



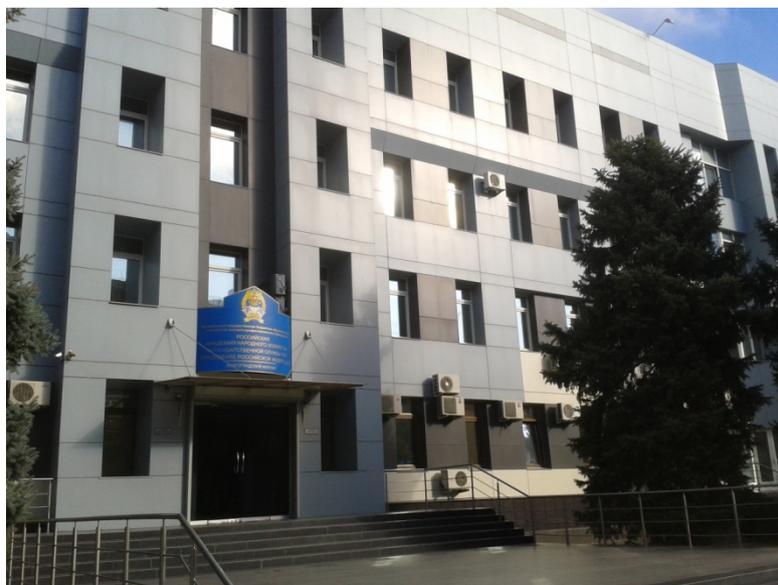
РАНХиГС

РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ НАРОДНОГО ХОЗЯЙСТВА
И ГОСУДАРСТВЕННОЙ СЛУЖБЫ
ПРИ ПРЕЗИДЕНТЕ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

ВОЛГОГРАДСКИЙ ФИЛИАЛ

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА В СОВРЕМЕННОМ РОССИЙСКОМ ОБЩЕСТВЕ

**СБОРНИК МАТЕРИАЛОВ
ВСЕРОССИЙСКОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ
23–24 апреля 2015**



ВОЛГОГРАД

УДК 159.9(063)
ББК 88я431
П 86

Ответственный за выпуск – Е.А. Выгинная

*Тексты статей печатаются в авторской редакции
Точки зрения редакционной коллегии и авторов могут не совпадать*

П 86 Психологическая культура в современном российском обществе: сборник материалов всероссийской научно-практической конференции 23–24 апреля 2015; ФГБОУ ВПО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ», Волгоградский филиал. – Волгоград: Изд-во Волгоградского филиала РАНХиГС, 2015. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM). – Систем. требования: IBM PC с процессором 486; ОЗУ 64 Мб; CD-ROM дисковод; Adobe Reader 6.0. – Загл. с экрана.

ISBN 978-5-7786-0577-0

Сборник является результатом работы научно-практической конференции «Психологическая культура в современном российском обществе», состоявшейся 23-24 апреля 2015 года на базе Волгоградского филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации.

Основная проблематика: психологическая культура в Российском образовании и современном обществе, организация психологической помощи и поддержки личности на различных этапах ее развития, образ психолога и место психологии в современном обществе, проблемы и возможности психологического просвещения в рамках работы с различными слоями населения. Сборник предназначен для прочтения специалистами, преподавателям и студентам-психологам, а так же широкому кругу читателей.

УДК 159.9(063)
ББК 88я431

ISBN 978-5-7786-0577-0

© Волгоградский филиал
ФГБОУ ВПО РАНХ и ГС, 2015

СОДЕРЖАНИЕ

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И ОБРАЗ ПСИХОЛОГА: ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ И ВОЗРАСТНОЙ АСПЕКТЫ

<i>Анцупов А.Я.</i> Знание психики – основа психологической культуры.....	10
<i>Атемасов А.В.</i> Введение в образование учебной дисциплины «Экология личности» как важное условие повышения нравственно-психологической культуры в обществе	14
<i>Барложецкая Н.Ф., Жук И.А., Кириченко А.В.</i> Психолого-акмеологические основания экспертной оценки профессиональной деятельности преподавате- ля высшей школы	17
<i>Батырова К.Б.</i> Образ психолога МЧС. О специфике профессии для начинаю- щих специалистов	20
<i>Божукова Е.М.</i> Генезис проблемы исследования педагогических компетенций в современной науке	23
<i>Бочарова Н.Н.</i> О методологических проблемах преподавания курса «Юридическая психология» на юридическом факультете	26
<i>Гагарин А.В.</i> Решение профессионально-экологических задач психологом в исследовательской и практической деятельности	29
<i>Гагарин К.Н., Жук И.А., Кириченко А.В.</i> Психолого-правовой профайлинг в профессиональной деятельности адвоката	32
<i>Голоманчук Э.В.</i> Денежное поведение государственных служащих: понятие и особенности	35
<i>Гордиенко А.С.</i> Особенности проявления синдрома эмоционального выгорания у сотрудников МЧС	38
<i>Гресь Н.М.</i> Особенности ценностных ориентаций студентов-психологов	40
<i>Демина И.И.</i> Психологическая культура косметолога.....	43
<i>Завгороднева А.И.</i> Место психологических тренингов и психотерапии в современном российском обществе	46
<i>Елисеев В.К., Елисеева М.В.</i> Актуализация субъектно-профессионального потенциала в процессе самоопределения личности будущего педагога.....	52
<i>Иванова В.П.</i> Интеллектуальная культура в пространстве культуры психологической	56
<i>Иванова Г.А.</i> Педагогическое творчество как форма самореализации воспитателя дошкольной образовательной организации	59
<i>Иванова Е.В., Кириченко А.В.</i> Самооценка как системообразующий элемент профессионализма сотрудников уголовно-исполнительной системы	62
<i>Исаев Г.М., Кириченко А.В.</i> Психолого-правовой анализ международного опыта противодействия коррупции в системе государственной службы.....	65

Караева Ю.В. Психологическое исследование проявления иррациональных установок у специалистов различных профессий	68
Крымина С.Г. Образ психолога в сознании ребенка-дошкольника.....	72
Лужецкая А.М. Мотивационно-смысловые аспекты личности педагога	76
Макогон И.В., Косарева Л.В. Психологические особенности допроса несовершеннолетних.....	79
Матвеева С.В. Профессионально-педагогическая позиция – показатель психологической культуры учителя.....	82
Небытова Л.А. Влияние коммуникативной компетентности на результативность спортивной деятельности в игровых видах спорта.....	85
Нойкина Д.М. Динамика восприятия клиентом работы психолога после прохождения курса психологической помощи	89
Ожегина А.А. Профессиональное самоутверждение личности: направления анализа понятия.....	91
Ольшанская Е.В. Формирование психологической культуры у студентов непрофильных специальностей в вузе	94
Пазухина С.В. Мониторинг психологической культуры будущих педагогов как одного из личностных результатов образовательного процесса в вузе....	97
Плугина М.И., Соколова И.Ю. Задачи психологического сопровождения личностно-профессионального развития преподавателей высшей школы ..	100
Рыбинцева А.В. Влияние слухов на общественное мнение в разных возрастных группах	104
Селезнева Е.В., Рожок А.В. Эмоциональная компетентность как компонент психологической культуры участников организационного взаимодействия.....	107
Соловьева Н.В. Компетенция среднего образования как компонент психологической культуры педагога	111
Степанова Н.В., Федоров И.Э. Образ профессии «клинический психолог» и «социальный работник» у студентов первого курса соответствующих направлений подготовки	114
Страмилов Р.Е. Формирование образа психолога средствами массовой информации в обыденном сознании людей	119
Ткач Р.С. Акмеологические аспекты профессиональной подготовки педагога по физической культуре и безопасности жизнедеятельности.....	122
Тронева В.Н. Осуществление психологом медиативных функций в суде по уголовным делам в отношении несовершеннолетних	125
Уварова Г.Н. Метод экспертного опроса в определении проявлений профессиональной деформации личности медицинских сестер.....	132
Харитоновна А.М. Стереотипные представления обыденного сознания о профессии психолога	136

Цветков С.А. Экономическая психология в структуре современной психологической теории и практики.....	139
Ширкова Н.Н. К вопросу о педагогическом обеспечении: сущность и содержание.....	142
Ширяев Д.И. Представления о работе психолога у российских Интернет-пользователей.....	146

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ЛИЧНОСТИ

Абдурахманов Р.А., Дамбис М.К. Смыслжизненный кризис у женщин и его преодоление.....	150
Батарчук Д.С. Развитие поликультурной личности как проблема психологической науки	153
Бехтер А.А. Содержание рефлексивного тренинга по оптимизации совладания с трудными жизненными ситуациями у будущих психологов	156
Бурдина С.А. Семейные перспективы женщин, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья.....	160
Вилков Г.О. Влияние детской инвалидности на детско-родительские отношения	163
Водопьянова Н.Е. Оптимисты и пессимисты в ситуации угрозы потери работы в связи с экономическим кризисом	167
Воробьева Г.Е., Садовски М.В. Проблемы внутриотраслевого взаимодействия специалистов в сопровождении семей, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья.....	171
Выгинная Е.А. Я-нарративы в исследовании психологического времени личности	173
Долгополова О.А., Комарова А.И. Эмоциональный интеллект и его исследование в рамках модели кросскультурных исследований Г. Хофстеде.....	177
Дровосеков С.Э. Мудрость как интегративная характеристика личности: возможность диагностики и содействие развитию.....	180
Жилина Ж.А. Межличностные отношения и ролевая адекватность супругов в патрилокальных и неолокальных семьях	183
Забродина Т.И. Анализ развития проблемы формирования творческого потенциала личности в процессе совместной деятельности	188
Змиевская А.А. Жизненный сценарий как представление о нормативном жизненном пути личности	191
Казаков Ю.Н., Колобаев С.А. Акмеологические направления изучения телесности	194
Карасева А.С. Понятие «персональный имидж» в рамках архетипической психологии	197
Киселева М.А. Прокрастинация в контексте жизненного выбора личности ...	199

Коренюгина Т.Ю. Ценностное отношение к жизни как феномен психологической культуры	201
Люсова О.В. Особенности субъективного благополучия пожилых людей с различной степенью занятости.....	204
Матвеева А.О. Ложь как возможность решения трудных жизненных ситуаций	208
Мельничук А.С. Коучинг как элемент психологической культуры: проблема позиционирования	211
Мурушкина А.С. Бессознательные архетипические тенденции в юношеском возрасте.....	214
Павлоцкая Я.И. К вопросу о возможности определения типов психологического благополучия личности.....	217
Пастухова М.В., Фомина Н.А. Ответственное отцовство как показатель психологической культуры родителей.....	221
Пешкова Н.А. Об опыте работы школы приемного родителя в тульской области: психологический аспект	223
Пухов С.В. Психологические типы отношений в семье	225
Пятницкая Е.В. Интернет-тренинг как способ психологического сопровождения родителей, испытывающих гнев при воспитании детей.....	231
Романова М.А., Михайлик Е.В. Особенности развития физического я в структуре самоотношения личности в юношеском возрасте.....	234
Самозванова Е.А., Урганова Л.А. Теоретическая и практическая значимость изучения телесного я в дошкольном возрасте	237
Старкова А.В. Нарушения сна у детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности.....	239
Столярчук Е.А. Стратегии поведения безработных на рынке труда	242
Табакowa М.М. Проблемы развития творческого мышления у детей дошкольного возраста	246
Терелянская И.В. Арт-терапия как средство развития творческой самореализации и креативности личности	249
Фомина О.О. Позитивное здоровье и благополучие личности	252
Чернышова В.Н. Школьный буллинг как фактор риска психологической безопасности образовательной среды	255
Черняева А.В. Психология образа камня	258
Шведенко Ю.В., Шакина Г.А. Педагогические условия формирования навыков самостоятельной работы детей младшего школьного возраста в учебной деятельности	262
Шубина А.С. Психологическое выгорание приемных родителей: причины и пути профилактики.....	265
Шустова Н.Е. Субъективный опыт как результат взаимодействия личности и социума.....	268

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ПРОСВЕЩЕНИЕ МОЛОДЁЖИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

<i>Александрова Л.Ю.</i> Организация психолого-педагогической поддержки младшего школьника в условиях компенсирующего обучения.....	271
<i>Алексеева М.Н., Богданова М.В.</i> Работа по психологической подготовки будущих дефектологов к профессиональной деятельности в инклюзивной образовательной среде	274
<i>Алексеев С.Д.</i> Развитие готовности будущего психолога к эффективному решению профессионально-экологических задач	278
<i>Андреев П.В.</i> Развитие социальной ответственности у студентов в условиях полисубъектного взаимодействия	281
<i>Баранова А.Н., Ляжьев П.О.</i> Сравнительный анализ личностных качеств студентов-медиков и выявление динамики их становления в процессе обучения	284
<i>Вахнина В.В.</i> Психологическое сопровождение студентов-первокурсников	286
<i>Дунаева О.Н.</i> Современные проблемы формирования семейных ценностей у студенческой молодежи.....	287
<i>Зиновьева Д.М.</i> Ориентиры психологической работы с поколением постмодерна	290
<i>Ибраева А.О.</i> Социальные установки и ценностные ориентации подростков различных этнических групп	296
<i>Имешкеева М.В.</i> Особенности волевых черт характера и их влияние на образ жизни подростков.....	299
<i>Иминова А.М.</i> Особенности совместной деятельности у старших дошкольников с нарушением интеллекта.....	302
<i>Карина О.В.</i> Профессиональное самоопределение как компонент социальных ожиданий в молодежной среде	305
<i>Кравцова Е.М.</i> Модель мира и отношение к службе в вооружённых силах в юношеском возрасте	307
<i>Кудака М.А., Михаленко Т.Н., Табунов И.А.</i> Вопросы интеграции образовательных систем разного уровня через сетевое взаимодействие «Школа-ВУЗ».....	310
<i>Куличевская Н.С.</i> Феномен лидерства в условиях смоделированной стрессовой ситуации	313
<i>Кучерова Е.Ю.</i> Особенности формирования копинг-стратегий в юношеском возрасте.....	316

Лихачева Е.А. Девиантное поведение подростков в контексте семейного неблагополучия	320
Лялюк А.В. Психолого-педагогические аспекты антинаркотической безопасности	323
Максимова А.А. Соотношение психологических защит и копинг-поведения у студентов гуманитарного профиля в медицинском вузе	326
Медведенко О.Н. Психологическая поддержка в профессиональном самоопределении	330
Мельничук Ю.С. Психологическое сопровождение профессионального самоопределения обучающихся общеобразовательной школы	333
Нестерова А.Ю. Проблемы просвещения в концепциях современного образования	336
Николаева Л.П. Дистанционное обучение и культура общения студентов.....	338
Онищенко Е.С. Психологическое сопровождение студентов высших учебных заведений	340
Пантелеева Н.Г. Психологическая поддержка личности в подростковом возрасте	345
Пилипенко Д.О. Психологической тренинг как условие развития личностной рефлексии у подростков	350
Плужникова Н.И. Вынужденный выбор профессии как социальная ситуация неопределенности	352
Раева Д.А. Психологическое сопровождение формирования позитивного образа Я современных подростков.....	356
Романова М.А., Лужецкая А.М. Взаимосвязь рефлексии и самосознания личности подростков	359
Савело А.В. Хронотоп как форма организации сознания (на примере представителей субкультуры исторических реконструкторов)	362
Салагин В.Н. Проблема преемственности образовательного процесса в школе и психологические трудности перехода с одной ступени образования на другую	366
Сивишкина М.Е. Возможности техники культурной провокации для экспликации ориентиров в построении интимно-личных отношений.....	369
Смирнова В.В., Медведева А.В. Половые особенности психологической культуры личности современной молодежи	373

Тирикова Е.Н., Гольменко А.Д. Значение рефлексии в развитии профессионального самоопределения в юношеском возрасте	376
Тихомиров М.Ю. Психологическая культура и профессиональное самоопределение современных студентов вузов	378
Ткач Е.Н. Представления студентов университета о дружественности образовательной среды	382
Урываев Д.А. Развитие коммуникативной компетенции у юношей	385
Хачатрян А.Ю. Кросскультурная грамотность как условие формирования толерантности	387
Чернышева Л.Г. Психолого-педагогическое сопровождение студентов вузов, занимающихся спортом	390
Шишева А.Г. Особенности выбора варианта жизни в юношеском возрасте с учетом половой принадлежности	393
Штриккер А.В. Динамика учебной мотивации в начальном, среднем и старшем звене школьного обучения	396
Шутова О.И. Формирование коммуникативной компетенции у студентов медицинского вуза посредством педагогических методов	400

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И ОБРАЗ ПСИХОЛОГА: ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ И ВОЗРАСТНОЙ АСПЕКТЫ

ЗНАНИЕ ПСИХИКИ – ОСНОВА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

А. Я. Аницупов

Российская академия народного хозяйства и государственной службы
при Президенте Российской Федерации, г. Москва, Россия

Abstract. This article investigates the evolutionary structure of the human psyche. It is shown that the individual psychological culture is higher, when human spirituality and strategic thinking is more developed. Investigation and prevention of anti-psychological culture is today, unfortunately, more important than the development of psychological culture.

Keywords: evolutionary structure of the psyche, the unconscious, the subconscious mind, consciousness, superconsciousness, psychological culture, psychological anti-culture.

По мнению современных философов «культура – система исторически развивающихся надбиологических программ человеческой деятельности, поведения и общения, выступающих условием воспроизводства и изменения социальной жизни» [4]. Опираясь на философское понимание культуры, психологическую культуру можно определить как системообразующий компонент общей культуры, проявляющийся в общем качестве психической деятельности, характерном для конкретных социальных групп на определенном историческом этапе. Наиболее четко уровень психологической культуры проявляется в принципах, способах и приемах разрешения людьми внутриличностных и социальных противоречий, а также в качестве их индивидуальной и совместной деятельности.

Основой любой культуры являются знания. Нельзя быть культурным в той сфере, которую плохо знаешь. Чем лучше мы знаем психику и социально-психологические явления, тем более высокий уровень культуры психической деятельности можем обеспечить. Все познается в сравнении. Одним из перспективных вариантов сравнения для познания психологической культуры является ее сопоставление с психологической анти-культурой. Ярким образцом

такой психологической анти-культуры выступают социальные конфликты последних лет на Украине.

Назвать нынешнюю киевскую власть фашистской – значит сделать ей столь же крупный, сколь не заслуженный комплимент. Во-первых, Гитлер не применял против *своего* народа танки, пушки и боевую авиацию. Во-вторых, фюрер *формально* имел не меньшие основания для уничтожения инакомыслящих, по сравнению с теми объяснениями, которые выдвигает сегодня киевский режим. В-третьих, психологическая анти-культура фашистов выглядела, увы, менее трагично на фоне глобальной психологической культуры *того времени*, по сравнению с тем, как воспринимается сегодня психологическая анти-культура современных украфашистов. Тогда еще не было ООН, ОБСЕ, кошмарного опыта Второй мировой и последующих 75 лет локальных войн. Пропасть между немецким фашизмом и достижениями технического прогресса *того времени* была все же меньше, чем бездна между тем, что сейчас творится на юго-востоке Украины и современной материальной культурой.

Опираясь на нынешнее понимание наукой человеческой психики мы вряд ли сможем дать объяснение современным массовым и опасным проявлениям психологической анти-культуры. Исследование последней сегодня, увы, гораздо более важно по сравнению с изучением психологической культуры. Одной из методологических предпосылок анализа как психологической культуры, так и анти-культуры может быть понимание эволюционной структуры психики человека.

Эволюция психики – постепенное, непрерывное, более или менее длительное ее изменение во времени. Можно выделить три уровня эволюции психики: межвидовой, внутривидовой, онтогенетический. *Межвидовой уровень* эволюции психики заключается в постепенном изменении ее от простых форм к более сложным по мере развития видов животных от первых рыб к земноводным, рептилиям, птицам, млекопитающим и человеку. Это эволюция психики как явления жизни на Земле. *Внутривидовой уровень* эволюции психики состоит в постепенном изменении ее по мере развития человека или животного как вида. Третий уровень эволюции психики – ее *развитие в онтогенезе*, т. е. в процессе жизни человека (животного) от рождения до старости и смерти [1].

Кратко рассмотрим макроэволюцию психики – ее межвидовой уровень. Психика как явление жизни на Земле возникла, по приближенной оценке, примерно 500 млн. лет назад. В.И.Вернадский отмечал: «Начиная с кембрия, т.е. в течение 500 млн. лет, – мы видим, что от времени до времени, с большими промежутками ... идет увеличение сложности и совершенства строения центральной нервной системы, центрального мозга».

Первоначальный уровень психического отражения является *бессознательным*. Он представлен главным образом *инстинктами*. К основным можно отнести инстинкты самосохранения, продолжения рода, территориальный, иерархии, борьбы за жизненные ресурсы и др. Психика *низших животных* представлена в основном бессознательным (см. рис. 1).

Затем, примерно 50–60 млн. лет назад, у *высших животных* появился более сложный уровень психического отражения – *подсознание*. Оно в основном представлено *эмоциями*.

Сознание, свойственное человеку, возникло примерно 500 тыс. лет назад. Это высший уровень психического отражения, возникший естественным эволюционным путем. Сознание присуще только человеку как общественно-историческому существу. *Интеллект* отличает человека от животных и относится к сфере сознания.



Рис. 1. Эволюционная структура психики человека

К *сверхсознанию* мы относим психические образования, которые способен сформировать человек, совершенствуя свою психику. Основными элементами сверхсознания являются: духовность, стратегическое мышление и сверхспособности. Возникло оно примерно 5 тыс. лет назад. Есть люди, которые могут ходить босиком по раскаленным углям. В их психике есть образования, которых нет у других людей. Они относятся к сверхсознанию. К сверхсознанию помимо сверхспособностей можно отнести еще два компонента: духовность и стратегическое мышление. Многие российские олигархи безусловно умнейшие люди. Однако их духовность, как правило, оставляет желать лучшего. Глобальным стратегическим мышлением так же обладает небольшое число руководителей [2].

Четкое разделение четырех уровней психического отражения возможно только по двум критериям. Во-первых, по временной последовательности их возникновения. Сначала появилось бессознательное, затем подсознание, после – сознание и, наконец, сверхсознание. Во-вторых, по степени сложности самого процесса психического отражения. Бессознательное – более простой уровень психики по сравнению с подсознанием и т.д.

В психике не существует жестких границ между различными уровнями психического отражения. Конкретная психика – единое целое, имеющее, естественно, определенную структуру. Нет общепринятых точек зрения и на время возникновения, как самой психики, так и различных ее уровней.

Если представить время макроэволюции психики в виде отрезка длиной в 1 метр, то сознанию будет соответствовать отрезок длиной в 1 мм, а подсознанию – 10 см. Время эволюции сознания в процессе развития жизни на Земле составляет примерно 0,1% от времени эволюции бессознательного. В психике каждого человека существует четыре основных субличности: человек инстинктивный, эмоциональный, рациональный и духовный. Человека инстинктивного можно представить в виде мамонта весом 5 т. Человека эмоционального – в виде медведя весом 500 кг. Человека рационального – в виде умного гнома весом 5 кг. Человека духовного – в виде золотого эльфа-принца весом 50 г. Характер взаимодействия между этими субличностями определяет *индивидуальную психологическую культуру*.

Один из важных выводов, вытекающих из сказанного, состоит в том, что *бессознательное и подсознание играют в повседневной жизни человека гораздо более значительную роль, чем кажется на обыденный взгляд*. Способы разрешения противоречий, возникающих между эволюционными структурными уровнями психики – важный фактор, определяющий индивидуальную психологическую культуру. Потребности на уровне инстинктов и эмоций требуют одного. Интеллектуальные потребности требуют другого. Духовные же потребности могут входить в полное противоречие с потребностями, формирующимися на бессознательном уровне [3].

Психологическая культура человека тем выше, чем лучше у него развито сознание, а, главное, сверхсознание. Если человек основные усилия тратит на реализацию потребностей, формирующихся на уровне бессознательного и подсознания (ест, пьет, размножается, борется за материальные ресурсы), это означает низкую психологическую культуру. Человек, ведущий себя хуже животного, демонстрирует психологическую анти-культуру.

Большинством россиян их собственная психика брошена, в общем-то, на произвол судьбы. Мы не знаем, как устроена и работает наша психика, не занимаемся ее регуляцией, не говоря о совершенствовании. Не удивительно, что за такое отношение она платит «хозяину» низкой психологической культурой. Знание эволюционной структуры и принципов работы психики является важнейшим условием развития психологической культуры.

Литература

1. Актуальные проблемы психологии. Указатель 1362 докторских диссертаций. 1935–2014 гг. / Под общ. ред. Анцупова А.Я. – М.: НО «Ассоциация «Лига содействия оборон. предприят.», 2015. – 416 с.
2. Анцупов, А.Я. Конфликтология [Текст]: учебник для вузов. 5-е изд. / А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов. – СПб.: Питер, 2013. – 512 с.
3. Анцупов, А.Я. Российская конфликтология. Указатель 1555 диссертаций (1949–2012 годы) [Текст] / А.Я. Анцупов, С.Л. Прошанов. – М.: ООО «ТАСТ», 2013. – 244 с.
4. Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова [Текст]. – 2-е изд. – М.: Республика, 2001. – 719 с.

ВВЕДЕНИЕ В ОБРАЗОВАНИЕ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «ЭКОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ» КАК ВАЖНОЕ УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ НРАВСТВЕННО- ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ОБЩЕСТВЕ

А. В. Атемасов

Московский государственный университет дизайна и технологии, г. Москва

Abstract: The article is prove necessity in education new integration educational subject “The ecology of person” and recognition priority her importance. This subject include matters about form of progressive moral-psychology characteristics of person, standard of groups, culture of leisure and rest, sexual culture, prophylactic of destruction conflicts, spouse unhappy, alcoholism and other calamities of persons and society. All this themes are present in unity as required differentiation-integration theory of development compound systems.

Keywords: education, innovation, priority subject, moral and psychology culture of human, ecology of person, prophylactic of crimes.

Формирование высокой культуры личности человека упирается в развитие у него высоких нравственно-психологических качеств. Обладающий высокой нравственностью человек не станет принимать участие в убийстве ни в чем не повинных людей, не станет загрязнять природу, разжигать войны и деструктивные конфликты. Стержнем личности такого человека является доброта, а не злоба, стремление к правде и объективности, а не ко лжи и изворотливости и т.п.

В значительной мере формировать должную нравственно-психологическую культуру в людях призвана система образования. Но она справляется с этой задачей – важнейшей для общества, государства и самой личности – далеко не полностью, что очевидно. Думается, что во многом тому причиной является, прежде всего, явное несовершенство содержания образования.

Зададимся вопросом: какие преподаваемые в школе учебные дисциплины напрямую направлены на формирование нравственности? Примечательно, что уже в самом вопросе слово «напрямую» вызывает настороженность. Но если заменить его на «в существенной степени», такие дисциплины назвать нетрудно. Это – история, литература, обществознание, организация безопасности жизнедеятельности, возможно, некоторые другие. Однако и среди названных дисциплин ни одна из них не может претендовать на формирование нравственности как на свою главную задачу – они касаются ее, в основном, косвенно, попутно. В результате эта, едва ли ни самая главная задача всей системы образования «растворяется», выделяется недостаточно четко.

За бортом современного отечественного образования – особенно школьного и среднего профессионального, но нередко и высшего – до сих пор остаются многие очень важные в практическом отношении темы и направления. Среди них: подготовка к супружеству и семейной жизни, сексуальная культура, культура досуга и отдыха, профилактика и преодоление деструктивных конфликтов, профилактика курения, алкоголизма и наркомании. Некоторые из этих дисциплин в свое время пытались вводить, но не всегда удачно, и в результате они исчезли, притом, похоже, без надежд на возрождение в более совершенных вариантах. А ведь для полноценного прогрессивного развития личности и общества весьма полезны и даже необходимы и многие другие знания – например, по оптимизации восприятия жизненных трудностей и выработке конструктивных путей их преодоления, по выработке устойчивости к стрессам, по развитию чувства юмора, а для построения подлинных коллективов – знания об уровнях развития групп.

В условиях отсутствия полноценной подготовки молодежи по столь многим практически важным вопросам и направлениям не удивительно широкое распространение в России того или иного вида бескультурья и неблагополучия в обществе. Из-за такого положения дел страдает и экономика: мы предпочитаем тратить деньги на преодоление последствий тех или иных бед, а не порождающих их причин. Например, наше внимание больше привлекают драматические (а то и трагические) итоги семейного (в основном, супружеского) неблагополучия, чем его заблаговременное предупреждение; мы готовы расходовать немалые средства на последствия разного рода деструктивных конфликтов, а не на их профилактику в ходе обучения и воспитания молодежи и т.п. Более того, мы словно специально ждем совершения преступлений, даже тяжких, на той или иной почве, игнорируя необходимость квалифицированной постановки и своевременного проведения соответствующей учебно-воспитательной работы по их предупреждению. И все это – несмотря на то, что вроде бы понимаем, что любую болезнь, в том числе социальную или личностную, легче и дешевле предупредить, чем вылечить.

Осознав сказанное, нетрудно прийти к выводу о необходимости разработки и введения в образование единой учебной дисциплины, специально направленной на преодоление упомянутых и прочих бед и вбирающей в себя вышеназванные практически важные темы и направления. Думается, что такой интегративной учебной дисциплиной, способной охватить их и представить во

взаимосвязанном единстве, могла бы стать «Экология личности». Поскольку эта дисциплина включает в себя многие разные области знаний, она тем самым избавляет образование – в частности, школьное – от проблемы введения немалого количества отдельных дисциплин, преодолевая вместе с тем их разрозненность и разобщенность. А поскольку взятые в совокупности входящие в нее темы имеют первостепенное значение не только для личностного развития всех учащихся (что очень важно уже само по себе), но и для прогрессивного развития общества и государства, она по своему значению представляется в числе не только обязательных, но и приоритетных.

Автором данной статьи была разработана подробная программа и методические рекомендации по этой дисциплине, снабженная большими списками не только рекомендуемой литературы, но и видеоматериалов [1]. Последние призваны в значительной степени углубить и оптимизировать восприятие учебных материалов, повысить интерес к ним и облегчить их усвоение.

Некоторые темы предлагаемого курса в настоящее время введены по отдельности в разные традиционные учебные дисциплины, что приводит к тому, что даже эти темы изучаются не в едином комплексе, а в отрыве друг от друга. Это не способствует формированию целостности восприятия материалов по личностно-экологическим проблемам и осознанию единства их задач. Такая организация знаний по данному направлению противоречит современным прогрессивным теориям и концепциям обучения. Не учитывается при этом и принцип интеграции – важнейший принцип одной из наиболее прогрессивных современных теорий обучения – дифференционно-интеграционной теории развития сложных систем [5].

Преподавать разные темы в этом предмете могут разные педагоги – это не принципиально важно. Важна единая направленность данной учебной дисциплины: формирование прогрессивно развитой личности.

Еще в советское время, притом задолго до распада СССР, лидеры страны вполне обоснованно критиковали отечественную школу за то, что она не готовит своих выпускников к жизни. За прошедшее время введены нужные и серьезные новшества, но во многом эта критика, как видим, сохраняет свою актуальность и сегодня. В результате мы продолжаем пожинать упомянутые выше плоды.

Поскольку многие учащиеся не заканчивают общеобразовательных школ в полном объеме и после восьмых классов переходят в средние профессиональные учебные заведения, представляется необходимым введение «Экологии личности» и в эти учебные заведения. Есть смысл ее введения и в вузы – это обосновывается в программе [1].

Особую тревогу среди педагогов нередко вызывает предполагаемая необходимость сокращения объемов учебных занятий по традиционным учебным предметам. Однако согласно ряду современных прогрессивных отечественных теорий – в частности, теории Л. В. Занкова [3], [4] и уже упоминавшейся дифференционно-интеграционной теории развития сложных систем [2], [5] – ввести новые учебные дисциплины можно без ущерба для преподавания дисциплин традиционных. Но, к большому сожалению, эти теории, развивающиеся уже

давно, до сих пор так и не привлекли заслуженного серьезного внимания руководителей образования.

