения деятельности, а не на результат.

Для ресурсного состояния истинно и ценно лишь то, что происходит в процессе выполнения деятельности, какими состояниями он наполнен, а не практическая действенность цели и результата. Более того – часто к нарисованной картине художник теряет всякий интерес, а писатель к написанной книге, хотя в них вложено неимоверное количество энергии, жизни и времени. Часто творцу не так важно, как повлияет эвристический процесс на общественную и индивидуальную жизни. Явные практические плоды, на мой взгляд, чужды ресурсным состояниям сознания. Само творчество и является манной небесной.

Настоящее творчество ни купить, ни продать невозможно.

Творец и не променяет творчество ни на какие блага в мире.

Творчество, те психические состояния, которые сопряжены с ним, являются самым высокой наградой для человека в мире.

Кто был уже награжден – это знает.

Итак, феноменология творчества как процесса и состояния сознания, показывает нам, что люди, которые переживают это состояние, оказываются целиком поглощены своим занятием.

Они испытывают глубокое удовлетворение от того, что они делают – и это чувство приносит сам процесс деятельности, а не его результат.

Они забывают личные проблемы, видят свою компетентность, обретают опыт полного управления ситуациями.

Они переживают чувство гармонии с окружением, "расширения" себя, их навыки и способности развиваются, личность растет.

Насколько эти элементы опыта присутствуют, настолько субъект получает наслаждение от своей деятельности и перестает беспокоиться о внешней оценке, становится полнезависимым, свободным – «имеет наглость быть».

Естественно, что такой опыт является оптимальным для человека.

Он позволяет упорядочить случайный поток жизни субъекта, дает базовое чувство опоры: в каждый данный момент субъект может сконцентрировать все своё внимание на осознанно выбранной деятельности.

Он позволяет пережить свою глубинную миссию, судьбоносное предназначение, мгновенно забыть то, что его разрушало и было сиимнущим, наносным – грязной пеной на волнах жизни.

И самое важное – в ресурсном состоянии сознания человек «творит себя» – не только «образовывается» (то есть приобретает знания, умения, навыки), но и сам «образует мир»: создает свое понимание, свое видение мира, проектирует и строит собственную жизнь, решает, куда ему идти, о чем думать, с кем взаимодействовать и общаться.

Литература:

1. Буякас Т. М. О феномене наслаждения процессом деятельности и условиях его возникновения (по работам М. Чиксентмихали) // Вестн. МГУ. Сер.14: Психология, 1995. Т. 2. С.53-61.
2. Козлов В. В. Психология творчества: свет, сумерки и темная ночь души. – М.: ГАЛА-Издательство, 2008. – 112 с.
3. Козлов В., Бубеев Ю. Измененные состояния сознания: психология и физиология. М., 1997. 197 с.
4. Козлов В. В. Психотехнологии измененных состояний сознания. Личностный рост. Методы и техники. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2001. 384.
5. Козлов В. В., Майков В. В. Трансперсональная психология: Истоки, история, современное состояние. М.: ООО «Издательство АСТ», 2004. 603 с.
6. Козлов В. В. Теоретические и экспериментальные основы интенсивных интегративных психотехнологий в социальной психологии: Диссертация на соискание ученой степени доктора психологических наук. Ярославль: ЯрГУ, 1999. 336 с.
7. Csikszentmihalyi M. Flow: The Psychology of Optimal Experience. New York: Harper and Row. 1990. 303 p.

АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К РАЗВИТИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА МЕЖДУНАРОДНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Меленеvская О. Ю. , и.о. декана факультета международных отношений,
Северо-Западный институт управления – филиал РАНХиГС
(melenevskaya@szipa.ru)

Подготовка специалистов для работы в дипломатической сфере имеет чрезвычайно важное значение для России. Государство предъявляет высокие требования к профессиональному уровню дипломатов и качеству их подготовки в вузе, что определяет актуальность данного исследования.

Одной из важных задач факультета международных отношений является создание образовательной акмеологической среды, способствующей формированию и развитию профессиональной компетентности студентов.

Применяя акмеологический подход к исследованиям профессиональной компетентности студентов факультета международных отношений, были поставлены следующие задачи:

1. Исследовать образ результата подготовки специалистов-международников, провести структурно-функциональный анализ деятельности специалистов в области международных отношений, выделить профессионально важные качества, обеспечивающие продуктивность деятельности данных специалистов;

2. Проанализировать Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (ФГОС) по направлению подготовки 031900.62 «Международные отношения», выделить структурные компоненты профессиональной компетентности и их представленность в модели компетенции;

3. Исследовать условия организации акмеологической среды факультета, направленной на развитие профессиональной компетентности студентов;

4. Выделить факторы, способствующие развитию профессиональной компетентности студентов.

В соответствии с поставленными задачами был проведен структурно-функциональный анализ деятельности профессионалов в области международных отношений. Установлено, что область профессиональной деятельности данных специалистов включает в себя: международные политические, экономические, научно-технические, военно-политические, гуманитарные, идеологические отношения, мировую политику; международные связи в области культуры, науки, образования;

дипломатию, международные отношения и внешнюю политику Российской Федерации и др. Специалисты-международники выполняют следующие виды профессиональной деятельности: организационно-административную, проектную, исследовательско-аналитическую, учебно-организационную.

На следующем этапе исследования была проанализирована профессиональная деятельность опытных дипломатов и руководителей структурных подразделений (российских и зарубежных органов власти, государственных и коммерческих организаций), отвечающих за установление и поддержание международных связей, имеющих стаж работы более 10 лет; исследованы их профессионально значимые качества и компетенции. На основе данных исследований были выявлены **субъективные факторы**, обеспечивающие продуктивность профессиональной деятельности специалистов в области международных отношений. К ним относятся:

- качества, отражающие отношение к работе (ответственность, работоспособность, целеустремленность, осторожность, предусмотрительность, системный подход к решению проблем, внимательность к деталям, языковая грамотность, добросовестность, ориентация на качество и результат деятельности, обучаемость);

- качества, характеризующие стиль поведения и деятельности (исполнительность, уверенность в себе, гибкость поведения, адаптивность, гуманность, приветливость, наблюдательность, прозорливость, креативность, харизматичность, вежливость, следование требованиям делового и дипломатического протокола и этикета, инициативность, оптимизм);

- качества, относящиеся к организаторской деятельности (организаторские способности, инновационность, системный подход к решению проблем, общая и профессиональная эрудиция, полипрофессионализм);

- социально-психологические качества (доброжелательность, коммуникабельность, лояльность, тактичность, толерантность, гибкость поведения, деловой стиль общения, социальная проницательность, терпение, сдержанность, умение работать в команде, сотрудничество, обаяние, красноречие, отзывчивость);

- эмоционально-волевые качества (настойчивость, самоконтроль, решительность, выносливость).

Данные качества представляют собой образ результата подготовки бакалавров, специалистов и магистров факультета международных отношений.

Рассматривая **профессиональную компетентность** как системную, динамично-развивающуюся характеристику личности (совокупность способностей, знаний, умений, деловых и личностных качеств), позволяющую осуществлять профессиональную деятельность с высокой продуктивностью, были выделены **компоненты и элементы** (компетенции) [2]. К компонентам профессиональной компетентности относятся: дифференциально-психологическая, социально-психологическая, аутопсихологическая, акмеологическая, специальная, информационно-технологическая и управленческая компетентность. Внутри каждого из компонентов профессиональной компетентности выделяются отдельные элементы (компетенции), которые, в свою очередь, можно отнести в вузовской модели компетенции – к общекультурным и профессиональным компетенциям, а в профессиональной модели – к универсальным и специальным.

Для исследуемого направления подготовки 031900.62 «Международные отношения» в соответствии с ФГОС выделены 32 общекультурные и 34 профессиональные компетенции.

Анализ ФГОС показал, что в стандарте в большей степени представлены акмеологический, управленческий, информационно-технологический, социально-психологических и специальных компоненты профессиональной компетентности, которые составляют основу профессиональной деятельности специалиста-международника. Мало разработаны дифференциально-психологический и аутопсихологический компоненты профессиональной деятельности, отвечающие за анализ особенностей поведения коллег и деловых партнеров и самоанализ, что, на наш взгляд, необходимо скорректировать, так как данные компоненты имеют большое значение в профессиональной деятельности специалистов-международников.

Для обеспечения формирования у студентов-международников профессиональной компетентности и установленных ФГОС компетенций на факультете международных отношений Северо-Западного института управления – филиала РАНХиГС была создана специально организованная акмеологическая среда.

Указанная **акмеологическая среда**, как малая образовательная система, включает в себя следующие **компоненты** [1, 2]: *образовательную цель*, подготовку бакалавров в области международных отношений, студентов факультета 1-4 курсов; научно-педагогических работников вуза и экспертов-практиков в области международных отношений, привлекаемых к преподаванию на факультете; *учебную и научную информацию* о способах и методах решения профессиональных задач; средства образовательной коммуникации; *методы мотивации* студентов к овладению профессиональной компетентно-

стью; *система менеджмента качества* образования, методы управления и контроля качества учебного процесса.

В ходе исследования образовательной акмеологической среды факультета выделены *объективные* (специфические условия организации образовательной среды на факультете), *объективно-субъективные* (взаимоотношения между преподавателями и студентами, студентами и администрацией, студентами между собой в группах) и *субъективные* (способности, знания, умения, профессионально важные качества, профессиональные компетенции) факторы, способствующие развитию профессиональной компетентности студентов факультета международных отношений СЗИУ РАНХиГС.

Реализация акмеологического подхода к развитию профессиональной компетентности студентов позволила на качественно более высоком уровне подойти к организации учебного процесса и созданию акмеологической среды на факультете международных отношений Северо-Западного института управления – филиала РАНХиГС, учитывающей образ результата подготовки высококвалифицированных специалистов-международников.

Литература:

1. *Соловьев И. О.* Теоретико-методологические основы формирования акмеологической среды // Научные труды кафедры прикладной психологии – М.: МГГТУ им. Шолохова, 2008. – Т.1. – С.23-27.
2. *Софьина В. Н., Кузьмина Н. В.* Акмеологическая концепция развития профессиональной компетентности в вузе: монография/ В. Н. Софьина, Н. В. Кузьмина. – СПб.: Изд-во НУ «Центр стратегических исследований», 2012. – 200 с.

ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЧЕЛОВЕКА

Морозов А. В., д-р пед. наук, проф., зав. кафедрой социально-гуманитарных и психолого-педагогических дисциплин Евразийский открытый институт,
(doc_morozov@mail.ru)

Порядина В. А., канд. психол. наук, доц. кафедры социальной и клинической психологии, Чувашский Государственный университет им. И. Н. Ульянова,
(vera_111@mail.ru)

Проблема формирования и развития социального интеллекта человека в психологической литературе практически не представлена, это, на наш взгляд, связано с тем, что само понятие «социальный интеллект» является относительно новым. В данной работе термин «социальный интеллект» понимается нами как «глобальная способность, возникающая на базе комплекса интеллектуальных, личностных и поведенческих черт, включая уровень энергетической обеспеченности процессов саморегуляции; эти черты обуславливают прогнозирование развития межличностных ситуаций, интерпретацию информации и поведения, готовность к социальному взаимодействию и принятию решений» [3, с. 470].

В настоящее время как зарубежные, так и отечественные психологи концентрируют свои усилия, в основном, на понимании места феномена социального интеллекта в системе личности, в то время как развитие социального интеллекта остается «за кадром» исследований. Попытаемся найти основания для понимания становления социального интеллекта в имеющихся концепциях психического развития отечественных и зарубежных психологов.

Интеллектуальное развитие проходит в тесной взаимосвязи с формированием личности, и включает в себя несколько стадий, количество и специфика которых отличаются у разных исследователей. Многие отечественные и зарубежные психологи связывают развитие психосоциальной и когнитивной сфер с этапами социализации (Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин, Э. Эриксон и др.) или с эволюционированием ментальных (психических) структур и способов обработки информации (Л. Колберг, Ж. Пиаже, Р. Селман и др.).

Развитие человека как личности происходит в общем контексте его «жизненного пути». По Б. Г. Ананьеву, жизненный путь имеет определенные фазы, связанные с изменениями в образе жизни, системе отношений, жизненной программе и т. д. «Фазы жизненного пути на-

кладываются на возрастные стадии онтогенеза, причем в такой степени, что в настоящее время некоторые возрастные стадии обозначаются именно как фазы жизненного пути, например, «преддошкольное, дошкольное и школьное детство» [1, с.266].

Л. С. Выготский и Д.Б. Эльконин рассматривали развитие личности, исходя из стремления перейти от «симптоматического и описательного принципа к выделению существенных особенностей самого детского развития» [2].

Согласно концепции Д. Б. Эльконина, человек с момента своего рождения имеет ярко выраженное стремление к эмоционально окрашенному общению, и уже с двух месяцев младенец *активно* участвует в общении [6]. По нашему мнению, социальный интеллект начинает свое формирование уже в период младенчества, и продолжается во все последующие периоды жизни.

По мнению Ж. Пиаже, интеллект – это наиболее совершенная форма адаптации организма к среде. Социальная жизнь оказывает влияние на интеллектуальное развитие в силу того, что ее неотъемлемой стороной является социальное объединение, которое требует координации точек зрения различных партнеров по общению, что стимулирует развитие обратимости мыслительных операций в структуре индивидуального интеллекта. Именно постоянный обмен мыслями с другими людьми позволяет человеку уйти от эгоцентризма, обеспечивает возможность учета разнообразных познавательных позиций [5].

В работах Р. Ферштейна интеллект понимается как динамический процесс взаимодействия человека с миром, поэтому критерием развития интеллекта является мобильность (гибкость, пластичность) индивидуального поведения. Источником мобильности выступает «опосредованный опыт обучения» [8, р. 68-134]. Если ребенок развивается в благоприятных семейных и социокультурных условиях, то такой опыт накапливается у него естественным путем, в результате чего возможна эффективная адаптация к социуму. Этот опыт проявляется в способности сохранять личностную идентичность, в разнообразии стратегий поведения, в оценках происходящего и т. д. Если же развитие ребенка происходит в условиях культурной депривации, то необходимый опыт у него не формируется и ребенок взаимодействует с миром по формуле «одно воздействие – одна реакция». В результате снижаются учебные успехи, нарастают личностные и социально-психологические конфликты. По нашему мнению, Р. Ферштейн рассматривал в данном случае не академический интеллект, а социальный, т. к. мобильность поведения есть характеристика именно социального интеллекта. Автор показал в своей

работе, что стиль воспитания, семейная ситуация, в которой растет ребенок, напрямую влияет на уровень развития социального интеллекта.

Не подлежит сомнению тот факт, что социализация накладывает огромный отпечаток на личность человека, можно сказать, что все мы «сделаны» из тех ситуаций, которые переживали в течение жизни. Высокий уровень социального интеллекта не может развиваться у человека без его активного взаимодействия с социальной средой, без межличностного общения. Крайней степенью недоразвития социального интеллекта, по нашему мнению, можно считать аутизм.

В современной социальной психологии центральным является положение о том, что социализация продолжается непрерывно, на протяжении всей жизни человека. Выделяют первичную и вторичную социализации: первичная соответствует периоду становления ребенка; вторичная связана с саморазвитием взрослого. Однако вопрос о том, как протекает социализация взрослого человека, на сегодняшний день находится на начальной стадии разработки. Несмотря на то, что человек «вырастает» из детства, продуктивность жизни взрослого во многом связана с пересмотром или даже с отказом от освоенного ранее, накопленного в детском прошлом опыта [6, с. 178]. Первичная социализация не может проходить полноценно вне семьи, в то же время роль родительской семьи в развитии человека далеко не однозначна. Для многих взрослых остро стоит задача преодоления именно усвоенного в результате первичной социализации опыта поведения, что может быть вызвано либо его устареванием и неадекватностью, либо его травмирующим эффектом. Взрослый человек, переосмысливая сложившийся опыт, может приблизиться к самому себе, к изначальной собственной внутренней природе.

Как отмечает Л. А. Петровская: «В отличие от первичной социализации ребенка, ориентированной прежде всего вовне – на присвоение внешнего и его интимизацию, социализация взрослого – это прежде всего обращенность внутрь себя, это самопознание» [4]. Таким образом, взрослый человек может сознательно изменять и направлять развитие своего социального интеллекта, находящегося в тесной взаимосвязи с социализацией.

Теперь постараемся проследить, как изменяется интеллект в процессе взросления человека. Индивид на протяжении своей жизни аккумулирует знания, приобретает опыт. Как показывают исследования, интеллект у людей, находящихся в возрасте поздней зрелости (35-55 лет) и особенно у представителей пожилого возраста (55-70 лет), значительно отличается от особенностей функционирования интеллекта на более ранних возрастных этапах. С возрастом происходит снижение

уровня основных невербальных способностей, но с другой стороны происходит повышение реальной интеллектуальной продуктивности, вплоть до «взрыва» интеллектуальных достижений между 40-50 годами. Такую специфическую работу интеллекта, форму интеллектуальной одаренности, обнаруживающую себя в условиях естественной жизнедеятельности, называют мудростью. Развитый социальный интеллект у обычных людей, по результатам многих психологических опросов, часто отождествляется с мудростью. М. А. Холодная определяет мудрость как «специфическое состояние интеллектуальной зрелости, проявляющееся в контексте обыденного образа жизни и являющееся результатом длительного и уникального процесса накопления жизненного опыта» [7, с. 182].

Г. Лабофью-Виев предположила, что в интеллектуальной сфере взрослых людей происходит глубокий процесс структурного роста. Интеллектуальное развитие человека идет по пути интеграции различных форм опыта, в результате чего у взрослого складывается особая ментальная модель действительности, объединяющая знания об объективном мире, других людях и собственном «Я» [10, с. 158-179]. Придерживаясь этой же линии размышлений К. Китченер и Г. Бреннер выдвинули идею о том, что мудрость предполагает синтез знаний с учетом противоположных точек зрения [9, с. 212].

М. А. Холодная предложила модель формирования мудрости человека с точки зрения интеллектуальной одаренности. Первая ступень становления интеллектуальной одаренности – это феномен «компетентности», вторая – феномен «таланта», и «мудрость» – третья ступень в становлении интеллектуальной одаренности, это особая форма интеллектуальной зрелости. Важнейшая характеристика интеллектуальной одаренности – её медленная природа. Это результат длительного процесса, заполненного впечатлениями, событиями, размышлениями.

В российской психологической школе, при рассмотрении вопроса о формировании и развитии социального интеллекта, рассматривают не только развитие общих интеллектуальных функций, но и специфических, таких как: социальное мышление, социальное воображение, социальную перцепцию и социальную сензитивность. Социальный интеллект рассматривается с позиций базовых характеристик, способствующих его формированию: сензитивности, рефлексии и эмпатии.

Итак, социальный интеллект с течением жизни развивается и совершенствуется. Человек, проходя по своему жизненному пути, накапливает не только формальные, теоретические знания о мире, но ежедневно он обогащает себя массой практических знаний. Эти знания, переплавляясь и синтезируясь, составляют жизненный опыт человека.

Если этот опыт осмысливается и анализируется, человек достигает высшей формы интеллектуальной зрелости, такой как мудрость. Соответственно, правомерно будет рассматривать мудрость как высшую ступень развития социального интеллекта.

Кроме того, необходимо обратить внимание на различия в развитии общего и социального интеллекта, каждое из которых имеет свои особенности. Сущностью социального интеллекта является его направленность на анализ субъект-субъектных отношений, которые предполагают высокую степень организации, активности, сознательности и саморегуляции человека, вступающего в эти отношения. Общий интеллект направлен на анализ субъект-объектных отношений, где вышеперечисленные способности не актуальны. Эффективное функционирование социального интеллекта требует сформированности такого важного для личности механизма, как механизм идентификации. Общий интеллект этот механизм не использует.

Мы предполагаем, что можно выделить два уровня в развитии социального интеллекта: первичный и вторичный. Первичный уровень формируется в детстве и соответствует раннему возрастному этапу развития ребенка, он совпадает с первичной социализацией человека. Этот уровень связан с освоением правил и норм межличностных взаимодействий, проходит на эмоциональном, чувственном уровне, мало поддается волевому регулированию, характеризуется высокой спонтанностью и использует механизм идентификации. Вторичный уровень формируется на базе первичного, он возникает на более позднем этапе развития, по нашему мнению в подростковом возрасте, когда ведущим видом деятельности, по Д.Б. Эльконину, является интимно-личностное общение. Здесь происходит включение волевого компонента, человек обладает уже определенным уровнем развития общего интеллекта, он способен понимать установки, взгляды, ценности других людей. Это осознанный, рациональный уровень развития социального интеллекта, он тесно связан со способностью к децентрации, т.е. со способностью к различению «Себя» и «Другого», к восприятию себя как части мира и других людей как равноправных участников диалога с реальностью.

Условия социализации личности играют решающую роль в развитии социального интеллекта. Чем более насыщена обыденная жизнь человека социальными контактами, чем шире его социальное окружение, тем более вероятным, по нашему мнению, будет уровень развития социального интеллекта.

Литература:

1. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. – СПб.: Наука, 1977.
2. Выготский Л. С. Проблема возрастной периодизации детского развития // Вопросы детской психологии. – 1972. – № 2.
3. Куницына В.Н., Казаринова Н. В., Погольша В. М. Межличностное общение. – СПб.: Питер, 2002.
4. Петровская Л. А. К вопросу о своеобразии социализации взрослого // Мир психологии. – 1999. – № 2.
5. Пиаже Ж. Психология интеллекта // Избранные психологические труды. – М.: Просвещение, 1969.
6. Сорокоумова Е. А. Возрастная психология. – СПб.: Питер, 2006.
7. Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. – 2-е изд., перераб и доп. – СПб.: Питер, 2002.
8. Feuerstein R. The theory of structural cognitive modifiability // In: Presseisen B.Z. (Ed.). Learning and thinking styles: Classroom interaction. – Washington, D.C.: Nat. Educat. Association, 1990.
9. Kitchener K.S. & Brenner H.G. Wisdom and reflective judgment: Knowing in the face of uncertainty. In R.J. Sternberg (Ed.). – N.Y.: Cambridge Univ. Press, 1990.
10. Labouvier-Vief G. Logic and self-regulation from young to maturity: A model. In: // Commons M. Et al. (Eds.). Beyond formal operations: Late adolescent and adult cognitive development. – N.Y.: Cambridge Univ. Press, 1984.

ИССЛЕДОВАНИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫМ ТВОРЧЕСТВОМ

Попель Н. В., канд .психол. наук, доц., Ивановский государственный университет

nine1@mail.ru

Проблема мотивации и мотивов поведения и деятельности является одной из основных как в отечественной, так и зарубежной психологии. Ее значимость для разработки современной науки связана с анализом источников активности человека, побудительных сил его деятельности и поведения. Изучением проблем мотивации в отечественной литературе занимались такие авторы как Е. П. Ильин, А. Н. Леонтьев, П. М. Якобсон, а также зарубежные авторы, из которых следует отметить Дж. Аткинсона, С. Гроффа, МакКлеланда, А. Маслоу, Х. Хекхаузена.

Успешное формирование мотивации является важным компонентом освоения и осуществления любого рода деятельности, в том числе учебной и профессиональной подготовки. Так особого внимания требует специфика профессионального обучения студентов, занимающихся художественным творчеством, так как данное направление занимает особое место в общественной структуре и является социально значимым. Учебная мотивация определяется как частный вид мотивации, включенный в учебную деятельность. Под мотивацией учебной деятельности понимаются все факторы, обуславливающие проявление учебной активности: потребности, цели, установки, стремления, интересы учащихся и тому подобное.

Проблемы, связанные с развитием мотивации в ходе усвоения ими профессиональной деятельности, нуждаются в доработке, что обуславливает *актуальность* нашего исследования.