И последнее, хотя по значению оно должно быть первым. Известно, что природу, окружающую среду, благодаря которой мы вообще существуем, губит, прежде всего, сам человек – из-за своего эгоизма и других признаков нравственно-психологического бескультурья. И если не преодолеть в людях эту разрушительную силу в достаточно полном объеме, вряд ли окажется далеким то время, когда мечтать о счастливом супружестве, досуге, отдыхе и прочих благах будет просто некому.

Литература

1. Атемасов, А.В. Экология личности. Программа и методические рекомендации к спецкурсу для студентов вузов и учащихся средних специальных учебных заведений [Текст] / А.В. Атемасов. – М.: Педагогическое общество России, 2013.

2. Дифференционно-интеграционная теория развития. Кн. 2 / Сост. и ред. Н.И. Чуприкова, Е.В. Волкова [Текст]. – М.: Языки славянской культуры: Знак, 2014.

3. Обучение и развитие / Под ред. Л. В. Занкова [Текст]. – М.: Педагогика, 1975.

4. Чуприкова, Н.И. Психологический смысл системы Л.В. Занкова и ее значение для психолого-педагогической теории обучения и развития [Текст] / Н.И. Чуприкова. – М.: Федеральный научно-методический центр им. Л. В. Занкова, 2001.

5. Чуприкова, Н.И. Умственное развитие: Принцип дифференциации [Текст] / Н.И. Чуприкова. – СПб.: Питер, 2007.

ПСИХОЛОГО-АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ЭКСПЕРТНОЙ ОЦЕНКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Н.Ф. Барложецкая, И.А. Жук, А.В. Кириченко

Российская академия народного хозяйства и государственной службы
при Президенте РФ, г. Москва

Abstract: Article is devoted to the psycho-akmeological grounds of expert evaluation of teachers of high school. Examines the methodological basis for development problems of expert evaluation of the professional teacher of high school. A base unit categorical, content and technology, the applied criteria, indicators and levels of expertise. Analysis of the results of research on the problem being studied.

Keywords: expert examination, expert appraisal, psychological and acmeological aspects of the examination, evaluation of professional performance, efficiency, expert assessment of effective-

ness indicators and levels of efficiency, professionalism, professional competence, professional performance teacher of high school.

Современные условия адаптации отечественной системы образования к основным требованиям Болонского процесса сформировали острую потребность в разработке и внедрении государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования третьего поколения.

Основные положения Национальной доктрины образования в нашей стране, принятой в 2000 году и рассчитанной на период до 2025 года, определяющие стратегические цели настоящего и будущего отечественного образования подчеркивают, что отражая проблемы развития российского общества, стратегия направлена на социально-экономическое и духовное развитие России [9]. В рамках этого процесса в нашей стране на первый план выдвигаются проблемы создания эффективной системы оценки качества образования. При этом особую актуальность приобретают вопросы комплексной оценки профессиональной деятельности преподавателя высшей школы, основанной на учете соответствия кадровых условий внедрения указанных образовательных программ, процедур формирования кадрового профессорско-преподавательского состава ВУЗа требованиям современных федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования.

Как показывает анализ методологической состоятельности практики использования оценки профессиональной деятельности наиболее эффективным научным инструментарием является экспертная оценка [1, 4, 5, 6, 9, 10, 11]. Именно, методически выверенная, валидная экспертная оценка профессиональной деятельности преподавателя высшей школы является основой формирования объективной картины изучаемых явлений и процессов профессиональной образовательной среды. Такая экспертная оценка профессионального труда преподавателя высшей школы повышает эффективность его профессиональной деятельности, укрепляет мотивацию его педагогического труда, стимулирует личностное и профессиональное развитие, целенаправленное, непрерывное повышение уровня его педагогической квалификации, обеспечивает личностный профессиональный рост, формирует методологическую культуру, стимулирует возрастание уровня технологической обеспеченности учебного процесса.

Проведенный анализ научных первоисточников показал, что многочисленные исследования, посвященные оценочным процедурам различных аспектов профессиональной деятельности преподавателя высшей школы, затрагивают оценку эффективности профессиональной деятельности, уровень развития профессионализма преподавателя высшей школы, только косвенно и не выделяют их в качестве основных показателей в системе оценочных технологий качества образования [8, 11].

Профессиональная деятельности современного преподавателя высшей школы представляет собой сложноорганизованную, многоуровневую систему [8, 11], состоящую из педагогической (обучающей и воспитательной), научно-исследовательской, профессиональной, управленческой, представительской и других деятельностей. При этом следует особо подчеркнуть, что ведущая роль

в полифункциональной деятельности преподавателя вуза отводится образовательно-педагогической деятельности, другие же разновидности деятельности интегрируются в ней и проявляются в разной степени выраженности.

В рамках акмеологического подхода [2, 3, 4], используемого нами в качестве базового, нами разработана акмеологическая модель, состоящая из целого ряда ключевых компетенций. Экспертная оценка весовых параметров выявленных нами различных компетенций, составляющих основу профессионализма преподавателя высшей школы, показала, что наиболее значимыми среди них являются следующие компетенции: педагогическая, социально-психологическая, предметная, организационно-деятельностная, научно-исследовательская, экспертная, представительская, технологическая.

$$\sum_{i=1}^n y_i \cdot w_i \rightarrow extr$$
$$0 \leq w_i \leq 1$$
$$y_i \in \{0,1\}$$

В большинстве проанализированных нами работ экспертиза трактуется как количественная и (или) качественная оценка процессов и явлений, которые не поддаются непосредственному измерению [1, 6, 7, 9, 10,11]. Технологически она используется как организованная система, включающая получение необходимой информации ее исследование (анализ), оценку, заключения и выработку предложений и рекомендаций. Экспертиза профессиональной деятельности преподавателя высшей школы является, по сути, системой комплексной диагностики, направленной на изучение потенциальных возможностей повышения эффективности его профессиональной деятельности. Данная экспертиза состоит из системы оценок эффективности профессиональной деятельности преподавателя высшей школы, диагностики уровней развития профессионально значимых свойств и качеств преподавателя, учитывает систему условий, факторов и детерминант, оказывающих существенное влияние на его профессиональную деятельность, а также обуславливает необходимость его личностно-профессионального развития.

По мнению опрошенных нами экспертов (N=27) научно обоснованная экспертная оценка профессиональной деятельности преподавателя высшей школы существенно повышает качество образовательных услуг и уровень профессиональной подготовки, способствует качественному улучшению имиджевых характеристик высшего учебного заведения, повышению эффективности и качества научно-исследовательской и преподавательской деятельности. Является основой построения объективного рейтинга преподавателя, определяет необходимость повышения его квалификации, реализует контролирующие функции качественных и количественных параметров его научной и педагогической деятельности [11], определяя, по сути, дифференцированный уровень оплаты его труда, формирует обоснование управленческого решения по продлению либо прекращению контракта с ним на основе выявленных перспектив использования его потенциальных возможностей.

Литература

1. Галантэ, М.В. Акмеологическая оценка как средство оптимизации профессиональной деятельности кадров государственной службы [Текст] / М.В. Галантэ. – М., 2009.
2. Зазыкин, В.Г. Основы акмеологической теории профессионализма в управлении [Текст] / В.Г. Зазыкин. – М.: Эко, 2004.
3. Кириченко А.В. Акмеологическое воздействие в профессиональной деятельности [Текст]: теория, методология, технология... дис. докт. психол. наук / Кириченко А.В. – М., 1999.
4. Кириченко, А.В. Психолого-акмеологические основания построения системы безопасности современной коммерческой структуры [Текст] / А.В. Кириченко, С.А. Кучер // Акмеология. – 2012. – №1 (49). – С. 47–52.
5. Кириченко, А.В. Акмеологический анализ причин ошибок экспертной оценки профессиональной деятельности [Текст] / А.В. Кириченко, Н.Ф. Барложецкая // Акмеология. – 2013. – № 1 (45). – С. 65–72.
6. Кириченко, А.В. Акмеологический подход применения экспертной оценки при подборе персонала [Текст] / А.В. Кириченко, И.А. Жук, Ю.В. Шевко // Тезисы доклада / Акмеология. Специальный выпуск. 2012. – 0,5 п.л.
7. Литвак, Б.Г. Экспертные технологии в управлении [Текст]: учебн. пособие / Б.Г. Литвак. – М.: Дело, 2004.
8. Профессионализм педагогического труда в вузе [Текст]. – М., 2006.
9. Национальная доктрина образования в Российской Федерации (постановление Правительства РФ от 04.10.2000 № 751).
10. Френкель, А.А. Анализ факторов роста производительности труда с помощью экспертных оценок. Статистические методы анализа экспертных сценариев [Текст] / А.А. Френкель. – М., 1977.
11. Черепанов, Б.С. Экспертные оценки в педагогических исследованиях [Текст] / Б.С. Черепанов. – М., 1989.

ОБРАЗ ПСИХОЛОГА МЧС. О СПЕЦИФИКЕ ПРОФЕССИИ ДЛЯ НАЧИНАЮЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

К. Б. Батырова

ФКУ «Центр управления в кризисных ситуациях Главного управления МЧС России по Республике Калмыкия», Элиста, Россия

Abstract. Article tells about work of psychologists of the Ministry of Emergency Situations of Russia. We described the main directions of work: psychological maintenance of the professional contingents and rendering the emergency psychological assistance. We offered recommendations to young specialists, who want to work as the psychologist in the Ministry of Emergency Situations.

Key words: psychologist of the Ministry of Emergency Situations, psychology of extreme situations, profession's form.

Как известно, образ психолога в массовом сознании окружен многочисленными мифами: «психолог – манипулятор»; «психолог – видит всех насквозь»; «здоровый человек к психологу не пойдёт»; «у психолога нет своих проблем»...

Я думаю, в большинстве организаций, где бы ни приходилось работать психологу, так или иначе он сталкивается с подобным. Начало моей работы в системе МЧС оказалось не исключением. Для того, чтобы взаимодействие с сотрудниками было более плодотворным, мне пришла идея прочитать лекцию личному составу на тему «Мифы о психологии и психологах». После прочтения лекции, на мой взгляд, личный состав стал более психологически грамотен и ко мне стали обращаться уже с действительно психологическими запросами. Кстати о запросах, нужно быть готовым к тому, что они могут быть самые разные и требуется определенный уровень компетентности от специалиста. Поэтому важно заранее озвучить актуальный диапазон ваших возможностей.

Спектр работы психолога МЧС настолько широк, что иногда у меня возникает ощущение, что данный психолог должен знать и уметь если не всё, то почти всё, при этом помимо утвержденных стандартов, очень приветствуется творческий подход к работе.

Можно выделить два основных направления работы психолога МЧС: это психологическое сопровождение профессиональных контингентов МЧС России и оказание экстренной психологической помощи пострадавшим в результате ЧС, персоналу, работающему в условиях ликвидации последствий стихийных бедствий и катастроф, сотрудникам МЧС России.

Первое направление работы включает в себя ряд мероприятий таких как:

- психодиагностическое обеспечение деятельности личного состава (проведение профессионального психологического отбора кандидатов на службу в МЧС, изучение морально-психологического климата в коллективе, мониторинговое обследование психологического состояния личного состава и др.);
- психологическая подготовка сотрудников МЧС (разработка и чтение лекций, практические занятия);
- психологическая реабилитация сотрудников МЧС на базе комнат психоэмоциональной разгрузки с применением специальных аппаратов.

Второе направление работы – экстренное реагирование психологов МЧС на чрезвычайные ситуации. Здесь мы также руководствуемся стандартными алгоритмами работы, но каждая конкретная ситуация не похожа одна на другую, к каждому человеку нужен индивидуальный подход.

Качественное отличие классической психологии от психологии экстремальной, заключается в том, что в первом случае человек, обычно, сам обращается за помощью к специалисту психологу, у него есть на то свои мотивы. В нашем случае психолог МЧС сам выходит к людям, и определяет, кому необходима психологическая помощь, к кому стоит подойти в первую очередь, далее идет и оказывает помощь.

В экстремальной ситуации человек находится в особом психологическом состоянии – остром стрессовом расстройстве (быстро проходящее расстройство значительной степени тяжести у людей без психических отклонений в ответ на

психологический или физиологический стресс, исключительный по своей интенсивности); психологу важно грамотно оценить симптомы данного состояния человека и, находясь рядом с ним, самому не терять самообладания, не пугаться, не удивляться, так как это нормальная реакция на ненормальные обстоятельства [1].

Психологу МЧС необходимо знать и уважать религиозные, культурные традиции того или иного народа, понимать особенности их проявления в переживаниях горя и утраты, это помогает психологам корректно оказывать психологическую помощь.

Бывает, начинающий специалист ощущает, что не в состоянии оказывать психологическую помощь по тем или иным причинам, в таком случае, лучше предоставить это другому специалисту. На ЧС всегда выезжает оперативная группа психологов, которой руководит старший психолог. Таким образом, наблюдая за работой старшего психолога, других психологов, пробуя действовать самим, и в дальнейшем действуя самостоятельно, накапливается опыт и с ним определенная уверенность в своих силах.

Начинающим специалистам не стоит ожидать того, что поступив на работу психологом МЧС, вы будете проходить последовательное обучение и вхождение в должность, включаться в работу придется сразу же и изначально стоит занимать активную профессиональную позицию. Мой первый выезд на чрезвычайную ситуацию, мигом развеял мою иллюзию о том, что у меня еще есть время сначала подготовиться ко всему, а потом действовать, я поняла простое правило – жизнь не будет ждать момента, когда ты всему научишься и будешь готовым. Поэтому необходимо как можно серьезней и тщательней отнестись к своей профессиональной подготовке, как в рабочее, так и свободное время, особенно студентам психологам, желающим посвятить себя службе в МЧС, у которых пока ещё есть достаточное количество свободного времени.

Наличие хорошей теоретической базы у начинающего специалиста психолога значительно повышает вероятность успешного прохождения собеседования при поступлении на работу, а также существенно сокращает сроки его профессиональной адаптации на рабочем месте. Важную роль при принятии на работу играют и личные качества специалиста, его мотивация, стрессоустойчивость, работоспособность.

Специфика работы в системе МЧС подразумевает собой работу без выходных и без праздников, то есть, на самом деле праздники и выходные, конечно же, есть, просто нужно быть всегда на связи где бы ты ни был и быть готовым по первому звонку прибыть на работу. Вообще словосочетание «быть готовым» – это девиз для всех сотрудников МЧС.

Тем, кто хочет служить в данной системе, необходимо заранее обсудить со своей семьей и близкими, прежде всего, экстремальность работы, готовность к запланированным и внезапным командировкам, вызовам в любое время суток, жесткой дисциплине.

Поддержка и понимание семьи и близких – важный залог профилактики профессионального и эмоционального выгорания. Так как работа порою требует от специалиста максимум сил, эмоций и времени.

Тем не менее, профессия психолога МЧС – благородная профессия, и огромным ресурсом, который затмевает все сложности работы – является благодарность людей, которым ты смог помочь.

Литература

1. Крюкова, М.А. Экстренная психологическая помощь [Текст]: практ. пособие / М.А. Крюкова, Т.И. Никитина, Ю.С. Сергеева. – М.: ЭНАС, 2009. – 64 с.

ГЕНЕЗИС ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ В СОВРЕМЕННОЙ НАУКЕ

Е. М. Божукова

НОУ ВПО «Российский новый университет», г. Москва, Россия

Abstract. In article the problem of research of pedagogical competences of modern psychology which is characterized by three scientific currents, differing with views on the nature of the human person and a way of her formation is considered.

Keywords: concept, outlook, self-updating, egoism, person.

Существенное влияние на развитие образовательной практики оказала психологическая наука, предметом исследования которой является сознание, деятельность и поведение человека. В современной психологии сложились три научных течения, принципиально различающиеся воззрениями на природу человеческой личности и пути её становления: социодинамическое, психодинамическое и гуманистическое [2].

Психолого-педагогические концепции, строящиеся на социодинамическом мировоззрении, исходят из признания решающей роли социума в формировании человека. Большое влияние на становление социодинамической парадигмы в психологии оказала эволюционная теория Ч. Дарвина, труды И.М. Сеченова, И.П. Павлова, А.А. Ухтомского и др. к теоретическим предшественникам в области философии можно отнести Дж. Локка, который в своей теории «чистой доски» доказывал, что все, что будет на ней написано, зависит только от среды и воспитания [1].

В дальнейшем социодинамическое мировоззрение получило развитие в трудах К.А. Гальцевия, утверждавшего, что воспитание может все. В XX веке и до настоящего времени наиболее влиятельными концепциями, представляющими социодинамическое направление в мировой психолого-педагогической науке, являются бихевиоризм (Б. Скиннер, Д. Уотсон и др.), социально-когнитивная теория (Р. Уолтерс, А. Бандура и др.), необихевиоризм (К. Халл, Э. Толмен и др.).

Анализ источников, составляющих теоретико-методологическую основу социодинамического подхода в психологии и педагогике, позволяет заключить,

что, согласно позиции основоположников и сторонников этого подхода, человек не способен к свободному и конструктивному личностному росту. Главную роль в развитии личности играет среда и находящиеся в её пространстве подкрепители, исполняющие селективную функцию в контексте личностного развития [2].

Концепции, в основе которых находится психодинамическое мировоззрение, описывают структуру и развитие личности исходя из её внутренних, субъективно-психологических характеристик. Поведение с позиции данного подхода является лишь проявлением сложной внутренней сущности человека. Наиболее влиятельными концепциями, представляющими психодинамическое мировоззрение, являются:

- психоанализ З. Фрейда (бессознательное человека асоциально и агрессивно, и он сам с собственной деструктивной и аморальной сущностью справиться не способен);

- аналитическая психология К. Юнга (добро и зло – единый психоэнергетический потенциал, обеспечивающий становление личности, единственный источник человеческого творчества);

- индивидуальная психология А. Адлера (идея целостности – целостность процесса развития личности).

Гуманистические концепции в психологии рассматривают человека как автора собственной жизни, несущего ответственность за взаимоотношения с внешним миром и за выбор развития мира внутреннего. Созидая себя, являясь главным творцом своей личности, человек использует и окружающую среду, и собственные внутренние источники как неперенные условия своего становления.

Наиболее известными концептуальными подходами в рамках гуманистического мировоззрения являются личностно-центрированный подход К. Роджерса и теория самоактуализации А. Маслоу.

По А. Маслоу, самоактуализация это:

- процесс постоянного выбора;
- учение нести ответственность за свой выбор и свои действия, прежде всего, перед самим собой;
- нонконформизм и подчинение законам собственного внутреннего мира;
- обнаружение собственных педагогических защит и отказ от них;
- не только и не столько конечное состояние, сколько перманентный процесс реализации своего потенциала, полное развитие и использование собственных талантов, способностей, возможностей на протяжении всей жизни.

Американский ученый К. Роджерс в своей теории предложил систему понятий и стройную структуру – представление о составляющих личности, их взаимосвязях и механизмах, обуславливающих индивидуальную траекторию развития личности. С его точки зрения, истоки саморазвития человека – в его личностной структуре, условно состоящей из трех компонентов: организма, феноменального поля и самости.

Организм – это индивидуум в целом: физическое тело и его бытие, чувства, эмоции, потребности и т.д. В нем не заложено ничего негативного, направленного на самоуничтожение. В потенциале организма находятся разные виды потребностей: не только потребности, имеющие биологический характер, но и генетически заложенная в нем потребность к освоению информации, получению знаний.

Феноменальное поле, или поле опыта, – это весь опыт индивидуума, который им осознается независимо от того, существовал ли этот опыт изначально на сознательном или бессознательном уровне. Это внутренний мир человека, в котором отражается все, что происходит в организме и во внешней среде. Пространство феноменального поля охватывает рефлексивную способность, волю, управление психическими процессами, поведением и т.д.

Самость – последний из рассматриваемых компонентов личностной структуры – содержит такие элементы, как восприятие своей сущности, индивидуальности, своих особенностей и способностей; восприятие и самооценивание себя в отношениях с внешним миром и другими людьми. В целом, самость или представление личности о самом себе есть взгляд человека на себя, основанный на прошлом опыте, данных настоящего и ожиданиях будущего.

По К. Роджерсу плодотворный вариант личностного саморазвития – самоактуализация, представляющая собой естественный процесс, вызванный стремлением человека к наиболее полному выявлению и развитию своих возможностей и способностей. Самоактуализация ведет к становлению «полноценно функционирующей личности», представляющей собой конструктивно изменяющегося человека.

Самоактуализирующийся человек стремится к достижению высокого уровня конгруэнтности. Исходя из того, что он сам является творцом собственной жизни и свободен в выборе путей развития, полноценно функционирующий человек принимает на себя всю ответственность за свой выбор и процесс роста своей личности.

Свою психологическую теорию К. Роджерс с успехом интерпретировал для педагогической практики. Он характеризует традиционное обучение как образец предписанной стандартной деятельности учеников и учителей по единой программе, с регламентированными нормами общения и способами контроля. В этих условиях человек приобретает лишь опыт исполнительских действий, направляемых и оцениваемых извне. Такой опыт не оставляет человеку возможности «услышать» и узнать себя, действовать сообразно специфике собственной личности, реализовывать субъективные потребности.

Однако при всех достоинствах этого подхода, его сложно реализовать в образовательной практике, прежде всего, потому, что гуманистический подход противоречит компетентностному подходу, объявленному одним из главных направлений модернизации, точнее, реформирования российского образования [3].

Со времен зарождения традиционной, ЗУНовской образовательной парадигмы прошло несколько столетий. Мир изменился, а педагогическая система

осталась по своей основной сущности практически той же самой, что и в начале своего становления, и уже давно не отвечает вызовам времени.

Литература

1. Абдурахманов, Р.А. Введение в общую психологию и психотерапию [Текст]. – 2-е издание, стереотипное / Р.А. Абдурахманов. – М.: МПСИ, 2003 – 304 с.
2. Вербицкий, А.А. Личностный и компетентностный подходы в образовании [Текст] / А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова. – М.: Логос, 2013. – 336 с.
3. Феоктистова, С.В. Проблемы профессионального самоопределения личности в условиях становления нового российского общества [Текст] / С.В. Феоктистова, Д.В. Старикова. – М.: Вестник РосНОУ, 2011. – №1. – С. 85–89.

О МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМАХ ПРЕПОДАВАНИЯ КУРСА «ЮРИДИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ» НА ЮРИДИЧЕСКОМ ФАКУЛЬТЕТЕ

Н. Н. Бочарова

Юридический факультет Южно-Российского института управления – филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, г. Ростов-на-Дону, Россия

Abstract. The article studies opportunities of improvement of traditional didactic cycles of classes and traditional forms of training on the basis of the theory of didactic projection. On the basis of results of study there were effectuated projection of new types of lectures, seminars, hands-on courses. The study showed that broad introduction into the traditional pedagogical process of training of lawyers at the higher school of various projects of new forms of training: improves traditional didactic cycles of classes and eliminates uniformity of these didactic cycles of classes.

Keywords: methods of teaching, problem lecture, seminar – study, analysis of a concrete situation, game technology, professiogramme, portfolio.

Сегодня перед отечественными вузами остро стоит проблема внедрения инноваций в условиях построения нового государства, которые способны сделать вузы более конкурентоспособными. Современная система образования находится в последние годы в постоянном реформировании и обновлении [2].

Глубокие, качественные реформы отечественного образования требуют системного подхода и к подготовке будущих юристов. Главными составляющими подготовки специалиста высокого уровня на юридическом факультете являются «интеграция юридического образования и практики», а также «осознание необходимости сочетания юридического образования и воспитания». Это означает, с одной стороны, увеличение объема практической части основной образовательной программы, а с другой – не просто изучение дисциплин профессионального цикла, но и расширение культурного кругозора, формирование

личностной мировоззренческой позиции, развитие правосознания студентов, ценностно-нормативной системы с преобладанием общественно значимых ценностей и приоритетов [4].

В связи с этим для нас представляет интерес исследование, которое было проведено в 2013 году лабораторией социально-правовых исследований и сравнительного правоведения «Новые образовательные стандарты в оценках студентов юридического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова» [4]. Данные исследования показали (мы озвучиваем не все результаты исследования, а только те, которые касаются нашей темы), что у студентов юридического факультета МГУ есть потребность во введении в учебный план такого лекционного курса, как *психология* [4].

На юридическом факультете Южно-Российского института управления – филиала РАНХиГС, в соответствии с учебным планом, читается курс «Юридическая психология» - для специалитета на 5 курсе, для бакалавриата уголовно-правового профиля на 4 курсе. Также здесь хотим отметить, что данный курс получил свое развитие в магистратуре: для магистрантов различных направлений читаются такие дисциплины, как «Психология следственной деятельности», «Психологические технологии в правоохранительной деятельности», «Проблемы преодоления противодействия осуществлению правоохранительной деятельности».

Юридическая психология – наука, изучающая явления и закономерности психической жизни людей, связанные с применением правовых норм и участием в правовой деятельности. Иначе говоря, это наука о психологии правоприменительной деятельности и ее субъектов, т.е. сотрудников правоохранительных органов [5]. При изучении юридической психологии главными для студента-юриста является получение знаний о *психологии людей*, его потенциальных клиентов.

В соответствии с типовой учебной программой, в рамках курса «Юридическая психология» читаются лекции и проводятся семинарские занятия по таким темам, как личность (типы личности, структура, т.п.), психические процессы и состояния, криминальная психология, профессиональная психология, др.

Как показывает опыт проведения занятий, для студентов важнее и полезнее проблемное изложение материала. Всегда вызывает интерес психология личности, причем если это преподнести не в рамках учебникового материала, а разбор конкретной ситуации или конкретной личности.

Автор данной статьи внедрила в учебный процесс тестирование: с одной стороны, как познание одного из методов проведения судебно-психологической экспертизы; с другой стороны – как способ познания себя, своих личностных и профессионально-личностных качеств. Индивидуальным заданием для студентов-юристов в рамках курса «Юридическая психология» является составление профессиограммы той профессии, в которой они себя видят в будущем (судья, прокурор, следователь, адвокат, т.п.).

Данные виды учебной деятельности вызывают большой интерес, и, по мнению автора статьи, дают хороший опыт самопознания как личности и профессионала. К тому же последние разработки Сколково [1] говорят о новой

траектории обучения бакалавров, которая заключается в составлении профессиограммы и портфолио и отмирании диплома о высшем образовании. То есть курс «Юридическая психология» дает возможность использовать образовательные новеллы студентам-юристам.

Также не можем не отметить роль деловой игры в процессе получения юридического образования: в рамках курсов «Гражданский процесс» и «Прокурорский надзор» студенты-юристы получают навыки профессионального общения; но не меньший интерес вызывали деловые игры в рамках курса «Юридическая психология» – игры «Немой», «Установление контакта», задание по составлению психологического портрета (своего однокурсника, известного телегероя). Данный опыт дает навык психологического общения, чему не учат на других дисциплинах.

Подводя итог, хотелось бы отметить особую роль курса «Юридическая психология» в получении высшего юридического образования – дисциплина преподается на последних курсах как завершающая формирование профессионального правосознания и дающая знания и навыки работы с главным объектом юридической деятельности – людьми.

Литература

1. www.sfedu.ru / www.education.sfedu.ru
2. Грудцына, Л.Ю. Создание кластерной системы в высшем образовании [Текст] / Л.Ю. Грудцына, А.В. Лагуткин // Государство и право. – 2014. – № 11.
3. Давыдов, Н.А. Технология и методика преподавания юридической психологии в вузах России [Текст] / Н.А. Давыдов, С.П. Поляков // Юридическая психология. – 2014. – № 3.
4. Ключкова, А.В. Проблемы университетского образования [Текст] / А.В. Ключкова, А.А. Шаронова // Вестник Московского университета. Сер. 11. Право. – 2014. – № 2.
5. Чуфаровский, Ю.В. Юридическая психология [Текст] / Ю.В. Чуфаровский. – М., 2012.

РЕШЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ЗАДАЧ ПСИХОЛОГОМ В ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ И ПРАКТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ¹

А. В. Гагарин

Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, Москва, Россия

Abstract. Practical psychologist working with ekoantropology issues, can effectively apply it in areas of psychological science and practice, as extreme psychology, animal psychology (zoopsychology), educational psychology, addressing the professional and environmental objectives.

Keywords: professional and environmental objectives, a psychologist, extreme psychology, a zoopsychologist, a teacher- psychologist.

Профессионально-экологические компетенции необходимы представителям самых различных отраслей науки и практической деятельности – экологам, правоведам, архитекторам, гигиенистам, специалистам по охране природы, руководителям различного уровня, педагогам, а также психологам исследователям и практикам психологам.

Психолог, работая с экологической проблематикой, может эффективно применить ее в таких сферах психологической науки и практики, как экстремальная психология, психология животных (зоопсихология), педагогическая психология, решая при этом профессионально-экологические задачи [1].

Так, *экстремальный психолог* – специалист, работающий в отрасли психологической науки, изучающей общие психологические закономерности жизни и деятельности человека в изменённых (непривычных) условиях (природных, техногенных, социальных, межэтнических и т.д.).

Его практическая деятельность направлена, соответственно на психологическое обеспечение деятельности человека в таких условиях, включая поддержку и помощь при возникающих психологических последствиях (деприваций, травм), например во время авиационного и космического полётов, подводного плавания, пребывания в труднодоступных районах Земного шара (Арктика, Антарктика, высокогорье, пустыня), в подземелье, в результате военных действий, потери родственников, в условиях больших городов – мегаполисов («психоз большого города»), большого скопления людей (митинги, демонстрации, спортивные мероприятия) и т.д. [10].

Исследовательская и практическая деятельность экстремального психолога синтезирует также сферы авиационной, космической, морской, полярной психологии [6, 11].

Зоопсихолог в рамках профессиональной компетентности должен обладать многими специальными и отличными (в силу принципиальности их наличия) от

¹ Работа выполнена при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда, проект «Экология человека: фактор культуры. Развитие экологической культуры детей и молодёжи в информационном обществе» (№ 13-06-00479).

других сфер практической психологии компетенциями (знаниевыми и практическими): эколого-биологическими, этологическими, физиологическими, а также на высоком уровне сформированности компетенциями личностного порядка, такими как наблюдательность, проницательность, общительность, толерантность, рефлексивность, доброжелательность, уравновешенность, терпение.

Несомненно, за компетентной консультацией можно и нужно обращаться только к опытному и грамотному специалисту, квалификация которого как психолога, эколога, этолога, а также практика, способного понять, что не так в «сотрудничестве» того и другого, т.е. сведущего в особенностях взаимодействия и с человеком, и с животным, не вызывает сомнений.

В обязанности зоопсихолога как специалиста в психологии животных и человека, но прежде всего, в особенностях из взаимодействия в разных сферах жизнедеятельности системы «Человек – Животное» входит рефлексия (осмысление и понимание) и коррекция поведения компонентов данной системы как полноценных субъектов деятельности коммуникативной [5]. При этом, зоопсихолог изучает и социальное поведение животных. Эти знания дополняют этологию – науку о поведении животных. Зоопсихолог должен развивать в себе проницательность, чувствительность, деликатность и внимание к деталям в той же степени, в какой этими качествами должен обладать психолог вообще.

Однако, главное качество, необходимое для практической работы зоопсихолога – это стремление к объективности. Мир животных на самом деле очень интересен и до сих пор мало изучен. Даже древнейшие межвидовые отношения собаки и человека восхищают и интригуют, создавая почву для фантазий и вымыслов. Будучи движимы чувством любви и привязанности к животным, восхищаясь их удивительным и загадочным для нас внутренним миром, мы часто наделяем их качествами, в действительности им не свойственными. Таким образом, вольно или не вольно мы «устилаем благими намерениями дорогу в Ад», все дальше и дальше уходя от истинного понимания животных, познания и принятия их природы. Например, очеловечивая собак, мы фактически отбираем у них право быть самими собой. И в то же самое время нелепо и кощунственно сводить все грани многотысячелетнего опыта общения человека с собакой к выработке примитивных условных рефлексов. Тогда задача зоопсихолога – изучать внутренний мир животных объективно избавляясь от художественного вымысла и упрощающих представлений о нем.

На сегодняшний день зоопсихолог не только может, но и обязан помочь семье или отдельному человеку: подобрать наиболее подходящее животное, наладить с ним контакт или даже найти «прямой язык» с животными, понять их желания; подсказать, как именно следует заниматься с данным конкретным животным, как воспитать его и себя во взаимодействии с ним; понять, что случилось с животным, если оно вдруг перестало есть; взаимодействовать с брошенными или пережившими трагедию животными, а также с теми, у которых нарушена психика [2, 3, 7].

Педагог-психолог – это специалист, способный вести работу по улучшению взаимодействия внутри коллектива. Деятельность педагога-психолога направлена на психологическое обеспечение образовательного процесса, психо-

логическую реабилитацию детей и взрослых. Он имеет возможность работать психологом-консультантом по гармонизации отношений личности в различных системах социума [8, 9, 12].

В сфере образования педагог-психолог изучает взаимодействие в детских и подростковых коллективах, проводит различные виды работы в рамках профессиональной компетенции по оптимизации и улучшению межгруппового и межличностного взаимодействия, способствует охране психологического здоровья и содействует развитию личности ребенка. Актуальной проблемой является психологическая поддержка и помощь учащимся, испытывающим трудности в обучении и плохо адаптирующимся к социальным условиям. В консультациях или центрах диагностируют различного типа трудности, связанные с учёбой в школе.

Педагог-психолог решает профессионально-экологические задачи, используя экологоориентированный «инструментарий», в том числе психологические методики диагностики экологической культуры личности [4]. Такой инструментарий, несомненно, найдёт свое оптимальное применение в основных видах практической деятельности практического психолога в образовании – психологические просвещение, профилактика, консультирование, диагностика, коррекция и развитие ребенка.

Литература

1. Алексеев, С.Д. Решение профессионально-экологических задач психологом в практической деятельности [Текст] / С.Д. Алексеев // Акмеология. – 2014. – № 1–2.
2. Зоопсихолог – кто это? [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.zoogid.com/article/zoopsiholog-kto-eto> (дата обращения 25.05.2014);
3. Зоопсихология [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.elvet.ru/r_108/ (дата обращения 25.05.2014).
4. Мдивани, М.О. Методика экспериментального исследования экологического сознания: разработка и апробация [Текст] / М.О. Мдивани, Э.В. Лидская, Ш.Р. Хисамбеев, В.И. Панов // Российский научный журнал. – 2010. – №14.
5. Мудрак С.А. Изменение субъектности человека в психологических взаимодействиях с природным объектом [Текст] / С.А. Мудрак // Акмеология. – 2015. – № 1.
6. Определение экстремальной психологии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psy.rin.ru/article/1931/Opredelenie-e-ktremal-noj-psihologii.html> (дата обращения 25.05.2014).
7. Особенности профессии зоопсихолога [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.edu-all.ru/vse-ob-obrazovanii/osobennosti-professii-zoopsixologa.asp> (дата обращения 25.05.2014).
8. Педагог-психолог [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://i-vuz.com/spetsialnosti-i-napravleniya/pedagog-psikholog> (дата обращения 25.05.2014).
9. Примерная модель личности и профессиональной деятельности психолога образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа:

<https://sites.google.com/site/viktoriazib/psiholog-kak-specialist-v-sisteme-obrazovania> (дата обращения 25.05.2014).

10. Прохоров, В.Б. Экология человека. 5-е изд., стер. / В.Б. Прохоров. – М.: 2010. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.alleng.ru/d/ecol/ecol89.htm> (дата обращения: 25.05.2014).

11. Психоз большого города [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psy.rin.ru/article/2004/Psihoz-bol-shogo-goroda.html> (дата обращения 25.05.2014).

12. Психология: введение в профессию [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://intropsy.ru/Content/Ch6> (дата обращения 25.05.2014);

ПСИХОЛОГО-ПРАВОВОЙ ПРОФАЙЛИНГ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ АДВОКАТА

К. Н. Гагарин, И. А. Жук, А. В. Кириченко

Российская академия народного хозяйства и государственной службы
при Президенте РФ, г. Москва

Abstract. The article is devoted to the problems of developing technological foundations of psycho-profiling in professional legal counsel. The article deals with the issues of professionalism lawyer, social and communicative competence of professional activity.

Keywords: professional activity, legal counsel, professionalism, legal and psychological profiling.

В соответствии с действующим законодательством РФ профессиональная адвокатская деятельность представляет собой квалифицированную юридическую помощь, которая оказывается на профессиональной основе лицом, получившим в установленном законом порядке статус адвоката, конкретным физическим и юридическим лицам (доверителям) для обеспечения доступа к правосудию, защиты их прав, свобод и интересов [9].

Профессиональная деятельность адвоката относится, по мнению большинства исследователей, к наиболее сложным видам юридического труда [6, 11]. Данный вид профессиональной правоприменительной деятельности характеризуется жесткой правовой регламентацией деятельности, чрезвычайно широким разнообразием решаемых профессиональных задач, высокими этическими стандартами поведения, широкими социальными контактами, непрерывным взаимодействием с различными категориями людей, высоким уровнем профессионализма адвоката.

Профессионализм адвокатской практики обеспечивается целым рядом профессиональных компетенций, среди которых одной из наиболее значимых выступает социально-коммуникативная компетентность адвоката [4,5].

Проведенная нами экспертная оценка (N=24) социально-коммуникативной компетентности адвоката позволила выявить ее структуру. Высокий уровень

социально-коммуникативной компетентности адвоката обеспечивается целой системой детерминант. Детерминанты – наиболее выраженные параметрические характеристики социально-коммуникативной компетентности адвоката, обеспечивающие высокую эффективность его профессиональной деятельности. Наиболее значимыми среди них, как показало исследование весовых параметров, являются следующие детерминанты: правовая, информационно-психологическая, социально-перцептивная, регулятивная, конфликтологическая, аутопсихологическая, экспертная, представительская.

$$\sum_{i=1}^n x_i \rightarrow \text{extr}$$

$$0 \leq x_i \leq 1$$

Высокий уровень социально-коммуникативной компетентности адвоката состоит в сформированной системе знаний в области межличностных коммуникаций, социальной перцепции [2, 3, 4, 5, 6, 7, 8], визуальной психодиагностики [11], оказания психологического воздействия в профессиональных целях, построения межличностных отношений и владения психологическими технологиями установления психологического контакта, развития межличностных отношений, оказания акмеологического воздействия на различные категории людей [5].

Системным практическим инструментом решения указанных профессионально важных вопросов, обеспечивающих высокую эффективность профессиональной деятельности адвоката является комплекс технологий психолого-правового (адвокатского) профайлинга.

Профайлинг является относительно новым научно-прикладным направлением, активно разрабатываемым в нашей стране. Анализ истории развития профайлинга позволил выделить несколько этапов в развитии этого научно-практического направления [6].

Первый этап развития – доклассический, состоял в накоплении эмпирических данных, практических приемов, методов и технологий профилирования информации, окружающих предметов, субъектов определенной деятельности по определенным критериям [6].

Второй этап – классический этап, который представляет собой процесс накопления позитивного, прежде всего, научного опыта в использовании криминологического профайлинга. Профайлинг (от англ. «profile» – профиль), в соответствии с классическими представлениями состоит в составлении психологического портрета разыскиваемого преступника на основе анализа характерных следов преступления, географии преступления, психологических особенностях жертвы в целях повышения эффективности розыска. Большинство исследователей сходятся на том, что криминологический профайлинг (“criminal profiling”) берет свое научное начало с первого опыта составления психологического портрета преступника, который был реализован английским врачом-хирургом Томасом Бондом в 1880-х годах в построении профиля личности Джека Потрошителя на основе анализа результатов вскрытия жертвы – Мэри Келли.

Третий этап – отраслевой этап развития профайлинга, который характеризуется тем, что из криминологического профайлинга отпочковались прикладные направления профайлинга, нацеленные на предотвращение противоправных действий посредством использования технологий выявления потенциально опасных ситуаций и лиц на основе научных разработок современной психологии [1, 3, 6, 8].

Таким образом сформировались следующие разновидности профайлинга: авиационный, железнодорожный, кадровый, бизнес-профайлинг, банковский, гостиничный и др. Логическим продолжением этого ряда, на основе выделенного родового признака, является разработка психолого-правовых технологий решения практических задач в сфере адвокатской практики, объединенных в систему психолого-правового профайлинга в профессиональной деятельности адвоката, который безусловно относится к отраслевому направлению профайлинга.

Разработанные нами методологические основы адвокатского профайлинга позволили выстроить его в виде комплекса психологических технологий, основанных на закономерностях и особенностях социальной перцепции, нацеленных на решение следующих профессиональных задач:

- проведение визуальной психологической диагностики клиента и других субъектов судебного разбирательства (судьи, прокурора, присяжных заседателей, свидетелей) для составления их психологического портрета;
- проведения «скрининга», направленного на выявление скрываемых доверителем существенных обстоятельств дела;
- проведение «лайдетекции» в показаниях доверителя, свидетелей [11].

Целенаправленная подготовка адвокатов к использованию психолого-правовых технологий адвокатского профайлинга в решении возникающих вопросов будет способствовать формированию и развитию профессионализма адвоката, повышению эффективности его профессиональной деятельности.

Литература

1. Аминов, И.И. Профайлинг. Технологии предотвращения противоправных действий [Текст]: учебное пособие. / Аминов И.И., Волынский-Басманов Ю.М., Волынский В.Ю. [и др.]. – 2010.
2. Бодалев, А.А. Восприятие и понимание человека человеком [Текст] / А.А. Бодалев. – М., 1982.
3. Васицкая, Н.Н. Психофизиологические и педагогические аспекты подготовки специалистов инженерно-технического обеспечения авиационной безопасности [Текст] / Н.Н. Васицкая, А.В. Дормидонтов, И.А. Семенова // Психология и педагогика. – 2011. – №3(5).
4. Кириченко, А.В. Психолого-акмеологические основания построения системы безопасности современной коммерческой структуры [Текст] / А.В. Кириченко, С.А. Кучер // Акмеология. 2012, №1 (49).
5. Кириченко, А.В. Акмеологическое воздействие в профессиональной деятельности: теория, методология, технология [Текст]... дис. докт. психол. наук / Кириченко А.В. – М., 1999.
6. Кириченко, А.В. Психолого-акмеологические закономерности профессионального профайлинга [Текст] / А.В. Кириченко // Акмеология. – 2014. – Т. 1–2.

7. Лабунская, В.А. Экспрессия человека: общение и межличностное познание [Текст] / В.А. Лабунская. – Ростов н/Д., 1999.
8. Михайленко, А.Н. Возможности выявления потенциальных террористов-смертников [Текст] / А.Н. Михайленко // Обозреватель. – Observer. 2011. – № 5.
9. Федеральный закон от 31 мая 2002г. № 63-ФЗ «Об адвокатской деятельности и адвокатуре в Российской Федерации».
10. Фрай, О. Детекция лжи и обмана [Текст] / О. Фрай. – М., 2005.
11. Щёкин, Г. Визуальная психодиагностика: познание людей по их внешности и поведению [Текст]: учеб.-метод. Пособие / Г. Щёкин. – 2-е изд., испр. – К.: МАУП, 2001.

ДЕНЕЖНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ГОСУДАРСТВЕННЫХ СЛУЖАЩИХ: ПОНЯТИЕ И ОСОБЕННОСТИ

Э. В. Голоманчук

Научный руководитель: к.п.н. О. А. Долгополова

Волгоградский филиал Российской академии народного хозяйства
и государственной службы при Президенте РФ, Волгоград, Россия

Abstract. This article examines the basics of monetary conduct of public servants, their sources of income, the role of monetary behavior in the mechanism of anti-corruption prohibitions and restrictions on the free way of raising funds servants from the state.

Key words: monetary behavior, public servants, money, prohibitions and restrictions, adjustment, attitude towards money.

В каждой ситуации, связанной с деньгами, человек ведет себя каким-то определённым типичным для него самого образом, демонстрируя особое «денежное поведение», которое формируется и проявляется не только в личных семейных отношениях индивида, но и в его профессиональной деятельности.

Разработка методик определения и типологии критериев и построение классификаций отношения государственного служащего к деньгам («денежных» типов поведения служащих) продолжает оставаться актуальной темой для исследований.

«Денежные» типы личности были впервые выделены и описаны в рамках психоаналитического подхода клиническими психологами Х. Гольдбергом и Р. Льюисом. В дальнейшем это направление разрабатывалось рядом зарубежных (В. Подуска, Н. Форман, А. Фернам, К. Дойль) и отечественных (И.Г. Андреева, О.С. Дейнека) исследователей.

Обобщенная и расширенная типология приведена И.В. Андреевой [3]. В ней представлены несколько «денежных» типов личности, среди которых: «абстракционист» (который безразличен к деньгам и накоплению, покупкам; не увлекается «шопингом», скорее раздражаясь от походов в магазин, охотно по-

ручает распоряжаться заработанными деньгами близким людям, высвобождая тем самым себе время для работы); «конкретик» (деньги для такой категории представляют вполне осознанную и определённую ценность; недостаток средств воспринимается трагически); «завистник» (испытывает чувство зависти и неприязни к преуспевающим людям, не способен взять на себя ответственность за свои неудачи; в случае денежной удачи хвастлив по отношению к тем, кто имеет меньше денег); «паразит» (готов жить на подачки, склонен к коррупции, не несёт ответственности ни за кого и ни за что); «фальшивомонетчик» (ярко выраженная склонность получения выгоды путем хищений и обмана; при этом, как ни странно, необязательно богатый человек).

По отношению к служащим действует совокупность факторов, устанавливающих дозволения, запреты и обязывание в отношении их денежного поведения. В зависимости от характера правил поведения, закреплённых в правовых нормах, выделяются предписания, которые: допускают определенное денежное поведение; запрещают его; устанавливают обязанность совершить определенные активные положительные (с позиции государства) действия. В первом случае имеет место такое правовое средство, как дозволение, во втором – запрет или ограничение, а в третьем – позитивное обязывание. Имеются и иные средства правового регулирования денежного поведения служащих (поощрение, стимулирование, рекомендации и др.), однако они являются вторичными, производными от указанных выше.

Во взаимоотношениях содержание представляет собой подвижную, динамическую сторону целого, а форма охватывает систему устойчивых связей предмета [2]. Иными словами, форма являет собой способ существования и внешнего выражения содержания. Применительно к денежному поведению государственных служащих позволительно вести речь о действительном их содержании и правовой форме. Понимание правовой формы сводится к трактовке ее как правовой реальности, а именно – явления, опосредующего психологические, социальные, экономические и другие отношения.

Позиция государства в отношении денежного поведения служащих, будучи урегулирована нормами права, выступает как объект, представляющий собой алгоритм деятельности уполномоченных субъектов по формированию, распределению и потреблению различных фондов денежных средств, осуществляемой в пределах правового поля.

В частности, указывается, что необходимо обеспечить разумное дистанцирование государственного и частного секторов экономики, нейтрализовать условия, способствующие перекачке с корыстной целью государственных средств в частнопредпринимательские структуры; установить жесткие меры ответственности за использование недобросовестной конкуренции, дискредитацию экономических и финансовых партнеров, за клановые проявления монополизма, связанные с коррупцией и др. [1]. Любому государственному служащему запрещается получать в связи с исполнением им должностных обязанностей вознаграждения от физических и юридических лиц (подарки, денежное вознаграждение, ссуды, услуги материального характера, плату за развлечения, отдых, за пользование транспортом и иные вознаграждения). Отметим, что все

без исключения подарки, полученные государственным служащим в связи с официальными мероприятиями, признаются соответственно федеральной собственностью, собственностью субъекта Российской Федерации, органа местного самоуправления и передаются служащим по акту в орган, в котором он проходит службу.

В самом общем плане важнейшее направление в процессе корректировки государством денежного поведения государственных служащих заключается в изменении социальных норм и правил поведения в обществе, а также характера взаимоотношений между государством и его гражданами, которые в конечном итоге и становятся государственными служащими.

Отношение служащих к деньгам выражается в их психологическом восприятии источников и объёма денежных доходов. В общественном мнении принято разделять доходы на «законные» (официальные, ежегодно декларируемые, нескрываемые) и «незаконные» или противозаконные (теневые, преступные, неофициальные). Между той и другой формой получения денежных доходов весьма трудно провести очевидную черту, отделяющую т.н. «чистые» деньги от «грязных», полученных незаконным путем. Часто это один и тот же источник, при этом определить способ получения денег сложно – значительная часть аналитиков, включая, например, налоговых инспекторов, сочтет законным, а другая часть – например, прокуратура, незаконным.

Критерий «честно заработанные» или же просто «заработанные» деньги, «трудовые доходы», весьма условен, поскольку практически любой метод приобретения денег требует приложения существенных усилий, осуществления деятельности. Официально полученная заработная плата служащего относится к заведомо честному заработку, но даже её умудряются выплачивать подставным лицам или вне зависимости от участия в труде (примеров тому много – это и скандалы с государственными закупками, и необоснованное премирование, и «мёртвые души»). В то же время доход от неофициальной трудовой деятельности служащего официально может быть признан незаконным, хотя доходы от этой деятельности имеют выраженную трудовую природу (например, частный извоз, которым многие служащие занимаются в свободное время, который прямо запрещён законом).

Таким образом, социокультурные особенности отношения служащего к деньгам проявляются в отношении к ним, как к определённой ценности, средству достижения цели, заработку, поводу для «соревнования», вложениям. При этом денежное поведение служащего напрямую корректируется нормативно-правовой базой и этическими нормами, регулирующими особенности прохождения государственной службы.

Литература

1. Криминология / под ред. В.Д. Малкова. – М., 2006. – 590 с.
2. Современный философский словарь / Под ред. В.Е. Кемерова. – М., 2004. – 688 с.
3. Экономическая психология: Социокультурный подход / Под. ред. И.В. Андреевой. – СПб.: Питер, 2000. – 511 с.

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ СИНДРОМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У СОТРУДНИКОВ МЧС

А. С. Гордиенко

Волгоградский филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, Волгоград, Россия

Abstract. The term "Syndrome of job burnout" appeared in 1974. Emotional burnout not only lets a person to save his energy, but also has a negative effect on the fulfillment of his professional duties. We conducted the research, the results of which show the necessity creation and implementation of special programmes directed to providing psychological help and support to members of Ministry of Emergency Measures.

Keywords: psychological help, professional burnout, symptoms of stress, emotional sphere.

Термин «синдром профессионального выгорания» (или «эмоционального выгорания») появился в 1974 году, и с тех пор психологическое явление, отраженное в этом термине, приобретает все большую актуальность. Эмоциональное выгорание позволяет человеку дозировать и экономно расходовать свои энергетические ресурсы, но в то же время отрицательно сказывается на исполнении им своей профессиональной деятельности и отношениях с партнерами профессионального взаимодействия. Особенно проблема профессионального выгорания актуальна для представителей «помогающих» профессий типа «человек-человек», в частности, для сотрудников МЧС. В то же время, до сих пор изучению и решению этой проблемы не уделяется должного внимания.

В связи с этим нами было проведено предварительное исследование особенностей проявления синдрома эмоционального выгорания у сотрудников МЧС г. Волгограда. В исследовании принимало участие 65 человек от 22 до 60 лет. Психодиагностика осуществлялась с помощью опросника «Эмоциональное выгорание» В.В. Бойко, позволяющего получить подробную картину различных симптомов эмоционального выгорания и выявить степень сформированности основных фаз развития данного синдрома [2].

Полученные данные свидетельствуют о том, что такой показатель синдрома эмоционального выгорания как «загнанность в клетку» (ощущение ошибочности своего профессионального выбора) демонстрируют крайне незначительное количество принимавших участие в исследовании сотрудников (у 3% выборки – как складывающийся симптом). В то же время, переживание происходящих на работе событий как психотравмирующих обстоятельств проявляется в большей степени (4,5% – как складывающийся симптом и 1,5% – как сложившийся симптом). Такое проявление эмоционального выгорания как неудовлетворенность собой и своей профессией выражено слабо (4,5% – как складывающийся симптом). Различные проявления тревоги и депрессии, связанные с выполнением профессиональной деятельности, отмечают у себя примерно 12% опрошенных (из них 9% – как складывающийся симптом и 3% – как сложив-

шийся симптом). Показатели выраженности вышеназванных симптомов позволяют судить о степени сформированности у участников исследования такой фазы развития стресса как «напряжение». Результаты свидетельствуют о том, что эта фаза развития стресса является несформировавшейся у 95,5% опрошенных, а у оставшихся 4,5% – это сформировавшаяся фаза стресса.

Согласно полученным данным, 63% участников исследования демонстрируют неадекватное избирательное эмоциональное реагирование, таким образом, наблюдается зависимость эффективности делового взаимодействия от настроения и субъективного отношения к партнеру (40% – как складывающийся симптом и 23% – как сложившийся симптом). Расширение сферы экономии эмоций (распространение потребности в экономии эмоций на другие сферы жизни, кроме профессиональной) как складывающийся симптом проявляется у 3% участников исследования и как сложившийся у 4,5% опрошенных. Эмоционально-нравственная дезориентация (появление негативных нравственных установок, связанных с отношением к партнеру и выполнению профессиональных обязанностей) характерна для 21% опрошенных сотрудников (12% – как складывающийся симптом и 9% – как сложившийся симптом). Редукция профессиональных обязанностей (влияние негативного эмоционального или физического состояния на выполнение профессиональных обязанностей) выявилась у 32% участников исследования (из них 23% – как складывающийся симптом и 9% – как сложившийся симптом). Полученные данные свидетельствуют, что у 83,5% опрошенных «резистенция» как фаза стресса остается не сформированной, у 12% находится в стадии формирования, а у оставшихся 4,5% эта фаза стресса является уже сформировавшейся.

Результаты исследования показывают, что эмоциональный дефицит (ощущение невозможности эмоционально помогать субъектам своей профессиональной деятельности) проявляется как складывающийся симптом у 19% опрошенных, а как сложившийся у 12% участвовавших в исследовании. Эмоциональная и личностная отстраненность (исключение эмоций из сферы профессиональной деятельности и утрата интереса к субъектам профессионального взаимодействия) характерны для 18% и 3% опрошенных, соответственно. Психосоматические и психовегетативные нарушения как складывающийся симптом проявляются у 1,5% участников исследования и как сложившийся симптом – у 8%. Согласно полученным результатам, такая фаза развития стресса как «истощение» находится в стадии формирования у 9% опрошенных [1].

Анализ результатов тестирования свидетельствует, что примерно у 10% опрошенных сотрудников МЧС имеются высокие показатели по всем трем фазам развития стресса, которые либо уже сформированы, либо находятся в стадии формирования.

Полученные в результате проведенного исследования данные показывают значительную степень выраженности проявлений синдрома профессионального (эмоционального) выгорания у сотрудников МЧС. Это свидетельствует о необходимости целенаправленного создания условий, способствующих предупреждению возникновения и развития эмоционального выгорания у профессионалов, выполняющих аварийно-спасательную деятельность и работающих в кри-

зисных и чрезвычайных ситуациях, а также о необходимости внедрения в практику специальных программ, направленных на оказание сотрудникам психологической помощи и поддержки.

Литература

1. Бойко, В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других [Текст] / В.В. Бойко. – М., 1996.
2. Бурлачук, Л.Ф. Словарь-справочник по психодиагностике [Текст] / Л.Ф. Бурлачук, С.М. Морозов. – СПб.: Питер Ком, 1999.

ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

Н. М. Гресь

Волгоградский филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, Волгоград, Россия

Abstract. Values of the personality is one of the most important scientific problems investigated currently on philosophical, sociological, pedagogical, individual psychological and socio-psychological levels. Its importance is determined by the fact that values of that function as regulators of conduct, directing, coordinating efforts, manage the integrity of conduct and all kinds of human activity.

Keywords: values, value orientations, terminal values, personality, accessibility, availability, students, psychologists.

Ценностные ориентации личности – одна из важнейших общенаучных проблем, исследуемых в настоящее время на философском, социологическом, педагогическом, индивидуально-психологическом и социально-психологическом уровнях.

«Ценностные ориентации – это относительно устойчивое, избирательное отношение человека к совокупности материальных и духовных благ и идеалов, которые рассматриваются как предметы, цели или средства для удовлетворения потребностей жизнедеятельности личности. В ценностных ориентациях как бы аккумулируется весь жизненный опыт, накопленный в индивидуальном развитии человека» [1]. В этом определении наиболее полно отражено содержание ценностных ориентаций человека, их характер, функции и значение в жизни человека, в развитии его личности.

Одним из основных этапов в формировании ценностной системы личности является период студенчества, соединяющий в себе юность и раннюю зрелость. С целью анализа ценностных ориентаций в период студенчества нами было проведено исследование, в котором приняли участие студенты, обучающиеся по направлению подготовки «Психология» в возрасте от 19 до 21 года. Всего в исследовании приняло участие 30 человек.

Для решения поставленных задач использовалась методика Е.Б. Фанталовой «Уровень соотношения «ценности» и «доступности» в различных жизненных сферах». Данная методика предназначена для распознавания внутренних конфликтов как «расхождений» между “ценностью” (Ц) и “доступностью” (Д) в одной или нескольких жизненно важных сферах [2].

На основе полученных результатов нами составлен рейтинг наиболее и наименее значимых ценностей студентов-психологов.

На первом месте у студентов-психологов располагается ценность «Здоровье», её оценили как высокозначимую сферу 82% опрошенных. Высокий рейтинг здоровья объясним несколькими причинами: ухудшение физического и психического здоровья молодого поколения, активное обсуждение вопросов здоровья и активное привлечение к здоровому образу жизни в средствах массовой информации.

Второе и третье места в рейтинге занимают ценности «Счастливая семейная жизнь» и «Любовь», как очень значимые их оценили, соответственно, 81 и 65% испытуемых. В таком выборе находят своё отражение особенности юношеского возраста, актуальность проблемы близких взаимоотношений с противоположным полом. Свою роль здесь также играет разъединение с родительской семьей, многие студенты приезжают учиться из других населённых пунктов.

Высокая значимость ценности «Наличие хороших и верных друзей» у 41% студентов также объяснима причинами возрастного и социального характера.

«Материально-обеспеченная жизнь» и «Свобода как независимость в поступках и действиях» имеют одинаково высокую ценность для 35% исследуемых, т.е. для студентов-психологов одинаково важны материальные ценности и собственная независимость.

В рейтинге непопулярных сфер на первом месте «Красота природы и искусства», наибольшее количество студентов (82%) оценивают эту ценность для себя как непривлекательную. Скорее всего, это определяется тем, что в настоящее время больше ценятся вещи, приносящие выгоду и пользу, а эстетической красоте и эстетическому воспитанию в обществе не придаётся значение.

На втором месте по непопулярности располагается ценность «Активная, деятельная жизнь». Незначительность этой ценности для 70 % студентов отражает их неготовность к самостоятельной жизни, нежелание активно в ней участвовать, возможно, это бессознательное вытеснение актуальной и болезненной темы скорого вступления в самостоятельную жизнь.

Третье место среди непопулярных ценностей занимает «Творчество», 53% студентов считают эту область жизни незначимой. Для современных студентов понятие творчества во многом утратило свое значение, так как в настоящее время в обществе значительно снизился престиж науки, искусства и культуры.

Четвёртое место рейтинга незначимых ценностей для студентов – ценность «Интересная работа», что может свидетельствовать об их неготовности к профессиональной деятельности.

Понятие «ценности» как высшей цели человеческого достижения предполагает и другое необходимое понятие, связанное с условиями этого достиже-

ния, а именно, понятие «доступности». Анализируя показатель «доступность» мы оценивали, насколько каждая ценность воспринимается как доступная, легко достижимая, не требующая длительного времени и больших усилий для её достижения.

По данным проведённого исследования наиболее доступными сферами среди студентов-психологов являются «Творчество» (58%), «Уверенность в себе» (53%) и «Познание» (53%); наименьшей доступностью обладают ценности «Материально-обеспеченная жизнь» (58%) и «Счастливая семейная жизнь» (35%).

В ходе исследования нами были установлены сферы наибольшего расхождения между предпочитаемыми и достигаемыми ценностями (Ц - Д).

Максимальное расхождение между Ц и Д в случае, когда $Ц > Д$, установлено в отношении ценностей «Здоровье» (65%) и «Счастливая семейная жизнь» (53%), «Любовь» (41%) и «Материально-обеспеченная жизнь» (41%), именно в этих сферах у большинства студентов-психологов высокая значимость ценности в сочетании с её недостижимостью порождают внутренний конфликт – это состояние разрыва между потребностью в достижении значимых ценностей и возможностью такого достижения в реальности. Обратное соотношение, когда $Д > Ц$, напротив, означает состояние «внутреннего вакуума» – душевной пустоты и отсутствия побуждений. Данное состояние выявлено в отношении таких ценностей как «Активная деятельная жизнь» (47%), «Красота природы и искусства» (47%), «Познание» (29%) и «Творчество» (29%).

Таким образом, можно констатировать, что наиболее ценными в жизни студентов-психологов являются такие ценности, как здоровье, любовь и семья. Значение этих ценностей настолько велико, что достигает зоны внутреннего конфликта. Такие ценности, как природа, познание, творчество, не имеют для студентов в их возрасте серьезного значения и отходят на задний план в зону внутреннего вакуума.

Равновесие ценного и доступного отмечается в таких сферах как «Интересная работа», «Наличие хороших и верных друзей», «Уверенность в себе», «Свобода как независимость в поступках и действиях». Эти ценности входят в «нейтральную зону».

На основании результатов проведенного исследования, можно сделать вывод, что ценностные ориентации выступают в качестве системы, образующей личность, а особенности ценностной сферы в студенческом возрасте связаны именно с развитием, преодолением зависимости и формированием автономной личности.

Для студентов-психологов задача развития и становления личности является особенно актуальной, поскольку их будущая работа носит особый характер, где основное орудие – не методики, приёмы и техники, а собственно личность, поэтому человек, обладающий согласованными ценностями, испытывает меньше колебаний и более эффективен в контакте с другими людьми.

Литература

1. Здравомыслов, А.Г. Человек и его работа в СССР и после: Учебное пособие для вузов [Текст] / А.Г. Здравомыслов, В.А. Ядов. – М.: Аспект-пресс, 2003. – 485 с.
2. Фанталова, Е.Б. Диагностика и терапия внутреннего конфликта [Текст] / Е.Б. Фанталова. – М.: Бахрах-М, 2001. – 128 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА КОСМЕТОЛОГА

И. И. Демина

Российская академия народного хозяйства и государственной службы
при Президенте РФ, Москва, Россия

Abstract. The Article is devoted to the role of psychological culture in the professional activity of a cosmetologist. There are described the cultural-psychological and behavioral manifestations – self-understanding and self-knowledge, the constructivism of communication, good self-regulation, creativity, self-organization and harmonious self-development – in the author's differentiation strategies of the interaction of cosmetologist with a client is "confidential", "proverbially", "conflict-positive", "conflict – negative".

Key words: psychological culture, cultural-psychological and behavioral manifestations of the strategy of interaction between cosmetologist with the client.

Профессиональная деятельность косметолога связана не только с профессиональными навыками специалиста, но и зависит от особенностей организации процесса взаимодействия с клиентом. Большое значение в этом процессе отводится профессиональному общению и психологической культуре специалиста. Косметолог должен владеть в полной мере наработанной и усвоенной личностью системой конструктивных способов, умений самопознания, общения, саморегуляции эмоций и действий, творческого поиска, ведения дел и саморазвития (О.И. Мотков [1]).

Профессиональная деятельность косметолога особенно полна всевозможных психологических деструкций и деформаций, к которым мы отнесли и психологическую манипуляцию как психологическое воздействие в интенциональном смысле, а на операционном уровне – к взаимодействию и к классу средств влияния одного субъекта на другого (И.И. Демина, О.В. Москаленко [2]). При этом можно отметить, что взаимодействие со стороны косметолога – профессионально, а со стороны клиента – более личностно, чем профессионально (для клиента – профессионализм заключается в получение максимального результата услуги, плюс позитивное общение с косметологом, плюс социальное признание результатов своей деятельности по улучшению своей внешности и др.). Ранее была разработана классификация стратегий взаимодействия: «*доверительная*», «*опровержительная*», «*конфликтно-позитивная*», «*конфликтно-негативная*» (И.И. Демина, О.В. Москаленко [3]).