Мы предположили, что студенты музыкального училища в отличие от студентов фармацевтического училища имеют особенности в учебной мотивации.

Для изучения особенностей учебной мотивации студентов нами использовались следующие диагностические методики: «Диагностика мотивационной структуры личности», «Изучение мотивов учебной деятельности студентов», «Потребность в достижении», «Мотивация успеха и боязнь неудачи».

Исследование данной проблемы показало, что у студентов музыкального училища преобладает мотивация творческой деятельности, мотивация общения, а также социальной полезности, в то время как у студентов фармацевтического колледжа – общения и жизнеобеспечения.

Между двумя исследуемыми группами были выявлены существенные различия в доминировании типов мотивации, их наличие статистически доказано. Так, у студентов музыкального училища более ярко выражены показатель общей активности ($t = 2,022$ при $p=0,049$) и творческой активности ($t = 6,419$ при $p=0,000$). Это можно объяснить спецификой профессиональной деятельности студентов музыкального училища, которая предполагает максимальную ориентацию на творческую активность, кроме того процесс учебной деятельности построен на проведении практических занятий и различных мероприятий, профессиональные навыки осваиваются студентами в процессе активной творческой работы и постоянного взаимодействия с коллегами. У студентов, занимающихся творческой деятельностью, ведущая роль принадлежит как учебно-познавательным, так и социальным мотивам. Центральный мотив для таких студентов – профессиональный (обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности).

Статистически значимые различия между двумя группами испытуемых наблюдаются по следующим мотивам:

- профессиональный мотив (обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности) сильнее выражен у студентов музыкального училища ($t = 2,673$ при $p=0,010$);

- менее значим для студентов музыкального училища мотив избегания (мотив избежать осуждения и наказания за плохую учебу), в отличие от второй группы испытуемых ($t = 4,678$ при $p=0,000$);

- учебно-познавательные мотивы в целом сильнее выражены у учащихся фармацевтического колледжа: мотив успешно учиться, сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично» ($t = 2,365$ при $p=0,022$); а также мотив быть постоянно готовым к очередным занятиям ($t = 2,706$ при $p=0,009$).

Таким образом, гипотеза о том, что уровень учебной мотивации студентов музыкального училища выше, чем уровень учебной мотивации студентов фармацевтического колледжа не подтвердилась.

Между двумя группами испытуемых существуют различия в уровне потребности достижения: студенты фармацевтического колледжа обладают более высоким уровнем мотивации достижения ($t = 3,052$ при $p=0,004$), при этом потребность достижения выражена на среднем уровне у обеих групп испытуемых. Среди студентов музыкального училища высокий уровень потребности в достижении имеют те, кто видит себя в будущем работающим по профессии музыканта. Это подтверждается наличием прямой корреляционной зависимости между уровнем потребности достижения и таким учебным мотивом, как желание обес-

печить успешность будущей профессиональной деятельности ($r = 0,40$ при $p \leq 0,05$).

Результаты исследования уровня мотивация успеха свидетельствуют о том, что у обеих групп испытуемых мотивационный полюс не выражен, но наблюдается тенденция стремления к успеху. В целом, уровень стремления к успеху выше у студентов фармацевтического колледжа, что статистически подтверждено ($t = 3,057$ при $p = 0,004$).

Итак, проведенное нами исследование, подтверждает гипотезу исследования о том, что, студенты, занимающиеся художественным творчеством, имеют особенности в учебной мотивации и у них преобладает мотивация творческой деятельности.

АКМЕОЛОГИЧЕСКАЯ СРЕДА ВУЗА КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ

Софьина В. Н. , д-р психол. наук, проф.
кафедры управления персоналом

Северо-Западный институт управления – филиал РАНХиГС
(paralel777@mail.ru)

Белеванцева М. П. , аспирант, Северо-Западный институт управления –
филиал РАНХиГС
(BelevancevaM@mail.ru)

Меленевская О. Ю. , и.о. декана факультета международных отношений,
Северо-Западный институт управления – филиал РАНХиГС
(melenevskaya@szipa.ru)

Хлыстунов Д. А., аспирант, Северо-Западный институт управления –
филиал РАНХиГС
(khlystunv@rambler.ru)

В системе непрерывного профессионального образования особое значение имеет применение акмеологических технологий, особых условий и факторов образовательного процесса, составляющих в комплексе акмеологическую образовательную среду, позволяющую обучающимся максимально эффективно осваивать образовательные программы в нормативные сроки и развивать свою профессиональную компетентность.

Создание акмеологической среды вуза является одной из важных и актуальных задач формирования профессиональной компетентности студентов.

Для создания акмеологической образовательной среды необходимо:

1. С позиции системного подхода исследовать особенности организации акмеологической среды вуза и выделить ее компоненты;
2. Исследовать принципы построения акмеологической среды (учебной и воспитательной) системы колледж-вуз;
3. Выделить факторы организации акмеологической среды, способствующей развитию профессиональной компетентности студентов.

Акмеологическая образовательная среда есть психолого-акмеологическая реальность, содержащая специально организованные условия и факторы для личностно-профессионального развития, включенные в социальное и пространственно-предметное окружение, сущностью которой является совокупность личностных особенностей и особенностей взаимодействия участников образовательного процесса [1, 2].

Образовательные акмеологические среды – реальные (по происхождению), социальные (по субстанционному признаку), сложные (по

уровню сложности), открытые (по характеру взаимодействия с внешней средой), динамические (по признаку изменчивости), вероятностные (по способу детерминации), целеустремленные (по наличию цели), самоуправляемые (по признаку управляемости).

Акмеологическая среда представляет собой совокупность объективных факторов образовательного процесса и субъективно-объективных факторов межличностных взаимоотношений, которые устанавливают субъекты образования в процессе своего взаимодействия и развития профессиональной компетентности. Указанная **акмеологическая среда**, как малая образовательная система, включает в себя следующие **компоненты**: образовательную цель; студентов; научно-педагогических работников; учебную и научную информацию о способах и методах решения профессиональных задач; средства образовательной коммуникации; методы мотивации студентов к овладению профессиональной компетентностью; систему менеджмента качества образования, методы управления и контроля качества учебного процесса.

Модель компетенций бакалавров и магистров имеет гибкую структуру и может включать в себя различные элементы (компетенции – общекультурные и профессиональные) в зависимости от конкретной специализации, которые формируются в исследуемой акмеологической среде.

Можно выделить следующие **принципы организации** акмеологической среды, способствующие развитию профессиональной компетентности: системности и целостности; опоры на общие структурные компоненты различных образовательных областей; проблемности; творческой направленности; положительной мотивации; непрерывности и поступательности; индивидуализации и социализации. Важными **условиями эффективного взаимодействия акмеологических сред** колледжа и вуза являются: обмен интерактивными образовательными технологиями между вузом и колледжем; разработка единых требований (стандартов качества) подготовки студентов; создание единых акмеологических технологий для оценки и формирования профессиональной компетентности и личностно-профессионального развития студентов.

Акмеологическая образовательная среда вуза с введением ФГОС ВПО включает в себя воспитательную среду, основной задачей которой является развитие социально-воспитательного компонента учебного процесса, включая развитие студенческого самоуправления, обеспечение участия обучающихся в работе общественных организаций, спортивных и творческих клубов, научных студенческих обществах, создание условий, необходимых для социализации личности. Исследуемая акмеологическая среда реализовывалась в проектной деятельности студентов, и была направлена на формирование и развитие социально-

психологической и профессиональной компетентности бакалавров и магистров. Основной целью как акмеологической, так и воспитательной среды является развитие профессиональной компетентности студентов.

Основные характеристики акмеологической среды: организованная среда является открытой и динамически развивающейся системой, направленной на развитие общекультурных и профессиональных компетенций, учитывающей постепенное овладение моделями профессиональной деятельности во всех видах проектов (социальных, научно-исследовательских); среда является системной; обладает свойствами гибкости, саморазвития и саморегуляции.

При организации работы студентов в акмеологической среде использовались как индивидуальные, так и групповые методы обучения: научные методы (самостоятельное проведение исследований на всех этапах студенческих проектов); наглядные методы (схемы проектов, схемы взаимодействия, SWOT-анализ и др.); практические методы (командная и самостоятельная разработка студентами проектных решений).

В результате проведенного исследования были выделены **факторы акмеологической среды**, способствующие развитию профессиональной компетентности студентов:

Объективные факторы: системное обеспечение качества подготовки бакалавров, магистров; учебно-научно-профессиональная интеграция проектной деятельности студентов; системный подход к организации учебной и воспитательной среды; использование инновационных технологий (социальное проектирование, интерактивные образовательные технологии); создание условий, обеспечивающих развитие всех компонентов профессиональной компетентности у студентов; «спиралеобразный» характер формирования всех компонентов профессиональной компетентности для всех видов учебной и воспитательной деятельности; проблемный и творческий характер заданий; выявление негативных факторов внешней среды, препятствующих успешному освоению учебной программы и уменьшение их влияния на студентов; дополнение учебной программы учебными мероприятиями, направленными на расширение общей и профессиональной эрудиции студентов.

Субъективно-объективные факторы: организация работы в команде проектов совместно с научными руководителями; организация групповой деятельности студентов в проектах; учет образа результата профессиональной подготовки бакалавров, магистров; проведение мероприятий, направленных на создание благоприятных условий взаимодействия студентов с научно-педагогическим и административным составом; мероприятий по сплочению студентов в рамках учебных групп, факультета, колледжа, вуза, российских и зарубежных вузов-партнеров.

Субъективные факторы: системность и развитость профессиональных компетенций; развитость системы профессионально важных качеств (организаторские способности, сознательность, ответственность, доброжелательность, лояльность, толерантность и др.); широта кругозора; умение работать в команде; ориентация на качество и результат; направленность личности на дело и общение; стремление к углублению и расширению профессиональных знаний, умений, способствующих повышению творческой отдачи на фоне совершенствования личностных качеств.

При создании акмеологической среды важно учитывать: объективные факторы; сочетание акмеологических условий и факторов профессионального и личностного развития студентов.

В исследуемой акмеологической среде вуза обеспечивались единство и преемственность целей образования и воспитания, развитие интеллектуальных способностей, постепенное овладение знаниями и профессиональными моделями деятельности, способствующими развитию профессиональной компетентности и формированию личности будущего профессионала.

Экспериментальная методика обучения студентов в акмеологической среде, по средствам направленного формирования воспитательной и учебной среды, была построена с учетом выделенных объективных, объективно-субъективных и субъективных факторов и прошла апробацию в КРАГСиУ, СЗИУ РАНХиГС и Социальном техникуме. Были выявлены основные факторы, оказывающие положительное влияние на формирование всех компонентов профессиональной компетентности студентов, которые могут быть использованы в других вузах.

Литература:

1. *Лактионова Е. Б.* Психологическая экспертиза образовательной среды: монография. – СПб.: ООО «Книжный дом», 2013. – 288 с.

2 *Софьина В.Н., Кузьмина Н. В.* Акмеологическая концепция развития профессиональной компетентности в вузе: монография/ В.Н. Софьина, Н. В. Кузьмина. – СПб.: Изд-во НУ «Центр стратегических исследований», 2012. – 200 с.

РАЗДЕЛ 9 ПУБЛИКАЦИИ СТУДЕНТОВ И АСПИРАНТОВ

АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ИССЛЕДОВАНИЮ ОБРАЗА РЕЗУЛЬТАТА ПОДГОТОВКИ ГОСУДАРСТВЕННЫХ И МУНИЦИПАЛЬНЫХ СЛУЖАЩИХ В ВУЗЕ

Белеванцева М. П., аспирант,
Северо-Западный институт управления – филиал РАНХиГС
(BelevancevaM@mail.ru)

Высокий уровень профессионализма государственных и муниципальных служащих является залогом и одним из условий успешных решений актуальных социальных проблем. К подготовке будущих государственных служащих в вузе предъявляются высокие требования, поскольку именно от качества образования и включенности сегодняшних студентов в научную и общественную жизнь, зависит профессиональная компетентность и продуктивность деятельности будущих специалистов. Именно это определяет актуальность данного исследования.

Применяя акмеологический подход к изучению профессиональной компетентности государственных и муниципальных служащих, а так же выпускников вузов, была поставлена задача – исследовать образ результата подготовки государственных и муниципальных служащих, выделить профессионально-важные качества и профессиональные компетенции, обеспечивающие продуктивность деятельности данных специалистов.

На первом этапе исследования нами была изучена профессиональная компетентность государственных и муниципальных служащих, имеющих стаж работы более 5 лет (выборка составила 230 человек).

В результате оценки деловых и личностных качеств государственных и муниципальных служащих установлено, что в большей степени развиты следующие: высокий уровень социальной ответственности за решаемые задачи; наличие самоконтроля; стремление к получению новой информации; проявление внимания к исполнителям; гуманное отношение к работникам; наличие доброжелательного отношения.

Сравнительный анализ модели компетентности государственных и муниципальных служащих различного уровня продуктивности показал, что у продуктивных существенно более развиты: исполнительская дисциплина (96 %); устные коммуникации (90 %); работоспособность и трудолюбие (92,5 %); умение работать в команде (90 %); целеустремленность (90 %); ответственность (90 %); деловое общение (87,5 %). У непродуктивных ГМС слабо развиты такие компетенции, как исполнительская дисциплина (46,2 %), работа в команде (51,3 %), инициативность (45,7 %) (рис.1).

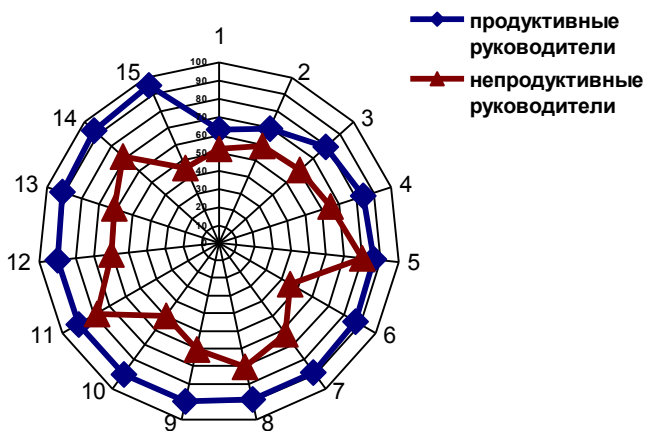


Рис. 1. Модель компетентности для продуктивных и непродуктивных руководителей

Компетенции: 1 – организаторские способности; 2 – умение пользоваться авторитетом и властью; 3 – профессионализм; 4 – аналитические способности; 5 – письменные коммуникации; 6 – инициативность; 7 – добросовестность; 8 – деловое общение; 9 – исполнительская дисциплина; 10 – обучаемость; 11 – работа в команде; 12 – устные коммуникации; 13 – целеустремленность; 14 – ответственность; 15 – работоспособность.

В результате исследования выделены субъективные факторы, обеспечивающие продуктивность профессиональной деятельности государственных и муниципальных служащих. К ним относятся следующие компетенции:

1) умение решать профессиональные проблемы, ответственность (профессиональная), ориентация на качество, ориентация на результат, обучаемость, работоспособность, самоконтроль (входят в специальную компетентность);

2) целеустремленность, организация работы в команде, инициативность (входят в управленческую компетентность);

3) социальная проницательность, доброжелательность, лояльность, социальная ответственности за решаемые задачи, работа в команде, устные коммуникации (входят в социально-психологическую компетентность).

Большинство из перечисленных выше компетенций относятся к специальной, управленческой и социально-психологической компетентностям, именно они обеспечивают продуктивность профессиональной деятельности.

На следующем этапе исследования был проведен анализ профессиональной компетентности выпускников вуза по специальности «Государственное и муниципальное управление» и «Политология» (выборка составила 220 студентов 5 курса) с целью выявления готовности к будущей профессиональной деятельности.

Значимые различия при $\alpha=0,01$ между государственными и муниципальными служащими, имеющими стаж работы более 5 лет, и выпускниками, по t-критерию Стьюдента, наблюдаются в следующих компетенциях: ориентация на результат, добросовестность, исполнительность, управление и координация, инициативность и творческий подход (рис.2).

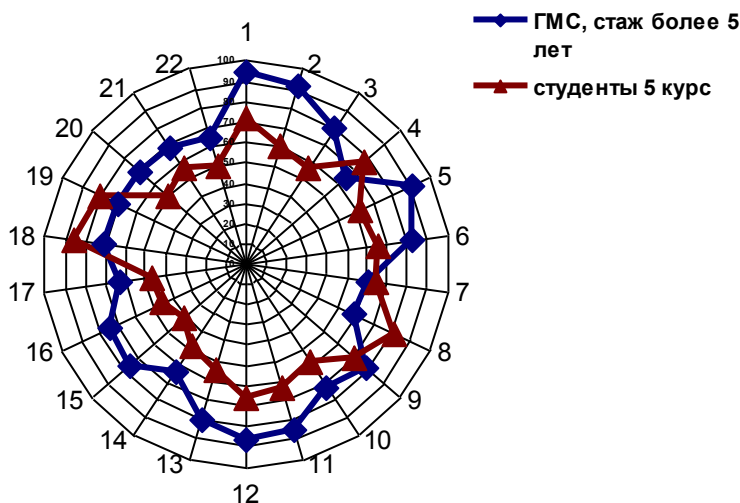


Рис 2. Мониторинг развития профессиональной компетенции ГМС и выпускников вуза

Универсальные компетенции: 1 – ответственность, 2 – ориентация на результат, 3 – ориентация на качество, 4 – гибкость поведения, адаптивность, готовность к изменениям, 5 –

добросовестность, исполнительность, 6 – межличностное общение, 7 – лояльность, толерантность, 8 – владение информационными технологиями, 9 – саморазвитие, постоянное обучение, 10 – аналитические способности, 11 – эффективные устные коммуникации, 12 – эффективные письменные коммуникации **Специальные компетенции:** 13 – владение профессиональными знаниями, 14 – работа в команде, 15 – управление и координация, 16 – организаторские способности, 17 – формирование команды, 18 – инициативность и творческий подход, 19 – инновационность, отношение к новому, 20 – системный подход к решению профессиональных проблем, 21 – стратегическое мышление, 22 – клиентоориентированность.

В результате исследования установлено, что у студентов 5 курса наиболее развиты следующие компетенции: ответственность(68%), гибкость поведения, адаптивность, готовность к изменениям(73%), владение информационными технологиями(80%), инициативность и творческий подход(82%), инновационность, отношение к новому(78%), что говорит о их профессиональной готовности к деятельности в инновационных условиях. Отмечается низкий уровень компетенций связанных с работой в команде (60%), управление и координация(68%), организаторские способности (67%), формирование команды(55%).

Результаты исследования моделей компетенций продуктивных государственных и муниципальных служащих необходимо учитывать при построении моделей компетенций бакалавров и магистров в области государственного менеджмента.

Учитывая полученные результаты сравнительного анализа развития профессиональной компетентности ГМС и студентов пятого курса необходимо в большей мере обращать внимание на развитие социально-психологической компетентности, оказывающей большое влияние на продуктивность профессиональной деятельности. Более эффективно использовать возможности образовательной и воспитательной среды вуза при организации творческой самостоятельной работы студентов и в проектной деятельности (курсовое проектирование, научно-исследовательская работа, дипломное проектирование; участие конференциях, учебно-научных проектах, студенческих научных обществах). Кроме того можно отметить, что социально-психологическая компетентность имеет тесную взаимосвязь с другими компонентами профессиональной компетентности, оказывает влияние на их развитие.

Исследование продуктивных ГМС позволило выделить образ результата подготовки бакалавров и магистров в области государственного менеджмента. При построении учебно-воспитательного процесса в

вузе следует особое внимание уделять развитию качеств и компетенций, обеспечивающих продуктивность профессиональной деятельности.

Литература:

1. Баласанян, А. С. Анализ профессионально значимых качеств, составляющих ос-нову продуктивной деятельности руководителя / А.С.Баласанян, А. А. Швецова // Современное образование: содержание, технологии, качество: «Материалы XVI Междунар. форума». – СПб.: СПбГЭТУ, 2010. – Т1.
2. Кузьмина Н. В., Софьина В. Н., Акмеологическая концепция развития профессиональной компетентности в вузе: монография. – СПб.: «Центр стратегических исследований» , 2012.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СТРУКТУРЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СТРЕССА СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК ДИАГНОСТИКИ ОТВЕТНЫХ РЕАКЦИЙ НА ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Белова Е. А., аспирант кафедры психологии социальной работы
и политической психологии,
Ивановский государственный университет
(Belova_e_a@mail.ru)

В современных условиях динамично меняющейся образовательной среды особое значение приобретает своевременное получение информации о возникающих у учащихся психофизиологических эффектах и последствиях трансформаций учебного процесса. Поэтому актуальной становится задача нахождения интегральных характеристик, измерение которых позволяло бы проводить мониторинг происходящих изменений. Мы считаем, что в качестве таких характеристик могут выступать структура и уровень психологического стресса.

Учитывая опыт авторов, в структуре психологического стресса были изучены эмоциональный, поведенческий и мотивационный компоненты.

Среди различных групп учащихся более актуальным представляется изучение структуры психологического стресса старших школьников, что, во-первых, связано с достижением определенного уровня развития психических процессов (высокая дифференцированность эмоциональных реакций, способов выражения эмоциональных состояний, равно как достаточный уровень самоконтроля и саморегуляции [1]), а во-вторых, с особенностями периода окончания школы (подготовка к экзаменам, выбор дальнейшего образовательного пути, профессиональное самоопределение).

В рамках нашего исследования в апреле-мае 2012 года было проведено изучение особенностей психологического стресса учащихся выпускных классов городских школ. Общее количество выборки составило 520 человек.

Все респонденты данного исследования были разделены на три группы в зависимости от уровня психологического стресса (низкий, средний и высокий), который определялся с помощью методики «Шкала психологического стресса PSM-25» [2]. В результате большее количество человек (60%) относится к группе с низким уровнем стресса. Однако следует отметить, что 17% респондентов, попавших в группу с низким уровнем стресса, набрали пограничные со средней группой значения, а также более половины опрошенных выбрали максимально вы-

сокую оценку высказыванию «я напряжен». Поэтому можно предположить, что в результате действия факторов социального влияния формируется общеневротическая база, которой соответствует около 1/3 старшеклассников. Подобную структуру численности групп по уровню стресса мы оцениваем как способную быстро перестроиться в сторону увеличения количества лиц с высоким уровнем стресса. Это справедливо, хотя бы в силу того, что мы вели измерения в начале последней четверти, а в период окончания учебного года стрессогенность ситуации повысится.

В рамках изучения эмоционального компонента мы использовали дифференциальные шкалы эмоций по К. Изард [3], благодаря чему определили, какие эмоции в повседневной школьной деятельности испытывают старшеклассники в последние три месяца учебы и существование различий у учащихся с разным уровнем стресса. На высоком уровне достоверности выявлены различия в переживании эмоций интереса, радости, удивления, горя, гнева, отвращения, презрения, страха и вины между представителями выделенных (попарно) групп. Представители группы с низким уровнем стресса в последние месяцы учебы склонны переживать позитивные эмоции: интерес и радость. Для них, как следует думать, окончание школы открывает новые горизонты, возможности, они позитивно настроены по отношению к будущему. Эмоциональный профиль представителей группы с высоким уровнем стресса является астенизирующим. Доминирующая эмоция – горе, что мы связываем со скорой утратой роли школьника и разрушением привычного уклада жизни. Значимо выше у представителей данной группы проявление эмоций гнева, отвращения, презрения, страха и вины. Большинство причин, вызывающих эмоцию гнева, подпадают под определение фрустрации. В ситуации фрустрации одновременно с эмоцией гнева часто активируются такие эмоции, как отвращение и презрение, формирующие триаду враждебности. Данные эмоции в конце учебного года возникают в результате возникновения препятствий в достижении цели, острой нехватки времени перед предстоящими испытаниями. Новизна и значимость предстоящих экзаменов, изменение собственного статуса, неопределенность будущего становятся основой для переживания страха.