Важно рассмотреть в каждой стратегии уровни психологической культуры по степени выраженности и уровню качества шести частных видов культурно-психологических поведенческих проявлений: *самопонимание и самопознание, конструктивность общения, хорошая саморегуляция, наличие творчества, самоорганизованность и гармонизирующее саморазвитие* ([4]). Получаются следующие описания наших стратегий.

«*Доверительная*» стратегия отличается максимальным **самопониманием и самопознанием**, что и позволяет косметологу лучше осознать свои планы,

отношения к клиенту и его (ее) психологические особенности, высокой **конструктивностью общения** с клиентами, помогающей продуктивному разрешению личных, деловых и общественных вопросов, очень **хорошей саморегуляцией** своих эмоций, действий и мыслей – таким косметологам характерны развитые умения поддерживать положительный эмоциональный тон в процессе профессионального общения с клиентом, сохранять спокойствие в стрессовых ситуациях, проявлять гибкость при решении сложных задач и в общении; обязательным **наличием творчества** – поэтому косметолог охотно осваивает новые профессиональные приемы и методы, новые материалы и технологии, придумывает новые способы выполнения привычной своей профессиональной деятельности; значительной **самоорганизованностью** – такой косметолог достаточно реалистичен, умеет планировать свою деятельность, доводить начатое дело до конца, выполнять деловые обещания, умеет распределять время на различные дела; высоко **гармонизирующим саморазвитием** – наличие самозадач и деятельности по самовоспитанию своих качеств, улучшающих образ жизни, поддержание бодрости с помощью физических упражнений, умение заставить себя соблюдать ежедневную гигиену, сохранять порядок в своей комнате и т.п. ([4]).

В отличие от этой стратегии у косметологов с «*опровержительной*» стратегией взаимодействия с клиентами можно отметить недостаточный уровень **самопонимания и самопознания**, отсутствие самоанализа своих личностных и поведенческих особенностей, поэтому этот косметолог недостаточно осознает свои планы, отношения и психологические особенности; полное отсутствие **конструктивности общения** с клиентами, что не помогает продуктивно разрешать деловые вопросы; невысокую **саморегуляцию** своих эмоций, действий и мыслей, что не всегда помогает поддерживать положительный эмоциональный тон, сохранять спокойствие в стрессовых ситуациях, проявлять гибкость при решении сложных задач и в общении; отсутствие **творчества** в профессиональной деятельности; недостаточные **самоорганизованность и саморазвитие** [5].

У косметологов с «*конфликтно-позитивной*» стратегией взаимодействия с клиентами достаточный уровень **самопонимания и самопознания**, самоанализа своих личностных и поведенческих особенностей, в результате которых образуется такая самооценка, которая реально помогает косметологу ставить осуществимые цели и задачи, направлять конкретные усилия в соответствующее своим склонностям и предпочтениям русло, быть самим собой; особый уровень **конструктивности общения** с клиентами, что позволяет перевести конфликтную ситуацию в позитивное русло, что помогает продуктивному разрешению конфликтных ситуаций; достойная **саморегуляция** своих эмоций, действий и мыслей, что позволяет косметологу не "выйти" на деструктивные формы разрешения конфликта, при этом поддержать положительный эмоциональный тон, сохранить спокойствие в стрессовых ситуациях, проявить гибкость при решении сложных профессиональных задач в общении; у такого косметолога отмечается определенный уровень **творчества**, однако все творчество косметолога направлено на преодоление конфликтной ситуации, перевод ее в

позитивное русло; высокая **самоорганизованность**, так как косметологу важно реалистично спланировать ситуацию общения с конфликтным клиентом, довести консультацию и процедуру до конца, выполнить свои деловые обещания; особый уровень **гармонизирующего саморазвития** – у такого косметолога присутствия сверхзадача – не допустить конфликта и его негативного разрешения, в то же время не позволить себе негативности в общении с таким клиентом и при обдумывании своих самозадач и деятельности по самовоспитанию своих качеств, улучшающих образ жизни, поддержание бодрости, умение заставить себя соблюдать саморегуляцию и ежедневную психоэмоциональную гигиену и т.п. [6–7].

У косметолога с *«конфликтно-негативной»* стратегией взаимодействия с клиентами хотя и присутствует достаточный уровень **самопонимания и самопознания**, однако этого уровня не хватает провести самоанализ своих личностно-профессиональных поведенческих особенностей, в результате чего он не может осознать свои планы, отношения и психологические особенности, такой косметолог не может направить конкретные усилия для перевода конфликта в позитивную ситуацию его разрешения; очень низкий уровень **конструктивности общения** с клиентами; у таких косметологов бывает очень высокая **саморегуляция** своих эмоций, действий и мыслей – он сохраняет спокойствие в стрессовых ситуациях, однако не проявляет гибкость при решении сложных задач и в профессиональном общении, или, наоборот, очень низкая саморегуляция, так как такой косметолог не предотвращает конфликт, а поддается негативному воздействию клиента и развивает конфликт в негативный сценарий его развития; у такого косметолога отсутствует профессиональное **творчество**, либо творчество проявляется в других сферах; низкий уровень **самоорганизованности и саморазвития** [8-9].

Таким образом, зная особенности стратегий взаимодействия косметолога с клиентом, можно скорректировать психологическую культуру косметолога.

Литература

1. Мотков, О.И. Психологическая культура в мозаике личности [Электронный ресурс] / О.И. Мотков. – Режим доступа: http://www.psychologos.ru/articles/view/psihologicheskaya_kultura_v_mozaike_lichnosti_o.i._motkov/-1.
2. Демина, И.И. Роль манипуляций в профессиональной деятельности косметолога [Текст] / И.И. Демина, О.В. Москаленко // Акмеология. – 2014. – №3–4 (спец. выпуск). – С. 66–67.
3. Москаленко О.В., Демина И.И. Стратегии взаимодействия в профессиональной деятельности косметолога [Текст] / О.В. Москаленко, И.И. Демина // Акмеология. – 2014. – № 1–2 (спец. выпуск). – С. 165–166.
4. Попова, М.В. Проблемы и перспективы формирования психологической культуры личности в системе дополнительного образования [Текст] / М.В. Попова // Формирование психологической культуры личности. Раздел 2. Режим доступа: <http://old.prosv.ru/metod/egorova/7.html>.
5. Миронова, Г.В. Взаимосвязь профессиональной самореализации молодежи с процессами ее самоактуализации, самоопределения и самоосуществле-

ния [Текст] / Г.В. Миронова, О.В. Москаленко // Мир психологии. – 2011. – №1. – С. 193–200.

6. Москаленко, О.В. Личностно-профессиональное развитие современного человека [Текст] / О.В. Москаленко // Мир психологии. – 2004. – № 4. – С. 166–170.

7. Москаленко, О.В. Профессиональное самосознание личности: итоги, проблемы, перспективы [Текст] / О.В. Москаленко // Акмеология. – 2004. – № 3. – С. 46–50.

8. Москаленко О.В. Психология профессиональной карьеры государственных служащих [Текст] / О.В. Москаленко. – М.: РАГС. – 2005. – 245 с.

9. Москаленко, О.В. Акмеологические ресурсы управления развитием муниципальной образовательной системы [Текст] / О.В. Москаленко, Н.А. Иванова // Акмеология. – 2010. – № 2. – С. 74–77.

МЕСТО ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ТРЕНИНГОВ И ПСИХОТЕРАПИИ В СОВРЕМЕННОМ РОССИЙСКОМ ОБЩЕСТВЕ

А. И. Завгороднева

ООО «Инжиниринговый центр РЕГИОНАЛЬНЫЕ СИСТЕМЫ»
г. Волгоград, Россия

Abstract. This article is devoted to the problem of psychological services market. It is about the contact of psychological training and group psychotherapy which are in unequal positions now. Training is more popular nowadays. In this article we are going to consider the reasons and the implications of this situation. A special attention is drawn to modern training which has positive and negative effects on participants. The author describes the reasons of high demand for training as the mechanisms for rapid problems solving and he suggests ways of control on low-quality psychological services.

Keywords: Psychological training, personal growth training, business training, coaching, group therapy, licensing psychological services, psychological counseling, quality, Internet, psychologist, psychology, client, psychological care, interpersonal skills, self-esteem, T-groups, competence, internal conflict, relationships, group dynamics, feelings, professionalism.

Практические психологи часто отмечают в своей работе тот факт, что большинство их клиентов абсолютно не понимают, что такое – помощь психолога. Тема готовности клиентов к консультированию рассмотрена специалистами уже со всех сторон. В данном материале мы поразмышляем о том, насколько общество в России готово принимать помощь психологов.

Буквально несколько лет назад любой психолог, работающий с детьми, мог услышать от ребенка: «Мне не нужен психолог, я – нормальный». На сегодняшний день, дети уже имеют общее представление о том, кто такой психолог и чем он занимается. Конечно же, это связано с тем, что практически во всех детских садах и школах сегодня есть психологи. Дети привыкли к ним. Для

взрослых людей предложений ещё больше. На рынке психологических услуг предлагается огромное разнообразие механизмов психологической помощи: тренинги, консультации, психотерапия¹ индивидуальная и групповая, коучинги и т.д. При таком богатом разнообразии услуг психологов любой человек может найти подходящего для себя специалиста.

Но в связи с этим встает вопрос о том, как будущему клиенту понять, к какому именно специалисту обращаться? Интернет пестрит объявлениями о проведении всевозможных тренингов. И совершенно естественно, когда человек, в поисках решения своей проблемы, рассматривает вариант ярко бросившегося ему в глаза тренинга.

Практика тренингов появилась в 1950-х годах. Считается, что первые тренинговые занятия были проведены учениками К. Левина в Бетеле (США) и получили название «Т-группа». Они были направлены на повышение компетентности в общении [6, с. 15–27]. Их основной идеей было наблюдение о том, что большинство людей живет и работает в группах, но чаще всего они не отдают себе отчета в том, как именно они в них участвуют, какими их видят другие люди, каковы реакции, которые вызывает их поведение у других людей. По утверждению К. Левина – большинство эффективных изменений в установках и поведении людей происходит в групповом, а не в индивидуальном контексте. Поэтому, чтобы обнаружить и изменить свои установки, выработать новые формы поведения, человек должен преодолеть свою аутентичность и научиться видеть себя так, как его видят другие.

«Т-группа» – это собрание гетерогенных индивидов, встретившихся с целью исследовать межличностные отношения и групповую динамику, которую они сами порождают своим взаимодействием. Успешная работа учеников К. Левина в мастерской межгрупповых отношений привела к основанию в США Национальной лаборатории тренинга. В этой лаборатории была создана группа тренинга базовых умений. Впоследствии результаты ее работы учитывались в практике всех остальных «Т-групп» [4, с. 68–52].

В условиях постоянной гуманизации, современный человек часто задумывается о том, как он проявляет себя, как выглядит со стороны. Этому способствует широко закрепившиеся тенденция работы в офисе. Место, где некоторое количество людей находится в замкнутом пространстве. Это рождает специфические условия для их коммуникации. И массовая культура подталкивает к развитию в современном человеке тенденций к демонстративному поведению. Мы постоянно наблюдаем всё больший сдвиг к тому, что если человек хочет быть уважаемым в обществе, принимаемым, успешным, то ему необходимо вести публичную жизнь.

Правилом хорошего тона в современном обществе считается иметь страницы в социальных сетях. К людям, не состоящим в социальных сетях, зачастую, относятся предвзято. Мы видим, как жизнь личная, перетекает в жизнь публичную. Совершенно естественно, что каждому здоровому человеку хочет-

¹ Имеется ввиду немедицинская психотерапия. Психотерапевтические приемы, которые использует психолог в работе с клиентом.

ся соответствовать общественным тенденциям или быть в их главе (зависит от уровня притязаний). Всё это приводит к тому люди всё больше задумываются о том, как они выглядят со стороны, чем о том, что происходит в их внутреннем мире [1, с. 20–23].

Но человек остается человеком, и внутренние переживания сопровождают его жизнь. Сложное сочетание внутренних конфликтов, внешних правил и норм, которые создают и увеличивают эмоциональное напряжение, неизменно приводит к тому, что возникает желание избавиться от этих малопонятных и неприятных чувств.

Как известно, психология призвана помогать решать внутренние конфликты. Сейчас стало нормой искать в Интернете ответы на абсолютно все вопросы. Производя поиск психологической и около психологической информации, каждый из вас увидит ряд рекламных предложений по прохождению тренингов личностного роста, профессионального развития, счастливой семейной жизни и прочих. Сама идея развития в этих направлениях является положительной. Любые групповые занятия дают возможность увидеть себя со стороны и лично расти. Благодаря этому, мы имеем отличный механизм развития общества и индивида [2, с. 111–128].

Но что мы видим, заглянув за кулисы? Большинство тренингов имеет мало профессиональный и малопродуктивный сценарий с точки зрения практической психологии. Складывается впечатление, что их составляли авторы, не имеющие знаний в области прикладной психологии или специалисты, жаждущие быстрой наживы.

Но что же заставляет людей так легко реагировать на такие предложения? Может быть желание быстро достичь весомого результата? Многие психологи в своих статьях давно обращают внимание на то, что среди из клиентов всегда выделяется группа людей, которая быстро разочаровывается в психотерапии, так как там необходимо идти к результату быстро и по, якобы, уже готовому сценарию. Клиенты, ждущие быстрого «исцеления», разочаровываются и в психологе-консультанте, каким бы компетентным он ни был. Возникает естественная мысль о том, что психолог был неквалифицированным специалистом и все остальные консультанты обязательно такие же. Далее, человек может решить обратиться к тренингам. А если он не находит подходящий, то убежденность в том все психологи – «шарлатаны», только крепнет.

Давно известно, что практически под каждую проблему есть свой механизм решения. Известно много случаев, когда клиенту, например, необходима глубокая проработка его давно заостривших комплексов, а он решил развить навыки коммуникации. Такому клиенту не пригодится даже качественный тренинг. А что же произойдет с человеком, который не нашёл подходящий для себя тренинг? К тому же мы знаем, что есть некачественные программы тренингов, заманивающие быстротой и «гарантией» решений.

Как известно, зачастую тренинги имеют весьма яркий, но кратковременный эффект. Чаще всего у прошедших тренинги людей встречается такой вариант последствий от подобного эффекта: гипертрофированно завышенная самооценка, приобретённая в искусственной обстановке, очень быстро разбивается

о реальное положение вещей. Например, человека убедили, что он лидер и лучший профессионал, чем он есть, а он не может реализовать новые «навыки» в повседневной жизни. Это вызывает обратный эффект, например, ещё более глубокую депрессию.

Намного реже, происходит второй вариант событий: клиенту удастся убедить свое ближайшее окружение, начальство, родственников в том, что у него адекватно высокая самооценка и уровень притязаний. Уверенность в себе и коммуникабельность, конечно же, очень важные качества и для карьерного роста и для успеха в отношениях с противоположным полом, для воспитания ребёнка, например. Но это не всё, что нужно для успешной реализации себя. И тренинги, чаще всего настраивают именно на успех, но как пережить неудачу – там не объясняют.

Для карьеры, например, большой вес имеют профессиональные качества, знания и умения. Памятуя о том, что в современном обществе принято ориентироваться на внешнюю оценку своего успеха (когда важнее то, что окружающие решили, что именно это успех), современный офисный работник, прошедший тренинг, в большей степени занимается позиционированием себя, чем работой. В результате, кто громче кричит и ярче о себе заявляет (на словах) – добивается повышения и получает руководящую должность. То есть, занимает не своё место. В конечном результате непрофессионализм раскрывается. И добившийся малейшего успеха человек сталкивается с первым вариантом развития событий после тренинга – разочарованием в тренинге и в себе. Тренинги в мало профессиональных руках приносят вред не только клиентам, но губительно влияют на репутацию психологов целом. Практическая психология в данный отрезок времени находится в довольно шатком положении. Наука, которая обязана приносить помощь людям, имеет все возможности вредить им.

Наблюдая за рынком психологических услугярко видно, что доминируют тренинги. Крайне редко можно встретить объявление о наборе в психотерапевтическую группу. В основном психотерапевтические группы собираются при каких-либо учреждениях. Большое распространение сейчас имеют группы «12 шагов» при центрах для реабилитации наркозависимых. Есть ряд групп в центрах контроля веса, группы для будущих и молодых мам при женских консультациях, группы для детей и родителей при социально-педагогических центрах. Сегодня в любой сложной жизненной ситуации, когда человеку необходима психологическая помощь, чаще всего он ищет объявления в Интернете. И здесь у него возникает выбор между тренингами и консультациями. Групповая психотерапия, несмотря на то, что является весьма эффективным видом помощи, на фоне пестрящих тренингов, остаётся незамеченной. Естественно, вопрос компетентности ведущего психотерапевтической группы здесь также открыт.

Психотерапевтические группы вести может только квалифицированный специалист, имеющий соответствующее высшее психологическое образование. Здесь риск получения неквалифицированной помощи резко снижается. В случае с тренингами, сертификат тренера может получить каждый человек, который прошёл углубленный курс и не имеет психологического образования.

Как уже говорилось ранее, те люди, которые хотят сверхбыстрого результата, чаще выбирают тренинги. А процесс работы в терапевтической группе длительный, этот факт многих отпугивает. Следующее свойство, которым привлекателен тренинг – это предложение «решения всех проблем», так называемый «Банк готовых ответов». Очень часто к работе с психологом клиенты относятся именно как к походу за готовым решением. Принимая во внимание тот факт, что многие, назовём их – эзотерические специалисты, ставят приставкой к своей деятельности слово «психолог», нам становится понятно, почему клиенты ждут готовых ответов [8, 10].

Ещё один миф, усложняющий поиск подходящего к возникшей проблеме специалиста – это убежденность в том, что психологи всегда манипулируют клиентом. Или, как более безопасный вариант, учат клиента манипулировать другими. Отчасти этот миф подтверждается тренингами, направленными на развитие умения манипулировать людьми.

Проводя анализ объявлений о психологических услугах на специализированных сайтах, обнаруживается интересная статистика. По данным сайтов, предлагающих психологические услуги, на настоящий момент, общее количество зарегистрированных психологов по всей стране составляет около 20 000 специалистов из более чем 700 городов [7, 9]. Из них, порядка 90% психологи описывают свою деятельность, пользуясь такими определениями как: психологическая помощь, практикующий психолог, помощь, выслушивание (выслушать), семейное консультирование (терапия), психологическое консультирование, психотерапия, психосоматика, депрессия, принятие решения и пр.

Все эти объявления похожи друг на друга, в них содержится информация о психологе, годах его работы, специализации и описание сферы применения психологических знаний в профессиональных терминах. В таких объявлениях очень сложно ориентироваться человеку без специальной подготовки. Да и общий смысл написанного в них текста только подтверждает мифы о готовых ответах и манипуляциях, так как человек, за рядом непонятных для него слов, ожидает увидеть чуть ли не чудо.

И только порядка 10% зарегистрированных на специальных сайтах психологов дают удобную для восприятия информацию, описывая бытовым языком сферу применения их навыков психологической помощи. Обращаясь к статистике таких сайтов, мы замечаем, что именно эти специалисты находятся на лидирующих позициях по количеству обращений к ним. Можно сказать, что психологическая культура самих психологов остаётся на невысоком уровне.

В связи с этим мы смело делаем следующий вывод: люди, решившие обратиться за помощью, смогут правильно определиться с необходимой для них помощью только в том случае, если сами специалисты будут подавать о себе сведения более доступно и информативно. Таким образом, резко снизится количество обращений не к тем специалистам, которые нужны клиенту.

Для снижения уровня количества низкокачественных специалистов, занимающихся тренингами, предлагающими псевдопсихологическую помощь, необходимо четкое лицензирование услуг психологов, которого нет в нашей стране.

Ведь, для того, чтобы официально, с точки зрения ведения консультаций, как бизнеса, заниматься психологической практикой отдельно от госучреждений, необходимо всего лишь зарегистрироваться как Индивидуальный Предприниматель или Общество с Ограниченной Ответственностью. При этом никакого лицензирования не нужно.

Совершенно естественно, что в таких условиях волна некомпетентной психологической помощи увеличивается. И сейчас внимание к этому вопросу очень быстро растёт.

Существует такая вещь, как «Этический кодекс психолога». О его существовании знают все специалисты данной профессии. Однако, он был официально принят только 14 февраля 2012 года¹ на V-м съезде *Российского психологического общества* [11]. И это единственный механизм на сегодняшний день, который сдерживает поток некомпетентности. И регулируется его соблюдение уже созданными профессиональными психотерапевтическими лигами и сообществами, как и морально-этические нормы самих специалистов.

Психологическая культура в России всё ещё находится в состоянии зародыша. Тренинги сейчас очень плотно вошли в нашу жизнь. Есть бизнес-тренинги, тренинги личностного роста, тренинги женственности, мужественности, семейные и даже детские тренинги. Есть тренинги все, какие только может вообразить человек.

Любому современному человеку хочется понимать механизмы работы человеческой психики, пользоваться этими знаниями. Но к сожалению, представление о том, где и у кого получить такие знания и умения, кто и в каких случаях окажет психологическую помощь, у российского гражданина, весьма размыты. Психологам приходится постоянно доказывать, что их профессия имеет право на существование, бороться со скептицизмом окружающих. Происходит это и вследствие малопродуктивного позиционирования себя профессиональными психологами. В этом нет ничего нового, но с ростом низкоквалифицированных специалистов, с каждым днем это становится всё актуальней. Остается только верить в то, что все специалисты, получившие психологическое образование и связавшие жизнь с этой профессией, будут активно пользоваться вышеупомянутым «Этическим кодексом», что они продолжают активно работать в направлении создания механизма лицензирования психологических услуг в нашей стране.

Литература

1. Басевич, Н.П. Взаимовлияние личностного и группового статуса как фактор социализации личности старшеклассника [Текст] / Н.П. Басевич // Научный поиск: исследования молодых ученых. – Курск, 1995. – С. 20–23.

¹ Этический кодекс психолога Российского психологического общества составлен в соответствии с Конституцией Российской Федерации, Федеральным законом Российской Федерации № 152-ФЗ от 27 июля 2006 года «О персональных данных», Уставом Российского психологического общества, Всеобщей декларацией прав человека, Хельсинкской декларацией Всемирной медицинской ассоциации «Этические принципы проведения медицинских исследований с участием людей в качестве субъектов исследования», международной Универсальной декларацией этических принципов для психологов, Этическим метакодексом Европейской федерации психологических ассоциаций.

2. Бойко, В.В. Социально-психологический климат коллектива и личность [Текст] / В.В. Бойко, А.Г. Ковалев, В.Н. Панферов. – М.: Наука, 1983. – 196 с. – С. 111–128.
3. Демчук, И.В. Групповая динамика в интенсивных интегративных психотехнологиях [Текст] / И.В. Демчук. – Ярославль, 2006. – 218 с.
4. Рудестам, К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика [Текст] / К. Рудестам. – М.: «Прогресс», 1990. – СПб.: «Питер Ком», 1998. – 291 с. – С. 68–52.
5. Филиндаш П.В. Социально-психологические детерминанты командообразования [Текст] / П.В. Филиндаш. – М., 2009. – 197 с.
6. Хрящева Н. Психогимнастика в тренинге [Текст] / Н. Хрящева. – Издательства: Речь, Институт Тренинга, 2006. – 256 с. – С. 15–27.
7. Сайт регистрации практикующих психологов «Все психологи»/электронный ресурс/код доступа: <http://www.all-psy.com/>
8. Сайт эзотерических практик «Astro7»/электронный ресурс/код доступа: <http://astro7.ru/>
9. Сайт регистрации практикующих психологов «b17» /электронный ресурс/код доступа: <http://www.b17.ru/>
10. Самопознание/электронный ресурс/код доступа: <http://samopoznanie.ru/>
11. Этический кодекс психолога/электронный ресурс/код доступа: <http://рпо.рф/рпо/documentation/ethics.php>

АКТУАЛИЗАЦИЯ СУБЪЕКТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА В ПРОЦЕССЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

В. К. Елисеев, М. В. Елисеева

ФГБОУ ВПО «Липецкий государственный педагогический университет»,
г. Липецк, Россия

Abstract. The article discusses the actualization of the subject-professional potential in the process of self determination of future teachers. The success and methods of actualization of the subject-professional potential of future teachers inextricably linked with the emerging subjectivity, life and professional perspectives.

Keywords: subject-professional potential of future teachers; subjectivity; locus of control; life and professional perspectives.

Процесс самоопределения традиционно связывается с активностью в определении места личности в социальной структуре общества, ее мотивационно-ценностными ориентациями, жизненными планами и целями, оформлением позиции личности по отношению к самой себе, к деятельности, к профессии, к людям, к миру и жизни в целом, с рефлексией выбора жизненного пути и его перспективы, становлением субъектности как системной характеристики личности.

Основные составляющие компоненты субъектно-профессионального потенциала учителя понимаются и определяются нами как «сферы» проявления потенциальных и ресурсных возможностей личности будущего учителя и ассоциируются с определенным пространством, в содержании которого обнаруживаются структурные элементы исследуемого явления. Таким пространством может выступать различные формы самоопределения личности будущего учителя (личностное, профессиональное и др.).

В общепринятом смысле потенциал определяется как совокупность возможностей и средств, необходимых для чего-нибудь [2]. Субъектно-профессиональный потенциал учителя понимается нами как интегральная совокупность способностей, возможностей средств и готовности, необходимых для осуществления профессиональной педагогической деятельности.

В многомерном «пространстве» самоопределения личности выделяют «жизненное самоопределение», «профессиональное самоопределение», «семейное самоопределение» и др. По мнению А.А. Деркача, в процессе профессионального самоопределения происходит «слияние жизненного пути и профессионального пути в единый путь-цель» [1]. Таким образом, возможно утверждать о тесном переплетении различных сфер самоопределения личности. С этой точки зрения профессия может выступать средством реализации определенного образа и стиля жизни и наоборот.

Мы исходим из понимания процесса актуализации субъектно-профессионального потенциала как перехода потенциальных свойств субъекта в актуальные. Успешность и способы актуализации субъектно-профессионального потенциала будущего учителя неразрывно связаны с формирующейся субъектностью – активностью во всех сферах жизнедеятельности, в том числе и учебной и профессиональной, рефлексией, ценностно-смысловой временной перспективой, а также ответственностью, регулирующей, регламентирующей и организующей поведение педагога.

Содержание субъектно-профессионального потенциала личности учителя можно также с полным правом соотнести с так называемыми «субъектными компетенциями» профессионала и, в конечном итоге, – с общей профессиональной компетентностью и профессионализмом учителя – готовностью и способностью эффективно решать различного рода профессионально-педагогические задачи.

Таким образом, субъектно-профессиональный потенциал личности будущего учителя аккумулируется в его формирующихся профессиональных способностях (компетенциях) к практической реализации в учебно-воспитательном процессе вуза индивидуальных траекторий и программ личностно-профессионального саморазвития; осуществлении необходимой их коррекции; самоанализе учебно-профессиональных и жизненных достижений; самосовершенствовании.

Доминантой процесса самоопределения, в ходе которого актуализируется субъектно-профессиональный потенциал личности, многие ученые (М.Р. Гинзбург, Л.Н. Куликова, Н.Н. Лебедева, С.Н. Чистякова и др.) называют умение человека видеть и строить жизненное пространство и перспективу.

На первом этапе нашего экспериментального исследования компонентов субъектно-профессионального потенциала будущего учителя с помощью методики субъективной локализации контроля [3] проведено диагностическое исследование интернальности 80 студентов – будущих учителей филологического, художественно-графического факультетов и факультета иностранных языков, возраст которых составил 18–20 лет. Были выявлены группы студентов с разной степенью выраженности интернальности-экстернальности (группа интерналов и группа экстерналов). Интернальность служила для нас общим эмпирическим аналогом субъектного потенциала личности будущего учителя. Его коррелятами выступали следующие свойства субъекта: высокая преобразующая активность; потребность в самореализации; наличие временной перспективы; наличие в ней целей и смысла жизни; насыщенность жизни событиями; высокий уровень ответственности; высокий уровень рефлексивности.

Полученные нами экспериментальные данные свидетельствуют о том, что процесс становления и развития субъектно-профессионального потенциала студентов совпадает с развитием интернальности, рефлексии и насыщенности ценностно-смысловой временной перспективы. Рост интернальности, рефлексии и, соответственно, усиление субъектно-профессионального потенциала личности наблюдается у студентов в периоды изменения позиции в учебно-воспитательном процессе, например, в ходе педагогических практик и ближе к окончанию вуза, когда необходимо принимать какие-либо ответственные решения, обусловленные профессиональным или личностным самоопределением.

Далее испытуемые обеих групп были обследованы с помощью модифицированной нами методики «Профессиональная автобиография» (Л.Ф. Бурлачук, Е.Ю. Коржова). Методика позволила определить «вес» событий в ценностно-смысловом временном континууме субъектно-профессионального потенциала будущих педагогов с различным уровнем интернальности: продуктивность воспроизведения событий профессионального пути; оценку событий испытуемым (значимость для них тех или иных событий настоящего и будущего отрезков пути в профессию); степень их влияния на испытуемых; среднее время антиципации и ретроспекции событий; содержательную характеристику событий, оказавших влияние на выбор профессии педагога.

У испытуемых обеих групп наибольшую значимость в профессиональном становлении играют события, касающиеся повышения квалификации: краткосрочные курсы, мастер-классы, встречи со специалистами высшей квалификации, которые оставили, в большинстве своем неизгладимый след в сознании будущих специалистов. Тем не менее, данные события статистически более значимы для интерналов. У студентов-интерналов на втором месте – события карьерного роста – достижение определенных вершин в профессиональном плане: написание диссертации, создание своего консультативного центра и т.д. Для экстерналов более значимы события, связанные с межличностными отношениями – встреча с интересным человеком, оказавшим решающее влияние на профессиональный выбор. На третьем месте по значимости влияния на профессиональное становление студенты-интерналы ставят события, касающиеся учебной деятельности. Они считают, что именно учебная деятельность оказала

значительное влияние на окончательный профессиональный выбор и стимулировала профессиональный рост. Для экстерналов – это события, касающиеся карьерного роста. Значительное место в профессиональном становлении будущих педагогов играет внимание к собственным личностным проблемам, к так называемым проблемам «Я». Так, события личностного характера оказывают большее влияние на студентов-интерналов, чем экстерналов и эти различия носят статистически значимый характер. Не оказали значительного влияния ни на тех, ни на других в профессиональном плане события, связанные с семейным воспитанием: профессия родителей или их советы, случаи из семейного жизни и др. Студенты-интерналы уделяют больше внимания учёбе, повышению квалификации и более ответственны, чем экстерналы. Возможно, что студенты-интерналы решительно нацелены на становление в своём характере истинных педагогических качеств и более отчётливо осознают себя в качестве учителей, проецируя это представление на свой жизненный путь. По сравнению с экстерналами, ценностно-смысловая временная перспектива интерналов охватывает более дальнюю зону жизненного пути, как в будущем, так и в прошлом, независимо от того, какой характер, личный или безличный, носили события.

Проведенное нами теоретическое и экспериментальное исследования позволяют утверждать, что субъектно-профессиональный потенциал будущего педагога отражает и актуализирует его субъектность и профессиональную компетентность: активность, рефлексивность, ответственность, ценностно-смысловую временную перспективу личностного и профессионального саморазвития.

Литература

1. Деркач А.А. Акмеология [Текст]: Учебное пособие / А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин. – СПб.: Питер, 2003. – 116 с.
2. Ожегов С.И. Словарь русского языка [Текст] / С.И. Ожегов; Под ред. Н.Ю. Шведовой. – М., 1996. – 921 с.
3. Тест-опросник субъективной локализации контроля [Текст] // Практикум по психодиагностике. Психодиагностические материалы. – М.: Изд-во Москов. ун-та, 1988. – 140 с.