Полученные данные свидетельствуют о пониженном эмоциональном фоне среди учащихся с высоким уровнем стресса.

Далее мы рассмотрели особенности эмоционального профиля старшеклассников: тип эмоциональной направленности и переживания фрустрации.

В результате в профиле учащихся отмечается направленность на эмоциональные переживания астенического типа и тенденция к стеническому типу переживания фрустрации.

Астенические эмоции сопровождают чувство подавленности, уныния, пассивного страха и угнетают все процессы в организме. В заключительный период школьного обучения, когда учащимся необходимо мобилизовать все ресурсы для сдачи экзаменов и поступления в ВУЗ, переживание астенических эмоций тормозит их активность, работоспособность и снижает уверенность в своих силах. Направленность учащихся на переживание астенических эмоций определяет тенденцию «отказа от борьбы» во время трудностей и позволяет предполагать предпочтение стратегии избегания в качестве техники стрессовосовладающего поведения.

В ситуациях фрустрации учащиеся чаще переживают стенические эмоции. Однако, проведя сравнительный анализ результатов групп испытуемых с разным уровнем стресса, мы выявили значимые различия в типе переживания фрустрации. Учащиеся с высоким уровнем стресса имеют тенденцию к астеническому типу переживания фрустрации.

Считается, что реакции на фрустрацию принимают два основных направления: агрессия и отступление. Поэтому стенические эмоции, мобилизующие человека на активность, сопровождают агрессивное поведение, направленное на препятствие или соответствующий заместитель в ситуации блокады в ходе осуществления деятельности. А астенические эмоции, подавляющие активность, сопровождают пассивные реакции на фрустрацию: отступление (физическое или психологическое), регрессия, депрессия, фиксация.

Таким образом, учащиеся с высоким уровнем стресса в ситуации возникновения препятствий в ходе учебной деятельности, достижения целей достоверно чаще испытывают астенические эмоции, чувство подавленности и, в связи с этим, склонны использовать пассивные и менее адаптивные модели поведения.

В рамках исследования мотивационного компонента было установлено, что учащиеся с низким уровнем стресса в большей степени настроены на успех и общение. Для представителей группы с высоким уровнем стресса мотивационный полюс «достижения» столь ярко не выражен. Отсутствие стремления всеми возможными способами добиваться поставленных целей приводит к недостаточным усилиям на выбранном пути и вследствие этого – к снижению уверенности в собственных силах и краху надежд, что в итоге может привести к формированию так называемой «выученной беспомощности» (отказу от деятельности).

По результатам исследования отмечается, что достоверно чаще в трудных жизненных ситуациях учащиеся с низким уровнем стресса обращаются за психологической поддержкой и помощью к социальному окружению. Ученики с высоким уровнем стресса чаще выбирают агрессивные действия, импульсивные действия и избегание. В целом, полу-

ченные данные свидетельствуют о недостаточном уровне психологической подготовки учащихся к переживанию острых эмоциональных периодов в жизни, их неумении преодолевать негативные проявления возникающего в этой связи психологического стресса.

Усиление напряжения в последние месяцы обучения в школе приводят к увеличению уровня переживания психологического стресса, сопровождаемого негативными (гнев, отвращение, презрение) и астенизирующими (страх, стыд, вина, горе) эмоциями. Невозможность достичь желаемых результатов приводит к переживанию фрустрации, на которую в состоянии увеличивающегося напряжения учащиеся склонны реагировать с использованием астенических моделей поведения. Все это оказывает влияние на мотивационную сферу, приводя к снижению творческой активности, а также стремления к успеху. Более важное значение приобретает повышение активности в учебной деятельности, направленное на подготовку к предстоящим экзаменационным испытаниям. В поведенческом плане с усилением переживания психологического стресса чаще актуализируются менее адаптивные стратегии преодоления: агрессия, импульсивное поведение, избегание ситуации. Изменения в эмоциональной сфере оказывают влияние на область мотивации и поведение субъекта, усиливая выявленные эффекты. Поэтому диагностика в профиле учащихся астенизирующих эмоций и соотнесение их с усилением переживания психологического стресса позволяет предсказать особенности будущего поведения и его основания.

Литература:

1. Кон И. С. Психология старшеклассника. – М.: Просвещение, 1980. – 192 с.
2. Водопьянова Н. Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания. Диагностика и профилактика. – СПб.: Питер, 2008. – 336 с.
3. Елисеев О. П. Практикум по психологии личности. – СПб.: Питер, 2001. – 560 с.

ВЗАИМОСВЯЗЬ УСПЕШНОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ С ОСОБЕННОСТЯМИ ЕГО СТИЛЕЙ РУКОВОДСТВА, ПОДЧИНЕНИЯ И ОБЩЕНИЯ

Бурченкова Л.Ш., студентка 4 курса,
Ивановский государственный университет
tiodalima@mail.ru

Любой руководитель является одновременно и подчиненным. Успешность его деятельности безусловно определяет его особенности как руководителя, так и подчиненного своего руководителя. А это, в свою очередь, влияет на отношение к подчиненным, которое может проявляться как в поведении руководителя относительно своих работников, так и в стиле его общения с подчиненным [2]. Все это изучено мало.

Цель исследования – выявить наиболее существенные связи между стилями руководства, подчинения и общения у руководителей.

В нашем исследовании принимали участие 35 человек. 20 мужчин и 15 женщин в возрасте от 30 до 66 лет.

Рабочая гипотеза исследования. Стили руководства, подчинения и общения взаимосвязаны и определяют друг друга:

1. Директивный и либеральный стили руководства сочетаются с низким уровнем исполнительности;
2. Демократический стиль руководства предполагает широкую сферу стилей общения.

Проверяли данные гипотезы мы с помощью следующих методик: тест В. П. Захарова на определение стиля управления с помощью самооценки, тест на определение стиля принятия управленческих решений разработанный И. Н. Макаровым, тест «коммуникативные и организаторские склонности» (КОС), направленный на исследование коммуникативных и организаторских способностей, методика диагностики межличностных отношений Т. Лири, а также тест М. Е. Раскумандриной на определение стиля подчинения. После завершения прохождения респондентами предложенных нами тестов, каждый испытуемый отвечал на дополнительные вопросы, которые были направлены на оценку каждым испытуемым успешности себя как руководителя, успешности собственного общения на работе и дома и удовлетворенность своей профессиональной деятельностью.

Отметим наиболее интересные результаты:

- 1) частотный анализ показал, что в рамках нашего исследования 20% респондентов отмечают низкий уровень успешности своей деятельности, а 80% – средний уровень. Люди, высоко оценивающие ус-

пешность собственной деятельности также чаще имеют высокий уровень материального положения ($r=0,55$, при $p \leq 0,01$), чаще удовлетворены уровнем своего общения как дома ($r=0,68$, при $p \leq 0,01$), так и на работе ($r=0,82$, при $p \leq 0,01$), имеют высокий уровень властности ($r=0,34$, при $p \leq 0,05$), однако у таких людей реже наблюдается высокий уровень организаторских способностей ($r=-0,36$, при $p \leq 0,01$). При этом такие люди чаще имеют маргинальный стиль принятия решений ($r=0,35$, при $p \leq 0,05$), характерный для руководителей, которые в своих решениях используют установку только на подчинение «командам сверху», и реже используют реализаторский стиль принятия решения ($r=-0,44$, при $p \leq 0,01$), который предполагает коллективную форму работы с учетом интересов каждого члена группы. В целом, по всем, оцениваемым нами показателям (успешность профессиональной деятельности, общение на работе и дома и удовлетворенность выбранной деятельностью) наблюдается средний уровень [4];

2) что касается стилей руководства, то нам удалось выяснить, что человек с попустительским стилем руководства (такому руководителю присущи стремление уклониться от принятия решений или переложить эту задачу на других, безучастное отношение к делам коллектива), как только грозит проверка работы со стороны вышестоящего руководства, приобретает в своем поведении черты авторитарного стиля ($r=0,64$, при $p \leq 0,01$), чтобы утвердить свой статус в глазах своего начальника.

Руководитель с авторитарным стилем обычно имеет высокий уровень властности ($r=0,38$, при $p \leq 0,05$), то есть склонности повелевать и реже имеет реализаторский стиль принятия решения ($r=-0,38$, при $p \leq 0,05$), ибо ориентирован на единоличное принятие всех решений и слабый интерес к работнику как к личности.

Руководитель с демократическим стилем руководства, который подразумевает под собой стремление к выработке коллективных решений, интерес к неформальным, человеческим отношениям, обычно имеет высокий уровень организаторских способностей ($r=0,46$, при $p \leq 0,01$). Такой руководитель совместно с сотрудниками согласовывает цели организации и индивидуальные пожелания членов группы, распределяет работу, оказывает подчиненным необходимую помощь, стремясь повысить их возможности самостоятельно решать производственные задачи и так далее. Однако такие руководители весьма молоды ($r=0,33$, при $p \leq 0,05$), что может быть связано с недавним назначением этих людей на такую должность, а также с их желанием стать для коллектива «своим человеком» [3].

3) у большей части респондентов наблюдаются такие стили подчинения как «подчиненный – манипулятор» и «человек дела». И тот, и

другой тип являются довольно амбициозными, однако при этом «подчиненный – манипулятор» направлен на себя и свои интересы, а «человек дела» – на коллектив и общие задания [4].

4) переходя к стилям общения руководителей, отметим, что, эгоистический стиль общения предполагает у руководителя наличие высокого уровня организаторских способностей ($r=0,4$, при $p \leq 0,05$). Это может быть связано с тем, что данный стиль общения характеризуется стремлением быть над всеми, но одновременно в стороне от всех. Руководители с данным типом общения самовлюбленные, расчетливые, независимые, себялюбивые. Трудности они склонны перекладывать на окружающих. Руководители, имеющие подчиняемый стиль общения чаще имеют высокий уровень как организаторских ($r=0,43$, при $p \leq 0,01$), так и коммуникативных способностей ($r=0,42$, при $p \leq 0,05$). Но такие люди реже имеют высокий уровень власти ($r=-0,41$, при $p \leq 0,05$). То есть из них могут получиться хорошие подчиненные для вышестоящих руководителей. Руководители с подозрительным типом общения склонны перекладывать принятие решения на коллектив, чтобы снизить свою тревожность, которая обуславливает их постоянные сомнения. Подобная ситуация наблюдается и у руководителей с зависимым типом общения. Поимому, руководители с зависимым, дружелюбным и альтруистическим стилями общения являются людьми старшего возраста ($r=0,37$, при $p \leq 0,05$). При этом в первом случае отмечается высокий уровень организаторских способностей ($r=0,4$, при $p \leq 0,05$), во втором – коммуникативных ($r=0,41$, при $p \leq 0,05$), а в третьем – коммуникативных ($r=0,43$, при $p \leq 0,05$) и организаторских одновременно ($r=0,39$, при $p \leq 0,05$). А разнообразие стилей общения с приблизительно одинаковым возрастом руководителей может зависеть от различных условий их работы [1].

5) рассматривая взаимосвязь между стилями руководства, подчинения и общения между собой, нам удалось выяснить, что у руководителей с авторитарным и либеральным типами управления отмечается низкий уровень исполнительности. Что касается демократического стиля управления, то для него характерна широкая сфера стилей общения, что может помочь добиться максимальной эффективности работы.

6) для комплексного изучения поставленной нами проблемы, мы провели факторный анализ, в результате которого было выявлено 4 фактора.

1. «Фактор неудовлетворенности руководителями своей работой». Он включает в себя низкую оценку успешности и удовлетворенности работой, успешности своего общения дома и на работе, а также имеют зависимый, подчиняемый и подозрительный стили общения. Это может быть связано с плохими взаимоотношениями таких людей с вы-

шестоящим руководством или же с неспособностью разграничить семейные и профессиональные проблемы.

2. «Фактор особенностей руководящей деятельности людей с авторитарным стилем управления». Он включает в себя высокий уровень коммуникативных способностей, высокий уровень материального положения, альтруистический, авторитарный и подозрительный стили общения.

3. «Фактор особенностей руководящей должности людей старшего возраста», куда вошли руководители с низким уровнем как исполнительности, так и подчиняемости, которые имеют высокий уровень образования и обладают демократическим стилем общения.

4. «Фактор особенностей руководящей деятельности людей, занимающих высокую должностную позицию». Такие люди чаще имеют авторитарный стиль руководства, высокий уровень властности, а также хорошо развитые коммуникативные и организаторские способности. Руководители, достигшие высокого уровня карьерной лестницы, имеют довольно большой опыт и мастерство в выбранном ими деле. Впоследствии их усилия будут направлены на то, чтобы удержаться на своем месте.

Несмотря на то, что нам удалось полностью подтвердить наши гипотезы, существуют еще ряд неохваченных в нашем исследовании проблем, таких как, например, взаимоотношения между руководителями разных рангов. Поэтому в дальнейшем можно продолжить расширять представления о данной проблеме и получать новые результаты.

Литература:

1. Ильин Е. П. Психология общения и межличностных отношений. – СПб.: Питер, 2012. – 576 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»).

2. Карпов А. В. Психология менеджмента. Учеб. Пособие. – М.: Гардарики, 1999. – 584 с.

3. Райгородский Д. Я. Психология руководства. Учебное пособие для факультетов: психологических, экономических и менеджмента. Самара: Издательский Дом «Бахрах-М», 2005. – 768с.

4. Раскумандрина М. Е. Типология индивидуальных стилей подчинения и их диагностика: Дис... канд. психол. наук (19.00.05). Ярославль, 2004. 112 с.

ПРИНЯТИЕ РЕШЕНИЯ В ЖИЗНЕННО ЗНАЧИМОЙ СИТУАЦИИ КАК ВОЗМОЖНОСТЬ РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТНОСТИ ЛИЧНОСТИ

Ваганова Ю. С., аспирант кафедры социальной психологии, Ивановский
государственный университет
(Vaganova.youliya@yandex.ru)

Вопрос о роли человека в построении своего жизненного пути остается чрезвычайно важным для людей с древних времен и до наших дней. Говоря о жизненном пути человека, философы обращались и обращаются к диалектическому понятию судьбы, включающему в себя «единство таких противоположностей, как необходимость и свобода». [5]

Под категорией необходимости мы можем понимать внешние, не зависящие от человека обстоятельства. Под категорией свободы – активную позицию личности, ее желание самой создавать свою жизнь, ответственность за принятое решение. В самом общем виде эти категории соответственно раскрываются двумя видами детерминант поведения человека, внешней (ситуационной) и внутренней (личностной), а также отражаются в формуле К.Левина, согласно которой «поведение есть результат взаимодействия личности со средой». [3]

В связи с этим представляется важной проблема субъектности личности, поскольку именно эта сущностная характеристика определяет активность, самостоятельность человека, его умение ставить цели, осознавать мотивы, управлять своей деятельностью. [9; 10] Субъектная позиция характеризует желание и способность личности к познанию и преобразованию мира и себя, становится связующим звеном между личностью и ситуацией, «предполагает отбор, подбор наиболее адекватных средств для приведения в соответствие личности и ситуации». [11]

В настоящее время важность ситуационного подхода в психологии признана, однако неопределенность понятийного аппарата затрудняет классифицирование ситуаций. Не углубляясь в существующие типологии, представим некоторые аспекты нашего видения «жизненно значимой ситуации» как создающей психологическое пространство для развития субъектности личности:

1. Жизненно значимая ситуация несет в себе значимость субъективную, это пространство своеобразного отражения личности взаимодействия с ситуацией. Эффективность принятого решения в такой ситуации определяется не объективными критериями, а субъективным чувством «внутреннего удовлетворения». Субъективность и субъект-

ность имеют ряд характеристик взаимопроникновения, субъективность несет в себе действенные начала субъектности; [4; 11]

2. Жизненно значимая ситуация прежде всего связана со взаимодействием личности и коллективного субъекта, личности и «значимого другого». [Кондратьев] «Вопрос жизни в обществе, вопрос деятельности и вопрос любви и брака», обозначенные А.Адлером, могут оказаться основными сферами возникновения жизненно значимых ситуаций. [1] Человек как субъект – носитель социального, личность развивает субъектную позицию только в контексте взаимодействия с социальной средой, в особенности – в близких, значимых отношениях;

3. Принятие решения в жизненно значимой ситуации воспринимается человеком как процесс «переломный», «поворотный», тем самым включаясь в тесное взаимодействие со смысложизненными ориентациями личности – основой развития субъектности;

4. Необходимость принятия решения в жизненно значимой ситуации запускает процесс переживания – особую внутреннюю работу с ситуацией, включающую переплетение чувственных и рациональных компонентов. [2] В переживании представлено субъектное начало сознания. [8];

5. Важным является не столько само принятое человеком решение в той или иной жизненно значимой ситуации, сколько его последующее отношение к этому решению, умение «жить в своем выборе», что также является механизмом развития субъектности;

На наш взгляд, в жизненно значимой ситуации внешние и внутренние факторы, являясь чрезвычайно сложными сами по себе, вступают в наиболее острое взаимодействие. Определяя и буквально ощущая ситуацию как жизненно значимую, человек невольно требует от себя напряжения всех душевных сил. Принятие решения в данном случае по форме является процессом, а по содержательному показателю – возможностью. Возможностью использовать сложившуюся ситуацию как пространство для проявления личностью своих уже сформированных субъектных позиций и развития тех субъектных качеств, которые необходимы для дальнейшего построения собственного жизненного пути.

Литература:

1. Адлер А. Наука жить. – Port-Royal, 1997. – 90 с.
2. Василюк Ф. Е. Психология переживания: анализ преодоления критических ситуаций. – М.: Издательство Московского университета, 1984.
3. Гришина Н. В. Ситуационный подход и его эмпирические приложения // Психологические исследования. 2012. Том 5. № 24.

4. Деркач А. А. Субъектность и субъективность в акмеологическом развитии человека // Психология человека в современном мире. Том 3. Психология развития и акмеология. / Ответственные редакторы: А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко, В. В. Знаков, И. О. Александров. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – 400 с.
5. Захарова Л. М. Проблема судьбы человека: тенденции развития: Автореф. дис... канд. филос. наук (09.00.13). Ростов-на-Дону, 2007.
6. Кондратьев М. Ю. «Значимый другой»: слагаемые межличностной значимости // Социальная психология и общество. 2011. №2. – С.17-28
7. Леонтьев Д. А. Симбиоз и адаптация или автономия и трансценденция выбора личности в непредсказуемом мире // Личность в современном мире: от стратегии выживания к стратегии жизнетворчества / Под ред. Е. И. Яцуты. Кемерово, 2002.
8. Петровский А. В., Ярошевский М.Г. Основы теоретической психологии. Учебное пособие для вузов. – М.: ИНФРА-М, 1998. – 528 с.
9. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии – СПб: «Питер», 2000. – 712 с.
10. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности. – М.: школьная пресса, 2000. – 421 с.
11. Шамионов Р. М. Субъектность личности в процессе социализации в изменяющихся условиях бытия и субъективное благополучие // Известия Саратовского университета. 2008. Т. 8. Сер. Философия. Психология. Педагогика, вып. 2. – С.105-109

ВЛИЯНИЕ ИНТЕРНЕТ – ОБЩЕНИЯ В СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЯХ НА РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ ДЕТЕЙ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

Галямшина А. И., педагог-психолог МОУ СОШ № 18 г. Кинешма,
аспирантка кафедры общей и педагогической психологии
Ивановский государственный университет
(alengkagal@mail.ru)

Личность формируется, главным образом, в деятельности, через отношения с другими людьми, коллективом, обществом. Процесс формирования личности – это процесс усвоения индивидом опыта общественной жизни. Начиная с момента рождения человека и на протяжении всей его жизни, те или иные стороны личности постоянно находятся в развитии. Процесс формирования личности продолжается практически всю жизнь с разной степенью интенсивности. Наиболее интенсивно человек формируется в подростковом возрасте, именно на этом этапе развития усваиваются необходимые знания и правила поведения в обществе [2, с.231].

Д. Б. Эльконин считал, что ведущей деятельностью детей подросткового возраста становится общение со сверстниками. Именно в начале подросткового возраста деятельность общения, сознательное экспериментирование с собственными отношениями с другими людьми: поиски друзей, выяснение отношений, конфликты и примирения, смена компаний, выделяются в относительно самостоятельную область жизни. Главная потребность периода — найти свое место в обществе, быть значимым — реализуется в сообществе сверстников, возможности широкого общения со сверстниками.

Эту возможность в широком объеме предоставляет детям подросткового возраста сеть интернет, где они огромное количество времени проводят в социальных сетях, которые сильное воздействие способны оказывать на формирование личности ребенка подросткового возраста.

Социальные сети — среда, открывающая широкий спектр полезных и опасных возможностей. Они хороши для тех, кто знает, что хочет. Такие люди рискуют гораздо меньше, чем те, кто заходит туда "просто так". Ясно, что большинство подростков — из числа последних. Их интеллект мир взрослых, каков он есть, и общение со сверстниками [1, с.87].

А занятость матерей и отцов карьерой, невнимательность педагогов оставляют детей без присмотра. Выход у подростка один: с головой погрузиться в виртуальный мир, где можно гарантированно найти себе

собеседника. Поэтому современные подростки все свои потребности в социализации находят именно в социальных сетях.

Однако некоторые склонны видеть в социальных сетях пользу, другие же склонны различать в них негативные последствия.

Конечно, развитием интернет – технологий мир сильно изменился. Вслед за ним изменился, и образ мысли, и образ жизни молодых людей. Подростки могут сказать гораздо больше через сеть, чем в реальной жизни, и не чувствовать себя при этом неудобно: у них есть время обдумать свою мысль и выразить ее наиболее точно.

Раньше в юности многие вели дневники, описывая там свои самые сокровенные мысли. Но сегодня большинство молодых людей предпочитает вести блог, чтобы получить мнения других людей по различному поводу.

Сеть дает возможность неуверенному в себе подростку почувствовать себя востребованным. Он заводит новые знакомства, не опасаясь того, что может быть отвергнутым.

Подростки выкладывают фото и видео, не боясь осуждений со стороны, и не обращая внимания на постороннюю критику. В сети они не боятся быть непонятыми, недооцененными. В социальных сетях положительно воспринимается все то, что отвергается обществом в реальной действительности.

Когда человек заполняет свою личную страницу в социальной сети, он создает свой виртуальный образ. Вскоре эта личность развивается и живет в сети своей жизнью так, как хотелось бы прожить в реальности.

Заполняя анкеты, которые являются составляющими частями любой социальной сети, человек наконец-то может реально задуматься над своими интересами и желаниями. Самовыражаются в сети большинство школьников. Некоторые выкладывают результаты своего творчества – стихи, песни, музыку, видео. Это также происходит и через оформление их страниц: интересы, увлечения, хобби. Кроме того, социальная сеть – это быстрая передача или распространение информации о школе, классе, мероприятиях и новостях обучающихся [4, с.151].

Мы видим, что с одной стороны, социальные сети дают подростку необходимое: социализацию, коммуникации, самовыражение, создание своего образа, нахождение интересов и формирование взглядов, а главное – самостоятельность, независимость от взрослых.

Влияние социальных сетей на подростков может быть отчасти и негативным.

У подростков появляется зависимость от виртуального мира. Вечерние прогулки по городу, посещение культурных мест, кафе теперь с

легкостью заменяет общение в сети. Такой путь приводит к аутизму и возможной деградации личности, как составляющей общества.

При злоупотреблении сетью у молодых людей на подсознательном уровне развивается фобия (страх), неспособность общения с реальными людьми. Подростки стесняются знакомиться в жизни с противоположным полом, возникают трудности с речевыми оборотами. Им проще зайти в интернет и написать сообщение, им становится сложно заводить новых друзей.