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА В ПРОСТРАНСТВЕ КУЛЬТУРЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ

В. П. Иванова

Кыргызско-Российский Славянский университет, г. Бишкек
Кыргызская Республика

Abstract. This article shows main features of the intellectual culture. It is considered as part of the psychological culture, because intellect – is psychological phenomenon, operates in connection with the affective, motivational and semantic spheres of the person.

Keywords: intellectual culture, Intelligence, psychological culture, personality.

В качестве социального индивида человек является творением культуры. Он становится личностью только благодаря усвоению транслируемого в культуре социального опыта, приобретение которого возможно только с помощью интеллектуальных ресурсов.

Интеллект, являясь базовой психологической категорией, включен в любую теоретическую и практическую деятельность и жизнедеятельность людей и выступает в качестве необходимого условия становления личности и освоения ею реальности. Системный подход позволил нам рассмотреть развитие интеллекта и личности во взаимосвязи, а, полученные от их взаимодействия системные качества, синтезировать в целостную картину, которую мы обозначили как феномен интеллектуальной культуры личности. Мы предположили, что, обретая в процессе жизнедеятельности качественные характеристики, интеллект трансформируется в личностные особенности [см: 4], которые составляют основу интеллектуальной культуры личности. В феномене интеллектуальной культуры интеллект и личность представлены не только в единстве и взаимосвязи, но и в развитии, поскольку интеллектуальная культура – это культура личности, формирующаяся на протяжении длительного времени. Под интеллектуальной культурой мы будем понимать содержательные аспекты результата работы интеллекта, имеющие качественное выражение в личностных особенностях, связанных с познавательной направленностью личности.

Интеллектуальная культура является одновременно целостным, многоуровневым и неоднородным образованием, существующим как интегральная личностная особенность, которая регулируется на основе социальной и психологической детерминации, связана с реальной жизнедеятельностью личности и осуществляется на основе ее целенаправленной активности, включающей развитие и саморазвитие в образовательном пространстве, в процессе профессионального становления [2;3].

Интеллектуальная культура системно детерминирована, т.е. представляет собой относительно самостоятельную систему, являясь одновременно подсистемой по отношению к психологической (и общей) культуре личности. Интеллектуальная культура многогранна, ее можно рассматривать на двух уровнях: на уровне общества как надиндивидуальное целое и на уровне индивидуаль-

ном, личностном. Оба эти уровня взаимосвязаны: уровень интеллектуальной культуры общества является основой формирования индивидуальной интеллектуальной культуры личности, а с другой стороны, – интеллектуальная культура общества является собой совокупный интеллектуальный уровень личностей общества. Интеллектуальная культура одновременно предстает в нескольких планах разными сторонами, раскрывающими сложную структуру ее организации: это ее функциональные, содержательные, структурные аспекты, а также динамические, включающие процесс ее становления и развития.

Теоретическое осмысление понятия «интеллектуальная культура» требует одновременно и уточнения его взаимосвязи с понятием «психологическая культура». Интеллектуальная культура личности формируется, в основном, в образовательном пространстве и может рассматриваться как часть психологической культуры, поскольку она включает взаимодействие познавательных процессов и их взаимосвязь с аффективной, мотивационно-ценностной и смысловой сферами личности.

Психологическая культура личности – это структурная составляющая системной культуры общества. Она позволяет человеку эффективно самоопределяться и самореализовываться в жизни, способствует успешной социальной адаптации, саморазвитию и самоудовлетворенностью жизнью.

Большой вклад в понимание психологической культуры внесли исследования Н.В. Кузьминой (1985), Т.Ф. Ковалевич, О.И. Моткова (1993), Е.А. Климова (1996), Л.С. Колмогоровой (1999), Я. Коломинского (2001), А.А. Бодалева (2005), Т.Е. Егоровой (2006), И.В. Дубровиной (2007, 2010) и др. Психологическая культура личности является существенной частью общей культуры (Е.А. Климов, 1988; И.В. Дубровина, 2010), центральным элементом личностного развития (А. Либин, 2006), основанием в построении общения, основанного на принципах гуманизма (Н. Обозов, 1986; Я. Коломинский, 2001; А.А. Бодалев, 2007). Она включает психологическую компетентность, ценностно-смысловой компонент (И. Баева, В. Семикин, 2005), рефлексивно-оценочный, культуротворческий (Л.С. Колмогорова, 1999), культурно-психологические стремления и соответствующие умения (О.И. Мотков, 1993). В качестве своеобразного мерила психологической культуры Л.Д. Деминой был предложен социальный интеллект. Большинство авторов (Э. Торндайк, 1920; М. Аргайл, Г. Оллпорт, 1937; Г. Гарднер, Дж. Гилфорд, 1965; М. Салливан, 1965; Р. Стернберг, 2002; Ю.Н. Емельянов, 1985; Н.А. Кудрявцева, 1989; А.Л. Южанинова, 1994; Е.С. Михайлова, 1996; В.А. Лабунская, 1999; В.Н. Куницына, 2002) указывают на непосредственное участие социального интеллекта в регуляции социального поведения личности. Он обеспечивает интерпретацию информации, понимание и прогнозирование поступков и действий людей, адаптацию к различным системам взаимоотношений между людьми, показывает, как человек взаимодействует с внешним миром, как он решает каждодневные проблемы.

Т.Е. Егорова в результате анализа исследований, посвященных психологической культуре, выявила более 20 компонентов ее составляющих. Среди наиболее употребляемых она выделяет – когнитивный, конструктивный, организационный, коммуникативный, социально-перцептивный, мотивационный, воле-

вой, рефлексивный, ценностно-смысловой компоненты и др. По ее мнению, психологическая культура должна нести в себе средства, помогающие человеку расширять свое представление об окружающем мире и себе, способы взаимодействия, позволяющие ему успешно решать задачи (личные и профессиональные), овладевать культурой и становиться человеком культурным [1, с. 4].

Как следует из приведенных определений, в исследованиях отражаются отдельные компоненты психологической культуры, но не исчерпывается полный объем понятия, нет единого взгляда на ее характеристики и нет четкой дефиниции.

Итак, можно сделать вывод о том, что существует определенная тенденция в научных публикациях рассматривать психологическую культуру в комплексном виде. Обобщив приведенные трактовки феномена, можно отметить, что он описывается как системное образование, каждый компонент которого взаимосвязан с другими и, вместе с тем, является самостоятельной характеристикой, выполняющей свои функции. Выделенные компоненты психологической культуры не существуют изолированно друг от друга. Взаимосвязи могут проявиться практически между всеми компонентами.

В целом понятие психологической культуры описывается либо расширительно, совпадая с общей культурой личности, либо фрагментарно, синонимично понятиям «социального и эмоционального интеллектов». В описание психологической культуры включаются отдельные параметры интеллектуальной культуры, однако при этом не учитывается ни ее специфика, ни роль в ее становлении.

На наш взгляд, психологическая культура должна рассматриваться как метасистемное образование, включающее в свой состав различные компоненты, каждый из которых представляет собой некое сложное интегральное образование, характеризующееся разноуровневыми связями и представляющее собой моносистему. В целом психологическая культура является открытой динамической системой, которая может дополняться и изменяться, совершенствоваться. Ключевой характеристикой динамической систем является самоорганизация, что означает собственное функционирование: при непрерывном изменении по одному или более параметрам, новое состояние может появиться спонтанно как функция нелинейных взаимодействий между элементами системы [5].

Литература

1. Егорова, Т.Е. Психологическая культура личности: сущность и возможности ее становления в системе образования [Текст] / Т.Е. Егорова // Психология образования: региональный опыт. – М., 2005. – С. 3–4.
2. Иванова, В.П. Базовые интеллектуальные качества студентов – будущих профессионалов: Опыт теоретико-экспериментального исследования [Текст] / В.П. Иванова. – Б., 2011.
3. Иванова, В.П. Интеллектуальная культура: стратегия и практика [Текст] / В.П. Иванова. – Б., 2007.
4. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 1999.
5. Thelen E. Dynamic systems approach to the development of cognition and action / E. Thelen, L. Smith. Cfmbridge, MA: MIT Press, 1994.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ТВОРЧЕСТВО КАК ФОРМА САМОРЕАЛИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЯ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Г. А. Иванова

ГБОУ Школа № 1411 (структурное подразделение дошкольного образования)
Москва, Россия

Abstract. The article discusses the features of creativity, basic forms and methods of self-caregivers of preschoolers.

Key words: art educators of preschool children, pedagogical creativity, self-realization teacher.

Требования, которые предъявляются к современному дошкольному образованию, включают в себя создание благоприятных условий для воспитания творческой личности. Важным условием благополучного развития ребёнка является взрослый, который сам постоянно развивается, который заинтересован в самореализации [3].

Современному воспитателю важно постоянно заниматься самообразованием, повышать свой культурный уровень. Необходимо научиться организовать своё время, планировать свою деятельность, находить необходимую информацию, уметь пользоваться разными методами в работе, сотрудничать с другими специалистами организации. Главный и наиболее известный источник самообразования - книги, важны профессиональные сайты в сети Интернет, периодическая печать. Необходимо систематически повышать свой уровень на различных курсах, тренингах, важно и необходимо научиться работать в команде. Педагогическое творчество воспитателя включает различные формы и способы творческой самореализации. Воспитатели нашего комплекса работают над такими темами по самообразованию: «Нравственно-патриотическое воспитание детей дошкольного возраста», «Сказка как средство духовно-нравственного воспитания дошкольников», «Экологическое воспитание детей в дошкольной группе», «Экологические игры как метод экологического воспитания дошкольников», «Развитие творческих способностей в изобразительной деятельности», «Разработка программы по развитию и укреплению мелкой моторики у детей 3–4 лет «Волшебные пальчики»», «Использование в работе с детьми нетрадиционных видов занятий», «Поисковая деятельность с детьми среднего возраста», «Физкультурно-оздоровительная работа с детьми» и др.

Важным является внесение инновационных технологий (развивающее обучение, проблемное обучение, проектные методы обучения, информационно-коммуникативные технологии, здоровье сберегающие технологии и др.) в педагогическую работу дошкольной организации. Это могут быть: мастер-классы, круглые столы, создание портфолио, деловые игры, дискуссии, проектная деятельность, использование мультимедийных технологий, применение здоровье

сберегающих технологий, участие в конкурсах педагогического мастерства. Каждая из этих форм имеет свои цели, задачи. Рассмотрим основные:

Мастер-класс – это форма профессионального обучения педагогов в целях повышения педагогического мастерства, в использовании педагогических технологий и их элементов в образовательном процессе. Одной из приоритетных задач нашего комплекса является работа по развитию речевых навыков у детей. В связи с этим, проводились мастер-классы по данной тематике: «Игрушки в гостях у детей», «В гостях у медвежонка», «Спасение Снегурочки», «Летают, летают белые мухи», «Зимняя сказка», «Воздушный шар», «Приходите в гости к нам», «Моя семья» и др.

Круглый стол. Цель: выяснить спектр мнений по поставленной проблеме с разных точек зрения; обсудить неясные или спорные моменты, связанные с проблемой; наметить способы ее решения. Воспитатели нашего сада принимают участие в круглых столах, например: «Сегодня дошкольники, а завтра – ученики».

Создание портфолио. В основе технологии используется метод аутентичного оценивания результатов профессиональной деятельности. Почти все воспитатели нашего комплекса имеют портфолио.

Деловая игра – это комплексный методический прием обучения, при котором участники в первую очередь рассматривают процесс принятия решения. Этот процесс воспроизводится на модели, в результате чего появляются эпизоды (определенные результаты и их следствия), которые чаще всего необратимы. Методическая цель деловой игры заключается преимущественно в тренировке навыков и в экспериментировании с принятием решений и прежде всего с их последствиями, а также в нахождении стратегий решения проблемы. Деловые игры являются воссозданиями реальных ситуаций, в которых изображаются определенные фрагменты действительности. При этом часто моделируется конфликтная ситуация из общественной или производственной действительности. Отдельные актеры при этом исполняют различные роли персонажей, чьи интересы они должны представлять. Деловая игра, которая проводилась для воспитателей нашего комплекса: «Толерантность».

Дискуссии. В процессе дискуссии происходит анализ, исследование проблем или их модернизация или преобразование, а также стимуляция творческого потенциала.

Использование мультимедийных технологий. Повышает активность воспитанников в процессе обучения. Способствует более эффективному усвоению новых знаний. Данная форма используется воспитателями в образовательной деятельности, при проведении досугов, праздников, мероприятий для родителей.

Метод проектов – совокупность учебно-познавательных приемов, которые позволяют решить ту или иную проблему в результате самостоятельных действий обучающихся, с обязательной презентацией этих результатов. Решить проблему или работать над проектом, в данном случае, значит - применить необходимые знания и умения из различных разделов образовательной программы дошкольников и получить ощутимый результат. Воспитатели нашего комплек-

са активно внедряют в свою практику формы творческой самореализации, особенно любимая форма-проекты: «Игрушки», «О космосе», «Как устроена волшебная кладовая», «Лаборатория неживой природы (вода)», «Капустник», «История ложки», «Жизнь леса», «От зёрнышка до каравая», «Птицы», «Путешествие в прошлое книги», «Мой весёлый звонкий мяч», «Играем в шашки», «Проект по подготовке и проведению 70-летия Победы в Вов», «Читаем сказки В.Г. Сутеева», «Огород на окне», «Космическое путешествие», «Классическая музыка в детском саду», «Здоровье детей в наших руках», «Моя Москва», «Здравствуй, Малыш», «Памятный день» и др. Интересно и продуктивно проходит работа по созданию мини музеев, среди них: «Музей кукол», «Музей необычных книг», «Музей матрешки», «Музей сказок», «Этажи леса», «Животные мира», «Обитатели моря» и проч., участвуют в интернет-конкурсах педагогического мастерства, городских фестивалях («Эстафета искусств») и экологических проектах («Бережём планету вместе», окружных конкурсах («Знай-ка», «Спорт и мир»), окружных соревнованиях по ритмической гимнастике.

С работы воспитателя начинается социализация ребёнка, от взаимодействия воспитателя и детей [1], от его компетенции зависит дальнейшее развитие личности ребёнка, формируются его целевые ориентиры [6]. Творческий характер деятельности воспитателя позволяет постоянно творить. Таким образом, педагогическое творчество проявляется как самореализация воспитателя. Здоровье, успехи и достижения детей напрямую зависят от личности воспитателя [4], его профессиональной подготовки [5] и творческого потенциала [2].

Литература

1. Абдурахманов, Р.А. Возрастная психология. Рабочий учебник для ВУ-Зов (в четырех частях) / Рекомендовано Министерством общего и профессионального образования Российской Федерации в качестве учебного пособия для студентов высших учебных заведений / Р.А. Абдурахманов. – М., 1999. Сер. 2 Специфика и условия развития детей в дошкольном и школьном возрасте.

2. Абдурахманов, Р.А. Индивидуально-психологические особенности студентов, самоактуализирующихся в процессе обучения в вузе. Вестник Российского нового университета / Р.А. Абдурахманов, Э.Н. Плышевская. – 2012. – № 1. – С. 43–53.

3. Агапов, В.С. Креативное развитие профессионального я будущего специалиста / В.С. Агапов // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2011. – № 2 (121). – С. 6–13.

4. Николаева, Л.П. Здоровье детей – важный фактор обучения и воспитания. В сб: Ребенок и север: Проблемы и перспективы формирования здоровья детей и молодежи в экстремальных условиях среды обитания. Редактор-составитель Е.М. Лапицкая / Л.П. Николаева. – 1999. – С. 125–126.

5. Феоктистова, С.В. Проблемы профессионального самоопределения личности в условиях становления нового российского общества / С.В. Феоктистова, Д.В. Старикова // Вестник Российского нового университета. – 2011. – № 1. – С. 85–89.

6. Чернышова В.Н. Актуальные вопросы духовно-нравственного воспитания детей и подростков. В сборнике: Наука, религия и искусство в психологическом познании человека Сборник материалов Сергиево-Посадской сессии научной школы профессора В.С. Агапова; под ред. В.С. Агапова, Д.П. Сидоренко и Н.Н. Шенцевой. – Сергиев Посад, 2014. – С. 420–422.

САМООЦЕНКА КАК СИСТЕМООБРАЗУЮЩИЙ ЭЛЕМЕНТ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА СОТРУДНИКОВ УГОЛОВНО-ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ

Е. В. Иванова, А. В. Кириченко

Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, г. Москва

Abstract. The article is devoted to self-assessment of the corrections officers. It is regarded as the backbone element of professionalism, significantly influencing the effectiveness of its work.

Keywords: self-esteem, professionalism, professional self-esteem, self-discovery, types of self-evaluations.

Самооценка как системообразующий элемент профессионализма сотрудника службы исполнения наказаний является регулятором поведения сотрудника так необходимого в соблюдении законности, прав и интересов сослуживцев, подозреваемых, обвиняемых, осужденных, а также залогом сохранения психического и профессионального здоровья, условием успешной профессиональной деятельности.

Анализ научных первоисточников показывает, что разработка проблемы самооценки субъекта профессиональной деятельности ведется весьма интенсивно [1, 2, 3, 4, 5, 8, 9]. Петровский А.В. определяет самооценку как результат, своего рода проекцию реального "Я" на "Я" идеальное" [6, с. 411]. Как содержательная сторона самосознания в исследовании Я - концепции, самооценка рассматривается им как оценка личности самой себя, своих возможностей, качеств, и места среди других людей.

В исследованиях самооценка трактуется как система ценностей, значимостей, которыми индивид использует для характеристик собственной личности, своего поведения и деятельности, [7, с. 343]. Самооценку феноменологически описывают как систему относительно устойчивых структурных образований, входящих как подсистема в «Я - концепции», как разновидность самопознания, и как процесс оценивания самого себя.

Т. Шибутани подчеркивает, что личность может пониматься как организация ценностей, где основой функционального единства выступает самооценка [9, с. 220].

Б.Г. Ананьев описывает самооценку как один из наиболее сложных и многогранных компонентов самосознания, состоящий в опосредованном познании

себя. Самооценка трактуется в системе категорий самоуважения, самосимпатии, самопринятия, как элемент самоотношения [1].

Ф. Зимбардо трактует самооценку как «то, что мы думаем о себе, оказывает глубокое влияние на всю нашу жизнь» [2, с. 282].

Самооценка классифицируется по уровневому критерию и может быть высокой, средней, низкой. По критерию реальной успешности – может быть адекватной и неадекватной. По критерию внешних проявлений – может иметь конфликтные и бесконфликтные формы. По временному критерию самооценка может быть прогностической, актуальной и ретроспективной.

Самооценку личности определяют как систему, детерминирующую характер ее самоотношения и состоящей из общей самооценки, отражающей уровень самоуважения, целостное восприятие себя, и отдельных сторон своей личности [7, с. 343].

В настоящее время реформирование уголовно-исполнительной системы требует не только повышения эффективности управления уголовно-исполнительной системой и развития системы наказаний, альтернативных лишению свободы, но и высокой подготовленности специалистов уголовно-исполнительной системы (далее – УИС).

Необходимость изучения самооценки как системообразующего компонента профессионализма сотрудника, связана с тем, что самооценка является главным регулятором поведения сотрудника так необходимого в профилактике неслужебных связей, коррупционных действий, нарушений служебной дисциплины. Благодаря наличию реальной самооценки, сотрудник достигнет самоуважения, внутренней гармонии с самим собой. Отсутствие самооценки или рассогласованность самооценки с реальной действительностью может привести к внутренним конфликтам, к невротическому состоянию, а порой и к потере личности самой себя. Таким образом, самооценка лежит в основе уровня притязаний и тех задач, которые сотрудник ставит перед собой, реализуя в соответствии с ними свою профессиональную деятельность.

Психологи подразделений УИС осуществляют психодиагностические обследования кандидатов на службу, действующих сотрудников с использованием методик на интеллект, эмоционально-волевую сферу, коммуникативные качества и редко, а то и со всем, не используют психодиагностический инструментарий на определение самооценки. А самооценка является важным компонентом Я-концепции личности, составляющим элементом профессионализма, поскольку отражает уверенность сотрудника в себе, в своих личных и профессиональных силах, отражает его самоуважение. Самооценка делает сотрудника саморегулирующимся и саморазвивающимся. В свою очередь профессиональная деятельность является одной из сфер, в которой сотрудник может реализовать представления о себе. Не учет особенностей самооценки в изучении личностных особенностей сотрудника УИС, а также взаимосвязи самооценки и профессионализма, приводит к снижению эффективности выполнения сотрудником служебных задач. Сам же механизм взаимосвязи самооценки и профессиональной деятельности исследованы в настоящее время не достаточно.

Таким образом, изучение особенностей самооценки сотрудника в тесной связи с профессионализмом сотрудника является актуальным, а актуальность продиктована не только запросами психологии личности, но и складывающимся состоянием отбора и подбора кадров для успешного функционирования УИС. Поэтому основной целью исследования является выявление особенностей самооценки личности сотрудников УИС и условия ее оптимизации.

Деятельность сотрудников УИС сопряжена со множеством различных проблем, порожденных ее спецификой целей, форм, средств и методов. Одно только то, что обеспечивать спокойную жизнь граждан от преступников приходится с использованием различных мер принуждения и ограничения прав их прав вызывают в обществе множество противоречий. С одной стороны, на сотрудников наложена высокая ответственность за строгое соблюдение законности, с другой - границ допустимости действий, связанных с выполнением своих непосредственных обязанностей. И в первом и во втором случае речь идет об определенных требованиях к поведению сотрудников УИС. Постоянное контактирование сотрудников с насильниками и мошенниками, ворами и убийцами действует крайне отрицательно, поэтому многие работники УИС нуждаются в поддержании правильности сделанного ими профессионального выбора и, конечно, в определенной самозащите, которая заключается в осмыслении возможности бесконечного самосовершенствования, познании самого себя и своих способностей, которые неразрывно связаны с особенностями самооценки.

Самопознание профессионала – это осознание профессиональных особенностей, понимание требований выбранной деятельности, которая определяет задачи, цели, условия, а также определенную модель поведения и специфику отношений. Без познания себя, формирования адекватной самооценки невозможно развитие сотрудника как профессионала. На основе самопознания у сотрудника формируется отношение к себе, которое выражается в самооценке. Самооценка является ядром личности, следовательно, она является и регулятором поведения сотрудника.

Таким образом, для профессионального развития личности сотрудника важно осознание им тех изменений, которые необходимо произвести в своей личности. Так, активная позиция по отношению к себе, установка на самоизменение, осознание профессионально важных качеств, адекватность оценивания своей деятельности, являются условиями развития личности сотрудника, его становления как профессионала.

Литература

1. Ананьев Б.Г. К постановке проблем детского самосознания / Б.Г. Ананьев // Известия АПН РСФСР. – Вып. 18. – 1948.
2. Зимбардо Ф. Формирование самооценки. Самосознание и защитные механизмы личности / Ф. Зимбардо. – Самара. Изд. Дом «Бахрах», 2003.
3. Корнеева Л.Н. Самооценка как механизм саморегуляции профессиональной деятельности / Л.Н. Корнеева // Вестник ЛГУ. 1989 г., Вып. 4.

4. Кириченко, А.В. Развитие профессиональных способностей специалистов юридического консалтинга / А.В. Кириченко, И.В. Шеремета // Акмеология. 2012. – №2 (50).

5. Кириченко, А.В. Акмеолого-правовые и технологические основания построения системы противодействия коррупции в сфере образования / А.В. Кириченко // Акмеология. – 2014. – №1 (49).

6. Петровский, А.В. Введение в психологию / А.В. Петровский. – М., 1995.

7. Психологический словарь под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. – М.: Педагогика-Пресс, 2001. – 440 с.

8. Шафажинская Н.Е. // Личностная и профессиональная самооценка студента педвуза. – М., 1986.

9. Шибутани, Т. Я – концепция и чувство собственного достоинства. Самосознание и защитные механизмы личности / Т. Шибутани. – Самара. Изд.: Дом «Бахрах», 2003.

ПСИХОЛОГО-ПРАВОВОЙ АНАЛИЗ МЕЖДУНАРОДНОГО ОПЫТА ПРОТИВОДЕЙСТВИЯ КОРРУПЦИИ В СИСТЕМЕ ГОСУДАРСТВЕННОЙ СЛУЖБЫ

Г. М. Исаев, А. В. Кириченко

Российская академия народного хозяйства и государственной службы
при Президенте РФ, г. Москва

Abstract. The article deals with psychological and legal analysis of the international experience of combating corruption in the public service. Describe the most effective methods, techniques and technologies to counter corruption.

Keywords: anti-corruption, public service system, methods, techniques and technologies to counter corruption.

Анализ международного опыта борьбы с коррупцией в системе государственной службы свидетельствует о том, это опасное и позорное явление может быть полностью побеждено.

Целенаправленные исследования уровня (индекса) восприятия коррупции в 180 странах, реализованные при помощи технологий экспертной оценки международными независимыми неправительственными структурами, в последние десятилетия выявили целый ряд стран-лидеров в борьбе с коррупцией в системе государственной службы, в которых уровень коррупции приближается к нулевой отметке. К ним, по итогам 2014 года отнесены: Дания, Новая Зеландия, Финляндия, Швеция, Норвегия, Швейцария, Сингапур, Нидерланды, Люксембург, Канада, Австралия, Германия, Исландия, Великобритания [8]. Следует особо подчеркнуть, что этот список за последнее десятилетие не претерпел существенных изменений, и из года в год практически повторяется.

Рассматривая феноменологию коррупции, следует отметить, что коррупция сложно-системная проблема. Поэтому эффективное противодействие коррупции возможно только при условии использования комплекса мер [1, 6, 7].

Кроме этого следует отметить, что коррупция является глобальным явлением и проявляется в той или иной мере в различных сферах жизнедеятельности в подавляющем большинстве стран мира, включая ведущие страны, такие как США, Германия, Франция, Великобритания и управленческие структуры Евросоюза [2, 3, 4, 5].

Коррупция, выступая в качестве системной угрозы безопасности личности общества-государства, является серьезным препятствием в развитии государственности, экономики любой страны.

Справочный документ ООН о международной борьбе с коррупцией определяет сущность этого международного явления в злоупотреблении государственной властью для получения выгоды в личных целях.

Проведенный нами психолого-правовой анализ мирового опыта противодействия коррупции в системе государственной службы показал, что наиболее эффективными являются следующие методы, методики и технологии борьбы с коррупцией.

Прежде всего, следует отметить регулярное применение чисток и кампаний в борьбе с коррупцией, которые проводятся время от времени, однако практически разрушить устоявшуюся систему коррупции они не могут. Данный подход противодействия коррупции в системе государственной службы характерен для Италии, Грузии, России [1, 7].

Далее следует отметить опыт использования системы административно-правовых мер, создания специализированных структур, уполномоченных вести системную борьбу в сфере государственной службы. Данный подход в противодействии коррупции опирается на верховенство закона, эффективную оперативно-розыскную деятельность в системе государственной службы, гармоничное сочетание норм права и нравственности, наличия широких властных полномочий и высокой степени ответственности государственных служащих, сведения к минимуму использования системы иммунитетов юридического и фактического характера.

Описанный подход в использовании инструментов противодействия коррупции в системе государственной службы рассматривается в качестве базового в США, Великобритании, Финляндии, Голландии, Канаде, в современном Сингапуре. Например, в США активно ведется борьба с коррупцией силами ФБР, проводятся оперативные мероприятия, как среди государственных служащих, так и среди судейского корпуса. Именно этим обеспечивается высокая эффективность в борьбе с крупномасштабной коррупцией.

Опыт борьбы с коррупцией в Нидерландах предполагает использование ключевых процедурных и институциональных мер, включая систему мониторинга коррупционных рисков в системе государственной службы. Кроме этого разработана и широко используется антикоррупционная система подбора лиц на должности, характеризующиеся высоким уровнем коррупционных рисков. В рамках системы наказаний за коррупционные преступления в качестве основ-

ной меры используется запрет на работу в государственных структурах, а также лишение коррумпированного госслужащего всех социальных льгот, предусмотренных государственной службой.

Мотивация честности и эффективности стимулируется системой моральных и материальных поощрений позитивного опыта. Созданная система государственной безопасности по борьбе с коррупцией в системе государственной службы обладает значительными полномочиями по выявлению, предупреждению и пресечению коррупционных преступлений в Нидерландах.

Опыт системности и ужесточения наказания, которое зависит от размера взятки, на фоне реформы системы государственной службы, существенного повышения уровня заработных плат чиновников, принес положительные результаты и способствовал существенному снижению уровня коррупции в Сингапуре и Гонконге [2].

Использование методов идейно-нравственного возрождения общества в Швеции, Норвегии, Дании состояло в коррекции морально нравственных ориентиров, доминирующих в обществе и способствовало формированию нетерпимого отношения к коррупционным проявлениям. В данном подходе упор делался на систему стимулов сфере налогообложения, льгот и субсидий, в меньшей степени использовались запреты и разрешения. При этом доминирующими являлась система мер воспитательного характера.

Использование методов обеспечения транспарентности профессиональной деятельности системы государственной службы, подотчетность правительств выборным структурам и избирателям. Противодействие коррупционным преступлениям обеспечивается широким использованием СМИ, участием широкой общественности, различных социальных институтов в активной борьбе с коррупцией. В меньшей степени в рамках этого подхода применяют меры уголовно-правового характера. Антикоррупционную атмосферу обеспечивает правительственные и общественные организации, специальные подразделения полиции, и до суда доходят менее 5% дел, так как испорченную коррупционным скандалом репутацию политика или госслужащего используют как социальный барьер в построении дальнейшей карьеры. Данный подход противодействия коррупции в системе государственной службы используют в Израиле и Ирландии.

Использование политических методов противодействия коррупции предполагает создание барьеров для выдвиженцев организованной преступности. Данный подход характерен для Японии, Нидерландов, Франции.

Представленный международный опыт противодействия коррупции в системе государственной службы в виде конкретных методов, методик и технологий борьбы может быть с успехом использован в нашей стране, при условии учета специфики развития отечественной экономики, системы построения отношений в триаде «личность-общество-государство», особенностей национальной культуры и национальной психологии.

Литература

1. Кириченко, А.В. Акмеолого-правовые и технологические основания построения системы противодействия коррупции в сфере образования / А.В. Кириченко // Акмеология. – 2014. – №1 (49).
2. Кириченко, А.В. Акмеолого-правовые и психологические технологии противодействия коррупции в системе государственной и муниципальной службы / А.В. Кириченко // Государственная служба. – 2013. – №3.
3. Кириченко, А.В. Психолого-акмеологические основания построения системы безопасности современной коммерческой структуры / А.В. Кириченко, С.А. Кучер // Акмеология. – 2012. – №1 (49).
4. Куракин, А.В. (2008) Административно-правовые средства предупреждения и пресечения коррупции в системе государственной службы зарубежных государств / А.В. Куракин // Административное и муниципальное право. – №10. – С. 36–44.
5. Липсет, С.М. Коррупция, культура и рынки / С.М. Липсет, Г.С. Ленц // Культура имеет значение. Каким образом ценности способствуют общественному прогрессу. – М., 2002. – С. 152–160.
6. Международно-правовые основы борьбы с коррупцией и отмыванием преступных доходов: сборник документов (2004) / Сост. В.С. Овчинский. – М.: ИНФРА-М. – 640 с.
7. Anticorruption in transition. A contribution to the policy debate. The World Bank. Washington, D.C., 2000.
8. www.transparency.org (Центр антикоррупционных исследований и инициатив «Трансперенси Интернешнл - Р»).

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОЯВЛЕНИЯ ИРРАЦИОНАЛЬНЫХ УСТАНОВОК У СПЕЦИАЛИСТОВ РАЗЛИЧНЫХ ПРОФЕССИЙ

Ю. В. Караева

НОУ ВПО "Российский новый университет", Москва, Россия

Abstract. Results of research of irrational installations in a form of superstitions at representatives of various professions are presented in article.

Keywords: irrational installations, superstitions, signs, professional activity.

В жизни современного человека достаточно часто встречаются психологические феномены и явления, которые сложно осмыслить в логическом ключе [1;2]. Как яркий пример – иррациональные установки, оказывающие существенное влияние на повседневную жизнь. С недавнего времени данный феномен все чаще становится предметом научного исследования [4;5]. Современные люди живут в мире развивающейся науки, инновационных технологий и ог-

ромное количество феноменов описаны и объяснены. Однако, иррациональные установки и по сей день остаются не до конца изученной формой обыденного сознания человека, хотя это достаточно распространенное явление современной действительности.