Часто подростки в сети выдумывают себе новое имя, отказываясь от своего настоящего имени. Многие из них под влиянием этого фактора становятся двуличными, выдавая себя в сети за того, кем в реальной жизни они совершенно не являются, что потом проецируется на действительность.

Общение в социальных сетях снижает и упрощает уровень грамотности. При переписке язык упрощается, допускаются грамматические ошибки, к которым люди привыкают и впоследствии не могут избежать в живой речи. Кроме того, не используются и забываются языковые средства, которыми так богат национальный язык.

Современные технологии позволяют выйти в социальные сети даже с мобильного телефона. Поэтому многие ученики могут выйти туда даже на уроках. К тому же, мы часто имеем возможность наблюдать практически у каждого обучающегося планшетный персональный компьютер. А это мешает образовательному процессу.

Большинство учащихся тратят время на пребывание в сети большую часть своего свободного времени. В результате – безразличие к учебе, снижение уровня успеваемости, нехватка времени для чтения художественной литературы и иного обогащения внутреннего мира.

В ходе исследования было установлено, что самые частые и долгие посещения социальных сетей происходят в ночное время. Отсюда следует причина недосыпания, умственной утомляемости подростков, которая очень опасна в данный возрастной период.

Неконтролируемое взрослыми, длительное пребывание в сети, может влиять на формирование моральных норм, отличающихся от общепринятых в социуме.

В подростковом возрасте происходит социализация личности, ей необходимо общение. Современная социальная психология давно уже столкнулась с феноменом «одиночества в толпе». Как ни странно, но способствует этому развитие компьютерных технологий. Таким образом, происходит снижение коммуникативного потенциала подростков.

Как уже было отмечено, негативное влияние социальных сетей на процесс социализации обучающихся, значительно выше, чем положи-

тельное. Необходимо не просто лишить подростков использования социальных ресурсов сети интернет, достаточно просто свести к минимуму все опасные факторы:

1. Важно, чтобы у подростка была постоянная альтернатива социальным сетям: в первую очередь, дружеское общение с родителями, во вторую – спортивные занятия, физический труд, чтение литературы, кружки. Важно постараться проследить, чтобы подросток не входил в интернет без взрослых. Взрослые должны разъяснить подростку, какие опасности скрыты в сети, и как их избежать.

2. Необходимо освещение этической стороны использования социальных сетей (какие фотографии и видеоролики можно размещать, а какие нельзя).

3. Подросткам необходимо объяснить, что необходимо тренировать силу воли, твердость характера, ограничивая свое времяпровождения в сети.

5. Помочь подростку осознать, что социальные сети – всего лишь проект, вид развлечения и виртуального общения со знакомыми, а не часть жизни.

6. Необходимо вместе с подростком заняться поиском альтернативных способов времяпрепровождения. Например, занятие спортом, рисование, вышивание, чтение книг. Ну и, несомненно, нужно уделять больше внимания реальной жизни: проблемам в школе, семье, друзьям, а также увеличивать время пребывания в компании реальных, а не виртуальных друзей [4,с.78]..

Литература:

1. Браун С. "Мозаика" и "Всемирная паутина" для доступа к Internet: Пер. с англ. – М.: СК Пресс, 1996. – 167с.

2. Кон, И. С. Психология ранней юности / И. С. Кон. – М, 1989.

3. Сидоренко И. В. Тренинг влияния и противостояние влиянию.– СПб.: Речь, Санкт – Петербург, 2003.

4. Шарков Ф. И., Родионов А. А. Социология массовой коммуникации. М.: ИД Социальные отношения, 2003. – 378 с.

УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ С ПРИМЕНЕНИЕМ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ

Голобородько Н. В., магистрант Западно–Казахстанского
государственного университета
(Nataya_91@mail.ru)

Интенсивные изменения в системе образования, инновационные процессы в школе ставят вопросы о сохранении здоровья школьников. Объективным показателем неблагополучия является то, что здоровье школьников уменьшается по сравнению с их сверстниками двадцать или тридцать лет назад. При этом наиболее значительное увеличение частоты всех классов болезней происходит в возрастные периоды, совпадающие с получением ребенком общего среднего образования. Здоровьесберегающие технологии являются составной частью и отличительной особенностью всей образовательной системы. Здоровьесбережение в образовании как процесс проходит в определенных организационных формах (индивидуальных, групповых, коллективных) с привлечением самых разнообразных средств здоровьесбережения. В своем содержательном и организационном аспектах он зависит от поставленных целей и ожидаемых результатов образовательной деятельности.

Поэтому все, что относится к образовательному учреждению - характер обучения и воспитания, уровень педагогической культуры учителей, содержание образовательных программ, условия проведения учебного процесса и т. д. – имеет непосредственное отношение к проблеме здоровья учащихся. Если забота о здоровье является одним из приоритетов работы всего педагогического коллектива и происходит на профессиональной основе, можно говорить о реализации в школе здоровьесберегающей педагогики. Если же эти вопросы игнорируются по сути, оставаясь красивыми фразами в планах и отчетах, то есть, если не организована целенаправленная работа по защите здоровья учащихся и педагогов от многочисленных негативных (патогенных) факторов окружающей среды, образовательного процесса, не проводится формирование и укрепление здоровья школьников и т. п., то разрушающий здоровье «эффект», причем для всех субъектов образовательного процесса, неизбежен. Здоровьесберегающая педагогика, главная отличительная особенность которой – приоритет здоровья среди других направлений воспитательной работы школы, включает последовательное формирование в школе (или в другом образовательном учреждении) здоровьесберегающего образовательного

пространства с обязательным использованием всеми педагогами здоровьесберегающих технологий, чтобы получение учащимися образования происходило без ущерба для здоровья, а также воспитание у учащихся культуры здоровья, под которой мы понимаем не только грамотность в вопросах здоровья, достигаемую в результате обучения, но и практическое воплощение потребности вести здоровый образ жизни, заботиться о собственном здоровье[2].

Творчески осмысленное внедрение в работу школ тех рекомендаций, приемов, технологий, которые с той или иной степенью детализации освещены в данной книге, позволит, с одной стороны, заметно снизить влияние неблагоприятных факторов образовательного процесса школы на здоровье учащихся и педагогов, а с другой – реализовать хотя бы часть тех позитивных возможностей, которыми располагает каждый учитель и каждая школа, стремящиеся дать подростку старт счастливой жизни.

Ввиду ограниченного объема настоящей книги и ее «адресации» преимущественно руководителям управлений и учреждений образования, большая часть затронутых в ней вопросов представлена кратко, почти конспективно. Мы видели свою задачу в том, чтобы дать «генералитету» нашей системы образования современное, хотя и обзорное, представление о различных сторонах проблемы влияния школы на здоровье учащихся, о здоровьесберегающем пространстве и формирующих его технологиях, показать, какие существуют ресурсы, позволяющие постепенно исправлять ситуацию неблагополучия, сложившуюся в этой сфере.

Сохранение здоровья (особенно психического) связано со всеми положительными изменениями во всех психических сферах человека. Поэтому идея формирования индивидуальности также может выступать ключевой для здоровьесбережения в педагогическом процессе. Основное содержание программ, положений и других документов, определяющих направления, цели, функции, задачи, принципы и т. д. в деятельности классного коллектива, в нашем исследовании опирается на концепцию развития семи сфер и концепцию педагогики индивидуальности[1]. Согласно данной концепции, индивидуальность человека характеризуется уровнем развития интеллектуальной, мотивационной, эмоциональной, волевой, предметно-практической, экзистенциальной сфер и сферы саморегуляции. Сохранение здоровья ребёнка – это основная задача и обязанность не только учителей, а в первую очередь – родителей. Учёба может считаться успешной только тогда, когда ей сопутствует хорошее здоровье. Цена пятёрок сомнительна, если у отлич-

ника расстраивается сон, если он становится раздражительным, плаксивым, если у него синяки под глазами. Не следует забывать, что это только начало, первые признаки многих будущих болезней.

Беречь – значит твёрдо знать, как организовать режим дня, как рационально работать, как чередовать труд и отдых, как отдыхать, как закалять ребёнка, и многое другое.

Несомненно, родители стараются прививать ребёнку элементарные навыки гигиенической культуры, следят за сохранением их здоровья. Но не всегда это получается. Родители называют много причин, но чаще всего это объясняется неумением организовать режим дня ребёнка и помочь ему его выполнять. Поэтому для осуществления преемственности в формировании привычки к здоровому образу жизни у школьников необходима совместная работа педагогов и родителей. Активные методы обучения, используемые как на уроках, так и во внеклассной деятельности, построены на сознательном создании напряженной ситуации, вынуждающей учащихся принимать решения для достижения заданной цели. В таких условиях выработка решений сопровождается эмоциями, что, в свою очередь, обеспечивает мобилизацию интеллектуальных резервов, стимулирует познавательную деятельность, позволяет длительно удерживать внимание. Создавая атмосферу заинтересованности, стараюсь встать на позицию ученика, понять его состояние во время ответа. Помню, что каждый ответ заслуживает уважения.

На каждом уроке отношения с учащимися строятся таким образом, чтобы дать возможность школьникам самостоятельно открывать что-то новое, привлекая уже известное.

Учитывая особенности восприятия, которыми обладает каждый из учащихся, включаю в занятия разные виды деятельности, чтобы школьники могли и посмотреть, и послушать, и подвигаться. Тогда даже непоседы и обычно невнимательные ученики могут стать успешными, почувствовать, что и они способны добиться победы[3].

Современное образование ставит целью переход от объяснительно-иллюстрационного способа обучения на деятельностный, при котором ребёнок становится активным субъектом учебной деятельности.

Создание комплекса организационно-педагогических условий здоровьесбережения позволит преодолеть действие негативных факторов, характерных для школы, гиподинамии, стресса и др., будет способствовать осознанию учащимся и педагогом здоровья как личной, общественной и государственной ценности, здоровьесбережения как системы, процесса, результата целенаправленной деятельности.

Литература:

1. Гарейда В. Н., Лежнева Н. В. Научить быть здоровым // Начальная школа. – 2000. – № 9. – С. 99 – 100
2. Смирнов, Н. Учебный процесс требует гигиены / Н. Смирнов // Здоровье детей : газ. издат. дома "Первое сентября". – 2005. – № 8. – С. 32-35. – В содерж.: Условия освещенности; Воздушно-тепловой режим; Воздействие шума; Санитарно-гигиеническое состояние школы.
3. Филиппова, Н. А. Искусство быть здоровым : программа интегрированного элективного курса "Биология-валеология" / Н. А. Филиппова // Биология : газ. издат. дома "Первое сентября". – 2006. – № 1. – С. 22-23.

К ПРОБЛЕМЕ АДАПТАЦИИ И СОЦИАЛИЗАЦИИ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Гюлмамедов А. Б., аспирант,
ФГБОУ ВПО «Ивановский государственный университет»

Применительно к первоначальному вхождению в ситуацию обучения студента в вузе часто используют такие понятия, как адаптация, социализация, воспитание, саморазвитие и др., что подчеркивает наличие особого адаптационного периода к обучению вузовского типа. В силу неоднозначности определения этих понятий в психологической литературе, целесообразно дать их определения и интерпретацию.

В системе отечественной психологии авторы используют еще два термина, которые могут употреблять как синонимы слова «социализация», – «развитие личности» и «воспитание». Социализацию определяют как процесс вхождения индивида в окружающую среду, усвоение им социальных норм, влияний и приобщения его к системе социальных связей, а также «совокупность всех социальных процессов, благодаря которым индивид усваивает определенную систему норм и ценностей, позволяющих ему функционировать в качестве члена общества» [2, с.18].

Соотнесение понятий «социализация» и «развитие» имеет смысл лишь в том случае, когда происходит утверждение признания личности субъектом социальной деятельности, то есть развивающийся индивид становится таким субъектом, что процесс его развития немислим вне его социального развития, а, следовательно, и вне усвоения им системы социальных связей. В таком случае понятия «развитие» и «социализация» по объему могут совпадать, а акцент на активность личности кажется значительно более четко представленным именно в идее развития, а не социализации.

Сложнее выглядит ситуация с соотношением содержания понятий «воспитание» и «социализация».

В отечественной психологии процесс воспитания понимается в двух аспектах: в широком и узком. В широком смысле слова под «воспитанием» понимается воздействие на человека всей системы общественных связей с целью усвоения им всего социального опыта, и субъектом воспитания выступает все общество. Если употреблять термин «воспитание» в широком смысле, то различие с термином социализация отсутствует.

В узком смысле термин «воспитание» означает процесс целенаправленного воздействия на человека со стороны субъекта воспитательного процесса с целью передачи ему определенной системы представлений, понятий, норм. Под субъектом воздействия понимается специальный институт или человек, мотивированный для осуществления заданной цели.

Таким образом, можно определить термин «социализация», как двусторонний процесс, включающий в себя, усвоение индивидом социального опыта путем вхождения в социальную среду, систему социальных связей; с другой стороны, – это процесс активного воспроизводства индивидом системы социальных связей за счет его самостоятельной деятельности и активного включения в социальную среду.

В этом случае, первая сторона процесса социализации – это характеристика того, как средства воздействуют на человека. Вторая сторона социализации характеризует момент воздействия человека на среду с помощью деятельности, в том числе, деятельности учебной. Активность позиции личности студента обязательна здесь потому, что всякое воздействие на систему социальных связей и отношений требует принятия определенного решения и, следовательно, включает в себя процессы преобразования, мобилизации субъекта, построения определенной стратегии деятельности. Таким образом, процесс социализации не противоречит двум обозначенным ранее процессам – воспитанию и развитию личности.

По своему содержанию социализация есть процесс вхождения и становления личности с первых минут жизни. Обычно принято выделять три основные сферы, в которых осуществляется социализация: деятельность, общение, самосознание. Взаимодействие в каждой из этих сфер позволяет значительно расширить круг социальных связей с внешним миром.

Что касается **деятельности**, то на протяжении всего процесса социализации «... индивид имеет дело с расширением «каталога» деятельностей» [4], то есть освоением все и новых видов деятельности. При этом происходит три важных момента. Во-первых, это ориентировка в системе связей, присутствующих в каждом виде деятельности и между ее видами. Она осуществляется, по всей вероятности, через систему «личностных смыслов». Такой продукт деятельности называют «личностным выбором деятельности». Как следствие из этого вытекает второй момент – это центрирование вокруг главного, сосредоточение внимания на нем и соподчинение ему всех остальных деятельностей. Наконец, третий процесс – это освоение личностью в ходе реализации деятельно-

сти новых ролей и осмысление их значимости. Развивающийся индивид использует возможности для расширения круга социальных связей именно как субъекта деятельности. А применимо к личности студента, индивид, попадая в студенческую группу, расширяет свои возможности за счет реализации своих умений и навыков. Тем самым происходит процесс его социализации.

Вторая сфера – общение – рассматривается в контексте социализации также со стороны расширения и углубления, поскольку общение является составной частью процесса деятельности. Расширение общения студента нужно понимать как умножение социальных контактов, специфику этих контактов на данном возрастном этапе. Что касается углубления общения, то здесь речь идет о разном характере общения (происходит переход от монологического общения к диалогическому и полилогическому, где умение ориентироваться на партнере является главным критерием).

Третья сфера социализации – развитие самосознания личности. В самом общем смысле можно сказать, что процесс социализации означает «...становление в человеке образа его Я...» [3], происходит в контексте профессионализации.

ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В РОССИЙСКИХ ВУЗАХ

Динь Тхи Тхиен Ай, аспирант,
ФГБОУ ВПО «Ивановский государственный университет»

Международный характер современного образования выражается в росте академической мобильности студентов, в увеличении числа иностранных студентов в мире, в целом и в частности, в российских вузах. Как мы знаем, каждый год тысячи студентов из разных стран мира приезжают на обучение в Россию. В процессе обучения, иностранные студенты испытывают некоторые объективные трудности, что в конечном итоге сказывается на процессе обучения. Несмотря на этих трудности, студентам приходится адаптироваться к условиям обучения и усвоению профессиональных знаний.

Объектом нашего исследования были иностранные и российские студенты, сфера личности иностранных студентов. Цель исследования – выявление особенностей мотивации профессиональной деятельности иностранных студентов. В качестве экспериментальных методов для изучения мотиваций профессиональной деятельности студентов использовалась методика К. Замфир в модификации А. А. Реана «Изучение мотивации профессиональной деятельности». Результаты исследования представлены в таблице.

Таблица №1

Особенности мотивации профессиональной деятельности студентов

Мотивация профессиональной деятельности	Российские студенты (средние значения)	Иностранные студенты (средние значения)	P (уровень значимости по T-критерию Стюдента)
1. Внутренняя мотивация	4,1	3,9	0,296
2. Внешняя положительная мотивация	4,0	4,1	0,652
3. Внешняя отрицательная мотивация	3,1	3,1	0,910

Полученные данные свидетельствуют о том, что значительных различий в системе побуждения студентов – будущих специалистов (россиян и иностранцев) к профессиональной деятельности не существует.

Чтобы конкретнее проанализировать, мы будем рассматривать их в соотношении.

Таблица №2

Выявление преобладающего типа мотивации профессиональной деятельности студентов

Преобладающий тип мотивации	Российские студенты(в%)	Иностранные студенты (в%)
BM	44,5	31,9
BPM	29,2	25
BOM	12,4	11,1
BM = BPM	8,3	27,8
BM = BPM = BOM	5,6	4,2

Примечание:

BM – внутренняя мотивация;

BPM – внешняя положительная мотивация;

BOM – внешняя отрицательная мотивация.

На основании полученных результатов определяется мотивационный комплекс личности. Необходимо отметить, что большинство студентов обладает оптимальным мотивационным комплексом по сочетанию:

1. BM>BPM>BOM
2. BM=BPM>BOM.

Большинство студентов обладают оптимальным мотивационным комплексом, так как преобладающим мотивом профессиональной деятельности являются внутренние мотивы т.е. для них важно удовлетворение от самого процесса и результата работы, также возможность самореализации в данной деятельности. Были отмечены, что не меньшее значение в структуре мотивации профессиональной деятельности для российских студентов имеет внутренние положительные мотивации. Т.е с точки зрения многих будущих специалистов, мотивы социального престижа, зарплаты являются не менее важными факторами побуждения к профессиональной деятельности. Внешние мотивы (стремление избежать критики, наказаний или неприятностей) оказываются на последнем месте, что говорит об адекватном выборе многих студентов, способствующем продвижению в своих делах и будущих профессиях.

Наблюдается различие между двумя группами студентов только в том, что для многих иностранных студентов, а именно для 27,8% равна важность между внутренними мотивациями (удовлетворения от самого процесса, возможность самоактуализации) и внешними мотивациями

(одобрения со стороны других, зарплата, престиж), тогда как большинство российских студентов (44,5%) называют преобладающими мотивами профессиональной деятельности внутренние.

Таким образом, по результатам исследования мотивации профессиональной деятельности (методика К. Замфир в модификации А. Реана) можно сделать вывод о том, что, как и российские, большинство иностранных студентов обладают адекватными мотивациями профессиональной деятельности. Студенты положительно относятся к профессии, это является важным фактором повышения учебной успеваемости студентов и карьерного роста в дальнейшем. Известно, что профессиональная мотивация студентов определяет успех их учения в образовательном учреждении, поэтому чтобы повысить уровень учебной деятельности необходимо формировать у студентов – будущих специалистов положительное отношение к выбранной ими профессии.

Исходя из вышесказанного, нам необходимо отметить, что студенты, в том числе иностранные и российские, обладают оптимальным мотивационным комплексом, где лидирующее место занимает внутренняя мотивация и внешняя положительная мотивация.

Результаты работы могут найти применение в преподавании курса педагогической психологии, при разработке и проведении спецкурсов и факультативов по проблемам мотивации к обучению иностранных студентов.

ОСОБЕННОСТИ ПРОБЛЕМЫ ДИАГНОСТИКИ ОТНОШЕНИЯ К ПСИХОАКТИВНЫМ ВЕЩЕСТВАМ У ШКОЛЬНИКОВ И СТУДЕНТОВ

Завозяев И. И., аспирант ФГБОУ ВПО «Ивановский государственный университет»

Проблема предупреждения молодежи о высокой опасности для жизни и здоровья психоактивных веществ (ПАВ) является актуальной для всех социальных слоев современного общества, поскольку ни один из них не может быть застрахован от наркотической зависимости. В научной и публицистической литературе эта проблема обсуждается довольно активно, однако разброс мнений авторов по этому поводу достаточно широк. Практически все, в той или иной степени, признают важность психопрофилактики ПАВ, однако в основном идет констатация малой эффективности существующих медицинских и иных технологий воздействия на личность человека, уже включенного в наркокультуру [1;3;4 и др.].

Гораздо в меньшей степени рассматривается проблема скрытой рекламы ПАВ, когда в литературе и СМИ так или иначе обыгрываются юмористические сюжеты, демонстрируется «веселье» от наркотика или ПАВ используются как средство, способствующее снятию последствий стресса.

Время от времени образчики скрытой рекламы наркосодержащих растений или иная атрибутика, принятая в наркокультуре, появляются на потребительских товарах. При этом родители детей могут и не знать о предназначении нанесенных на покупаемые для детей игрушки, книги, одежду и др. символических изображений, кодирующих именно приобщенность к наркокультуре.

Так, например, весной 2013 г. в новостной передаче по одному из телеканалов демонстрировался фрагмент детского праздника, проводимого в качестве рекламной акции одним из банков в г. Иваново. Обычно детишкам дошкольного возраста в этом случае дарят воздушные шары, с которыми они не расстаются и даже по пути домой не хотят стирать следы своего участия в нем, о чем свидетельствуют обычно нарисованные на детских личиках кошачьи усики и другие цветные символы. В вышеназванном случае изображениями кошечек и зайчиков не ограничились. Крупным планом видеокамера показала, как молодой художник рисует на щеке мальчика красно-черную изломанную паутину с черным пауком в ее центре (символ наркомана).

В середине сентября мы наблюдали достаточно характерную воспитательную акцию на ул. Ермака, когда бабушка громко отчитывала внука-младшего школьника за плохие оценки. Внук шел метрах в пяти впереди нее, совершенно не реагируя на эту обвинительную речь, согнувшись под тяжестью большого светло-серого рюкзака. Мы слегка посочувствовали бабушке и спросили ее, кто выбрал такой рюкзак ребенку. Ответ: не выбирали, а просто купили на рынке. На вопрос: «Специально ли выбирали рюкзак, вся задняя стенка которого представляет изображение сидящего в паутине гигантского паука?», – последовал ответ, – «нет».

Из всего сказанного можно сделать вывод, что скрытая реклама наркосодержащих веществ и атрибуты наркокультуры прекращается лишь эпизодически, поскольку наркобизнес заинтересован в новых наркопотребителях, и скрытое продвижение ПАВ предполагает использование самых разных вариантов воздействия на систему потребностей потенциального покупателя. Данная проблема была рассмотрена в наших публикациях ранее [2].

В литературе отмечается невысокая эффективность профилактических мер медицинского и педагогического характера, направленных на профилактику возникновения наркозависимости у современных школьников и студентов [5]. Дискуссионным является и вопрос об обязательном тестировании учащейся молодежи на наркотики. С одной стороны, признается важность и возможность быстрого установления наркопотребителей, с другой стороны, не учитываются последствия такой процедуры для детей, которые попадают под действие «презумпции виновности».

Даже относительно безобидная работа со стимульным материалом – графическими изображениями наркосодержащих растений – в ходе одного из проведенных психодиагностических исследований нами фиксировались высказывания испытуемых-студентов вуза «а где это можно купить?», что свидетельствует возникновении реакции любопытства. Распространенность же в молодежной среде наркомифов о безопасности «легких» наркотиков [3] свидетельствует о том, что антиреклама в данном случае тоже может выполнить функцию их скрытой рекламы.