В данной работе рассматривается такая распространенная иррациональная установка, как вера в различные приметы (в дальнейшем мы будем говорить об иррациональных установках в контексте суеверий). Изучение феномена суеверности мы начинали среди студентов и были выявлены достаточно интересные результаты [3]. Мы продолжили свое исследование иррациональных установок у специалистов в различных сферах профессиональной деятельности.

В соответствии с целью исследования нами было проведено психологическое исследование иррациональных установок у специалистов различных профессий, как психического явления и обобщены результаты исследования.

Выборку исследования составили: менеджеры по продажам компании «АСТ – интернешнл инваэронмент» в возрасте от 25 до 50 лет, всего 63 человека, сотрудники независимой медицинской лаборатории «Инвитро» в возрасте от 28 до 45 лет, 23 человека, сотрудники ЧОП «Гард» в возрасте от 22 до 40 лет, всего 35 человек. Всего в исследовании приняли участие 121 человек. Отбор испытуемых производился по принципу добровольности. Работа проводилась в декабре-марте 2013–2014 года и октябре-феврале 2014–2015 года на базе компании АСТ, медицинской лаборатории «Инвитро» и непосредственно на рабочих местах сотрудников ЧОП «Гард».

Для специалистов, участвующих в исследовании мы модифицировали анкету «Студенческие обряды и поверья» в методику «Суеверия в профессиональной среде и повседневной жизни», дополнив ее новыми вопросами, ответы на которые дали нам возможность увидеть интересные результаты и получить информацию, связанную с предметом нашего исследования.

В результате анализа полученных данных можно сделать следующие выводы и выделить наиболее характерные тенденции. На основной вопрос анкеты «верите ли вы в суеверия?» менеджеры по продажам ответили отрицательно в 40% случаев, верят в суеверия – 24%, 36% испытуемых ответили, что верят, но не всегда, а иногда. Сотрудники медицинской лаборатории показали практически идентичные результаты, нет, не верят – 38%, да, верят – 27% и 35% сотрудников мед лаборатории дали ответ «иногда». Сотрудники ЧОП «Гард» отличаются своими ответами: нет – ответили 52%, да – 12%, иногда – ответили 36% опрошенных. Примечательно то, что все испытуемые независимо от профессии дали идентичные результаты в варианте с ответом иногда (36%, 35% и снова 36%).

На вопрос о том «верите ли вы в приметы, суеверия в своей профессиональной среде?» менеджеры показали себя как не суеверные – 84%, как оказалось, не верят в суеверия в своей профессиональной деятельности, что не очень согласуется, с их ответом на первый вопрос о том верите ли вы в суеверия. Сотрудники мед. лаборатории дали похожие результаты: 72% не верят, 28% – верят. У сотрудников ЧОП «Гард» также не наблюдалось постоянства в ответах, не верящих в приметы и суеверия в своей профессиональной среде оказалось

93%. Необходимо отметить, что полученные ответы на вопрос о вере в суеверия в своей профессиональной среде абсолютно не совпадают, с теми, что испытуемые давали на первый вопрос, что свидетельствует о некой рассогласованности между внутренними иррациональными убеждениями и своей профессиональной идентичностью. Возможно, вера в приметы и суеверия у респондентов носит больше житейский характер, поскольку в профессиональной деятельности специалисты данных профессии полагаются больше на себя и свою профессиональную компетентность.

На вопрос «используете ли вы астрологические прогнозы, гороскопы, гадание на картах?» отрицательно, ответили 70% менеджеров, но 22% отметили, что иногда пользуются данными предсказаниями; верующих в астрологические прогнозы, гороскопы, гадание на картах оказалось 8%. Медицинские сотрудники верят в данные прогнозы в 13% случаев, иногда – 28%, не верят и не используют – 59%. Среди сотрудников ЧОП «Гард» ответили отрицательно -94% респондентов.

Знание обрядов, примет, определяющих удачу и неудачу в профессиональной деятельности, поразили своим разнообразием – 76 % менеджеров, 88% медицинских работников и 79% сотрудников ЧОП показали большое знание различных примет и суеверий. Чаще всего назывались следующие приметы: передача денег через порог; свист в помещении; черная кошка на пути; «присесть на дорожку»: рассыпаная соль; возвращение с полдороги; говорить о своих планах на будущее; плевать через левое плечо, чтобы не сглазить; число 13; постучать по дереву; скрещивание пальцев; «дуля в кармане»; запнуться на ровном месте; упавшие столовые приборы/хирургические инструменты; не говорить «последний»; пустая бутылка на столе.

Примечательно, что несмотря на обилие разнообразных примет (следует заметить, что данные приметы похожи более на бытовые, житейские, нежели профессиональные) ни один из респондентов не использует данные суеверия в своей профессиональной деятельности. Не знающих никаких суеверий оказалось меньшинство: от 12 до 24%.

Знание бытовых суеверий в повседневной жизни также поражает своим разнообразием: знающих оказалось 79% среди менеджеров, 94% среди медицинских работников и 82% среди сотрудников ЧОП. Ответы были идентичны тем, которые представлены в таблице № 1. Однако добавились и несколько новых: «баба с пустым ведром»; «нельзя выносить мусор вечером»; «левая рука чешется к деньгам» (интересно, что эту примету отнесли к повседневной жизни, хотя логичнее было ее отнести к профессиональной); «если разбить зеркало – это к неудаче»; «постучать по дереву». Некоторые респонденты отвечали, что вера в себя и удачу, вот главный залог успеха. Интересно то, что только сотрудники ЧОП (подавляющее большинство) дали очень распространенный ответ: «Когда прижмёт, как говорится, и в чёрта поверишь». Однако, все респонденты отрицают использование суеверий и примет в повседневной жизни. Также большинство специалистов отрицают использование ритуалов и обрядовых действий в профессиональной среде. Но результаты анкетирования показали, что 13% менеджеров, 25 % медицинских работников отмечают, что иногда вы-

полнение неких ритуалов, обрядовых действий им все же помогает. Что также не согласуется с ответами на предыдущие два вопроса. В этом случае мы можем предположить, что некоторые менеджеры по продажам и медицинские работники все же используют некие суеверия и утаили их, возможно, в связи с нежеланием ими делиться либо с боязнью, что обряд потеряет силу.

Ответы на следующий вопрос, о том «есть ли у вас талисманы, обереги, счастливые вещи?» 27% менеджеров ответили – да, есть. Имеются они и у медицинских работников – 35% дали положительный ответ. Любопытно, что сотрудники охраны ЧОП отличавшиеся постоянством в ответах дали неожиданно интересный результат, как оказалось 32% среди испытуемых данной профессии имеют талисманы, обереги или счастливые вещи.

Процент респондентов использующих талисманы наудачу в своей профессиональной деятельности как и отмечалось ранее невелик: 10% менеджеры, 18% медицинских работников и 8% сотрудников ЧОП. Не использующих было большинство – от 82% до 92%. А вот в повседневной жизни процент менеджеров и медицинских работников пользующихся оберегами и талисманами вырос до 25% и 32% и 12% сотрудников ЧОП.

Можно предположить, что в повседневной жизни люди себя чувствуют, более незащищено, а в профессиональной среде возлагают надежды на себя. В очередной раз мы имеем возможность проследить рассогласованность в ответах: напомню, что на выше заданные вопросы об использовании в профессиональной и повседневной жизни обрядов уже были получены единогласные ответы – большинство из респондентов, несмотря на немалое знание примет, и суеверий утверждают, что не пользуются ими.

Выводы:

1. Проведенное исследование показало, что в профессиональной деятельности специалисты прибегают к помощи известных им суеверий, так как переживают ощущение тревоги, беспокойства за возложенные на них обязательства, правильность принятых решений. Подобные стрессовые ситуации могут повторяться изо дня в день, что вызывает ощущение дискомфорта и естественное желание предугадать последствия своих действий. Вера в суеверия, помогает обрести уверенность в себе, в конечном результате своих действий.

2. Исследование позволило выявить влияние суеверий на профессиональную деятельность. В кризисной ситуации, если специалист не может полностью ее контролировать, начинает доминировать иррациональная мотивация, повышается уровень суеверности. Как показало наше исследование, данный феномен наблюдается у специалистов различных профессий. Также небольшой процент респондентов, считает, что некие суеверия, обряды и приметы могут благотворно влиять на трудовую деятельность.

3. Можно сделать вывод, что в профессиональной деятельности торговых представителей, медицинских работников и сотрудников ЧОП суеверия не имеют широкого распространения. Люди данных специальностей в своей профессиональной деятельности больше полагаются на рациональные убеждения. В бытовой сфере, тем не менее, вера в суеверия присутствует в форме примет, счастливых вещей, оберегов. У респондентов не интересующихся, по их сло-

вам, суевериями, нами выявлен достаточно широкий комплекс примет и магических верований. По результатам исследования процент специалистов верящих в магизм вещей и предметов в бытовой сфере гораздо выше аналогичного показателя в профессиональной деятельности.

Литература

1. Абдурахманов, Р.А. Введение в общую психологию и психотерапию. 2-е издание, стереотипное [Текст] / Р.А. Абдурахманов. – М.: МПСИ, 2003. – 304 с.
2. Абдурахманов, Р.А. История психологии: идеи, концепции, направления [Текст] / Р.А. Абдурахманов. 2-е издание, стереотипное. – М.: МПСИ, 2008. – 326 с.
3. Караева, Ю.В. Психологическое исследование проявлений суеверий в трудовой и учебной деятельности. В сб.: Актуальные проблемы психолого-педагогической деятельности [Текст] / Ю.В. Караева. – М.: РосНОУ, 2014.
4. Саенко, Ю.В. Психологические аспекты изучения суеверий [Текст] / Ю.В. Саенко // Вопросы психологии. – 2006. – №6.
5. Строгальщикова, М.Ю. Социально-психологические особенности феномена суеверия [Текст]: автореферат дис. ... канд. психол. наук / Строгальщикова М.Ю. – М., 2012. – 23 с.

ОБРАЗ ПСИХОЛОГА В СОЗНАНИИ РЕБЕНКА-ДОШКОЛЬНИКА

С. Г. Крымина

МОУ детский сад комбинированного вида № 315 Центрального района
г. Волгограда, Россия

Abstract. This article contains pilot research of image of psychologist in preschool children's mind. Respondents – two groups of children included in psychological Service of kindergarten: 1) children attending individual sessions of playing psychotherapy; 2) children not attending individual sessions. Methods are conversation “Who is psychologist?” and children's paintings. In this research, we get differences that depends on method which psychologist choose.

Keywords: preschool child, image of psychologist, educational psychology, methods of work, playing therapy.

О ребенке говорят много, но с ним не говорят
Франсуаза Дольто

Психологическая служба в дошкольном учреждении представлена в лице педагога-психолога, осуществляющего психодиагностическую, коррекционно-развивающую, психопрофилактическую, консультационную работу, а также психологическое просвещение и совершенствование методического обеспечения. Существуют конкретные требования к ведению документации и формам

отчетности педагога-психолога. В то время как в выборе методов и методик работы педагогу-психологу дошкольных учреждений предоставляется относительная свобода. В настоящее время педагогам-психологам интересны различные направления коррекционно-развивающих занятий – арт-терапия, сказкотерапия, песочная терапия и прочие. Все более популярным становится такой метод работы как игровая терапия. В нашей стране появились профессиональные ассоциации игровых психотерапевтов, существует литература, раскрывающая сущность этого метода работы. Становится возможным построение индивидуальных коррекционно-развивающих занятий психолога в детском саду в форме игровой терапии.

Данный метод предполагает особую позицию психолога во взаимодействии с ребенком. Подробное описание роли психолога в таком типе отношений «психолог-клиент» можно найти в книге Г. Лэндрета «Игровая терапия: искусство отношений». По мнению Г. Лэндрета: «Игровой специалист – это уникальный взрослый в жизни ребенка. Обращаясь к личности ребенка, он не вмешивается, не учит, а вместо этого реагирует таким образом, чтобы освободить естественное стремление ребенка к управлению собственной деятельностью» [3, с. 80]. Таким образом, мы видим совсем другие исходные основания, чем существующие в традиционной отечественной педагогической психологии. Понятие о зоне ближайшего развития, введенное Л. С. Выготским и разрабатываемое его учениками исходит из понимания культурной формы овладения собственным поведением, которая не является «естественным стремлением» [2]. Соответственно позиция психолога в традиционной форме психолого-педагогической работы и в индивидуальных занятиях, построенных на принципах игровой терапии, будут отличаться. А какими видит эти позиции ребенок?

Существует ряд особенностей ребенка как клиента, получателя психологических услуг. Одна из них – зависимое положение ребенка [4, с. 8]. Ребенок не «решает» обратиться к психологу, он «оказывается» у него. Ребенок не оценивает психолога до непосредственного взаимодействия с ним, не выбирает наиболее приемлемый для себя метод работы. Инициатором обращения к психологу является взрослый. Ребенок же оказывается погруженным во взаимодействие и уже в этих отношениях у него появляется образ, работающего с ним психолога. Образ психолога (часто внешняя его сторона – *имидж*), возникающий у взрослых людей активно исследуется в различных контекстах [1]. В то время как, представления и чувства детей, получающих психологическую помощь, изучены мало.

В нашем пробном исследовании мы хотели обратиться к маленьким клиентам, попытаться увидеть психолога глазами ребенка.

Исследование было проведено на базе двух детских садов комбинированного вида Центрального района г. Волгограда. В исследовании участвовало 60 детей в возрасте 5–7 лет – воспитанники старших и подготовительных групп. Респондентами являются две группы детей, включенных в работу психологической службы детского сада:

1) дети, посещающие индивидуальные коррекционные занятия в форме игровой психотерапии (в количестве 20 человек);

2) дети, не посещающие индивидуальных коррекционных занятий в форме игровой психотерапии (в количестве 40 человек).

Методами являются беседа «Кто такой психолог?» и детский рисунок «Психолог в детском саду».

Нами были получены следующие результаты:

Наиболее частые ответы на вопрос «Кем является (имя психолога)?» («Какая профессия у (имя психолога)?») в группе детей, не посещающих занятия в форме игровой терапии – учитель (40% детей), воспитатель (20% детей), логопед (10%), психолог (10%), затруднились ответить (20%).

В группе детей, посещающих занятия в форме игровой терапии давались следующие ответы: играет с детьми (55% детей), затруднились ответить (35% детей), учитель (воспитатель, логопед – 10%).

Рисунки со следующей инструкцией: «Нарисуй психолога в детском саду» мы разделили на следующие подгруппы:

1) в группе детей, не посещающих занятия в форме игровой терапии: фигура психолога без атрибутов профессии (65% детей), психолог на занятиях с атрибутами профессии (ручка, карандаши, бумага, стимульный материал и т. д. – 35% детей);

2) в группе детей, посещающих занятия по игровой терапии: совместная игра, игровая деятельность ребенка и психолог на одном рисунке (45% детей); фигура психолога без каких-либо атрибутов профессии (35% детей); фигура психолога с атрибутами профессии (ручка, карандаши, бумага, стимульный материал и т. д. – 15%); отсутствие заданной темы в рисунке (5% детей).

На наш взгляд в ответах детей нашла отражение недостаточная осведомленность о профессии психолога, существующая в российском обществе. Многие дети испытывали значительные трудности в формулировании ответов и создании рисунков. Однако, некоторая предварительная картина образов психолога, существующих в сознании детей-дошкольников вырисовалась. Так, большинство детей, взаимодействующих с психологом в традиционной психолого-педагогической форме (70% детей) воспринимают психолога как учителя, воспитателя и логопеда. А в ответах и рисунках значительной части детей, которые имели опыт работы с психологом в форме игровой терапии, отражена игровая деятельность.

В процессе работы с детьми средствами игровой терапии большой диагностической значимостью выраженности образа являются комментарии детей относительно психолога. Примеры таких реплик можно встретить в литературе, посвященной игровой терапии. Вот как оценивает терапевта ребенок в книге В. Экслейн «Дибс в поисках себя»: «Вы не мама, Вы не подруга, Вы не мамина приятельница, с которой та играет в бридж. Кто Вы? На самом деле это не имеет значения. Вы просто хозяйка чудесной комнаты, в которой можно играть» [5, с. 204].

А вот такой диалог с маленьким клиентом приводит Г. Лэндрет:

«Крис: Каким цветом мне раскрасить лягушку?

Терапевт: Здесь ты сам можешь решить, какую лягушку ты можешь нарисовать.

Крис: Я не знаю. Черный подойдет? Лягушки бывают иногда черными? Учительница нам говорила, что лягушки бывают зелеными.

Терапевт: Тебе хочется раскрасить лягушку в черный цвет, но ты не уверен, что это правильно.

Крис: Ага, ты должен мне сказать, какую краску взять.

Терапевт: Тебе бы хотелось, чтобы я за тебя решил.

Крис: Ага, все так делают.

Терапевт: Все за тебя решают, поэтому ты бы хотел, чтобы и я так поступил. Но здесь ты сам можешь решить, каким цветом раскрасить лягушку.

Крис: Во, она будет синяя! Первая в мире синяя лягушка! Ты забавный!

Терапевт: Тебе кажется, что я отличаюсь от других, потому что я не говорю тебе, что надо делать.

Крис: Ага!.. Как синяя лягушка» [3].

Наше первое приближение к исследованию образа психолога у ребенка, попытка погрузиться в его понимание, на наш взгляд, созвучно с основными принципами недирективности и центрированности на ребенке, принятыми в игровой терапии. Дальнейшее погружение в данную проблематику позволит оценить достоинства и ограничения различных методов работы, позволит получить более ясное представление о взгляде и чувствах ребенка, оказывающегося в ситуации взаимодействия с психологом, а также оценить различные факторы, влияющие на образ психолога, складывающийся в сознании ребенка. Таким образом, возможно приближение к идее гуманизации воспитательного процесса в детских учреждениях, которая ставится как важнейшая задача современного этапа развития дошкольного образования.

Литература

1. Бозаджиев, В.Л. Имидж психолога [Текст] / В.Л. Бозаджиев. – М.: Издательство «Академия Естествознания», 2009. – 219 с.
2. Выготский, Л.С. Собрание сочинений [Текст]: в 6 т. / Гл. ред. А.В. Запорожец / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1982–1984.
3. Лэндрет, Г.Л. Игровая терапия: искусство отношений. Пер. с англ. [Текст] / Г.Л. Лэндрет. – М., Институт практической психологии, 1998.
4. Мортон, Ч. Техники детской терапии. Психодинамические стратегии [Текст] / Ч. Мортон. – СПб.: Питер; Издание 2-е, 2003.
5. В. Экслейн. Игровая терапия в действии (Дибс в поиске себя). – М.: Апрель Пресс, Изд-во Эксмо, 2003. – 384 с. (Серия «Психологическая коллекция»).

МОТИВАЦИОННО-СМЫСЛОВЫЕ АСПЕКТЫ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА

А. М. Лужецкая

ФГБОУ ВПО «Педагогический Институт Иркутского государственного университета» г. Иркутск, Россия

Abstract. The article studies the orientation of the teacher, as a combination of motive - semantic structures of personality. We propose a model of optimum orientation of the model of the modern teacher. The results of the study specifics motivational-semantic structures of teachers at different stages of professionalization are shows.

Keywords: motivational and semantic aspects of the model orientation of the individual teachers, resources and constraints orientation.

Значение личности педагога в обучении и развитии учащихся раскрыто в трудах многих отечественных и зарубежных исследователей в сфере педагогики и психологии. Однако особую роль во влиянии на формирующуюся личность ребенка играет мотивационно-смысловая сфера учителя. То, что он считает значимым в людях и в мире, то к чему стремится и на что ориентирует других людей, какие смыслы вкладывает в свой труд и деятельность учащихся, – все это «транслируется» в ходе взаимодействия педагога и учеников, как на осознанном уровне, так и бессознательно [2].

Все это приобретает особую актуальность в настоящее время, когда на государственном уровне ставится задача воспитания гражданина будущего, способного брать на себя ответственность за развитие своей сферы деятельности и будущего страны. Именно педагог с активной личностной позицией, ориентированный на развитие и имеющий зрелые осознанные смыслы своего труда, способен реализовать задачи, поставленные образованию современным обществом.

В нашем исследовании, посвященном изучению направленности личности педагога [1], как совокупности мотивационно-смысловых образований, были изучены различные аспекты этой сферы у учителей на разных стадиях профессионализации.

Теоретический анализ проблемы исследования, в частности, соотношения устойчивых, классических (вне времени) требований к личности учителя и современных, отраженных в государственном образовательном стандарте, позволил разработать оптимальную модель направленности личности педагога. В рамках указанной модели динамический компонент направленности, как определяющей систему смысловой регуляции отдельно взятой педагогической деятельности, представлен в соответствии с устойчивыми (классическими) требованиями к личности педагога мотивами развития в профессии и стабильности пребывания в ней, интересом к детям и стремлением к их развитию, мотивами служения и творчества. Современные требования в динамическом компоненте отображены мотивами инноваций, интеграции, стремлением к управлению своим

трудом и трудом других на качественно новом уровне, а также стремлением самостоятельно проектировать свою деятельность.

Смысловой компонент направленности педагога, представленный мотивационно-смысловыми структурами, действие которых не ограничивается конкретной деятельностью, а соотносится с жизнью человека в целом, включает следующие мотивационные образования: стремление к личностному развитию при поддержке его ценностей (добра, красоты, жизни), позитивная Я-концепция, осмысленность жизни, а также ценность взаимодействия с другими людьми. Современные требования отражены в смысловом компоненте независимостью личности и свободой выбора, способностью проектировать и контролировать жизненные события, а также аутентичностью личности.

Эмпирическое исследование структуры направленности личности педагогов на разных этапах профессионализации проводилось в учебных заведениях Иркутской области, психологическим обследованием были охвачены 270 педагогов – женщин в возрасте от 22 до 62 лет, все испытуемые имели непрерывный стаж педагогической деятельности – от 1 года до 40 лет. В соответствии с целью исследования были сформированы 5 групп педагогов с учетом стадий профессионализации по Е.А. Климову: 1) адаптанты (до 25 лет) – стаж работы до 3 лет – 52 человека; 2) интерналы (от 26 до 32 лет включительно) – стаж работы от 4 до 10 лет – 53 человека; 3) мастера (от 33 до 42 лет) – стаж работы от 11 до 20 лет – 57 человек; 4) авторитеты (от 43 до 52 лет) – стаж работы от 21 до 30 лет – 55 человек; 5) наставники (от 53 лет) – стаж работы более 30 лет – 53 человека. Для изучения динамического компонента направленности использовались опросники «Диагностика мотивационной структуры личности» В.Э. Мильмана и «Якоря карьеры» Э. Шейна в адаптации В.А. Чикер. Смысловой компонент направленности личности изучался с применением следующих опросников: тест смысложизненных ориентаций Д.А. Леонтьева и тест САМОАЛ Э. Шостром в адаптации А.В. Лазукина и Н.Ф. Калина. Для выявления достоверности различий в распределении результатов педагогов разных возрастных групп по уровню выраженности параметров направленности использовался Н – критерий Крускала – Уоллеса, корреляционный анализ Спирмена, направленный на выявление специфики связей между смысловым и динамическим компонентами направленности в разных группах

Анализ соотношения данных эмпирического исследования и предложенной нами модели направленности современного учителя выявил следующие результаты.

Что касается динамического компонента можно выделить следующее: высоко выражены мотивы интереса к детям и нацеленность на их развитие, мотивы эффективного социального сотрудничества и служения обществу, а также мотивы стабильности труда. Средне выражены мотивы профессионального развития и творчества. Слабые мотивы управления, инноваций и самостоятельного проектирования своей деятельности.

Выделены также следующие особенности смыслового компонента в соответствии с предложенной нами моделью направленности личности педагога: учителя стремятся к личностному росту и ориентированы на ценности разви-

тия, имеют высокий уровень осмысленности жизни, ценят и ее процесс, и результат, а также способны ее контролировать. При этом педагоги характеризуются низким уровнем аутентичности, независимости и зрелости личности.

По результатам проведенного исследования мы выделили те параметры направленности педагогов, которые соответствуют требованиям предложенной нами модели и выражены на высоком уровне, мы условно обозначили их как «ресурсы» направленности (сильные стороны), а также те качества, которые не соответствуют требованиям модели – «ограничения» (слабые стороны направленности).

Таким образом, направленность личности педагогов, независимо от стадии профессионализации, характеризуется высокой осмысленностью жизни, ее выраженными целями и ценностями самоактуализации в смысловом компоненте. Согласно мотивационно-смысловому подходу, этот компонент является ведущим в структуре направленности, а значит, определяет такие особенности динамического компонента педагогов нашей выборки, как мотивы стабильности труда, общения, служения и пользы обществу, а также преобладание рабочих мотивов над бытовыми в целом.

Ресурсом учителей-адаптантов в смысловом компоненте является креативность личности, у интерналов – локус контроля – «Я». У учителей-мастеров высоко выражена ценность процесса жизни в смысловом и мотивы автономии в динамическом компоненте.

Также выявлены определенные ограничения направленности личности педагогов. В смысловом компоненте направленности, независимо от стадии профессионализации, слабо выражены независимость и свобода выбора, аутентичность и способность контролировать жизненные события. В динамическом компоненте у педагогов слабо развиты мотивы управления, а также мотивы творчества и инноваций. Выявлены также специфические несоответствия модели направленности личности учителя у педагогов в зависимости от стадии профессионализации: у адаптантов слабо стремление к личностному росту; у интерналов снижена ценность взаимодействия с другими; у авторитетов не сформирована положительная Я-концепция; наставники не ориентированы на мотивы самостоятельного проектирования деятельности, а также не соответствуют требованиям независимости и свободы выбора личности учителя.

Литература

1. Лужецкая, А.М. Структура личностной направленности педагогов на разных стадиях профессионализации и ее оптимизация [Текст]. Диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук. – Лужецкая А.М. / Восточно-Сибирская государственная академия образования. – Иркутск, 2012.
2. Шишева, А.Г. Система жизненных смыслов личности как психологическое условие выбора варианта жизни в юношеском возрасте [Текст] / А.Г. Шишева // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2008. – № 67. – С. 509–512.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДОПРОСА НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ

И.В. Макогон, Л.В. Косарева

Волгоградская академия МВД России, г. Волгоград, Россия

Управление делами Президента Российской Федерации, г. Москва, Россия

Abstract. In General, the accounting investigators psychological characteristics of minors in the production of questioning this category of persons contributes to obtaining the most complete and reliable information on the merits of the investigated crime, helps to objectively evaluate the role of minors in criminal act to prove guilt and render a just and fair verdict.

Keywords: psychological characteristics, the interrogation of juveniles, crime investigation, interrogation tactics, psychological contact.

Актуальность и практическая значимость данной статьи обусловлена тенденцией роста преступности среди несовершеннолетних в Российской Федерации на протяжении последних лет. Несовершеннолетними ежегодно совершается свыше трехсот тысяч преступных деяний, из них около ста тысяч – детьми, не достигшими возраста уголовной ответственности [1, с. 69–74]. В структуре преступлений несовершеннолетних почти половина составляют тяжкие и особо тяжкие преступления; 60% преступлений, совершается в составе группы несовершеннолетних. Каждое десятое оконченное расследованием преступление совершено несовершеннолетними [12].

Тактика производства допроса несовершеннолетних (как свидетелей и потерпевших, так и подозреваемых и обвиняемых) включает выявление мотивов к взаимодействию со следователем и психологические условия его осуществления и активизации. Мотивы к взаимодействию со следователем определяют отношение к следствию, ориентацию на сотрудничество-противоборство, отношение к следователю и правоохранительным органам в целом, то есть позволяют прогнозировать поведение в процессе производства следственных действий, в том числе и допроса [2, с. 12–13].

В связи с этим прогнозирование и оптимизации расследования преступлений, совершенных несовершеннолетними и с их участием, актуализируется применением психологических знаний [4, с. 34]. Современные концептуальные исследования в области криминалистики свидетельствуют о возможности интеграции психологических знаний в процесс предварительного расследования преступлений [5, с. 90–94]. Особую значимость психологических знаний на этапе предварительного расследования преступлений подтверждают результаты анкетирования следователей и начальников специализированных подразделений дознания из двадцати двух регионов России. Анкетирование проводилось на базе Рузского филиала Московского университета МВД России и Обнинского филиала ВИПК МВД России. Анализ данных анкетирования показал, что 89,5% респондентов сталкивались с ситуациями, когда им были необходи-

мы психологические знания. При этом, несмотря на достаточно большой стаж службы в органах внутренних дел (в среднем 9,4 года) и в должности (в среднем 4,4 года), 59,1% респондентов испытывают трудности в применении психологических знаний при производстве следственных действий в ходе предварительного расследования преступлений, совершенных несовершеннолетними и с их участием. Такие трудности при производстве допроса несовершеннолетних подозреваемых и обвиняемых испытывают 51% респондентов. Основной причиной данных затруднений является недостаток у следователей и дознавателей знаний в области возрастной (в том числе и детской) психологии, психологии общения и психологии лжи [6, с. 345–423].

Таким образом, актуализируется проблема психологического обеспечения расследования преступлений, включающего не только деятельность психологов, но и использование психологических знаний следователями, в том числе при допросе несовершеннолетних. Особенности и психологические качества, свойственные несовершеннолетним подросткового и раннего юношеского возраста достаточно представлены в научной литературе [7, с. 56–58].

Большое значение для эффективного производства допроса несовершеннолетних имеет тактика построения взаимоотношений с данной категорией лиц. Знания в области психологии взаимодействия для следователей и дознавателей имеют приоритетное значение (отмечено 89,8% респондентов). При этом 34,7% респондентов, принявших участие в опросе, испытывают психологические трудности при взаимодействии с несовершеннолетними в ходе их допроса. Таким образом, наиболее актуальными для следователей и дознавателей, расследующих преступления, совершенные несовершеннолетними и с их участием, являются проблемы установления и поддержания психологического контакта с лицами данной возрастной категории в ходе производства в отношении них различных следственных действий, в том числе и допроса [11, с. 55–68].

Получение объективных и достоверных сведений, касающихся обстоятельств совершенного преступления, сопряжено с необходимостью установления психологического контакта. Важность и сложность установления психологического контакта с несовершеннолетними (особенно подозреваемыми и обвиняемыми в совершении преступления) подчеркивали следователи, принявшие участие в анкетировании. Именно установление психологического контакта с допрашиваемыми и распознавание ложных высказываний вызывает у следователей наибольшие трудности при производстве допроса. В связи с этим представляется целесообразным остановиться на проблеме установления психологического контакта с несовершеннолетним допрашиваемым.

Установлению психологического контакта с несовершеннолетними способствует применение следователем ряда психологических приемов.

- Правило «накопления согласия». Его суть заключается в том, что в начале беседы целесообразно задавать только вопросы, на которые допрашиваемый может дать положительные ответы. Также важно, чтобы у допрашиваемого несовершеннолетнего было позитивное отношение к темам, в русле которых ставятся вышеуказанные вопросы [10, с. 139–145]. Так, например, фиксируя дату рождения несовершеннолетнего, следователь может поинтересоваться у него,

как проходило его детство, попросить рассказать о его родителях, братьях, сестрах; заполняя графу о месте рождения, целесообразно проявлять некоторые знания об этих местах, положительно отзываться о них; при фиксации сведений об образовании целесообразно уточнить, где и когда учился допрашиваемый, какие впечатления он сохранил об учебном заведении, о преподавателях, спросить о связи с соучениками; в случаях, если несовершеннолетний работает, можно конкретизировать вопросы о специальности допрашиваемого, о ее достоинствах и недостатках. Тактика применения данного приема заключается в том, чтобы начинать допрос с «нейтральных» вопросов, не вызывающих у несовершеннолетнего тревоги. Постепенно вопросы усложняются, приближаясь к сути интересующей следствие проблемы [4, с. 34].

- Демонстрация общности взглядов, оценок, интересов по некоторым вопросам. С целью психологического сближения с допрашиваемым несовершеннолетним следователю рекомендуется находить и подчеркивать то, что может сближать его с несовершеннолетним: гендерная принадлежность, место жительства, землячество, элементы биографии, увлечения, способы проведения досуга, отношение к спорту и т. д. [5, с. 90–94].

- Прием «психологическое поглаживание» представляет собой признание следователем положительных качеств личности несовершеннолетнего, наличие правоты в его позиции и словах, выражение понимания его. Следователю целесообразно удовлетворять претензии несовершеннолетнего на «взрослость», подчеркивая, например, что он выглядит совсем как взрослый, зрело рассуждает и т. д. [3, с. 127–130]. Использование данного приема успокаивает несовершеннолетнего, повышает чувство уверенности, формирует представление о доброжелательном к нему отношении следователя.

Для определения степени достижения психологического контакта рекомендуется учитывать признаки-сигналы, выявленные в исследовании В.В. Мицкевича [7, с. 56–58].

Литература

1. Асяева, М.В. Особенности допроса несовершеннолетнего [Текст] / М.В. Асяева [Текст] / Novainfo.ru. 2014. – № 22. – С. 69–74.
2. Дьячкова, Ю.Е. Психологический прогноз поведения участников следственных действий при расследовании преступлений: Автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. психол. наук [Текст] / Дьячкова Ю.Е. – М., 2004. – С. 12–13.
3. Ефаров, М.Х. Особенности проведения допроса несовершеннолетних / В сборнике: актуальные вопросы развития современного общества сборник статей 4-ой международной научно-практической конференции: в 4-х томах [Текст] / М.Х. Ефаров, А.С. Осипчук. – 2014. – С. 127–130.
4. Зорин, Г.А. Руководство по практике допроса [Текст] / Г.А. Зорин. – М., 2001. – С. 34.
5. Казачек, Е.Ю. Организационно-тактические особенности допроса по уголовным делам с участием несовершеннолетних [Текст] / В сборнике: расследование преступлений: проблемы и пути их решения сборник научно-практических трудов. – М., 2013. – С. 90–94.

6. Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество [Текст]: учебник для студ. вузов. – М., 2002. – С. 345–423.
7. Мицкевич, В.В. Установление психологического контакта сотрудниками органов внутренних дел с гражданами при решении оперативно-служебных задач [Текст]: дис. ... канд. психол. наук. – М.: Академия управления МВД России, 1989. С. 56–58 и др.
8. Психология подростка. Полное руководство; под ред. члена-корреспондента РАО А.А. Реана. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – С. 43–47.
9. Полтавцева, Л.И. Криминалистика и психология: теоретические предпосылки и практические потребности интеграции [Текст]: монография. – Ростов-на-Дону: СКНЦ ВШ, 2002. – С. 24–27.
10. Прикладная юридическая психология [Текст]: учеб. пособие для вузов; под ред. проф. А.М. Столяренко. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2001. – С. 139–145.
11. Реуцкая, И.Е. Психологические особенности допроса несовершеннолетних [Текст] / И.Е. Реуцкая, О.И. Бродченко // Прикладная юридическая психология. – №3. – 2008. – С. 55–68.
12. Состояние преступности в России за 2013 год. ГИАЦ МВД России. – М., 2013.

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОЗИЦИЯ – ПОКАЗАТЕЛЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧИТЕЛЯ

С. В. Матвеева

Балашовский институт (филиал) ФГБОУ ВПО «Саратовского государственного университета имени Н.Г. Чернышевского», г. Балашов, Россия

Abstract. Psychological culture of the teacher is reflected in building relationships with the students, which is manifested in professional and pedagogical position. The possibility of development of psychological culture of the teacher, is to develop a person-centered professional and pedagogical position.

Keywords: psychological culture, professional and pedagogical position of the teacher, student-oriented vocational teaching position.

Психологическая культура рассматривается как составная часть культуры человека и характеризуется многослойностью. Одной из самых важных составляющих является психологическая профессиональная деятельность. Профессия педагога предполагает не только знание методики преподавания конкретного предмета, а во многом определяется психолого-педагогической составляющей его деятельности. Во все программы разных поколений в педагогическое направление всегда входило изучение психологических дисциплин. Учитель помогает школьному психологу, опираясь на свои психологические знания и возможность построения взаимоотношений с учениками.

В настоящее время основой взаимодействия и взаимоотношений взрослых и детей всё более признаются гуманистические принципы организации образования, направленные на равенство, диалогизм, развитие участников образовательного процесса. Важными социально-психологическими формами взаимодействия в учебном процессе являются сотрудничество и общение в ходе осуществления учителями и учениками совместной деятельности, направленной на достижение общего результата. По мере разворачивания такого многоярусного взаимодействия может формироваться совокупный субъект, усилия которого направлены на достижение общей цели. Мы полагаем, что такое образование возможно, если учитель занимает личностно-ориентированную профессионально-педагогическую позицию.

Профессионально-педагогическую позицию, мы определяем, как устойчивую систему отношений педагога-профессионала к тем сторонам действительности, которые включены в педагогическую деятельность. Понятие «профессионально-педагогическая позиция» локализовано в пространствах образовательной общности и развивающей педагогической деятельности, в которой совместно взаимодействуют как субъекты учитель и учащиеся. Учитель не просто может содействовать развитию личности школьника, но именно в этом находит условия для развития личности учащегося и собственной личности [1].

Результаты рассмотрения понятия «позиция» в рамках профессиональной деятельности учителя, особенностей взаимоотношения с учениками дают нам основания полагать, что понятие «профессионально-педагогическая позиция» даёт возможность объединить профессиональные и личностные аспекты позиции учителя. *Структура* профессионально-педагогической позиции состоит из: 1) отношения к ученику или группе учеников; 2) отношения к целям и ценностям педагогической деятельности; 3) линии поведения; 4) способов общения; 5) результативности позиции.

Виды позиций воспитателя, выдвинутые В. А. Петровским, мы рассматриваем шире – в образовательном пространстве и считаем видами профессионально-педагогической позиции [2].

1. *Учебно-дисциплинарная* профессионально-педагогическая позиция характеризуется тем, что учитель воспринимает учащегося как незнающего, не умеющего, не способного действовать без помощи учителя. Себя осознаёт носителем культурных ценностей. Представление об ученике порождает психологический барьер, что в результате приводит к противопоставлению и невозможности развития вдумчивой, заинтересованной, активной позиции учащегося. Ребёнок не чувствует своей значимости, удовлетворения от учебной деятельности, общения учителя в процессе неё, так как учитель считает его маленьким, неумелым, несмотря на все новые обстоятельства (поступление в школу – новая ступенька в развитии, другой социальный институт). Учитель затрудняется в безусловном принятии ребёнка, у него неадекватная самооценка, отсутствует ориентация на развитие личности школьника, возможность личностного роста, внутренняя сущность самого ребёнка его мало интересует, а больше внешняя сторона – успеваемость, порядок, аккуратность. Соперничество является наиболее предпочитаемой формой социального поведения в ситуа-

циях конфликта, отсутствует дружелюбие, преобладают доминирование, авторитарный стиль общения. Учитель, для которого характерна такая позиция, отличается низким уровнем развития степени социальной адаптированности личности, не умеет адекватно реагировать во фрустрационных ситуациях. Отсутствует связь между уровнем положительного эмоционального отношения учителя как профессионала и учеником. Низкие показатели идеальной, профессиональной самооценки авторитетности, неполное принятие себя как профессионала. Низкую значимость имеют такие ценности-цели, как стремление к развитию, творчеству, познанию, интересной работе. Недостаточно проявляется профессиональная направленность.

2. *Личностно-ориентированная* профессионально-педагогическая позиция. Характеризуется удовлетворением от учебной работы, демократическим стилем общения. Учитель принимает ученика, старается находить одну точку отсчёта построения отношений с учеником, учит эти отношения строить, иметь своё мнение, создаёт условия для формирования позиции учащегося. Между учеником и учителем барьеры возникают редко и они разрешимы. Ребёнок чувствует свою значимость, удовлетворение от позиции ученика, от общения со взрослым. Учитель считает его умелым, принимает его как личность, создаёт условия для развития личностного роста. Учитель характеризуется оптимальным уровнем эмпатийности, адекватной самооценкой ценностей, адаптивным поведением. Сотрудничество является наиболее предпочитаемой формой социального поведения в ситуациях решения конфликтов. Проявляется дружелюбие, умеет адекватно реагировать во фрустрационных ситуациях, высокие показатели идеальной, профессиональной самооценки авторитетности, непринятие себя как профессионала. На первых местах стоят такие ценности, как стремление к развитию, творчеству, познанию, интересной работе. Проявляется профессиональная направленность.

В ярко выраженном виде данные позиции будут встречаться крайне редко, но они дают возможность в виде конструкта представить возможность развития профессионально-педагогической позиции.

Нами было проведено исследование в гимназии города Балашова. Анализ данных по проверке гипотезы проводился с помощью исследования корреляционных связей между показателями структурных компонентов профессионально-педагогической позиции учителя и референтностью. Показатели корреляции между общим индексом профессионально-педагогической позиции и общим индексом референтности составляет (+0,76, $p < 0,05$), что является основанием для вывода о подтверждении выдвинутой гипотезы: для учителей с личностно-ориентированной профессионально-педагогической позицией характерен более высокий уровень референтности среди школьников.

Критериями развития профессионально-педагогической позиции являются: 1) принятие позиции ученика; 2) мотивационный критерий (положительная мотивация – приятно работать с учениками); 3) профессионализм; 4) информативность; 5) референтность (имеет авторитет у учеников, может являться для них идеалом в профессиональном и личностном планах); 6) ценностно-ориентационный критерий (учитель обладает высоконравственными ценностями).

ми, передаёт их через общение детям, ориентирует учеников на обладание этими ценностями); 7) доверие (к себе и другому). Учитель, обладающий всеми этими критериями, имеет высокий уровень развития профессионально-педагогической позиции, что соответствует личностно-ориентированной профессионально-педагогической позиции. Противоположные полюса критериев могут характеризовать учебно-дисциплинарную профессионально-педагогическую позицию.

Развитие внутренней психологической культуры взрослого человека в значительной степени определяется системой его взаимоотношений к окружающей действительности. Психологическая культура находит свое объективное отражение в профессионально-педагогической позиции. Именно в основе личностно-ориентированной профессионально-педагогической позиции лежат возможности оптимизации взаимоотношений между педагогом и учащимися, основанные на эмпатии, принятии, взаимопонимании, открытости педагога. Возможность развития психологической культуры учителя, мы полагаем, заключается в развитии личностно-ориентированной профессионально-педагогической позиции.

Литература

1. Матвеева, С.В. Развитие авторитета учителя (психологический аспект) [Текст]: учебно-методическое пособие для студентов педагогического и психологического факультетов и др. / С.В. Матвеева. – Балашов: Изд-во «Николаев», 2002. – 56 с.

2. Психология воспитания: Пособие для методистов дошкольного и начального школьного образования, преподавателей, психологов [Текст] / А.Д. Грибанова, В.К. Калинин, Л.М. Кларина и др.; под ред. В.А. Петровского. – 2-е изд. – М.: Аспект Пресс, 1995. – 152 с.

ВЛИЯНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ НА РЕЗУЛЬТАТИВНОСТЬ СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ИГРОВЫХ ВИДАХ СПОРТА

Л. А. Небытова

Северо-Кавказский федеральный университет г. Ставрополь, Россия

Abstract. The effective functioning of a sports team depends on the ways and forms of communication, which is provided by group interaction, distribution of functions between the players and the organization of their joint action.

Keywords: communicative competence, interpersonal interaction, cohesion, psychological climate, the result.

Определяя понятие «компетенция», авторы широко используют номинанты «возможность, готовность, способность» личности. Ретроспективный анализ

научной литературы показывает, что понятие «компетенция» и «компетентность» введены в научный оборот еще в середине прошлого века. Дж. Равен, широко трактуя понятие «компетентность», связывает ее с эффективным поведением и выделяет до 37 видов компетентности.

Анализ научной литературы и изучение реальной психолого-педагогической практики показывают, что в зависимости от того, какая проблема компетентности или компетенции вписана в круг интересов исследователей, выбираются основные аспекты их изучения. В интересующем нас вопросе коммуникативные компетенции характеризуются как скрытые психологические новообразования, проявляющиеся в компетентностях, как актуальных деятельностных проявлениях спортсмена в межгрупповом и межличностном общении. Следовательно, компетенция – приобретенное качество и имеет деятельностную основу. Она выступает сферой отношений, существующих между знанием и действием в человеческой практике. Но не всякое знание и не во всякой ситуации проявляет себя как компетенция. Акцент делается не на получение знаний как таковых, а на управление знанием для решения конкретных задач. При этом термин «компетентность» предполагает более глубокие внутриличностные преобразования на уровне качеств, свойств человека. Компетенция же, в данном случае, – это заданное требование к подготовке и функционированию спортсмена как субъекта совместной спортивной деятельности и общении.

Рассматривая понятие «коммуникативная компетентность» и его актуальность в спортивной деятельности, отметим, что оно является системной составляющей психологической культуры личности, в генезисе которой исследователи выделяют три основных уровня: психологическую грамотность, психологическую компетентность и собственно психологическую культуру как развитый механизм личностной саморегуляции. Как важнейший элемент общей культуры человека коммуникативная компетентность влияет на межличностные отношения и, следовательно, многие другие, в том числе и групповые характеристики: психологический климат, межличностную совместимость и пр., а также является необходимым условием социализации личности в целом и существования спортивной команды в частности. Психологические закономерности взаимоотношений в команде, взаимопонимания между игроками являются определяющим фактором ее сплоченности.

Эффективное функционирование спортивной команды напрямую зависит от способов и форм коммуникации, которыми обеспечивается групповое взаимодействие, распределение функций между игроками и организация их совместных действий. Осуществляются коммуникации в спортивных играх с помощью речевых и неречевых сигналов и выступают в качестве важного компонента предметно-ориентированных действий, направленных на партнера (субъектная направленность).

Таким образом, коммуникативную компетентность в спортивной деятельности можно определить как относительно самостоятельный компонент, нетождественный взаимодействию и предметно-ориентированным действиям, характеризующийся субъектной ориентированностью и подчиненный задачам взаимодействия. Формирующаяся в процессе общения, она позволяет строить

позитивные отношения с членами спортивной команды и управлять этими отношениями [3].

Однако в деятельности и общении спортсмены осваивают не только коммуникативные умения, но и умение действовать в интересах коллектива. Одним из существенных факторов коммуникативной активности игроков является их относительный статус. В спортивных играх инициаторами общения являются лидеры. От них как членов группы с наиболее высоким статусом исходит больше обращений. Это обусловлено спецификой спортивно-игровой деятельности и, в частности, необходимостью действовать и управлять поведением других (регулятивная функция коммуникации). Чаще всего лидерами команды являются сильнейшие спортсмены, ведущие игроки, обладающие высоким статусом и авторитетом в команде.

Активное влияние в формировании статусного положения игроков принимают сами члены команды, оценивая различные качества и поведение друг друга. Соответствие способностей, направленности, мотивации, и личностных качеств спортсмена системе ценностей группы, позволяет ему занимать высокий психологический статус.

От качества деловых взаимодействий игроков и от межличностных отношений, определяющих психологический статус всей команды, зависит результативность игровой деятельности [1].

Одним из наиболее значимых факторов, вызывающим те или иные реакции, а, следовательно, и различные формы коммуникации, является успешность совместной деятельности спортсменов как объективно представленный результат, который может быть выражен через групповые оценки достигнутого [4]. В данном случае следует разделять субъективную оценку отдельного участника совместной деятельности своей собственной (индивидуальной) деятельности, т.е. своего вклада в общий результат, и оценку результата, достигнутого всей командой. В первом случае результат, удовлетворяющий отдельного члена коллектива, не всегда может говорить об успешности совместной деятельности в целом, так как в спортивных играх успех команды достигается совместными действиями, и усилия отдельного игрока не всегда поддаются оценке. Одновременно игра изобилует моментами, где ее участник может получить «личную оценку» в групповом или индивидуальном действии, что не всегда ведет к успешному выступлению команды в целом. Поэтому спортивные игры могут содействовать развитию не только общественного, но и личностного мотива, который закрепляется в чувстве «коллективизма» и «индивидуализма» [2].

Подводя итог нашего небольшого исследования можно констатировать, что коммуникации в командных видах спорта выполняют определенные функции: регуляторную, поскольку определяют стратегию и тактику игры; эмоциональную, так как создают настрой на выполняемую деятельность; оценочную, поскольку дают возможность оценить деятельность каждого субъекта и команды в целом; информационную и социализации. В процессе игровой командной деятельности спортсмены вступают в сложные коллективные взаимодействия, опосредованные различными отношениями: межличностными, внутригрупповыми, межгрупповыми и др., которые могут носить характер, как сотрудниче-

ства, так и соперничества и конкуренции, задавая характер общения его участников. В основе взаимных влияний и эмоционального реагирования лежат ролевые отношения партнеров. Развитие и формирование социальных связей в спортивном коллективе, гарантирующих установление нормального психологического климата, способствуют достижению высоких результатов. Необходимость глубоких существенных деловых и личностных контактов с членами команды, устанавливаемых и развиваемых в ходе осуществления совместной спортивной деятельности, оказывает огромное влияние на мотивационную сферу личности спортсменов, самооценку и является одним из факторов повышения результативности игровой деятельности.

Таким образом, компетентность – это интегральное качество личности (совокупность качеств) и опыт по отношению к деятельности в заданной сфере. Сформированная коммуникативная компетентность обеспечивает успешное функционирование личности спортсмена в изменяющихся условиях игровой спортивной деятельности и групповом взаимодействии, расширяет ее возможности для творческого саморазвития и формирования индивидуального стиля игровой деятельности, способствует повышению личной ответственности за результат, расширяет возможности для дальнейшего совершенствования, обеспечивает успешность выполняемой деятельности.

Литература

1. Джамааров, Т.Т. Лидерство в спорте [Текст] / Т.Т. Джамааров, В.И. Румянцева. – М.: ФиС, 1983. – 80 с.
2. Мальчиков, А.В. групповая композиция как фактор психической надежности спортивно-игровой деятельности [Текст] / А.В. Мальчиков, // Стресс и тревога в спорте: междун. сб. научных статей / сост. Ю.Л. Ханин – М.: ФиС, 1983. – 288 с.
3. Небытова, Л.А. Психологическое сопровождение формирования надежности субъекта спортивной деятельности [Текст]: канд. дис. / Небытова, Л.А. – Ставрополь, 2004.
4. Совместная деятельность: методология, теория, практика [Текст] / под ред. А.А. Журавлева. – М.: Наука, 1988. – 288 с.

ДИНАМИКА ВОСПРИЯТИЯ КЛИЕНТОМ РАБОТЫ ПСИХОЛОГА ПОСЛЕ ПРОХОЖДЕНИЯ КУРСА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ

Д. М. Нойкина

Психологический центр «Пятый сезон», Москва, Россия

Abstract. In recent years, the services of psychologists has become very popular in Russia. But despite the growing interest, even a person to ask for help, do not always fully understand the specifics of work. This comes from the fact that the perception of the work of psychologist distorted lack of objective information on this subject.

The perception of the work of the psychologist, psychological counseling, the dynamics of perception psychologist.

За последние пять лет услуга психолога стала довольно популярной в России. Благодаря пропаганде телевидением, журналами и самими специалистами все больше людей не только допускают такую мысль, но и обращаются к психологу. Но к сожалению, несмотря на растущий интерес, даже решившиеся обратиться, не всегда до конца понимают специфику работы.

Работа психолога зачастую путается с работой психиатра, человек считает, что обратиться к психологу может только психически нездоровый человек. Вследствие доступности работы на рынке психологических услуг, не только без каких-либо лицензий, но и без диплома об образовании, образ психолога искажается псевдоколлегами, вносящими свою лепту в виде советов из личного опыта, непрофессионального подхода и, в лучшем случае, отсутствии результата. Восприятие работы психолога портится и непросвещённостью клиентов в области психологии и психологической помощи. Зачастую, человек не знает, что с ним, что ему можно помочь, он не знает куда и к кому обратиться.

Между тем, остается невыясненным вопрос: оказывает ли процесс оказания психологической помощи на динамику восприятия работы психолога? Ответ на данный вопрос дал бы возможность понять, возможно ли изменение отношения населения к возможности обращения к психологу в положительную сторону.

С марта по сентябрь 2014 года на базе психологического центра «Пятый сезон» было проведено исследование среди 30 клиентов в возрасте от 19 до 43 лет, проходившие курс индивидуальной психологической помощи от 5 сеансов и не имеющих психологического образования.

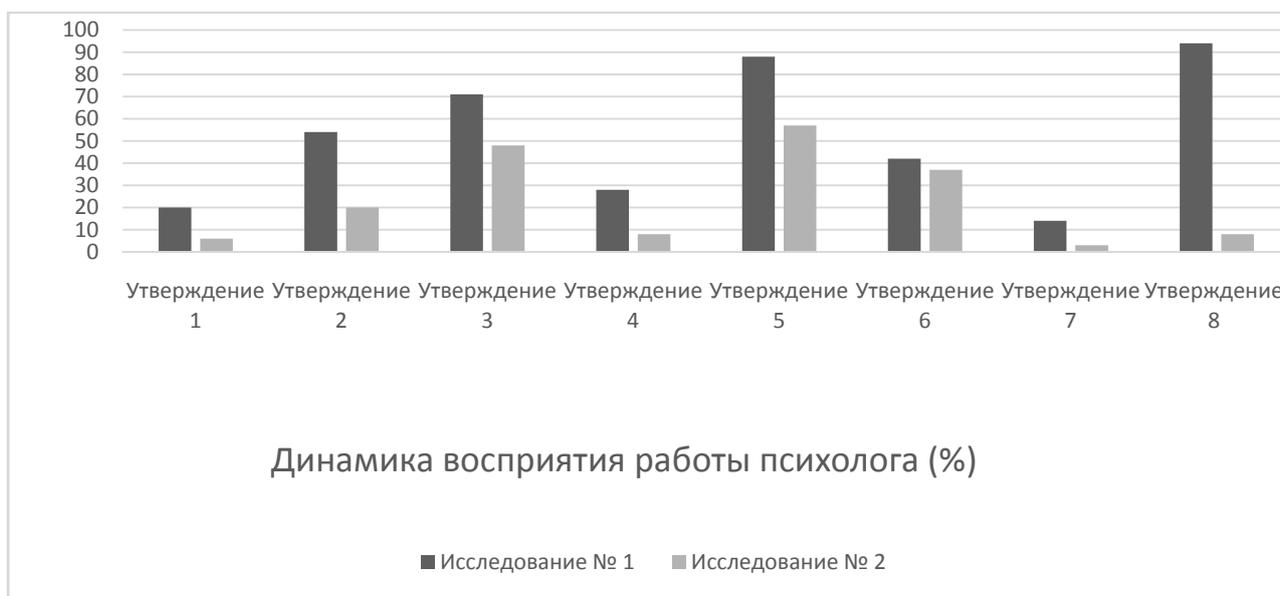
Для реализации поставленной цели был разработан опросник, вопросы которого содержали следующие утверждения:

1. К психологу обращаются больные люди.
2. Консультация всегда расслабляет, успокаивает.
3. Психолог все видит и все знает.
4. Психолог должен испытать на себе проблему клиента.
5. Психолог должен уметь помочь в любой ситуации.

6. Психолог лечит.
7. Психолог необоснованно увеличивает количество встреч.
8. Психолог советует.

Опросник предъявлялся испытуемым дважды: перед началом первой (Исследование № 1) и после пятой сессии (Исследование № 2).

В результате проведения исследования была выявлена положительная динамика восприятия клиентом работы психолога по прошествии некоторого времени.



Из полученного исследования можно сделать выводы о том, что искажение восприятия происходит скорее от недостаточного психологического просвещения масс. Ознакомившись лично с процессом консультирования, клиенты видели работу психолога более объективно, практически без призм стереотипов.

Для изменения восприятия в положительную сторону, и, как следствие, для популяризации услуги, необходимо донесение до людей о возможностях, способах и особенностях психологической помощи, причем не только со стороны специалистов, но и СМИ. Причем информация должна подаваться правильная, полная, исключая неправильное понимание и «домысливание». Только при таких условиях человек начнет воспринимать обращение к психологу как нечто нормальное, не ставящее на человека клеймо душевнобольного, а, следовательно, статус и объем работы специалистов будет повышаться.

«ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМОУТВЕРЖДЕНИЕ ЛИЧНОСТИ»: НАПРАВЛЕНИЯ АНАЛИЗА ПОНЯТИЯ

А. А. Ожегина

ФГБОУ ВПО «Вятский государственный гуманитарный университет»
г. Киров, Россия

Abstract. This article discusses two areas of analysis the concept of «professional self-affirmation» – subjective-personal and professional develop. They allow us to consider various aspects of the psychological phenomenon.

Keywords: Self-affirmation, professional self-affirmation, analysis.

Для современной психологии является новым выделение и изучение феномена профессионального самоутверждения. Исследователи по-разному пытаются объяснить сущность профессионального самоутверждения личности. Во многих исследованиях отсутствует его прямое изучение, данный феномен присутствует, но присутствует имплицитно.

Анализ сущностной характеристики понятия «профессиональное самоутверждение», согласно А.В. Буран, необходимо проводить в двух направлениях: субъективно-личностном и профессионально-развивающем [3]. Рассмотрение этого понятия с позиций системогенетического подхода В. Д. Шадрикова предполагает анализ этого психического явления: «как формы профессиональной активности»; «как одного из ведущих механизмов профессионального развития личности»; «как отражения процессов формирования внутреннего мира личности»; «как системы психологической деятельности» [8]. Попытаемся сопоставить аспекты рассмотрения профессионального самоутверждения с направлениями анализа данного феномена.

Субъективно-личностное направление анализирует профессиональное самоутверждение личности посредством таких категорий как личность, субъектность, активность. Соответственно в рамках этого вектора, нам представляется возможным рассмотрение двух аспектов профессионального самоутверждения: как формы профессиональной активности и как отражения процессов формирования внутреннего мира личности.

Понимание профессионального самоутверждения как формы профессиональной активности исходит из следующих положений. Личность, которая профессионально самоутверждается, выступает субъектом профессиональной деятельности, а значит, как отмечает К.А. Абульханова-Славская, являясь субъектом, она «моделирует деятельность, общение и поведение, устанавливая соотношение необходимого и желательного, необходимого и достаточного, «обеспечивает» деятельность (способностями, умениями и т.д.), определяет её контур, структурирует личностное пространство по принятым ею координатам, критериям, параметрам» [1]. Следовательно, положение о том, что профессионально самоутверждающийся субъект является активным (это активная личность), принимается как аксиома. «Самоутверждающаяся личность выступает

активным субъектом, познающим и преобразующим мир и самого себя, обладающим сознанием и волей, способным действовать целенаправленно» [2].

Рассмотрение профессионального самоутверждения как отражения процессов формирования внутреннего мира личности исходит из понимания того, что профессионально утвердившийся человек – это человек, который обладает стабильным внутренним миром. Внутренний мир представляет собой «потребностно-эмоционально-информационную субстанция», которая складывается на основе индивидуальных качеств и свойств личности. Согласно В.Д. Шадрикову, люди, которые профессионально самоутвердились обладают определённой стабильностью внутренней жизни, которая проявляется в том, что они «получают определённый жизненный стержень, в их жизни проявляется смысл, они могут реализовать себя в профессии и через профессию» [8].

Важно провести анализ профессионального самоутверждения и по второму направлению – профессионально-развивающему вектору, который включает рассмотрение этого феномена в качестве системы психологической деятельности и одного из ведущих механизмов профессионального развития личности.

Согласно взглядам психологов (А.В. Буран, А.Д. Глоточкин, Е.А. Климов, Г.И. Корчагина, С.А. Лебедев, В.Г. Маралов, А.К. Маркова, О.В. Москаленко, Ю.П. Поварёнков и др.) одним из механизмов, который во многом определяет профессиональное развитие человек, является профессиональное самоутверждение. Профессиональное самоутверждение становится объяснительным принципом профессионального развития, поскольку профессиональное самоутверждение связано с высоким уровнем профессиональной продуктивности: оно «запускает процессы самоактуализации личности» [5]; через профессиональное самоутверждение личность способна осознанно регулировать свою активность, тем самым эффективно достигать поставленных профессиональных целей; профессиональное самоутверждение позволяет личности создать систему представлений о себе как профессионале (сформировать профессиональный образ «Я») и «расширить границы своего профессионального Я» за счёт овладения новыми знаниями, умениями, навыками [6], «неразрывно связано с самовыражением и самораскрытием» [7]. Следовательно, профессиональное самоутверждение необходимо рассматривать и как один из ведущих механизмов профессионального развития личности.

С позиции концепции психологической системы профессиональной деятельности В.Д. Шадрикова профессиональное самоутверждение является психологической системой деятельности. Основываясь на положениях концепции В.Д. Шадрикова, любая форма профессиональной активности, а профессиональное самоутверждение это тоже форма профессиональной активности, имеет единую функциональную структуру, которая представляет собой взаимосвязь следующих компонентов: мотивы, цели, программа деятельности, информационная основа деятельности, принятие решений, подсистемы профессионально важных качества. Корректное применение системного подхода к изучению профессионального самоутверждения, позволяет рассматривать профессиональное самоутверждение как явление, которое имеет определённую «функциональную архитектуру», построенную из таких функциональных бло-

ков как: цели профессионального самоутверждения, мотивы профессионального самоутверждения, принятие решения о профессиональном самоутверждении, выбор средств (программы) профессионального самоутверждения, информационная основа деятельности по профессиональному самоутверждению, качества субъекта профессионального самоутверждения [4]. Данные компоненты побуждают, направляют и регулируют активность субъекта в процессе его профессионального становления и реализации.

Таким образом, при анализе понятия «профессиональное самоутверждение» целесообразно руководствоваться методологической базой и положениями, которые были сформулированы в рамках представленных направлений, поскольку они дополняют, конкретизируют друг друга и позволяют комплексно рассмотреть данный психологический феномен – «профессиональное самоутверждение».

Литература

1. Абульханова, К.А. Активность и сознание личности как субъекта деятельности [Текст] / К.А. Абульханова // Психология личности в социалистическом обществе. – 1989. – С. 117–123.
2. Байрамкулова, Т.Д. Педагогические условия самоутверждения личности подростка в учебной деятельности [Текст]: дис. ... к. пед. наук / Т. Д. Байрамкулова. – Карачаевск, 2004. – 180 с.
3. Буран, А.В. Оптимизация профессионального самоутверждения кадров управления [Текст]: дис. ... к. психол. наук / А.В. Буран. – М., 2004. – 257 с.
4. Корчагина, Г.И. Профессиональное самоутверждение личности: системогенетический подход [Текст] / Г.И. Корчагина, Ю.П. Поварёнков. – Киров: Изд-во ВятГГУ, 2009. – 130 с.
5. Москаленко, О.В. Личностно-профессиональное развитие современного человека [Текст] / О.В. Москаленко // Мир психологии. – 2004. – №4. – С. 168–178.
6. Наседкин, С.Б. Психологические особенности военно-профессионального самоутверждения офицеров полкового звена Сухопутных войск [Текст]: дис. ... к. психол. наук / С.Б. Наседкин. – М., 1997. – 243 с.
7. Рейнвальд, Н.И. Психология личности [Текст] / Н.И. Рейнвальд. – М.: Изд-во УДН, 1987. – С. 79–87.
8. Шадриков, В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности [Текст] / В.Д. Шадриков; репр. воспр. текста издания 1982 г. – М.: Логос, 2007. – 192 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У СТУДЕНТОВ НЕПРОФИЛЬНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В ВУЗЕ

Е. В. Ольшанская

Московский государственный институт культуры, Москва, Россия

Abstract. This article treats such concepts as psychological culture, psychological knowledge, ways to teach psychology in university taking in account current standards of education etc. The author emphasizes the necessity of some basic psychological culture among students and analyses different types of psychological knowledge and ways to teach it.