По нашему мнению, целесообразно выполнение таких вариантов психодиагностических обследований, которые не направлены прямо на выявление склонности к употреблению ПАВ, но обнаруживают предпосылки девиантного поведения. Речь идет, прежде всего, о трудностях психологической адаптации личности к психологическому климату

группы, в которой личность стремится получить ранговое место, соответствующее своим притязаниям.

Полученные данные позволяют выделить две категории учащихся, которые могут быть потенциально вовлечены в наркокультуру, как и в другие слои контркультуры. Значительная часть молодых людей имеет сходные проблемы, в основе которых неумение выстроить конструктивные взаимоотношения с членами группы. Другие могут быть изолированными или пренебрегаемыми еще и потому, что не владеют средствами раскрытия своего личностного потенциала. По нашему мнению, с этими категориями учащихся могут быть проведены тренинги личностного роста и коммуникативной компетентности. Следствием данных тренингов обычно является повышение коммуникативных и иных возможностей, значимых для социального статуса личности в группе. Последнее весьма важно для преодоления состояний социальной изолированности и фрустрированности и иных форм психического неблагополучия, которые подталкивают молодых людей к поиску компенсации, в том числе и при помощи ПАВ.

Литература:

1. Березин С. В., Лисецкий К. С. Психология ранней наркомании. – Самара: Изд-во «Самарский ун-т», 2000. – 72 с.
2. Завозяев И. И. Теоретические подходы к проблеме нарктизации в молодежной среде. // Вестник интегративной психологии. Журнал для психологов. Вып 11. Ярославль: МАПН, 2013. С.110-11.
3. Легальные и нелегальные наркотики. В 2 ч. Учеб. пособие: Практич. рук. по проведению междунаро. молодеж. контактов. Ч.1. Ред. Ананьев В. А. и др. – СПб.: Иматон, 1996. – 55с.
4. Малюченко Г. Н. Профилактика наркомании в образовательной среде: Проблемно-ориентированный подход. – Балашов: БГПИ, 2001. – 76 с.
5. Цветкова Л. А. Социальная психология наркотизма в студенческой среде – Автореф. дисс... д-ра психологических наук. СПб., 2011. – 41 с.

ОСОБЕННОСТИ КОПИНГ-ПОВЕДЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В СТРЕССОВЫХ СИТУАЦИЯХ

Май Тхи Куи, аспирант,
ФГБОУ ВПО «Ивановский государственный университет

На данном этапе было проведено определение доминирующих копинг-стрессовых поведенческих стратегий по методикам «диагностика копинг-поведения в стрессовых ситуациях» (С. Норман, Д. Ф. Эндлер, Д. А. Джеймс, М. И. Паркер, адаптированный вариант Т. А. Крюковой) [22].

Данные констатирующей диагностики, представленные на рисунке 17 и в таблице 6.

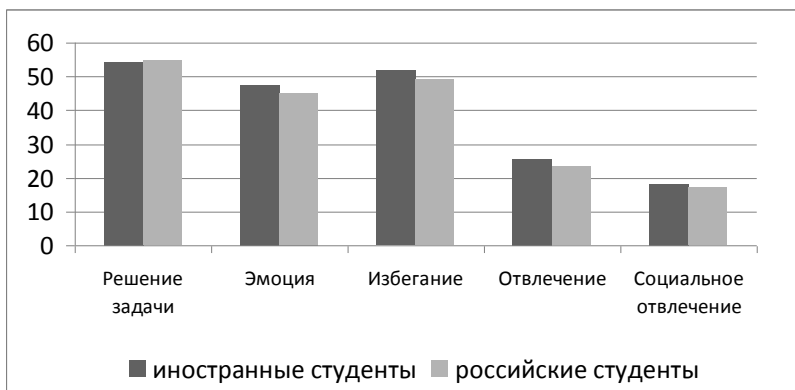


Рис.17. Характеристики копинг-стратегий у иностранных и российских студентов

В ходе исследования у двух групп студентов была выявлена следующая наиболее предпочитаемая копинг-стратегия: планирование решения проблемы. Это говорит о том, что большинство студентов используют преобразующие стратегии поведения, стараются справиться с трудными жизненными ситуациями, а не отделиться от нее.

Наоборот, по результатам, приведенными в таблице, видно, что все участники исследования в меньшей степени используют такой вид копинг-стратегии, как отвлечение, социальное отвлечение. Это свидетельствует о том, что студенты в трудных жизненных ситуациях пытаются каким-либо способом урегулировать, решить их. Лишь некоторая часть студентов пытаются приложить когнитивные усилия, чтобы отделиться от трудной ситуации и уменьшить ее значимость.

Было замечено, что у **иностраннх студентов** по сравнению с российскими студентами выше показатель «избегание» (при $P= 0,02$). Подобное поведение характерно для людей с низкой самооценкой. У человека с адекватной самооценкой преобладают мотивации достижения успеха над мотивацией избегания неудачи. Использование этого копинг – поведения может быть обусловлено недостаточностью развития личностно-средовых копинг-ресурсов и навыков активного разрешения проблем. Это избегание неуспеха, стремление остаться внутри меняющейся социальной ситуации, пассивно принимая её, и приспосабливаясь к ней. Психологи предпочитают применять произвольные проблемно-фокусированные усилия по изменению ситуации, включающие аналитический подход к проблеме.

Таблица 6

Характеристики копинг-стратегий у иностранных и российских студентов

№	Название шкал	Среднее значение		Уровень значимости
		Иностранные студенты	Российские студенты	P
1	Решение задачи	54,4	54,8	0,70
2	Эмоция	47,4	45,3	0,26
3	Избегание	51,8	49,1	0,02
4	Отвлечение	25,7	23,4	0,003
5	Социальное отвлечение	18,3	17,2	0,18

Сравнивая иностранных студентов с российскими студентами, можно отметить различия в такой копинг-стратегии, как «отвлечение». Выше показатель у иностранных студентов (при $P=0,003$), которые при сложных жизненных обстоятельствах прилагают усилия в поиске информационной, действенной и эмоциональной поддержки.

Таким образом, важно отметить, что для совладения со стрессом каждый человек на основе собственного опыта использует выработанные им копинг-стратегии (поведенческие, когнитивные и эмоциональные) с учетом степени своих возможностей, которые делятся на адаптивные, относительно адаптивные и неадаптивные. Полученные результаты позволяют нам сделать заключение о том, что студенты характеризуются своеобразием доминирующих копинг-стрессовых поведенческих стратегий. Достоверно установлено преобладание у студентов поведенческих стратегий, ориентированных на решения проблемы. Отличие

между ними состоит в том, что иностранные студенты более ориентируются на шкалы «избегание» и

«отвлечение», причиной этой тенденции является бытовые условия иностранных студентов – жизнь в чужой стране, они более нуждаются в поддержании общения, безопасности в жизни– способов обогащенных коммуникативным опытом.

ТИПЫ ОТВЕТСТВЕННОГО ОТНОШЕНИЯ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЕЙ К УЧАСТНИКАМ ДЕЛОВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Никуло Е. А., аспирант лаборатории социальной и экономической
психологии ИП РАН, г. Москва

[\(e.gruzdeva@gmail.com\)](mailto:e.gruzdeva@gmail.com)

Целью данного сообщения является изложение одного из этапов эмпирического исследования ответственного отношения предпринимателей к участникам делового взаимодействия. Исследование проводится при финансовой поддержке РГНФ (Грант № 13-36-01275, Социально-психологические факторы ответственного отношения в деловом взаимодействии). Предпринимательство в нашей стране, пребывая в процессе непрерывных изменений, все больше приобретает черты важного социального института, в котором растёт осознание значимости гуманистических принципов, социальной ответственности и «человеческого фактора» как необходимых атрибутов успеха. Отношение предпринимателей к другим людям выступает одним из ключевых факторов формирования деловой культуры и экономической активности, оказывая значительное влияние на происходящие в социально-экономической сфере изменения. В этой связи повышается актуальность исследования феноменов, выполняющих регулирующую функцию в деловом взаимодействии и во многом определяющих характер межличностных отношений предпринимателей в рамках ведения бизнеса. Центральной, в нашем исследовании, выступает категория «психологическое отношение» разрабатываемая в отечественной социальной психологии (В. С. Агеев, В. А. Зобков, О. В. Зотова, А.Ф. Лазурский, Е. В. Левченко, Б. Ф. Ломов, В. Н. Мясищев, В. В. Новиков, К. К. Платонов, В. П. Позняков, И.Р. Сушков, Е. В. Шорохова, и др.); в частности, концепция психологических отношений индивидуальных и групповых субъектов совместной жизнедеятельности, разрабатываемая В. П. Позняковым. При разработке концептуальных представлений об ответственном отношении к участникам делового взаимодействия были учтены теоретические подходы к пониманию ответственности в отечественной и зарубежной психологии (Л. Берковиц, В. А. Бодров, Д. М Дарлей, Л. И. Деметий, Е. Д. Дорофеев, Б. Латане, К, Д. Луттерман, А. Г. Луценко, К. Муздыбаев, М. В. Муконина и др.). Ответственное отношение предпринимателей к участникам делового взаимодействия определяется как

комплекс эмоционально окрашенных представлений и оценок, характеризующихся разной степенью готовности и выражающих позицию личности относительно необходимости держать ответ за качественные характеристики отношений в деловом взаимодействии. Принятие ответственности за качественные характеристики отношений отражается в степени выраженности «ориентации на сотрудничество», «ориентации на понимание другого участника делового взаимодействия», «ориентации на толерантное, терпимое отношение» и «ориентации на ограничение доминирования в деловом взаимодействии». Основанием для построения эмпирической типологии послужила выраженность элементов ответственного отношения к участникам делового взаимодействия. При помощи кластерного анализа по методу k-means было выделено 6 эмпирических типов ответственного отношения предпринимателей к участникам делового взаимодействия. **Первый тип** (19 %) характеризуется преимущественно высокими и средними оценками ответственного отношения предпринимателей к участникам делового взаимодействия. Наиболее выражена у данного типа «ориентация на сотрудничество» и «терпимое, толерантное отношение к другим в деловом взаимодействии». Предприниматели, представители данного типа понимают и позитивно относятся к необходимости инициировать уточнение и взаимный обмен информацией о потребностях и интересах партнера по взаимодействию. Принимают возможное не совпадение взглядов. Для представителей данного типа характерны следующие ценностные ориентации: «любовь», «свобода как независимость в поступках и действиях». Этому типу было дано условное название «ориентированный на сотрудничество». **Второй тип** (18%) характеризуется большей ориентацией на «терпимое, толерантное отношение к участникам делового взаимодействия», при этом наименее выражена у данного типа «ориентация на сотрудничество».

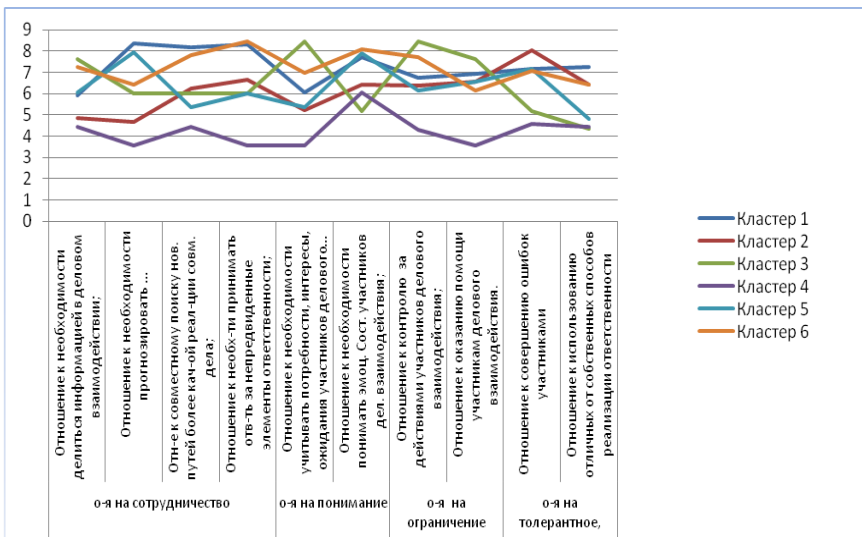


Рис 1 Типы ответственного отношения предпринимателей к участникам делового взаимодействия

Представители данного типа понимают и принимают, что другой участник делового взаимодействия может иметь свои способы реализации ответственности, отличные от их собственных.

Таблица 1. Характеристика типов ответственного отношения предпринимателей к участникам делового взаимодействия (распределение уровней выраженности признаков ответственного отношения)

№	Тип ответственного отношения предпринимателей к другим участникам делового взаимодействия	Качественные характеристики ответственного отношения предпринимателей к другим участникам делового взаимодействия			
		Ориентация на сотрудничество	Ориентация на понимание	Ориентация на терпимое, толерантное отношение	Ориентация на ограничение доминирования
1	Тип 1	высокий	средний	высокий	Средний
2	Тип 2	низкий\средний	средний	высокий	Средний
3	Тип 3	средний	средний	низкий	Высокий
4	Тип 4	низкий	средний	средний\низкий	Низкий

5	Тип 5	средний	высокий	средний	Средний
6	Тип 6	высокий	высокий	средний	Средний

Допускают совершение ошибок другими участниками делового взаимодействия, нейтрально к ним относятся. Одновременно с этим, не ориентированы на сотрудничество, как качественную характеристику делового взаимодействия. Для представителей данного типа характерны следующие ценностные ориентации: «счастливая семейная жизнь», «любовь», «творчество». Этому типу было дано условное название «Толерантный» **Третий тип** (10%) характеризуется средним уровнем ответственного отношения и при этом большей выраженностью «ориентации на ограничение доминирования в деловом взаимодействии». При этом наименее выражена «ориентация на терпимое толерантное отношение к участникам делового взаимодействия». Для представителей данного типа характерны следующие ценностные ориентации: «материально-обеспеченная жизнь», «любовь», «здоровье». Представители данного типа склонны в меньшей степени контролировать других участников делового взаимодействия предоставляя последним автономность. Но вместе с тем, не готовы проявлять толерантность, допускать ошибки и использование другими участниками делового взаимодействия иных, отличных от их собственных способов реализации ответственности. Ориентированные на материально-обеспеченную жизнь представители данного типа вероятно, склонны уделять большее внимание результатам, быть амбициозными, «ставить высокую планку», как результат, проявляется нетерпимость, которая может быть следствием высоких требований к результатам бизнеса и к партнерам по деловому взаимодействию. Этому типу было дано условное название «Независимый». **Четвертый тип** (13%) характеризуется низким ответственным отношением к участникам делового взаимодействия. При этом наименее выражены «ориентация на сотрудничество» и «ориентация на ограничение доминирования». Рассуждая в контексте элементов, характеризующих данный признак, можно сказать, что представители данного типа не готовы допускать совершение ошибок другими участниками делового взаимодействия. Считают, что необходимо контролировать действия другого участника делового взаимодействия без предварительной договоренности с ним об этом. Для представителей данного типа характерны следующие ценностные ориентации: «материально-обеспеченная жизнь», «здоровье», «свобода». Этому типу было дано условное название «Прагматично-ориентированный». **Пятый тип** (17%) характеризуется средним уровнем ответственного отношения к участникам делового

го взаимодействия и большей выраженностью «ориентации на понимание» в деловом взаимодействии. Для представителей данного типа характерны следующие ценностные ориентации: «любовь», «счастливая семейная жизнь», «творчество». Этому типу было дано условное название «ориентированный на понимание». **Шестой тип** (23%) характеризуется высоким ответственным отношением к участникам делового взаимодействия и большей выраженностью одновременно «ориентации на сотрудничество» и «ориентации на понимание» в деловом взаимодействии. Для представителей данного типа характерны следующие ценностные ориентации: «любовь», «счастливая семейная жизнь». Характеристики ответственного отношения данного типа подтверждают наши данные об обусловленности высокого ответственного отношения ценностными ориентациями, направленными на установление и поддержание межличностных отношений с другими людьми. Ввиду более равномерной по сравнению с другими типами выраженности всех четырех ориентаций ответственного отношения предпринимателей к участникам делового взаимодействия, этому типу было дано условное название «Сбалансированный». В ряду ценностных ориентаций личности представителей типов, характеризующихся меньшей выраженностью ответственного отношения предпринимателей к участникам делового взаимодействия, преобладают ценностные ориентации связанные с прагматичной направленностью. Анализ типов ответственного отношения предпринимателей к участникам делового взаимодействия позволил увидеть, что структурные элементы изучаемого феномена могут быть представлены неравномерно. Данный эмпирический факт позволит при дальнейшем анализе охарактеризовать специфику групп предпринимателей, принимать ответственность за определенные качественные характеристики отношений в деловом взаимодействии в зависимости от преобладающей ориентации.

СПЕЦИФИКА ЖИЗНЕННЫХ ПЕРСПЕКТИВ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Олейникова М. В., студентка 3 курса социально-гуманитарного факультета Балашовского института (филиала) ФГБОУ ВПО «Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского»
(oleynikova-1993@mail.ru)

Проблема жизненных перспектив личности является актуальной в современной психологии. Возрастание темпов жизни требует от человека более осмысленного отношения ко времени, так как умение предвидеть, прогнозировать и строить жизненные планы влияют на выбор, организацию и осуществление деятельности.

Проблема юношеского возраста в настоящее время приобрела особую актуальность в связи с глубокими и быстро протекающими социальными изменениями, возникающими в процессе общественных изменений. На сегодняшний день социально-экономическая ситуация в обществе характеризуется динамичностью, неопределённостью, нестабильностью протекания всех общественных процессов. Главными характеристиками современного общества являются: отсутствие устоявшегося канона человека и устойчивого сценария своего развития [1].

Жизненная перспектива – это целостная картина будущего, которая находится во взаимосвязи с ожидаемыми событиями. От них зависит социальная ценность и смысл жизни личности. Жизненные перспективы личности, их осознание и надёжность определяются профессиональным и личностным самоопределением, а также жизненными позициями [3].

Психологические особенности личности в юношеском возрасте связаны с прохождением личностного кризиса, с отделением от семьи и приобретением самостоятельности. Одним из проявлений кризисного сознания личности является состояние экзистенциального страха: будущее не вдохновляет, но страшит [2].

Для того, чтобы рассмотреть специфику построения будущего современной молодежи, мы провели социально-психологическое исследование, в котором приняли участие 22 студента, обучающихся на социально-гуманитарном факультете. Студентам был предложен социально-психологический опросник, состоящий из двух блоков заданий. Целью опросника является исследование особенностей и условий жизни молодого поколения.

В ходе экспериментального исследования нами было установлено, что в качестве основных жизненных целей испытуемые выбирают

самореализацию в будущем. Также молодые люди оптимистично смотрят на дальнейшую жизнь. Она для них кажется интересной, привлекательной, стабильной, позволяющей применить свои знания, умения и способности в достижении поставленных целей.

Для того, чтобы понять, какие доминирующие исследуемые показатели взаимосвязаны между собой, мы обработали данные корреляционным анализом Спирмена, с помощью компьютерной программы SPSS 16,0 и получили следующие взаимосвязи:

- чем выше абстрактность в построении жизненных перспектив, тем выше социальные характеристики, с которыми молодые люди связывают своё будущее ($r=0,465$, при $p \leq 0,05$). Мы предполагаем, что испытуемые еще не определились с тем, каким бы они хотели видеть свое будущее и поэтому они ориентируются на общественные представления о том, какие ступени социализации проходят молодые люди, а именно получение высшего образования, престижная профессия;

- чем больше наличие действий в настоящем, направленных на формирование желаемых событий в будущем, тем выше уровень социальных ценностей ($r=0,500$, при $p \leq 0,05$), таких как ответственность, смелость, честность, бескорытность, то есть молодежь понимают значимость этих явлений с точки зрения соответствия потребностям общества.

У студентов в большей степени наблюдается ориентация на будущее. Это говорит о том, что они не ценят значимые события в настоящем, а ориентируются на будущее, в котором, как им кажется, жизнь будет протекать иначе.

В ходе исследования мы также выяснили, что чем выше удовлетворенность жизнью, тем выше уровень позитивных ожиданий на будущее ($r=0,450$, при $p \leq 0,05$). Можно предположить, что испытуемые довольны своим образом жизни и уверенно стремятся к намеченным целям.

Многие в настоящее время совершают действия, направленные на формирование желаемых событий в будущем. Это значит, что свои способности, умения и знания они направляют для достижения желаемых целей.

Также по результатам исследования мы получили, что чем выше наличие этих действий, тем выше уровень социальных ценностей ($r=0,467$, при $p \leq 0,05$), а именно таких как честность, трудолюбие, уважительность, смелость. Испытуемые осознают смысловое значение выделяемых ценностей, и стараются придерживаться определенного морального облика.

На основании полученных данных мы делаем вывод о том, что возраст во многом определяет значимость жизненных ценностей, жиз-

ненных сфер для человека, уровень реализации ценностных ориентаций, уровень мотивации и уровень самоактуализации личности.

В своих представлениях о будущем испытуемые ориентируются на реалистичный тип сценария, то есть они представляют дальнейшую жизнь в соответствии с действительностью. Также у большинства молодых людей доминируют оптимистичные взгляды на будущее. Они имеют позитивное отношение к невзгодам жизни, делают рациональные выводы из происходящего.

Литература:

1. Абульханова-Славская К.А. Жизненные перспективы личности. М.: изд-во Наука, 2007. – 259 с.
2. Кон И. С. Психология ранней юности. М.: изд-во Просвещение, 2006. – 255 с.
3. Нютен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего. М.: изд-во Смысл, 2007. – 608 с.

ОБЗОР ИССЛЕДОВАНИЙ ПРОБЛЕМЫ ТАБАКОКУРЕНИЯ СРЕДИ ПОДРОСТКОВ

Решетко С. А., аспирантка, Институт Психологии Российской
Академии Наук
swetlana.reshetko@yandex.ru

В настоящее время проблема табакокурения получает большую популярность. Совместно с Всемирной организацией здравоохранения многие государства принимают меры по профилактике распространения табакокурения: принимаются законы о запрете курения в общественных местах, вводится запрет на рекламу табачных изделий. В России на уровне государства принят федеральный закон «Об охране здоровья граждан от воздействия окружающего табачного дыма и последствий потребления табака». Современная политика в отношении табакокурения смещается с профилактики курения среди курящих на первичную профилактику, когда курение проще предотвратить.

Однако исследования, посвященные проблеме табакокурения, носят разрозненный характер, как в России, так и за рубежом. Отсутствие единого подхода к изучению табакокурения затрудняет формирование единой линии противодействия распространению курения среди молодежи. Статистика курения показывает, что наша страна входит в число лидеров по курению среди подростков. Таким образом, отсутствие единого подхода к профилактике курения лишь усугубляет положение вещей и не способствует профилактике данной аддикции.

Среди исследований проблемы табакокурения среди подростков большое внимание уделяется изучению личностной сферы курящего. Среди возможных стимулов начать курить называют заниженную самооценку, нравственная незрелость, трудности в социальной адаптации, тяга к риску, склонность к демонстратив.поведению, плохая переносимость проблемных ситуаций повышенную тревожность [5;8].

Вследствие того, что у курящего подростка по результатам диагностики обнаруживаются личностные особенности, которые предрасполагают к дальнейшему курению, то получает распространение такой метод профилактики как тренинг жизненных навыков. Целью данных тренингов является развитие личности подростка, помощь в адаптации. Однако современные исследования показывают, что тренинги жизненных навыков носят просоциальный характер и оказывают положительное воздействие на подростков, которые не курят, при этом не оказывая практически никакого воздействия на курящих [12]. Таким образом,

кажется целесообразным проводить первичную профилактику табакокурения посредством данных тренингов.

Немаловажным фактором, способным как предотвратить курение среди детей, так и наоборот способствовать приобщению к курению, является родительская семья. Роль семьи исследуется многими психологами, как в России, так и за рубежом. Так недавние исследования показали, что дети курящих родителей при просмотре сцен курения в фильмах большее внимание, чем их сверстники из некурящих семей, уделяют фиксации на курящих людях. В зарубежных исследованиях по данному поводу высказывается предположение, что курение родителей вызывает у детей автоматические когнитивные процессы [15].

Внимание влиянию семьи не только на приобщение к табакокурению, но и в целом к аддиктивному поведению уделяют отечественные психологи. С точки зрения системной семейной психотерапии аддикции рассматриваются как заболевание семьи. Основываясь на данном подходе, ряд авторов выделяют типы дисгармоничных семей, делая упор на способность матери создать чувство безопасности и умение адекватно эмоционально реагировать на ребенка [2; 4].

Однако следует сказать, что не только родительская семья играет большую роль в приобщении к курению. Мнение сверстников и друзей подчас оказывают на подростка большее влияние, чем родители и окружающие взрослые, что неудивительно учитывая возрастные особенности. Следует отметить, что курящие подростки выбирают окружение таких же курящих. У них отмечается пониженное чувство интереса к тем, кто не имел схожего опыта курения. Таким образом, проводя профилактические меры по предотвращению курения, нельзя забывать и о влиянии друзей курящего, и по возможности оказывать воздействие на них или даже через них.

Рассматривая проблему профилактики табакокурения на макро-социальном уровне, можно увидеть исследования, посвященные рассмотрению государственной политики по отношению к производителям табака, рекламы табачных изделий и эффективность социальной рекламы.

Анализируя современные исследования, посвященные проблеме табакокурения, можно отметить, что данная проблема рассматривается на трех уровнях – макросоциальном, микросоциальном и личностном. Однако комплексного исследования табакокурения не проводится. Отсутствие целостного подхода к изучению проблемы курения среди подростков не способствует профилактике данной аддикции. Кажется очевидным, что для профилактической работы необходимо комплексное

воздействие на подростков по отказу от табакокурению. Профилактика должна включать в себя работу не только с детьми, но с родителями и педагогами.

Литература:

1. Александров А. А. Профилактика курения: роль и место психолога / А.А. Александров, В.Ю. Александрова//Вопросы психологии. 1999. – № 4. – С. 35-42.
2. Аршинова В.В., Барцалкина В.В., Дмитриева Н.Г., Флорова Н.Б., Борисов Е.П. Границы субъективного антитабачного профилактического пространства подростков старшей возрастной группы [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2011. №2. URL: <http://psyedu.ru/>.
3. Барцалкина В.В. Родительская созависимость как фактор риска формирования аддикций у детей // Психологическая наука и образование. 2012. №4. – С. 18-25.
4. Ганишина И. С. Психологическое влияние неблагополучной семьи на девятина поведение несовершеннолетних: диссертация ... кандидата психологических наук: 19.00.06. – Рязань, 2004.
5. Гитинова М. Г. Соотношение самооценки и склонности к девиантному поведению у подростков: диссертация ... кандидата психологических наук: 19.00.01. – Москва, 2003.
6. Глухова Е. С., Щеглова Э. А. Исследования особенностей табакокурения как формы проявления выученной беспомощности в молодежной среде // Вестн. Том. гос. ун-та. 2009. №329. С.201-206.
7. Даулинг С. Психология и лечение зависимого поведения / С. Даулинг.-М.: «Класс», 2007. 232 с.
8. Дубровинская Е. И.. Социально-психологические условия формирования мотивации первичного отказа от табакокурения среди студенческой молодежи: диссертация ... кандидата психологических наук: 19.00.05 / [Место защиты: Рос. гос. социал. ун-т]. – Москва, 2012.
9. Котова М. Б. Психологические условия обеспечения эффективности профилактики курения у подростков: диссертация...кандидата психологических наук: 19.00.13 / Котова Марина Борисовна; [Место защиты: Рос. акад. гос. службы при Президенте РФ]. – Москва, 2008.
10. Муньягисеньи Э. Роль микросреды в формировании аддиктивного поведения у подростков: диссертация ... кандидата психологических наук: 19.00.13. – Москва, 2003.
11. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития. – 14-е изд., стер. – Москва: Академия, 2012.

12. Паршутин И. А. Динамика личностных позиций подростков в сфере аддиктивного поведения: На материале тренингов формирования жизненных навыков: диссертация ... кандидата психологических наук: 19.00.05. – Москва, 2003.

13. Хромова В. Л. Межгрупповые различия в отношении к табакокурению: на примере курящих и некурящих мужчин и женщин: диссертация ... кандидата психологических наук: 19.00.05 / Хромова Валерия Леонидовна; [Место защиты: Ин-т психологии РАН]. – Москва, 2011.

14. J. H. Bjørngaard, D. Gunnell, M. B. Elvestad, G. Davey Smith, F. Skorpen, H. Krokan, L. Vatten, P. Romundstad The causal role of smoking in anxiety and depression: a Mendelian randomization analysis of the HUNT study. – *Psychological Medicine* (2013), 43, 711–719.

15. Lochbuehler K., Otten R., Voogd H., Engels R. Parental smoking and children's attention to smoking cues. – *J Psychopharmacol.* 2012, №26.

ПРОБЛЕМА НОРМАТИВНЫХ ТРУДНОСТЕЙ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ К РОССИЙСКОМУ ВУЗУ

Сальвадора Адериту Себаштиау Бартоломеу, г. Луанда, Ангола

В процессе адаптации, иностранным студентам необходимо преодолеть ряд трудностей как материального, так и психологического характера.

К числу первых можно отнести проблемы налаживания быта на новом месте, в чужом городе. Эти трудности являются общими и для российских студентов, однако в основном это касается проживающих в общежитии. От питания и до размещения в общежитии, – все в первоначальный период создает стрессогенную обстановку.

Трудности в налаживании быта опосредованно влияют и на некоторые психологические проблемы. Так, каждый иностранный студент испытывал языковые трудности по приезду в другую страну для обучения. Невозможность объясниться с людьми из службы сервиса ставит их в крайне затруднительное положение. Трудности возникают при покупке вещей или продуктов питания. Лишь при помощи жестов, мимики и отдельных фраз иностранные студенты могут первое время объясняться с русскими людьми. Объяснение жестами и ошибки в построении фраз вызывают смех и удивление, а порой носят неприличный характер, что очень огорчает и смущает иностранцев. Однако проживают иностранные студенты обычно в одной комнате с представителями своей народности, что создает им своеобразный «уголок малой родины», когда не надо общаться на языке страны пребывания. Это может отрицательно сказываться на освоении разговорного языка и способствует отставанию от студентов, не имеющих таких языковых проблем.

На процесс адаптации иностранных студентов влияет также и климатический фактор. Большинству студентов необходимо привыкать к зиме, причем как к низким температурам, так и к ограниченности жизненного пространства в зимнее время. Смена климата может провоцировать невротические расстройства, обострить хронические соматические заболевания.

Социально-психологическая адаптация понимается как включение иностранного студента в систему межличностных отношений, как приспособление личности к взаимоотношениям группе, как проявление и изменение собственного стиля поведения. Особые затруднения связаны с планом социальной перцепции. Поскольку иностранные студенты представляют разные культуры, в которых существуют различия понимания способов коммуникации, стандартах общения, мировосприятия и

восприятия другого, сформировавшиеся в период проживания на родине, они могут испытывать затруднения в восприятии намерений другого, так как социально-перцептивные стереотипы не дают адекватной информации. Так, к примеру, этнически одобряемая манера поведения у представителей народов Юго-Восточной Азии предполагает внешнюю сдержанность в использовании мимико-пантомимических средств и выражении эмоций, которая может восприниматься другими людьми как настороженность, недоверчивость, скрытность и др. Это контрастирует с поведенческими стереотипами студентов из стран Латинской Америки, африканских и арабских стран, где система воспитания формирует поведенческую активность, прежде всего в коммуникативном плане, на базе эмоционально окрашенных позитивных переживаний, а также поощряет стремление личности к успеху и лидерству. В перцептивной стороне общения да и в содержании и формах коммуникации много условий, способствующих возникновению психологических барьеров между иностранными студентами и российскими студентами.

Психолого-педагогический аспект адаптации связан в первую очередь с вхождением в образовательное пространство конкретного вуза, освоении учебно-академической деятельности, прежде всего, преодолением трудностей формирования у студентов навыков самостоятельной учебной и научной работы. Эта адаптация предусматривает необходимость поиска форм и методов, с помощью которых преподаватели вузов могли бы выявлять симптомы дезадаптации и устранять ее последствия дезадаптации.

Академическая успеваемость, общественная и научная активность воспринимаются как факторы успешной адаптации студентов. С другой стороны, безразличие, равнодушие, неуспеваемость, отсутствие интереса со стороны учащегося позволяют говорить о трудностях адаптационного периода.

Смена социокультурного окружения, нарушение связи с семьей, соотечественниками и друзьями, – типичные симптомы нормативных трудностей адаптации иностранного студента к жизнедеятельности в российских условиях. Выявлено также, что иностранные студенты более остро переживают неудовлетворительные оценки, неудачу на экзаменах, нежели студенты-россияне, что связано с переживанием чувства ответственности перед семьей, государственными органами, иммиграционными официальными лицами, принимавшими участие в их поступлении в российский вуз.

Академическую адаптацию можно рассматривать в контексте психолого-педагогической адаптации. Разработка новых адаптационных технологий, способствующих преодолению языкового барьера и вклю-

чению студента в новую педагогическую среду, позволяет преодолевать нормативные трудности адаптации иностранного студента и повысить его социальный статус и степень удовлетворенности учебной деятельностью.

Есть и формальные обстоятельства в образовательном процессе российского вуза, которые могут выступать дополнительными стрессорами. В частности, во многих странах существует иная (например, 10-балльная) система оценки качества знаний и умений, что затрудняет ориентировку иностранных студентов в качестве своих учебных успехов. Также трудность представляют устные зачеты и экзамены для тех, кто привык к тестовой системе промежуточной аттестации. Может отрицательно сказываться и большая, по сравнению с зарубежными вузами, наполняемость учебных групп.

Таким образом, проблема успешной адаптации к новой образовательной среде может быть обозначена как комплексная, связанная, с психологическими и непсихологическими факторами.

ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНОГО ОКРУЖЕНИЯ НА ЗНАЧЕНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ПОДДЕРЖКИ ДЛЯ ЛИЧНОСТИ В СТРЕССОВЫХ СИТУАЦИЯХ

Скоробогатых А. О., преподаватель кафедры общей и педагогической психологии, Ивановский государственный университет
(Angelok1-8@mail.ru)

Нынешний век стал не просто временем развития информационных технологий, следовательно, ускорения темпов жизни и увеличением числа стрессоров, но и отправной точкой того, что современному человеку, в большинстве случаев, приходится самостоятельно справляться со всеми жизненными сложностями. Боясь или стесняясь, обратиться за помощью к окружающим, люди забывают, что чужие совет и поддержка могут быть более эффективны в решении сложных вопросов.

Мы изучили то, как социальное окружение личности влияет на значение для нее эмоциональной поддержки в стрессовых ситуациях.

Мы предположили, что значение поддержки может быть связано с количеством социальных связей респондента и тем, как он оценивает степень их отзывчивости. В ходе нашего исследования было важно учесть количество «друзей» и «знакомых» в окружении опрашиваемых.

В результате анкетного опроса мы установили, что 66,7 % опрашиваемых считают, что у них «немного» друзей, 30% полагают, что друзей у них «достаточно» и только 3,3% придерживаются той точки зрения, что друзей у них «очень много». Иное процентное соотношение сложилось между вариантами ответов относительно «знакомых»: 30% – «немного», 56,7% – «достаточно», 13,3% – «очень много». Данный факт можно объяснить возрастными особенностями выборки. Поскольку в исследовании принимали участие люди юношеского и зрелого возраста, то у них можно наблюдать большое количество социальных контактов, среди которых в категорию «друзья» вошли лишь те, с кем у них сложились доверительные отношения на протяжении длительного промежутка времени. С ними опрашиваемые могут вести себя более открыто, доверить им информацию личного характера, не боясь ее распространения, слухов, и сплетен «за спиной». Кроме того, настолько близких людей много, чаще всего, быть не может, поскольку респонденты не со всеми могут быть настолько «открытыми».

Мы выявили, что значимость сочувствия и эмпатии для личности влияет на количество знакомых, подтверждением чего служат результаты корреляционного анализа (0,514, при $p \leq 0,01$). Таким образом, можно сделать вывод о том, что у опрашиваемых, для которых поддержка имеет наибольшее значение, знакомых больше.

Люди, для которых внимание и сочувствие занимают в их жизни ведущее положение, пытаются окружить себя большим количеством лю-

дей, чем те, для кого эмоциональная поддержка не настолько важна, для того, чтобы им не просто оказывали «моральную помощь» в любой сложной ситуации, но и всегда было кому это сделать. В связи с уско-ряющимися темпами жизни общества, для современного человека на особое положение выходит сама возможность получения поддержки.

Нами установлено, что большинство респондентов считает, что в их социальном окружении больше людей отзывчивых: среди «друзей» – 86,7%, среди «знакомых» – 63,3%.

Стоит обратить внимание также на то, что чем больше среди зна-комых у респондентов отзывчивых людей, тем больше времени они стре-мятся проводить с ними и реже предпочитают остаться со своей пробле-мой «один на один» (-0,558, при $p \leq 0,01$).

Поскольку третьей стадией развития стресса является «истоще-ние», то, для того чтобы справиться с возросшим напряжением, на данном этапе необходима помощь окружающих. Собственные размышления и попытки в решении сложившейся ситуации на последнем этапе развития стресса не принесут такой пользы, как эмоциональная поддержка. Опра-шиваемые понимают, что чужая точка зрения позволяет посмотреть на проблему с другой стороны и, возможно, быстрее и эффективнее решить ее, чем продолжать одиночные попытки разрешения трудностей.

Наше исследование показало, что большинство респондентов не только хотели бы получать помощь от окружающих, в первую очередь от родителей и друзей, но и получают ее. Реже всего они получают советы от незнакомых людей, что соответствует их потребностям.

Кроме этого, стоит отметить, что наиболее важно респондентам получить эмоциональную поддержку от супруга или супруги. Поскольку опрашиваемые считают, что им она оказывается довольно редко, то, чем реже они получают сочувствие и понимание, то тем значимее для них становится помощь от членов семьи (-0,209, при $p \leq 0,05$).

Нами выявлено, что чем чаще, по мнению опрашиваемых, под-держка оказывается коллегами (0,556, при $p \leq 0,01$), близкими (0,507, при $p \leq 0,01$), друзьями (0,228, при $p \leq 0,05$) и незнакомыми людьми (0,449, при $p \leq 0,01$), тем она значимее.

Человек привыкает к доброжелательности, пониманию со стороны окружающих и начинает копировать их модель поведения. В связи с этим значение эмпатии для него возрастает. Если же, по его мнению, супруг или супруга оказывает недостаточно эмоциональной поддержки, то у не-го наступает фрустрация из-за неудовлетворенности потребности в об-ратной связи от супруга, а следовательно, эмоциональная поддержка так же ценится больше.

Стоит так же отметить, что значение поддержки оказывает влияние на желание опрашиваемого получить ее от коллег (0,354, при $p \leq 0,01$) и друзей (0,275, при $p \leq 0,01$).

Таким образом, чем выше значение «моральной помощи» для личности, тем больше она хочет получить ее от друзей и коллег. Именно они являются одной из важных «составляющих» профессиональной сферы жизни. С ними можно поделиться теми мыслями и идеями, которые касаются работы, профессии, начальства и даже самих жены и детей и получить одобрение в тех «вопросах», в которых не смогут понять близкие и родные.

Сами же опрашиваемые, как было установлено в ходе нашего исследования, чаще проявляют сочувствие и переживают за родителей. За друзей они волнуются значительно реже, хотя и оказывают им помощь чаще, чем, например, знакомым или близким.

Чем выше для респондентов значение эмоциональной поддержки, тем чаще они переживают за коллег (0,462, при $p \leq 0,01$), близких (0,338, при $p \leq 0,01$), друзей (0,351, при $p \leq 0,01$) и незнакомых людей (0,205, при $p \leq 0,05$). И тем чаще они оказывают ее коллегам (0,368, при $p \leq 0,01$) и близким (0,225, при $p \leq 0,05$).

Вероятно, степень значимости поддержки отражается на степени эмоциональности личности, ее сензитивности, следовательно, она больше переживает за других. Проецируя на окружающих свою потребность в эмоциональной поддержке, индивид стремится оказывать ее чаще другим.

Стоит отметить, что большинство испытуемых оценивает частоту оказания им «моральной помощи» в семье, как «постоянно» и «часто» оказывали.

В то же время, никто не отметил такие варианты, как «никогда» и «редко».

Это свидетельствует о том, что в большей части семей помощь оказывают достаточно часто, что положительно сказывается на психическом развитии ребенка и способствует развитию у него доброжелательности, чувства эмпатии, понимания и сострадания к окружающим.

Интересно, что мы не обнаружили влияния частоты оказания эмоциональной поддержке в семье, в которой воспитывались опрашиваемые, на ее значение для них.

Полученные данные свидетельствуют о влиянии социального окружения респондентов на значение для них поддержки. Влияние оказывают не только количество друзей и знакомых, но и то, как опрашиваемые оценивают уровень их отзывчивости. Кроме этого, важно отметить, что значение эмоциональной поддержки зависит от того, респонденты хотели бы получить эмоциональную поддержку, частоты переживаний за других и оказания им эмоциональной поддержки.

ФЕНОМЕНОЛОГИЯ ЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ

Сольнин Н. Э., ассистент кафедры педагогической психологии,
Ярославский государственный педагогический университет
им. К.Д. Ушинского
(SoNik7-39@yandex.ru)

Рассмотрение проблемы толерантности требует учета множественности способов ее проявления. Понять явление – значит, понять отведенное ему место в социальном процессе.

В. Л. Литвинова утверждает, что феноменология межэтнической толерантности отличается с одной стороны накоплением значительного количества эмпирического материала, описывающего различные аспекты изучаемого феномена, а с другой – увеличенной степенью разноплановости критериев и подходов к его изучению [6].

Н. Л. Иванова замечает сложность вопроса о показателях толерантности, о проявлении этого качества в поведении, общении и деятельности человека [5].

Г.У. Солдатова, Л.А. Шайгерова и О.Д. Шарова выделяют следующие способы выражения этнической толерантности: равноправие; взаимоуважение членов группы или общества, доброжелательность; равные возможности для участия в политической жизни всех членов общества; сохранение и развитие культуры, самобытности, языковой специфики национальных меньшинств; охват событиями общественно-го характера, праздниками большего количества людей; возможность соблюдать свои традиции для всех культур, представленных в обществе; свобода вероисповедания; сотрудничество и солидарность в решении общих проблем; позитивная лексика в наиболее чувствительных областях межэтнических, межрасовых отношений [13].

По мнению Г. Л Бардьер, социально-психологические границы и нормы толерантности базируются на сформированных в процессе социализации внутренних морально-этических и внешних законодательно-правовых нормативных границах человека как личности и как гражданина [1].

Е. И. Громова называет следующие показатели этнической толерантности: социальная активность – готовность к взаимодействию в различных социальных межэтнических ситуациях с целью достижения поставленных целей и выстраивания конструктивных отношений в обществе; дивергентность поведения – способность нестандартно решать обычные проблемы, задачи; мобильность поведения – способность к

быстрой смене стратегии или тактики с учетом складывающихся обстоятельств [3].

Б. Э. Риэрдон выделяет такие симптомы нетерпимости, как [9]: язык, стереотипы, насмешки, предубеждения, поиск «козла отпущения», дискриминация, преследование, запугивание, сегрегация, подавление.

К симптомам интолерантности, обозначенным в Декларации принципов толерантности, относятся: язык, осмеяние, стереотипы и предубеждения, дискриминация, остракизм, репрессии, запугивание, уничтожение, геноцид.

Т. П. Ермишина называет основные черты толерантной личности: расположенность к другим людям; снисходительность; терпение; чувство юмора; чуткость; доверие; альтруизм; терпимость к различиям (национальным, религиозным и т. п.); умение владеть собой; доброжелательность; умение не осуждать других; гуманизм; умение слушать собеседника; любознательность; способность к сопереживанию [4].

О. В. Рубцова считает, что при обучении педагогов, руководителей правилам и нормам толерантного поведения необходимо учитывать, что толерантность проявляется в общении (межличностном, личностно-групповом, межгрупповом), а также тот факт, что общение осуществляется посредством языка, мимики и жестов и конкретных действий [10].

По мнению Е. И. Шлягиной, этническая толерантность личности проявляется в различных критических ситуациях межличностного и внутриличностного выбора, когда выработанные в ином социально-культурном образе жизни этнические стереотипы и нормы решения встающих перед личностью проблем не срабатывают, а новые нормы или стереотипы находятся в процессе своего формирования. Этническая толерантность личности обнаруживается и в определенном смысле формируется в проблемно-конфликтных ситуациях взаимодействия с представителями других этнических групп [16].

Н. П. Пищулин, С. Н. Пищулин, И. А. Коробецкий предполагают, что позитивной толерантности соответствуют следующие типы взаимодействия: диалог, сотрудничество, опека [8].

По их мнению, в диалоге проявляется индивидуальность и понимается своеобразие другого, т. к. именно диалоговое взаимодействие имеет в виду одинаковость воззрений в общении. В структуре диалогового взаимодействия преобладают эмоциональный и когнитивный компоненты, которые могут быть охарактеризованы через высокую степень эмпатии, чувство партнера, умение принять его таким, каков он есть, отсутствие стереотипности в восприятии иных, гибкость мышления; а также через умение знать свою индивидуальность, адекватно оценивать свою личность.

Сотрудничество подразумевает общее выявление целей деятельности, совместное ее планирование, распределение сил и средств на основе возможностей каждого. Это уровень толерантного поведения, который характеризуется такими признаками как контактность; доброжелательность (отсутствие агрессии и самоагрессии); отсутствие тревожности; мобильность действий; вежливость и учтивость; терпение; доверительность; социальная активность.

Опека является типом взаимодействия, соотносимым с понятием толерантности. Опека подразумевает заботу, не унижающую достоинства опекаемого, являющуюся естественной этической нормой. Такой тип взаимодействия возможен в том случае, если обе стороны принимают и терпимо относятся друг к другу, и характеризуется такими признаками, как эмоциональная стабильность, высокий уровень эмпатии, экстравертность, социальная активность, умение прийти на помощь.

Подавление, индифферентность, конфронтация и конфликт более соотносятся с понятием интолерантности.

Среди основных критериев толерантности и их показателей Н.П. Пищулин, С. Н. Пищулин, И. А. Коробецкий выделяют: устойчивость личности, эмоциональную стабильность, доброжелательность, вежливость, терпение, социальную ответственность, самостоятельность, социальную релаксацию, эмпатию, высокий уровень сопереживания, учтивость, экстравертность, способность к рефлексии, дивергентность мышления, отсутствие стереотипов, предрассудков, гибкость мышления, критичность мышления, мобильность, поведения, отсутствие напряженности в поведении, отсутствие тревожности, коммуникабельность, умение найти выход из сложной ситуации, автономность поведения, прогностицизм, динамизм, социальную активность, социальную самоидентификацию, социальную адаптированность, креативность, социальный оптимизм, инициативность [8].

Эти критерии, по мнению О.С. Павловой, можно развить по направлениям: устойчивость личности, эмпатия, дивергентность поведения, мобильность поведения, социальная активность [7].

С позиций психологии и педагогики ненасилия выделяются следующие показатели толерантности: смирение как понимание своего места в мире в зависимости от событий, самоуважение и чувство собственного достоинства, эмоциональная устойчивость и способность не раздражаться, уверенность в себе, отсутствие боязни оказаться в проигрыше, нанести ущерб, использование позитива в любой ситуации для поддержания собственной самооценки и своей жизнедеятельности посредством осознания своей ответственности. Центральным звеном в

данной концепции считается смирение, сопровождающееся скромностью и самоуважением [12].

Л. Г. Федоренко большое значение придаёт способности грамотно вести себя в конфликтной ситуации, ответственности, доброте, уверенности в себе [15].

О. А. Северана показателями толерантности считает коммуникабельность, внимательность, умение слушать, принятие других, эгоцентризм, способность к эмпатии, эмоциональную устойчивость [11].

О. Я Воробьева выделяет черты, характерные группы толерантных учащихся: умение слушать и слышать, стремление разобраться, согласие, подбадривание, утешение, уважение, поддержка [2].

В рамках гуманистической психологии (К. Роджерс, Р. Мэй) толерантность соотносится с понятием ненасилия. Для позиции ненасилия характерны следующие черты: доверие, уважение, принятие, признание, демократичность, диалог, эмпатия, гуманизм, альтруизм, отношения равноправия и равенства [14].

Таким образом, анализ теоретических подходов к проблеме феноменологии этнической толерантности показывает, что среди авторов нет единства мнений относительно способов проявления данного феномена. Чаще всего называются следующие: взаимоуважение, сотрудничество, позитивная лексика, нравственность, умение слушать, социальную ответственность и др.

Кроме того, достаточно часто исследователи не разделяют внешние проявления толерантности и свойства толерантной личности, что доказывает утверждение о многоаспектности и сложности проявлений этнической толерантности в поведении и деятельности. В сфере образования этот факт затрудняет возможность определения уровня этнической толерантности у учащихся через анализ их внешнего поведения. Поэтому возникает необходимость разработки методического инструментария, позволяющего изучать индивидуальные особенности психологической структуры этнической толерантности.

Литература:

1. Бардиер Г. Социальная психология толерантности. – СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2005. – 120 с.
2. Воробьева О. Я. Педагогические технологии воспитания толерантности учащихся. – М.: Глобус, Волгоград: Панорама, 2007. – 160 с.
3. Громова Е.И. Развитие этнической толерантности в школе // Воспитание школьника.- 2006.- №1.- С. 14-17.

4. Ермишина Т. П. Толерантность как средство предупреждения этнических конфликтов // Этническая толерантность: ищем, пробуем, решаем... / под ред. Л. В. Разумовой. – Челябинск: изд-во НИУМЦ, 2004. – с. 27 – 34.
5. Иванова Н. Л. Межкультурная адаптация студентов // Вопросы психологии. – 2006. – № 5. с. 90 – 99.
6. Литвцова В. Л. Социально-психологические условия формирования межэтнической толерантности российской молодёжи. Автореф канд психол наук. М., 2007. – 25 с.
7. Павлова О. С. Формирование толерантности студентов через формирование позитивной этнической идентичности // <http://www.fpo.ru/etnopsy/pavl--formirovanie1.html>
8. Пищулин, Н.П. Толерантное сознание этнических общностей / Н.П. Пищулин, С.Н. Пищулин, И.А. Коробецкий. – М., 2004.
9. Ризрдон, Б. Э. Толерантность – дорога к миру. М.: «Бонфи», 2001. – 304 с
10. Рубцова О. В. Методические рекомендации по моделированию воспитательной системы образовательного учреждения, ориентированной на формирование толерантности школьников // Этническая толерантность: ищем, пробуем, решаем... / под ред. Л. В. Разумовой. – Челябинск: изд-во НИУМЦ, 2004. – с.138-164
11. Северина О. А. Спутник классного руководителя: воспитание у школьников толерантности. – М.: Глобус, 2008. – 240 с.
12. Ситаров В. А. Психология и педагогика ненасилия. – М.: Клуб «Реалисты», 1997. – 338 с.
13. Солдатова Г. У., Шайгерова Л. А., Шарова О. Д. Тренинг «Учимся толерантности» // На пути к толерантному сознанию / под ред. А. Г. Асмолова. – М.: Смысл, 2000. – с. 177-239.
14. Учимся толерантности: Методическое пособие для проведения классных часов, бесед, и тренинговых занятий с учащимися 7-11 классов / сост. С.В. Банькина, В.К. Егоров. – М.: АРКТИ, 2007. – 125 с.
15. Федоренко Л. Г. Толерантность в общеобразовательной школе: Методические материалы. – СПб.: КАРО, 2006. – 128 с
16. Шлягина Е. И. Этническая толерантность личности: опыт эмпирического исследования. // Век толерантности. Вып. 3-4. <http://www.tolerance.ru/vek-tol/3-0-chlygina.html>

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ПУТЬ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

Сушкова Е. И., преподаватель кафедры социальной работы и прикладной психологии, Ивановский государственный университет
(eisushkova@mail.ru)

Высшее образование в нашей стране остается достаточно популярным. Согласно статистическому справочнику России за 2012 год насчитывалось 1080 образовательных учреждений высшего профессионального образования, из них 634 – государственные. Число студентов в тот же период составляет почти 6,5 млн. человек, хотя эта цифра упала на полмиллиона по сравнению с 2010/2011 учебным годом, она остается достаточно высокой (29, стр 13) По сравнению с 2001 годом количество студентов выросло примерно в полтора раза, а заочников – более чем в два раза (в 2000 году число выпускников заочного отделения составляло 260 тыс. человек, а в 2011 – уже 778 тыс. выпускников.)

Нам кажется, что одна из причин такого явления – возможность самореализации, которую дает нам процесс обучения в вузе. В период мирового экономического кризиса для граждан нашей страны более актуальными были вопросы заработка, и, не смотря на то, что стоимость обучения была ниже, количество студентов не было столь велико. В связи со стабилизацией положения многие люди стали уделять большую часть времени на процесс личностного роста: увеличился спрос на услуги дополнительного образования (начиная с высшего образования, заканчивая творческими студиями).

В части законов РФ мы видим схожую тенденцию. Пункт 1 статьи 24 ФЗ об образовании (№3266-1 от 10 июля 1992) гласит: «Целями высшего профессионального образования являются подготовка и переподготовка специалистов соответствующего уровня, удовлетворение потребностей личности в углублении и расширении образования». Однако, в редакции Федерального Закона об Образовании, вступившего в силу с 1 сентября 2013 года, цель звучит более широко: «Высшее образование имеет целью обеспечение подготовки высококвалифицированных кадров по всем основным направлениям общественно полезной деятельности в соответствии с потребностями общества и государства, удовлетворение потребностей личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии, углублении и расширении образования, научно-педагогической квалификации». То есть, современная государственная политика более ориентирована на решение проблем экономического характера, с другой стороны, подчеркивается польза обра-

зования для самой личности студента, начиная с повышения уровня образования, заканчивая нравственным и культурным развитием. Из данного положения мы можем сделать вывод: реализация потребностей общества посредством образования ведет к самореализации отдельного его члена.

Таким образом, идея личностного развития через высшее образование прослеживается и на глобальном уровне.

Е. П. Ильин в своей работе «Мотивация и мотивы» среди главных мотивов поступления в вуз называет: стремление быть среди молодежи, важность получения и применения профессии, соответствие профессии склонностям и интересам личности, творческие возможности. Здесь речь идет о лицах, получающих первое высшее образование.

И. М. Городецкая(1998) исследовала мотивы профессионального переобучения у безработных людей. Оказалось, что важнейшими для них являются мотивы развития личности и достижений, особенно это характерно для лиц, уже имеющих высшее образование. Безработные со средним специальным образованием в большей степени руководствуются познавательной мотивацией, связанной с профессиональным ростом и статусом.

На наш взгляд, мотивы получения дополнительного высшего образования – наиболее яркий индикатор феномена личностного роста посредством обучения в вузе. Поступая в вуз впервые, молодой человек чаще всего руководствуется традицией продолжать обучение в вузе после окончания школы, а также желанием приобрести профессию, гарантирующую стабильное трудоустройство. У второго высшего образования совершенно иные цели. В нашем исследовании мы хотим определить, какие мотивы являются ведущими при выборе второй специальности и какие факторы внешней среды могут влиять на данный процесс. По нашим прогнозам, мотив личностного роста окажется одним из ведущих, особенно у лиц более зрелого возраста.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ГЕНДЕРНЫХ РАЗЛИЧИЙ СТРУКТУРЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНТРАКТА СТУДЕНТОВ

Филиппов А. А., аспирант, ФГБОУ ВПО «Ивановский государственный университет»

В последние годы при рассмотрении взаимных ожиданий потенциальных работодателей и их работников используется термин «психологический контракт». Главной его особенностью выступает «невывысказанность» или «невывысказанность», что порождает множество переживаний, связанных с неисполнением собственных надежд в отношении поведения противоположной стороны в трудовом процессе.

Поскольку психологический контракт является динамическим образованием, он изменяется в зависимости от социальных установок и индивидуальных особенностей личности. В меньшей степени учитываются гендерные различия в его складывании в студенческом возрасте, которые и выступили предметом анализа в нашем исследовании. Выборку исследования составили студенты ВУЗов – 30 юношей и 30 девушек в возрасте от 19 до 23 лет, обучающихся в вузах и проживающих в г. Иваново.

Нами было проведено эмпирическое исследование структуры социальных ценностей студентов, диагностика личностной установки «альтруизм-эгоизм», вербальной самооценки личности и мотивации успеха и боязни неудачи, результаты которого отражены ниже.

Наибольшее различие наблюдается между юношами и девушками по показателям семейных ценностей (125,3 и 178,7 балла соответственно), то есть в иерархии ценностей женской части выборки семья стоит выше, чем в иерархии мужчин. Такой результат вполне закономерен, учитывая природное и социальное предназначение женщины: рожать и воспитывать детей, поддерживать семейный очаг. Для юношей же значительно важнее, чем для девушек в плане самореализации, оказались такие жизненные сферы, как профессия (165,3 и 126 баллов соответственно) и финансы (173,3 и 139,3 балла). Это объясняется тем, что социальная роль мужчины как главы семьи предполагает необходимость ее обеспечивать материально, что во многом зависит от успешности и состоятельности мужчины в своей сфере деятельности (профессиональные ценности). По результатам проведенного исследования в обобщенном виде для девушек более значимы духовные ценности (юноши – 80, девушки – 100 баллов). Это может быть обусловлено более эмоциональной женской природой, чуткостью, эмпатией, стремлением к пси-

хоэмоциональному познанию окружающего мира. В то время как мужчины более логичны, рациональны, сосредоточены на практической стороне реальности.

По результатам нашего исследования можно судить, что у юношей и у девушек практически на одном уровне в иерархии ценностей находятся социальные, общественные, физические и интеллектуальные ценности. Вероятно, это связано с тем, что требования, предъявляемые обществом к мужчинам и женщинам в данных жизненных сферах в настоящее время почти одинаковы. То есть мужская и женская части общества примерно в одинаковой степени участвуют в общественной жизни, занимаются своим физическим здоровьем и интеллектуальным развитием.

Кроме того, следует отметить, что общая картина результатов свидетельствует о приоритете семейных ценностей у девушек, профессиональных и финансовых – у юношей. Самое низкое значение для мужской и женской частей выборки имеют ценности духовные и общественные. В современном мире погоня за материальным благосостоянием отодвинула необходимость духовного развития на задний план, а общественные интересы все больше вытесняются личными.

Результаты проведенной диагностики личностной установки «альтруизм-эгоизм» свидетельствуют, что у девушек в значительно большей степени, чем у юношей развита установка на альтруизм (8,4 балла – юноши, 11,9 балла – девушки). Считается, что в своем поведении женская часть выборки чаще бескорыстно жертвуют собственными интересами в пользу интересов другого человека, женщинам более свойственна забота, милосердие самоотречение, умение чувствовать другого человека, его боль и страдание. Склонность юношей к эгоизму, скорее всего, связана с тем, что мужчина, как правило, воспитывается с установкой на жесткость, твердость характера, что не способствует проявлению альтруистических черт.

Изучение самооценки студентов с помощью диагностики вербальной самооценки показало следующие результаты.

Показатели самооценки у юношей и девушек имеют довольно большое различие (70,1 и 42,2 балла), это свидетельствует о том, что уровень самооценки в целом значительно выше у мужской части выборки.

Такие результаты могут быть обусловлены различиями в эмоционально-волевой сфере между мужчинами и женщинами. Эмоциональность, тревожность, скромность женщины, достаточно частое сравнение себя с другими в различных жизненных ситуациях, не способствует развитию такого качества как уверенность в себе, в то время как

рациональность, прагматизм мужчины является неплохой платформой для воспитания своей самооценки.

Кроме того, считается, что юноши в возрасте 17-24 лет склонны к завышенной самооценке, девушки же, напротив, слишком критично относятся к себе в целом.

Что касается изучения у студентов мотивации успеха и боязни неудачи, то здесь существенной разницы в средних показателях девушек и юношей не выявлено (девушки – 9,9 баллов, юноши – 10,6 баллов). По всей вероятности установка на успех или неудачу не связана с гендерными основаниями, а обуславливается характерологическими особенностями личности, спецификой воспитания и социальными условиями.

В эмпирическом исследовании были выявлены как существенные, так и незначительные различия в содержании типов психологического контракта, а также личностных особенностей юношей и девушек с различным типом психологического контракта. Для упорядочения данных и получения наиболее полной информации необходимо провести анализ корреляционных связей полученных результатов.

АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ МОНИТОРИНГ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ В СИСТЕМЕ КОЛЛЕДЖ-ВУЗ

Хлыстунов Д. А., аспирант,
Северо-Западный институт управления – филиал РАНХиГС
(khlystunv@rambler.ru)

Внедрение образовательных стандартов 3-го поколения ориентированных на компетентностную модель требуют дополнительных исследований и мониторинга развития профессиональной компетентности студентов в системе колледж-вуз

Профессиональная компетентность студентов формируется и проявляется в процессе решения различных задач. Наиболее эффективными являются задачи, способствующие овладению профессиональными моделями деятельности и базирующиеся на основных дидактических принципах обучения (научности, систематичности, сознательности и активности, единстве конкретного и абстрактного, прочности знаний и всестороннем развитии познавательных способностей, коллективном характере обучения и учёте индивидуальных особенностей), способствующие развитию профессиональной компетентности и профессионально-значимых качеств.

Разрозненность и узкая направленность исследований на создание методик преподавания той или иной дисциплины, разработку и использование отдельных методов, приемов и средств без создания единых технологий обучения и мониторинга личностно-профессионального развития студентов, не обеспечивает необходимых условий для системного развития профессиональной компетентности студентов в системе колледж-вуз[3,4].

При подготовке высококвалифицированных специалистов большую роль играет полипрофессиональная подготовка. Анализ профессиональных моделей компетенций, показал, что наиболее часто встречается классификация включающая универсальные (полипрофессиональные), специальные и уникальные компетенции.

Развитие полипрофессиональной компетентности имеет большое значение для успешной адаптации студентов колледжа в вузе, в процессе непрерывного образования.

При разработке акмеологической среды способствующей развитию профессиональной компетентности студентов в системе колледж-вуз необходимо учитывать следующие объективные факторы: постоянный обмен интерактивными образовательными технологиями между ву-

зом и колледжем; разработка единых требований (стандартов качества) подготовки студентов; создание единых акмеологических технологий для оценки и формирования профессиональной компетентности и личностно-профессионального развития .

Акмеологическая среда имеет сложную структуру включающую в себя компоненты (цель, преподаватели, студенты, мотивация, средства коммуникации, информация, система менеджмента качества образования) и элементы (дифференциально-психологическая, социально-психологическая, аутопсихологическая, акмеологическая, управленческая, специальная, информационно-технологическая) из которых формируется полипрофессиональная компетентность (Рис 1).

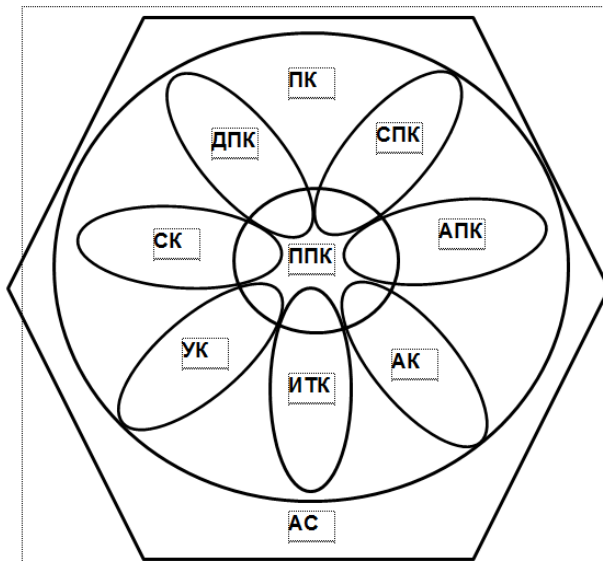


Рис. 1. Структура элементов акмеологической среды

- АС – акмеологическая среда
- ПК–профессиональная компетентность
- ДПК – дифференциально-психологическая компетентность;
- СПК – социально-психологическая компетентность;
- АПК – аутопсихологическая компетентность;
- АК – акмеологическая компетентность;
- СК – специальная компетентность;
- ИТК – информационно-технологическая компетентность;
- УК – управленческая компетентность;

Мониторинг личностно-профессионального развития студентов в системе колледж-вуз осуществлялся с использованием автоматизированной системы комплексной акмеологической диагностики (АСКАД).

Система состоит из комплекса методик условно разделенных на модули: модели поведения; психологические характеристики; управленческие способности; профессиональные способности; модели компетенций; анализ результатов.

В данном исследовании использовался модуль «Профессиональные способности» и модуль «Модели компетенций». Углубленное исследование профессионо важных качеств студентов позволило выделить факторы, влияющие на развитие профессиональной компетентности.

В исследовании принимали участие студенты Социального техникума (4 и 5 курс), а также студенты СЗИУ РАНХиГС (5 курс), всего 350 человек. В качестве образа результата, для сравнительного анализа, были использованы результаты мониторинга профессионального развития руководителей на государственной службе и руководителей инновационных организаций [1].

В результате исследования были получены следующие результаты:

1. Выявлены субъективные акмеологические факторы способствующие развитию профессиональной компетентности студентов в системе колледж-вуз-организация: развитость системы профессионально важных качеств (ответственность, направленность личности на дело, изобретательность, организаторские способности, работа в команде, доброжелательность, лояльность и толерантность, изобретательность, любознательность, и др.).

2. Выделена структура элементов акмеологической среды направленной на развитие профессиональной компетентности студентов. Установлено, что ядром профессиональной компетентности является полипрофессиональная компетентность, которая обеспечивает успешность адаптации студентов колледжа в вузе.

3. Установлено, что в процессе формирования профессиональной компетентности происходит развитие определенного стиля мышления обусловленного спецификой учебной деятельности.

4. В результате исследования было установлено что у студентов колледжа профессиональные компетенции достигают третьего уровня развития, в вузе те же компетенции продолжают развиваться и достигают четвертого уровня развития [3,4].

5. Установлено, что в процессе обучения студентов в акмеологической среде колледж-вуз происходит постепенное развитие

профессиональной компетентности и творческого потенциала студентов.

6. Анализ результатов мониторинга развития профессионально важных качеств и компетенций у студентов колледжа и сравнение их с результатами студентов СЗИУ РАНХиГС показал, что субъективными факторами интегрирующими элементы модели компетенций и обеспечивающие профессиональную готовность студентов выступают следующие профессионально важные качества: ответственность, ориентация на результат, ориентация на качество, добросовестность, исполнительность, толерантность, владение информационными технологиями, саморазвитие, постоянное обучение и другие.

7. Показано, что при овладении профессиональными моделями деятельности у студентов меняется структура мотивационной направленности: вне зависимости от специальности у студентов 2 курса преобладает направленность личности на себя и на общение, на 4 курсе у всех студентов преобладает направленность личности на дело и на общение.

Литература:

1. Баласанян А. С., Шаурова А. А. Акмеологический подход к анализу профессиональной деятельности руководителей // Современное образование: содержание, технологии, качество: Материалы XV Международной конференции. – СПб.: СПбГЭТУ, 2009. Т. 2. С. 307-309.

2. Пачина, Н. Н. Интегративная компетентность будущего специалиста: структура, содержание, диагностика, развитие [Текст]: учебное пособие. / Н. Н. Пачина, Н. П. Фетискин // Издание осуществлено при финансовой поддержке РГНФ, проект №11-16- 48-001а/Ц – Елец: ЕГУ им. И. А. Бунина, 2011. – 70 с.

3. Софьина, В. Н. Акмеологическая концепция развития профессиональной компетентности в вузе: монография [Текст] / Н. В. Кузьмина, В. Н. Софьина. – СПб.: Изд-во НУ «Центр стратегических исследований», 2012.-200 с.

4. Хлыстунов Д. А., Палагин В. В. Акмеологический мониторинг личностно-профессионального развития студентов в образовательной системе техникум-вуз// Материалы VIII международной научно-методической конференции «Современное образование: содержание технологии, качество».- СПб.: СПбГЭУ «Лэти», 2012. Т.2. С. 88-90

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПРОЯВЛЕНИЙ ЛЖИ В РАЗЛИЧНЫХ НАЦИОНАЛЬНЫХ КУЛЬТУРАХ

Чахоян А. С., аспирантка, Ивановский государственный университет

Ложь является одной из самых «человеческих» особенностей присущих людям, она поддерживает стабильность общества и отношений между людьми. Ложь, как явление социального порядка, всегда нацелена на других (даже когда человек лжет самому себе, он сознательно или бессознательно, имеет в виду других людей)[1]. Поэтому способность ко лжи можно соотнести с адаптивными возможностями личности, с ее умением приспособиться к другим людям и существовать в контексте социальных систем. Что немаловажно в условиях современного общества в рамках диалога культур и в частности, в условиях российской действительности, поскольку являясь многонациональным государством, Российская Федерация неоднократно вставала перед проблемой адаптации и гармонизации отношений различных национальных культур.

Эмпирическая база исследования (с учетом всех 4-ех этапов исследования феномена лжи) состоит из 120 человек, 25% из них – русские, 25%-армяне, 25%- азербайджанцы и 25% – чеченцы. Причем, 43,3%- христиане, а 48,3% являются мусульманами.

Для организации и проведения исследования были использованы следующие методики: фрайбургский личностный опросник, копинг-тест Лазаруса, методика «Оценка потребности в одобрении», а так же разработана авторская анкета, состоящая из трех блоков: блок, направленный на изучение особенностей лжи; блок, направленный на выявление особенностей неискренности в отношении разных категорий людей; демографический блок (паспортчика), содержащий вопросы о статусе респондента.

В ходе эмпирического исследования были выявлены факторы лжи:

1. Фактор переживания лжи
2. Фактор эмоциональной устойчивости
3. Фактор ответственности перед детьми

Все три фактора тесно связаны с эмоциональной сферой и определяют особенности и проявления лжи в соответствии с личностными особенностями эмоциональной сферы. Доминирующую роль в проявлении лжи играют чувства, а не логика и расчет.

Национальные различия в проявлении лжи отражены в трех основных аспектах:

1. Понимание границ лжи:

Различия в проявлениях лжи в отдельных национальных культурах появляются ввиду того, что в каждой из этнокультурных групп ложь и ее границы разнообразны, поэтому так различается понимание лжи и особенности ее проявления. К примеру, для армян характерно более широкое понимание границ лжи, чеченцы же более категоричны в этом плане. Такая гибкость позволяет армянам быть хорошо адаптированными в любой социальной среде, оставаясь малоассимилируемым народом.

2. Оценка частоты собственной лжи:

Армяне и азербайджанцы оценивают частоту своей лжи выше, нежели чеченцы и русские, они в целом оценивают различные виды лжи как не имеющие высокого потенциала зла, и как следствие допускают ложь как форму реагирования в отношении различных категорий людей. Ложь, отражая, границы допустимости может выступать в качестве защитной и адаптивной реакции. В нашем предыдущем исследовании были выявлены тесные связи между механизмами психологической защиты и ложью как эмоциональной формой реагирования, однако исследование проводилось с участием детей младшего подросткового возраста, поэтому в данном случае вопрос требует дополнительного изучения.

3. Значимость отдельных аспектов жизни:

Большинство различий в проявлениях лжи у представителей четырех указанных наций связано со значимостью отдельных сфер жизни респондентов. Если для чеченцев первостепенными являются родовые отношения (причем, это касается семьи сложной, патриархальной), то для русских более значимы супружеские отношения. И именно эти сферы определяют особенности проявления лжи. Армяне и азербайджанцы, в этом плане, более ориентированы на социальные статусы и роли, и ложь является инструментом исполнения роли, достижения статуса, получения превосходства или поддержание соответствующего образа.

Кроме того было обнаружено, что особенности лжи у представителей различных национальных культур связаны с такими индивидуально-психологическими особенностями как спонтанная агрессивность, положительная переоценка как совладающее поведение в сложной ситуации и потребность в одобрении.

Импульсивность (спонтанная агрессия) влияет на следующие проявления лжи:

1. Переживание лжи (эмоции, сопровождающие ложь, для таких людей, в целом, положительные, однако они отражают отношение ко лжи как к игре или соревнованию).

2. Функции лжи (функциональность лжи, для таких людей связана с извлечением личной выгоды, как отражением деловой направлен-

ности лжи, и поддержание собственного положения, как отражение социальной направленности лжи).

3. Допустимость лжи (для импульсивных людей характерно считать, что ложь не имеет большого потенциала зла, и, как следствие, подобное отношение ко лжи позволяет им быть неискренними с большинством людей, однако, в отношении себя они готовы простить лишь ложь со стороны семьи).

Копинг стратегия – положительная переоценка влияет на следующие проявления лжи:

1. Искренность в отношении семьи (такие люди искренни по отношению к семье и ожидают того же, поэтому когда их надежды не оправдываются, они чувствуют обиду).

2. Причины, побуждающие ко лжи (стремясь проанализировать возникшую сложную ситуацию, чтобы найти в ней положительные, ресурсоёмкие моменты, такие люди прибегают ко лжи, основной причиной которой становится стремление удержать ситуацию под контролем и сохранить собственное спокойствие, позволяющее здраво взвесить плюсы и минусы ситуации).

3. Оценка степени зла отдельных видов лжи (люди, умеющие в затруднительных ситуациях рассмотреть положительные моменты, полагают, что степень зла большинства видов лжи особенно высока).

Потребность в одобрении влияет на такие проявления лжи как:

1. Искренность в отношении семьи (люди с выраженной потребностью в одобрении редко лгут родительской семье и родным, при этом для них самих особенно значима искренность со стороны нуклеарной семьи и руководства; следовательно, такие люди в целом, ориентированы на семью, для них важны доверительные отношения и искреннее взаимодействие с членами своей семьи, при этом ложь они готовы простить лишь людям, от которых они ожидают неискренности или обман со стороны, которых считается в обществе допустимым).

2. Допустимость лжи (люди, зависимые от благоприятных оценок со стороны других людей не считают причиной для лжи сохранение значимых отношений, сохранение спокойствия других людей и сохранение репутации, при этом они также отвергают в качестве причин неискренности желание избежать наказания и выполнения нежелательных действий, а также стремление достичь цели; следовательно, ни социальные, ни личные выгоды, по их мнению, не оправдывают применение лжи).

Ложь как социальный феномен занимает особое место в сфере общественных отношений. Она, обладая как положительными, так и отрицательными сторонами, может выступать фактором человеческих

взаимоотношений. Ложь можно рассматривать под различными углами, но она неизменно остается сугубо социальным феноменом, присущим человеку с момента появления сознания. Сознание непосредственно связано с сообществом, в котором живет человек, и что важнее, к которому он себя относит. Ложь, рассматриваемая не только как акт искажения информации[2;3], но и как функция сознания, связана с этнокультурными особенностями.

Литература:

1. Бердяев Н. А. Парадокс лжи//Человек. 1999 №2 с. 102-108.
2. Знаков В. В. Неправда, ложь и обман как проблемы психологии понимания // Вопр. психол. 1993. № 2. С.9-16.
3. Экман П. Психология лжи. СПб.: Издательство «Питер», 1999.

ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКАХ И БОЛЬНЫХ В ИНТЕРНЕТЕ

Якухина В. И., студент 6 курса,
ФГБОУ ВПО «Ивановский государственный университет»

В научный обиход понятие «социальный стереотип» было введено Уолтером Липпманом, который рассматривал его как упорядоченный, схематичный, детерминированный культурой образ (или «картинку») мира в голове человека. Липпман выделял следующие основные причины, по которым люди прибегают к стереотипизированию: во-первых, по принципу экономии усилия, они не стремятся реагировать каждый раз по-новому на окружающие явления, а подводят их под уже имеющиеся категории; во-вторых, таким образом, они защищают групповые ценности и свои права. Это некоторый устойчивый образ какого-либо явления или человека, которым пользуются как известным «сокращением» при взаимодействии с этим явлением.

Основными свойствами стереотипа являются: устойчивость, ригидность, избирательность восприятия информации и эмоциональная наполненность.

Стереотипы – неизбежный атрибут профессионализации специалиста; образование автоматизированных профессиональных умений и навыков, становление профессионального поведения невозможны без накопления бессознательного опыта и установок. И наступает момент, когда профессиональное бессознательное превращается в стереотипы мышления, поведения и деятельности.

Но профессиональная деятельность изобилует нестандартными ситуациями, и тогда возможны ошибочные действия и неадекватные реакции. П.Я. Гальперин указывал, что «...при неожиданном изменении ситуации нередко случается, что действия начинают выполняться по отдельным условным раздражителям, без учета фактического положения в целом. Тогда говорят, что автоматизмы действуют вопреки пониманию».

От врачей все пациенты ожидают примерно одного и того же: качественной, быстрой и бесплатной медицинской помощи. Врачи, по мнению пациентов, должны быть обходительны и заботливы, квалифицированы и уравновешены. Однако и врачи тоже ожидают от пациентов соответствия неким критериям "идеальности".

В тандеме «врач-пациент» пациент традиционно представляется нам как принимающая сторона, а врач, в свою очередь, – как сторона отдающая. Действительно, врач должен оказывать пациенту предусмотренный перечень услуг, помогать ему, в конце концов, лечить его. Со

своей стороны пациент обращается к врачу изначально с той лишь целью, чтобы что-либо от него получить.

Врачи на самом деле ожидают от каждого пациента, который к ним обращается, как минимум, серьезности и собранности. Не сформулированные жалобы, неясные симптомы, неспособность конкретно выразить цель визита – все эти элементы поведения пациента только усложняют деятельность врача.

«Идеальный пациент» в понимании врачей должен иметь следующие качества:

- малая осведомленность в медицинских вопросах;
- вера и отсутствие сомнения в способностях и умениях лечащего врача;
- готовность беспрекословно выполнять назначения;
- умение кратко и четко излагать проблемы и жалобы;
- отсутствие ипохондрии.

Аккуратный, тактичный пациент, потенциально настроенный на конструктивное взаимодействие с медицинскими работниками – вот мечта любого врача и настоящий идеал пациента. Впрочем, такого никто на практике не ожидает.

Некоторые врачи-блогеры представляют на обозрение общественности свои классификации пациентов пронизанные профессиональными стереотипами. Вот, несколько их типологий:

1) по материальному обеспечению:

людей делят на две категории – на тех, кто просто любит лечиться и на тех, кто лечится потому – что болеет. Последняя категория людей в свою очередь делится еще на три категории – на тех, у кого есть бешеные деньги, просто есть деньги и на тех, у кого денег нет.

Так вот, блогеры считают самыми адекватными пациентами именно последних, в силу того, что у них абсолютно нет лишних средств, к врачам они обращаются только в случаях крайней необходимости. Именно эти пациенты поступают в больницы с серьезными проблемами, именно они могут вызвать настоящее сочувствие у врачей (если врач вообще на сочувствие еще способен) и именно они получают наиболее оптимальное и адекватное лечение. Именно эти пациенты лечатся по всем канонам медицины, так как того предписывают все медицинские протоколы и законы здравого смысла.

Первая категория пациентов, как я уже говорила – это люди, которые любят лечиться. Это определенный психотип людей и их чрезмерно трепетное отношение к своему здоровью граничит с шизоидно – маниакальным.

Они хотят лечиться не у простого врача, а только у проверенного – перепроверенного, у самого, что ни на есть лучшего, которого порекомендовали ему по великому благу. Данный тип людей просто так к

врачу не придет. К приему они подготовятся, как к экзамену, всю ночь будут штудировать специальную литературу. На них, обычно, у врачей уходит огромное количество времени, сил и нервов. Но зато именно эти пациенты приносят врачам самый стабильный и легкий заработок. Плюс хорошее настроение – эти люди особенный предмет для шуток. Все врачи таких пациентов называют исключительно психами, а поэтому разговаривают с ними как с буйно помешанными – ласково.

Далее по размаху денежных затрат на лечение следуют пациенты богатые. Именно они ухитряются за плевую проблему отвалить неслыханные деньги, при озвучивании которых даже у других врачей захватывает дух от астрономичности услышанных цифр. Но и эти пациенты в большинстве случаев ухитряются нарваться не на специалиста, а на эскулапа, который полжизни потратил не на практику, а на, то самое зарабатывание приставки к фамилии, а потому мало чего умеет делать практически. Вследствие этого именно эти пациенты гораздо чаще, чем остальные, напарываются на грубейшие послеоперационные осложнения, врачебные ошибки и даже порой умирают только потому, что у них было слишком много денег. И хотя для врачей это самый желанный тип пациентов, но в, то, же время самый опасный, так как именно они имеют тенденцию жаловаться, подавать в суд на врачей и даже учинять над ними физическую расправу. И это понятно, потому, что при плохом исходе врачевания, подрывается основа их веры в систему, которая гласит, что за деньги можно купить все.

И, самый распространенный вид пациентов – это люди, имеющие некоторое количество накопленных средств и болезней. Это так называемые граждане среднего класса, которые попадают к таким же, среднего класса врачам. Они доверчивы и наивны, они послушны и добросовестны и это в большинстве случаев работает против них. Они ходят кругами от одного врача к другому потому, что каждый из врачей видит в них не только больного, но и источник существования. Именно таким больным назначают в двадцать раз больше положенного количества необходимых анализов, именно им назначают препараты, которые врач получил только что из каких-то неведомых источников и может осчастливить больного этими препаратами прямо сейчас за определенную сумму. Именно этим больным назначают лечение, состоящее из двадцати пунктов лекарств и двадцати пунктов процедур. Именно у этих пациентов результаты лечения не вызывают ни бурного восторга, ни бурного возмущения. Они находятся как бы в состоянии перманентного легкого недовольства от здравоохранения в целом.

2) по отношению к заболеваниям:

А) "Профессиональные больные" – такая категория пациентов, которые "знают всё лучше других". Эти граждане полагают свои знания о болячке фундаментальными. На врачей поглядывают свысока, обща-

ются исключительно с одолжением. Наверное, такие пациенты были всегда, но сейчас их намного больше. Видимо есть несколько причин их появления:

Интернет и брошюры за 15 рублей – доступность информации. В Интернете есть всё! Но при этом никто не хочет думать, что за достоверность информации в нем практически никто не отвечает. Гонения на врачей и медицину в СМИ и, следовательно, внушаемое недоверие к ним.

В отношении подобных пациентов хорошо работает расписка, которую подписывают при госпитализации, согласно которой, пациент обязуется выполнять предписания и назначения лечащего врача, соблюдать режим и прочее.

2) "Панибратаы" – любители пообщаться на "ты" (сходу делается попытка перейти на этот уровень общения, даже без спроса).

3) "Народники" – любители методик Малахова и прочих приверженцев силы земли. С этим народом тоже сложно работать, так и норовят вернуть в терапию какой-нибудь мудреный сбор или настой. В основной своей массе люди доброжелательные и безвредные, но попадаются и агрессивно настроенные экземпляры.

4) Пофигисты, понятно – им всё пофиг. Этот взгляд распространяется на лечение, семью, мир. Это крайне неорганизованные граждане. Борьбаться с ними практически невозможно, как и конструктивно взаимодействовать.

5) Пациенты-медики – одна из самых удобных и одновременно сложных категорий пациентов. Удобные потому как говорят на одном языке, а сложные из-за того, что у медиков даже болезни по-другому протекают и почти обязательно осложнение случится.

Все врачи тесно работают с людьми, и человеческий фактор здесь играет решающую роль. То ли пациент обрушил шквал совершенно ненужной информации, а про самое главное (что у него болит?) сказать забыл, то ли молчит, как рыба об лед, и всю информацию надо вытаскивать из него щипцами, да еще при этом он недоволен тем, что его слишком беспокоят вопросами.

Многие начинающие практикующие врачи, попав в «лапы» к молчаливым и страждущим пациентам, пытаются их разговорить, убедить, предостеречь, но на сотом молчаливом пациенте формируется уже полное безразличие. И в истории болезни в таком случае пишут: «с слов пациента». И сколько было «слов пациента», столько и пишут.

Из-за того, что данная тема недостаточно освещена в научной литературе и требует более подробного изучения – мне пришлось использовать интернет ресурсы (статьи практикующих психологов и врачей).

СОДЕРЖАНИЕ

Редакционная статья3

Раздел 1

ПСИХОЛОГИЯ МЕЖЛИЧНОСТНОГО И МЕЖГРУППОВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Агеева З. А., Мананникова А. В. Влияние ценностных ориентаций на эффективность социально-психологической адаптации личности	5
Булгаков А. В. Взаимосвязь управленческих ситуаций платформы synefin д.сноудена и механизмов межгрупповой адаптации сотрудников с различным статусом в организации	8
Дудина С. Ю. Трудности межпоколенного взаимодействия в расширенных семьях	14
Зобков В. А. Психолого-акмеологическая структура отношения учащейся молодежи к деятельности	18
Карина О. В. Динамика проявления экспектации в сфере межличностных отношений в подростково-юношеской среде	21
Корнев С. А., Акаченкова Ю. В. Когнитивные и личностные детерминанты ситуации манипулятивного воздействия	29
Котова Т. А. Стадии и уровни адаптации	33
Козлова Н. С., Ключина Д. С. Отношение здоровых людей к людям с ограниченными возможностями здоровья в России и в Германии	37
Молокостова А. М., Самойлова А. В. Выбор брачного партнера парами различного возраста	40
Моргунов Е. Б. Инверсии зоны ближайшего развития в организации	44
Сапоровская М. В. Конфликты межпоколенного взаимодействия в приемных и кровно-родственных семьях	51
Сушков И. Р., Козлова Н. С. Иметь, быть, казаться	55

Раздел 2

УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И ЕЕ СРЕДСТВА

Артамонов М. А. Профильная дифференциация как средство личностно-ориентированного обучения учащихся	58
Вержибок Г. В. Анализ отношения студентов к гендерным группам в разных образовательных средах	62
Зобнина Т. В. Опыт организации самостоятельной работы студентов – будущих педагогов в процессе их психологической подготовки	66
Карапетян В. С. Расширение ориентировочной основы познавательной деятельности как необходимое условие формирования новых практических умений	70
Копглеуова К. С. Формирование вокального слуха как важный фактор певческого	77

искусства	
Кумарова А. С. Профессионально-творческая активность в учебном процессе у студентов музыкальных специальностей	81
Лазовская И. Л. Учебная деятельность и ее среда	84
Щеглова Т. М. Исследование уровней мотивации учебно-профессиональной деятельности студентов	88

Раздел 3 ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ И КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ

Дьяконов Г. В. Интерсубъектная методика изучения моральных чувств	92
Завозяев И. И., Муценко Е.И. Особенности подхода к проблеме профилактики зависимости учащихся подростков от психоактивных веществ	97
Круглова Е. А. Особенности мотивационно-ценностной сферы педагогов с различным стажем профессиональной деятельности ...	101
Курьлева Н. В., Смирнова С. В., Овчинникова И. В., Невская Т. В. Психолого-педагогическое изучение девиантного поведения подростков в период обучения в школе	103
Прошек М. М. Психолого-педагогическое сопровождение инновационной деятельности	105
Тихонова Ю. В. Снятие синдрома эмоционального выгорания у педагогов по программе дополнительного образования «взаимопонимание».....	109
Торшинин М. Е., Латыпова А. Р. Стрессовый синдром, как стратегия жестких и мягких технологий авторитарного метода педагогического воздействия	115

Раздел 4 ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПСИХОЛОГИИ

Дармодехина Л. Ю. Информационные технологии в психологии..	120
Киричевская Э. В. Восприятие знаковой информации в контексте психологии религиозного творчества	124
Сардарова Ж. И. Формирование информационной культуры будущих специалистов-психологов	129
Романов И. В. Информационные признаки психического состояния субъекта в отношениях лжи	133

Раздел 5 ПРОБЛЕМЫ САМОПРЕЗЕНТАЦИИ И САМОРЕАЛИЗАЦИИ

Аскоченская Л. И. Основные формы и факторы развития социальной активности и социального самоопределения молодежи	136
Баюканская С. Ф. Влияние уровня агрессивности на процесс адаптации студентов - участников программ академической мобильности	142
Ефимова М. В. Психолого-педагогическая помощь воспитанникам организаций для детей-сирот в профессиональном самоопределении	146

Козлова Н. С., Комарова Е. Н. Взаимосвязь восприятия интернета фактором, влияющим на жизненный путь личности, с процессом ее самоактуализации и переживанием собственного Благополучия	151
Кузьмин С. В. Молодой педагог XXI века: штрихи к социально-психологическому портрету	153
Литке С. Г. Психологическая компетентность как метод личностного развития	157
Маркова Е. К., Смирнова О. А. Самоопределение и самореализация молодежи в условиях образовательного пространства вуза ..	161
Нугаева А. Н. Профессиональные ценности психолога как основа его профессиональной компетентности	164
Тихомирова Е. В. Субъективная включенность подростков в принятие управленческих решений как условие эффективности молодежной самоорганизации	168
Турчина Н. В. Особенности представлений старшеклассников об основах, влияющих на принятие решения о получении высшего образования	172
Фукин А. И., Старовойтова С. Ю. Изменение отношения к здоровью студентов гуманитарного и технического вузов в результате психологического тренинга	176
Цветкова Н. А. Психологический подход к социальной реабилитации женщин, осужденных к наказаниям без изоляции от общества	179

Раздел 6

ПРОБЛЕМА НАУЧНОГО НАСЛЕДИЯ В ПСИХОЛОГИИ

Мазилов В. А., Базиков М. В. Психология в XXI столетии: теория и практика	184
Мазилов В. А. На пути к построению теории междисциплинарных исследований в психологии	189
Марчукова С. М. Об актуальности исследования пансофии в педагогических трудах Яна Амоса Коменского (1592 – 1670)	196
Сечко Н. Ф. Идеи И. С. Кона о половой дифференциации и гендерных стереотипах	199
Турчин А. С. Формирование деятельности со знаково-символическими как условие выявления и развития акмеологических предпосылок личности обучаемых	202

Раздел 7

ПСИХОЛОГИЯ СОВРЕМЕННОГО ДЕТСТВА

Акулова Т. Н. Влияние семьи на становление личности Дошкольника	207
Ваняцкая Е. А. Неконструктивное коммуникативное поведение младшего школьника (на материале англоязычной художественной литературы для детей)	211
Ерохина Т. В. Коррекционная работа на занятиях по физической культуре	215

ре со слабовидящими детьми, детьми с амблиопией и косоглазием	
Кравцова Е. М. Плач младенца как средство построения его взаимоотношений с матерью	217
Пристанскова Н. И. Особенности восприятия детей с нарушением зрения	220
Чиркин С. В., Пономарева Н. И. Единство физического и психического развития при формировании личности ребенка дошкольного возраста	223
Юлина С. И. Сенсорное развитие в дошкольном возрасте	227

Раздел 8

ТЕНДЕНЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ОТРАСЛЕЙ СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

Дьячкова Е. В. Психолого-акмеологический аспект управления кадровой работой	229
Зобков А. В. Акмеологические особенности личности, лежащие в основе саморегуляции учебной деятельности	233
Козлов В. В. Акме и творческие состояния личности	237
Меленевская О. Ю. Акмеологический подход к развитию профессиональной компетентности студентов факультета международных отношений	246
Морозов А. В., Порядина В. А. Формирование и развитие социального интеллекта в процессе социализации человека	250
Попель Н. В. Исследования учебной мотивации студентов, занимающихся художественным творчеством	256
Софьина В. Н., Белеванцева М. П., Меленевская О. Ю., Хлыстунов Д. А. Акмеологическая среда вуза как фактор развития профессиональной компетентности студентов	259

Раздел 9

ПУБЛИКАЦИИ СТУДЕНТОВ И АСПИРАНТОВ

Белеванцева М. П. Акмеологический подход к исследованию образа результата подготовки государственных и муниципальных служащих в вузе	263
Белова Е. А. Использование структуры психологического стресса старших школьников как диагностики ответных реакций на трансформации образовательного процесса	268
Бурченкова Л. Ш. Взаимосвязь успешности деятельности руководителя с особенностями его стилей руководства, подчинения и общения	272
Ваганова Ю. С. Принятие решения в жизненно значимой ситуации как возможность развития субъектности личности	276
Галямшина А. И. Влияние интернет - общения в социальных сетях на развитие личности детей подросткового возраста	279

Голобородько Н. В. Учебная деятельность с применением здоровьесберегающих технологий	283
Гюлмамедов А. Б. К проблеме адаптации и социализации в учебной деятельности студентов вуза	287
Динь Тхи Тхиен Ай Особенности мотиваций профессиональной деятельности иностранных студентов в процессе обучения в российских вузах	290
Завозяев И. И. Особенности проблемы диагностики отношения к психоактивным веществам у школьников и студентов	293
Май Тхи Куи. Особенности копинг-поведения иностранных студентов в стрессовых ситуациях	296
Никуюло Е. А. Типы ответственного отношения предпринимателей к участникам делового взаимодействия	299
Олейникова М. В. Специфика жизненных перспектив в юношеском возрасте	304
Решетко С. А. Обзор исследований проблемы табакокурения среди подростков	307
Сальвадора Адериту Себаштиау Бартоломеу. Проблема нормативных трудностей адаптации иностранных студентов к российскому вузу	311
Скоробогатых А.О. Влияние социального окружения на значение эмоциональной поддержки для личности в стрессовых ситуациях .	314
Сольнин Н. Э. Феноменология этнической толерантности	317
Сушкова Е. И. дополнительное высшее образование как путь самореализации личности	322
Филиппов А. А. Результаты исследования гендерных различий структуры психологического контракта студентов	324
Хлыстунов Д. А. Акмеологический мониторинг профессионального развития студентов в системе колледж-вуз	327
Чахоян А. С. Сравнительный анализ проявлений лжи в различных национальных культурах	331
Якухина В. И. Особенности представления о медицинских работниках и больных в интернете	335

**Развитие психологической науки в регионах России: прошлое
и современность**

Материалы Международной заочной
научно-практической конференции

Иваново, 9 ноября 2013 г.

Директор издательства *Л. В. Михеева*

Печатается в авторской редакции и оформлении

Подписано в печать 06.12.2013 г.

Формат 60 × 84¹/₁₆. Бумага писчая. Печать плоская.

Усл. печ. л. 19,9. Уч.-изд. л. 18,0. Тираж 100 экз.

Издательство «Ивановский государственный университет»

✉ 153025 Иваново, ул. Ермака, 39 ☎ (4932) 93-43-41

E-mail: publisher@ivanovo.ac.ru

ООО «Центр социальной поддержки женщин и семьи»

(Издательский центр «Юнона»)

✉ 153002 Иваново, пр. Ленина, 47