Keywords: psychological culture, psychological knowledge, universities of culture and arts, education, reflection and empathy.

Современная социальная ситуация развития нашего общества неразрывно связана с высокой востребованностью психологических знаний. В какой бы сфере ни осуществлял свою трудовую деятельность гражданин нашей страны (государственные и силовые структуры, образование, бизнес, здравоохранение, производство, искусство), он так или иначе будет применять различные типы психологических знаний. Безусловно, в своем практическом использовании психологических знаний человек будет исходить из эффективности полученного результата, не стремясь к их разграничению на научные, практические, житейские, иррациональные и т.д. Этому будет способствовать и бурное развитие психологии, влияющее на процессы взаимопроникновения и интеграции различных теорий. В то же время, многие наши сограждане в своей обыденной жизни не могут разграничить компетенции психолога, психотерапевта и психиатра, боятся обращаться за помощью, прибегают к услугам всевозможных целителей и парапсихологов или черпают советы из источников так называемой «поп – психологии». Современная массовая культура предлагает свой вариант упрощенных психологических знаний: «поп – психологию», направленную на быстрое решение проблем, волнующих современного человека: «Как стать счастливым», «Как стать богатым», «Тренинг успешности» и т.д. Материал, представленный в этих изданиях, не содержит, как правило, сложной научной терминологии, а описывает конкретные жизненные ситуации с установкой: «Делай, как я...».

Студент, начитавшийся таких произведений, может испытать разочарование от теоретических знаний, множества фактов, гипотез, концепций, требующих систематического и планомерного, длительного изучения.

Налицо противоречие между высокой потребностью в психологических знаниях, оказанием адекватной, квалифицированной помощи и низким уровнем психологической грамотности.

Термин «психологическая культура» логически взаимосвязан с определениями культуры, содержания образования и психологии. Существует огромное количество определений культуры. Т. Шибутани считал, что культура – это совокупность общепринятых представлений, проявляющихся в действиях и арте-

фактах, которые характеризуют те или иные группы людей [2]. Дэвид Майерс под культурой понимал понятия, установки, обычаи и особенности поведения, общие для большой группы людей и передающиеся от поколения к поколению [1]. Содержание образования базируется на достижениях науки и культуры, а также на практическом опыте человека, поэтому, являясь социокультурным феноменом, оно будет транслировать культурно-оформленные образцы человеческой деятельности. По мнению А. А. Реана, психология – это определенный упорядоченный взгляд на события, относящиеся к внутренней, ментальной, психической, душевной жизни человека, а также к области поведения, передающиеся от поколения к поколению [2]. Если интерпретировать термин «культура» как взращивание, совершенствование, то применительно к системе образования формирование психологической культуры будет означать совершенствование человека при овладении им духовного и материального достояния. Поэтому одной из задач преподавателя психологии в вузе, которая соответствует компетентностному подходу, прописанному в федеральном образовательном стандарте, будет приобщение студентов к элементам психологической и педагогической культуры как составляющей общей культуры будущего специалиста. Не случайно в образовательном стандарте помимо профессиональных компетенций закреплены и общекультурные. После завершения профессиональной подготовки в вузе выпускник должен владеть историческим методом и уметь его применять к оценке социокультурных явлений, владеть моральными нормами и основами нравственного поведения, быть способным использовать в профессиональной деятельности основные законы развития современной социальной и культурной среды. Данные общекультурные компетенции формируются у студентов в процессе изучения социальных, гуманитарных и экономических наук. Соответственно, формирование психологической культуры в системе современного профессионального образования будет происходить при изучении психологических дисциплин. И здесь очень важным будет качество учебного материала, тщательный отбор содержания учебной дисциплины, в строгом соответствии с предусмотренными стандартом общекультурными и профессиональными компетенциями.

Научные знания в процессе преподавания психологических дисциплин представлены в виде обобщенных психологических понятий и теорий, раскрывающих общие закономерности психических явлений. В вузе культуры студенты уже на первом курсе, независимо от направления и профиля подготовки, изучают дисциплину «Психология и педагогика». Данная дисциплина, входящая в базовую часть профессиональной подготовки будущих специалистов, знакомит студентов с понятийным и терминологическим аппаратом психологии, со специфическим характером психологических феноменов, механизмами и закономерностями познавательных психических процессов. Особый интерес вызывают у студентов такие темы, как определение эмоций, Я – концепция и социализация личности, мотивация успеха и мотивация боязни неудачи, типы акцентуаций характера, стили педагогического руководства, мотивация учения и выбора профессии. Все разделы и изучаемые темы, отвечая принципу научности, тем не менее, максимально ориентированы на процессы самопознания и

взаимодействие будущего специалиста с другими людьми. В конце изученного курса студенты самостоятельно выполняют и защищают работу по составлению психологического портрета личности. Дальнейшее формирование психологической культуры происходит при изучении таких дисциплин, как социальная психология, возрастная психология, психология делового общения, психология художественного творчества, конфликтология и т.д. Обязательным условием изучения всех этих дисциплин является освоение понятийного и терминологического аппарата.

Еще одним источником психологических знаний в вузе культуры являются различные произведения искусства, а именно театрального, музыкального, литературного. Студенты всех направлений профессиональной подготовки имеют возможность в течение всего года посещать разнообразные по тематике музыкальные фестивали («Ассамблеи духовых оркестров», «Джаз на Левом берегу» и пр.), присутствовать на открытых показах и экзаменах творческих кафедр, спектаклях Учебно-творческого центра. В УТЦ представлены студенческие театральные постановки, содержащие интерпретации классических литературных произведений, таких как «Посторонний» А. Камю, «Брат Алеша» по мотивам «Братьев Карамазовых» Ф. М. Достоевского, «Вино из одуванчиков» Р. Брэбери, «Васса» М. Горького и многие другие, позволяющие понять внутренний мир человека, мотивацию его поступков, особенности характера. Ежегодно в МГИК проводится театральный фестиваль «Левый берег», дающий возможность увидеть самые разные жанры и лучшие, яркие образцы театрального искусства. Образы, создаваемые на сцене, позволяют не только «проживать» вместе с героем переломные, кризисные моменты его жизни, но и формируют представления о жизни человека в различные исторические эпохи, раскрывают проблематику межличностных отношений, способствуют развитию таких профессионально и личностно значимых качеств, как эмпатия и рефлексия. Безусловно, опора на художественный образ музыкального и литературного произведения позволяет также использовать произведения искусства в качестве иллюстративного материала в процессе преподавания психологии.

Третий этап уже непосредственно связан с использованием приобретенных навыков в будущей профессиональной деятельности. Это могут быть стратегии выхода из конфликтных ситуаций, техники активного слушания, публичного выступления, методы мотивации и самомотивации, управленческие навыки.

Большим ресурсом при формировании психологической культуры будет нахождение студентов в социокультурном пространстве творческого вуза.

Литература

1. Майерс Д. Социальная психология [Текст]: учебник / Д. Майерс. – 7-е изд. – СПб.: Питер, 2005. – 793 с., стр. 218.
2. Реан А.А. Психология и педагогика [Текст]: учеб. пособие / А.А. Реан, Н. В. Бордовская, С. И. Розум. – СПб.: Питер, 2010. – 432 с., стр. 10.

МОНИТОРИНГ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ КАК ОДНОГО ИЗ ЛИЧНОСТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ¹

С. В. Пазухина

ФГБОУ ВПО «Тульский государственный педагогический университет
им. Л.Н. Толстого» г. Тула, Россия

Abstract. The article deals with the specifics of the preparation and organization of the monitoring study of psychological culture of future teachers. Psychological culture is regarded as one of the most important personal results of the educational process in pedagogical high school. Described by measurable indicators, offers an array of diagnostic methods for their evaluation.

Keywords: psychological culture, psychological monitoring, evaluation of personal learning outcomes in higher education.

В настоящее время в обществе приходит осмысление того, что истинным результатом образования должно быть не просто получение знаний и умений, а многогранное развитие личности обучающихся. Личностные результаты образовательного процесса в общем виде можно представить как достижения обучающегося в его личностном развитии. Психологи соотносят их с психическими новообразованиями – качественными особенностями психики, которые впервые появляются в данном возрастном периоде и определяют изменения сознания и отношений обучающегося [1].

Достижение личностных результатов в вузе сопряжено с профессионально-личностным становлением студентов и обеспечивается всеми компонентами образовательного процесса за счет включения обучающихся в учебно-профессиональную, научно-исследовательскую, воспитательную деятельность, социально-значимые проекты.

Мониторинг представляет собой специально организованный, систематический, непрерывный процесс сбора / измерения небольшого количества ключевых (явных или косвенных) признаков (параметров) объекта, в сравнении с заданными критериями; оперативной регистрации изменений, происходящих в нем через небольшие (квартал, год) промежутки времени (при условии использования одних и тех же принципов выборки и инструментария). Главная задача мониторинга заключается в предупреждении несоответствий, а не в контроле конечного результата, во влиянии на процесс, а не на результат. Информация, получаемая в процессе мониторинга, используется для принятия определенных управленческих решений и служит необходимой составляющей повышения их эффективности.

Специфика психологического мониторинга заключается в нацеленности на выявление тенденций и закономерностей психического развития определенных групп людей с помощью средств психодиагностики. В образовании он исполь-

¹ Статья подготовлена в рамках выполнения государственных работ в сфере научной деятельности по базовой части государственного задания № 2014/389, НИР №2193

зуется для оперативного получения информации о психологических состояниях обучающихся, их актуальных и потенциальных проблемах для создания банка психологических данных на каждого, проектирования индивидуальных траекторий обучения, воспитания, развития, осуществления прогноза, коррекции и управления этими процессами в рамках определенной образовательной системы. Так как управленческие решения не оказывают целенаправленного воздействия на психику человека (*а главная отличительная особенность мониторинга заключается в его ориентации именно на управленческие решения*), в ряде случаев предметом психологического мониторинга выступает не само психологическое развитие, а образовательные условия, которые определяют развивающий характер обучения и воспитания, социально-психологические риски, существующие в образовательной среде, и пр.

В ходе проведения психологического мониторинга могут использоваться различные эмпирические методы (наблюдение, беседы, анкетирование, анализ продуктов деятельности, тестирование и др.), которые объединяются в комплексную программу.

Планирование и проведение мониторинга включает в себя несколько взаимосвязанных этапов: *подготовительный, пилотный, полевой, аналитический, а также этап составления рекомендаций*.

Психологическую культуру мы рассматриваем в качестве важного личного результата, который должен формироваться у будущих педагогов в ходе обучения в вузе. При определении показателей нашего мониторинга мы в связи с отсутствием единого подхода к изучаемому феномену осуществили интеграцию современных представлений о нем на основе анализа работ ряда ученых (В. А. Аристовой, Е. А. Климова, Л. С. Колмогоровой, А. Б. Кузьминой, О. И. Моткова, Н. Н. Обозова, О. В. Соловьевой, Р. М. Фатыховой и др.), выделив инвариантную часть. В качестве параметров, подлежащих измерению, мы рассматривали показатели мотивационно-ценностной сферы (ценностное отношение к учащимся, мотивацию к самопознанию и саморазвитию), когнитивной (знания о фактах и закономерностях, характеризующих субъективный мир человека, знание и понимание себя и окружающих, владение элементами психологического познания, преобладающий вид мышления), сферы общения в единстве коммуникативной, интерактивной, перцептивной сторон (умение слушать и слышать, стиль общения, ориентацию на определенную модель взаимодействия с учащимися, роль в команде), эмоционально-волевой сферы (стрессоустойчивость, позитивный настрой, педагогический оптимизм, эмпатийность, умение распознавать эмоции других людей, управление собственными эмоциями, ответственность, самоконтроль), рефлексивно-оценочной (педагогическую рефлексию), сферы поведения и деятельности (стили поведения в конфликте, копинг-поведение в экстремальных ситуациях, педагогический такт, толерантность). Совокупность перечисленных показателей мы представляли как некоторую целостность, которая отражает основные составляющие психологической культуры будущего педагога и имеет выраженный прикладной, управленческий характер.

В процессе обоснования целесообразности использования конкретных ме-

тодов и методик для проведения мониторинга мы стремились создать комплексную программу, отвечающую требованиям компактности, минимума времени для выполнения, возможности компьютеризации, сопоставления самооценок и оценок экспертов.

Для изучения мотивационно-ценностной сферы были отобраны такие методики, как методика изучения отношения будущего учителя к учащимся (по А. А. Леонтьеву), методика диагностики профессионального самопознания педагога Н. Г. Рукавишникова, методика диагностики уровня саморазвития и профессионально-педагогической деятельности Л. Н. Бережновой; когнитивной – методика изучения Я-концепции как обоснования воздействия на другого человека (по Г. С. Абрамовой), методика самооценки творческого потенциала личности; сферы общения – тест "Умеете ли Вы слушать?", тест на невербальную компетентность, методика диагностики ориентированности педагогов на учебно-дисциплинарную или личностную модель взаимодействия с детьми (по В. Г. Маралову), методика Р. В. Овчаровой «Стиль педагогического общения», методика Р. М. Белбина "Командные роли"; эмоционально-волевой – **тест на устойчивость к стрессу**, тест на оптимизм, методика диагностики доброжелательности по шкале Кэмпбелла, методика диагностики эмоционального интеллекта (Н. Холл), методика на изучение уровня субъективного контроля; рефлексивно-оценочной – методика определения уровня развития педагогической рефлексии О. С. Анисимова; сферы поведения и деятельности - методика изучения копинг-поведения в стрессовых ситуациях (С. Норман, Д. Ф. Эндлер, Д. А. Джеймс, М. И. Паркер, в адаптации Т. А. Крюковой), методика на определение доминирующей стратегии конфликтного поведения (метафорический вариант), тест "Сформирован ли у Вас педагогический такт?", методика диагностики толерантности В. В. Бойко [3]. Для диагностики психологической культуры как целостного образования в диагностическую программу мониторинга была включена методика "Психологическая культура личности" О. И. Моткова [2].

Все отобранные методики были переведены в компьютеризированный вид, что позволит проводить тестирование в контактной и дистанционной форме, обеспечит возможность хранения, накопления и систематизации результатов диагностики, полученных через определенные промежутки времени у обучающихся, позволит оперативно осуществлять статистическую обработку данных, строить диаграммы, графики, таблицы, формировать электронные варианты отчетов о проделанной работе. В настоящее время осуществляется пилотный этап.

Мы полагаем, что полученные нами данные психологического мониторинга позволят дать актуальную оценку психологической культуре будущих педагогов как одному из личностных результатов образовательного процесса в вузе, выявить специфику ее развития.

Литература

1. Васильева, Т. С. ФГОС нового поколения о требованиях к результатам обучения [Текст] / Т. С. Васильева // Сб. матер. IV Междунар. науч. конф. "Теория и практика образования в современном мире". – СПб.: Заневская площадь, 2014. – С. 74–76.

2. Мотков, О. И. Психологическая культура в мозаике личности [Электронный ресурс] / О. И. Мотков // Режим доступа: http://www.psychologos.ru/articles/view/psihologicheskaya_kultura_v_mozaike_lichnosti_o.i._motkov (дата обращения: 22.02.2015 г.)

3. Развитие профессионального самопознания учителя начальных классов: программа и методики эмпирического исследования: учеб.-метод. пособ. [Текст] / Т. Н. Шайденкова, И. Л. Фельдман, С. В. Пазухина. - Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л.Н. Толстого, 2009. – 108 с.

ЗАДАЧИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

М. И. Плугина, И. Ю. Соколова

ГБОУ ВПО «Ставропольский государственный медицинский университет»
г. Ставрополь, Россия

Abstract. The article discusses issues related to the creation of psychological services in higher education, highlighting them in such areas as psychological support personal and professional development of teachers at all stages of professionalization and delivery of tasks which will allow you to optimize this process.

Keywords: personal and professional development, psychological services, psychological support, professional development of personality, the subject of activity.

Сегодня вопросы организации психологической поддержки, помощи, сопровождения личности в различных сферах жизнедеятельности (особенно в экстремальных ситуациях) стали нормой, благодаря деятельности специалистов службы практической психологии. Такие службы, возникнув в образовательных системах, стали активно формироваться и в других сферах деятельности человека: производственная, политическая, экономическая, социальная и др.

Вопросы, связанные с созданием и функционированием психологической службы в высшей школе, организацией психологического сопровождения первоначально рассматривались в контексте личностно-профессионального развития студентов. При этом большинство исследователей отмечают, что целью психологического сопровождения студентов является полноценная реализация профессионально-психологического потенциала личности и удовлетворение потребностей студента (Т.Н. Арсеньева, В.И. Богословский, Л.Н. Бережнова, И.Ф. Дьяконов, И.Н. Зотова, Е.И. Метелькова, В.В. Рубцов и др.). А решение задач психологического сопровождения соотносится с этапами профессионального обучения и воспитания в вузе: адаптация, интенсификация, идентификация [1; 5; 6].

В исследованиях последнего времени можно выделить работы, в которых отмечается роль преподавателя в реализации целей, задач и функций психоло-

гического сопровождения студентов. В частности, в исследованиях Б.К. Адырхаевой, В.И. Диановой, В.П. Зинченко, Е.В. Корепановой, Е.Б. Моргунова и др. определены требования к преподавателю, участвующему в сопровождении, и представлена модель личности преподавателя, способного к формированию психологического сопровождения через гуманистические духовно-эмоциональные отношения со студентами. Данная модель включает две группы компонентов профессионально-личностных качеств: 1) качества, определяющие отношение преподавателя к педагогической профессии; 2) качества, необходимые для организации субъект - субъектного образовательного процесса.

Ведущее значение в системе профессионально-значимых качеств личности такого преподавателя принадлежит мотивации профессионального самосовершенствования. Предпосылкой успешного формирования необходимых профессионально-значимых качеств, по мнению В.И. Диановой, является проницательность, высокий самоконтроль поведения, интеллектуальная гибкость [2]. Сами преподаватели, ориентированные на процесс сопровождения должны, прежде всего, строить отношения со студентами на основе гуманистических этических принципов, в основе которых находится главный принцип: «не навреди!» [2]. Безусловно, такой преподаватель кроме названных выше характеристик и свойств должен обладать достаточно высоким уровнем психолого-педагогической компетентности.

Такое представление об особенностях функционирования психологической службы в вузе, включение в этот процесс всех субъектов образовательной среды высшего учебного заведения: студенты, преподаватели, руководители структурных подразделений и др., позволяет говорить о необходимости оказания помощи и поддержки не только студентам, но и преподавателям, осуществляющим процесс подготовки будущих специалистов.

Иначе говоря, речь необходимо вести об организации психологического или психолого-акмеологического сопровождения личности преподавателя на всех этапах его профессионального становления.

Поэтому при анализе заявленной проблемы необходимо обратиться к исследованиям Э.Ф. Зеера, который дает следующее определение психологическому сопровождению субъекту деятельности: это целостный процесс изучения, формирования, развития и коррекции профессионального становления личности [3, с. 252]. В данном случае речь идет не только об этапе профессионального обучения, но и об остальных этапах развития специалиста: профессиональная адаптация, профессионализация, стадия мастерства. Цель психологического сопровождения в этом случае – полноценная реализация профессионально-психологического потенциала личности и удовлетворение потребностей субъекта деятельности, т.е. помощь взрослому человеку в реализации себя как профессионала.

В ряде исследований отмечается, что в ситуации сопровождения личностно-профессионального развития субъекта деятельности, более уместно говорить об организации акмеологического сопровождения, т.к. акмеология существенно меняет акценты не только в сфере профессиональной подготовки, но и в системе непрерывного образования (Б.Г. Ананьев, С.А. Анисимов, А.А. Бода-

лев, А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин, Л.Г. Лаптев, С.В. Филиппова и др.). В частности, в исследованиях С.В. Филипповой отмечается, что при акмеологическом подходе доминирует проблематика развития творческих способностей профессионалов с учетом различных аспектов их подготовки и совершенствования [7].

На наш взгляд, это возможно в том случае, если в вузе будет создана акмеологическая служба, специалисты которой смогут в полной мере реализовать основные ее идеи. Но, практика показывает, что психологи – представители службы практической психологии, достаточно успешно решают задачи оказания помощи, поддержки, сопровождения личностно-профессионального развития представителей различных сфер профессиональной деятельности. И, если учесть, что понятие «личность» всегда шире понятия «профессионал», то можно уверенно говорить о том, что нужно решать вопрос не только о профессиональном, но в первую очередь о личностном развитии специалиста в контексте идеи психологического сопровождения, что, бесспорно, является ведущей направлением в деятельности практических психологов.

Безусловно, при организации деятельности, связанной с психологическим сопровождением, необходимо учитывать специфику профессиональной деятельности ее субъекта. И, если говорить о педагогической деятельности, то следует отметить, что профессиональная деятельность преподавателей вуза отличается специфическими особенностями, которые проявляются: в осознании и готовности решать общие цели и задачи высшей школы; в структуре знаний преподавателя; в организации целенаправленной творческой деятельности, связанной с обучением, воспитанием, развитием личности на этапе ее подготовки к профессиональной деятельности; в наличии и проявлении специальных способностей; в функциях; в структуре деятельности и т.д. Все это требует создания специальных условий, благоприятных для эффективного профессионального и личностного становления преподавателя. Одним из таких условий сегодня рассматривается психологическое сопровождение личностно-профессионального развития преподавателей [4].

Если проанализировать опыт деятельности психологических служб в вузах, где одним из направлений обозначена работа с педагогическим коллективом, то можно выделить приоритетные цели и задачи, которые ставят и решают психологи. В частности, в качестве ведущей цели психологического сопровождения личностно-профессионального развития преподавателей высшей школы рассматривается создание оптимальных условий для реализации потенциальных возможностей преподавателя как профессионала и личности (познавательных, морально-нравственных, творческих, коммуникативных, эстетических) на каждом этапе профессионализации и в процессе обучения в различных системах послевузовского образования.

Задачи сопровождения могут выдвигаться и решаться, исходя из этапов профессионального становления преподавателей: создание условий для успешной адаптации молодых преподавателей в период овладения педагогической профессией; содействие в формировании готовности к адекватному восприятию требований профессии, ее функций и соотнесение их с возможностями, способностями, индивидуально-типологическими характеристиками; формиро-

вание установок преподавателей на постоянное саморазвитие и самообразование; помощь в выборе форм и видов повышения квалификации; формирование психологической грамотности, психологической и аутопсихологической компетентности, психологической культуры как динамического новообразования личностного и профессионального развития; психологическая помощь в освоении эффективных методов получения, переработки новой информации в образовательном процессе и последующего ее применения в практической деятельности; создание условий для формирования профессиональной и личностной Я - концепции, выработки индивидуального стиля деятельности; поддержка личности в определении и проектировании жизненной стратегии на последующем этапе жизнедеятельности; разработка рекомендаций, связанных с организацией самообразовательной деятельностью; обучение приемам саморегуляции, самоконтроля, конструктивным способам преодоления возрастных кризисов, личностно-профессиональных проблем и пр.

Поставленные задачи не исключают наличия и других задач, которые выдвигаются в аналогичных службах. Важно отметить, что их выдвигание необходимо связывать с тенденциями, которые характерны для развития современных образовательных систем, с целями и задачами, стоящими перед конкретным образовательным учреждением, направлениям, методами и формами работы, находящимися в компетенции специалистов службы сопровождения. И, как показывает практика, результатом такой совместной работы психологов с другими субъектами образовательной среды вуза являются оптимизация личностно-профессионального развития студентов и преподавателей, их межличностного взаимодействия и, как следствие, повышение качества образовательного процесса.

Литература

1. Богословский, В.И. Научное сопровождение образовательного процесса в педагогическом университете: Методологические характеристики [Текст]: Монография / В.И. Богословский. – СПб., 2000.
2. Дианова, В.И. Профессионально-значимые качества и их формирование у педагогов центра психолого-медико-социального сопровождения [Текст]: автореф. дис. канд. психол. наук / Дианова В.И. – Иркутск, 2005. – 23с.
3. Зеер, Э.Ф. Психология профессий [Текст] / Э.Ф. Зеер. – М.-Екатеринбург, 2003. – 330 с.
4. Плугина, М.И. Система психолого-акмеологического сопровождения профессионального становления преподавателей высшей школы [Текст]: Монография / М.И. Плугина. – Ставрополь: ИДНК, 2006. – 274 с.
5. Рубцов, В.В. Проблемы создания и развития организационных моделей психологической службы в Российской высшей школе [Текст] / Психология образования: региональный опыт. Материалы второй национальной научно-практической конференции / В.В. Рубцов, Е.И. Метелькова, Т.Н. Арсеньева. – М. 2005. – 380 с. – С. 148–149.
6. Сопровождение личностно-профессионального развития студентов в педагогическом вузе [Текст]: научно-методическое пособие. – СПб., 2002.

7. Филлипова, С.В. Психолого-акмеологическое сопровождение развития профессионального самосознания молодых специалистов [Текст]: дис. канд. психол. наук / С.В. Филлипова. – М., 2003. – 218 с.

ВЛИЯНИЕ СЛУХОВ НА ОБЩЕСТВЕННОЕ МНЕНИЕ В РАЗНЫХ ВОЗРАСТНЫХ ГРУППАХ

А. В. Рыбинцева

Научный руководитель: к.п.н. О. А. Долгополова

Волгоградский филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ

Abstract. Formation of public opinion depends on various factors and social psychological phenomena. In our opinion, the rumors of them occupy a central place. In an earlier study found the lack of attention to the impact of speculation on public opinion.

Keywords: rumors, public opinion, manipulative influence, age groups.

Тема слухов является недостаточно разработанной в отечественной психологии, но на наш взгляд, весьма интересной. Слухи, рассматриваются как специфический феномен коммуникации, в котором происходит процесс возникновения и неформального распространения эмоционально окрашенного сюжета сообщения без официального подтверждения. Они направлены на удовлетворение актуальных информационных потребностей в ситуации дефицита информации, построенный на доверии, оказывающий влияние на поведение и формирование настроений в обществе [1].

Б. В. Дубин и А. В. Толстых отграничивают слух от других элементов неформальной коммуникации. Так, высокая степень обобщенности отличает его от сплетни, доноса, дезинформации, привязка ко времени и среде своего возникновения – от байки, поверья; наличие свежей новости – от легенды, анекдота [2].

Слухи, как специфический феномен коммуникации, оказывают влияние на поведение и формирование настроений в обществе [3]. Они анонимны, их распространение связывается с существующими между участниками межличностного общения доверием. По мнению С. А. Беззубцева слухи обладают определенным потенциалом воздействия на людей: с одной стороны они могут быть использованы как средство психологического воздействия, а с другой – слухи являются неким стихийным фактором, который может вносить различные деструкции в процесс трудовой деятельности [1]. Они могут влиять на людей в зависимости от половозрастных, гендерных и профессиональных особенностей личности [4].

Общественное мнение – специфическое проявление общественного сознания, выражающееся в оценках (как в устной, так и в письменной форме) и ха-

рактизирующее явное (или скрытое) отношение больших социальных групп к актуальным проблемам действительности, представляющим общественный интерес [5].

Вопросом общественного мнения занимались Г. Блумер, С. Московичи, И. А. Федянин и т.д. [7]. В качестве факторов влияния на общественное мнение необходимо назвать общественные потребности и интересы, социальные нормы и ценности и ценностные ориентации субъекта общественного мнения, социально-психологические и идеологические установки, стереотипы общественного сознания, обычаи и традиции [5]. Сильнодействующим фактором выступает общение людей друг с другом, а точнее – различные виды этого общения: формальное (официальное) и неформальное (неофициальное), межличностное и коллективное, межнациональное общение [1]. На общественное мнение влияют социально-экономические, политические, духовные условия их непосредственной жизнедеятельности [3].

Так же на формирования общественного мнения влияет и такой психологический феномен, как слухи [1]. Нам интересно не только влияние слухов на общественное мнение, но и динамика изменения в контексте возрастных рамок и половой принадлежности.

Выборку нашего исследования составили респонденты обоего пола, которые были разделены на 2 возрастные группы – «молодежь» (от 18 до 23 лет) и «пожилые люди» (от 60 до 75 лет) по 35 женщин и 31 мужчину и 37 женщин и 33 мужчины соответственно. Также респонденты были разделены на две группы по половому признаку. Таким образом, мы получили 4 экспериментальные группы.

Эмпирическое исследование проводилось в несколько этапов.

На первом этапе во всех группах при помощи авторского опросника было проведено измерение общественного мнения о традиционных религиозных конфессиях. Он состоял из 10 шкал, которые отражали отношение человека к мировым религиям, распространенным на территории России.

Через несколько дней был запущен положительный слух следующего содержания: «На днях католические священники в Америке поддержали русскоязычное Православное население. Священники вышли на митинг с требованиями к правительству США и в частности к Б. Обаме о прекращении всяческого преследования Православных не только на территории Америке, но и в России, так как Христианство должно быть единым и нельзя допускать войну между Католиками и Православными. И, не смотря на запреты Б. Обамы, Католики продолжают поддерживать Православных и всячески им помогать как на территории Америки, так и за ее пределами».

В течение недели происходила постоянная «подпитка» запущенного слуха через лидеров мнения, с использованием фото и видео материала. Через неделю после проведения первого среза было организовано повторное измерение общественного мнения.

На втором этапе исследования был запущен негативный слух о скандале вокруг сексуальных домогательств в католической церкви - не так давно разгорелся скандал, связанный с выявлением целого ряда случаев сексуального на-

силы над детьми в среде священников и монахинь Католической церкви. В результате многочисленных исследований было доказано, что около 12 % католических священников замешаны в случаях насилия над детьми. По словам архиепископа Сильвано Томаси, эта величина может достигать и 25 %. После запуска слуха с отрицательной модальностью через неделю мы вновь измерили общественное мнение об отношениях к традиционным религиозным организациям. При этом, так же как и на первом этапе, проводилась «подпитка» негативного слуха (рис.1).



Рис. 1. Исследование динамики изменения общественного мнения под воздействием слухов у молодежи

По такому же принципу мы провели исследование и для возрастной группы «пожилые люди». Схему исследования наглядно можно увидеть на рис. 2.

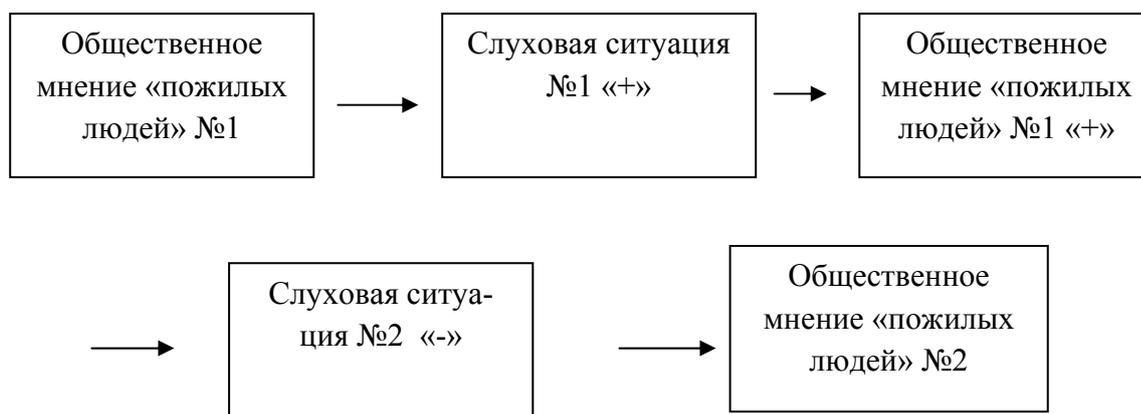


Рис. 2. Исследование динамики изменения общественного мнения под воздействием слухов у пожилых людей

На следующем этапе исследования мы обработали полученные данные в программе SPSS, применив процедуры однофакторного дисперсионного анализа. Согласно результатам процедуры Т-теста для независимых выборок слуховая информация вызывает более сильные изменения общественного мнения у

пожилых людей, чем у молодежи ($p=,002$). Так же статистически значимые результаты ($p=,003$) мы получили и по половому признаку: на женщин слухи оказали влияние в большей степени, чем на мужчин. По направленности слухов мы выяснили, что негативный слух влияет в большей степени, чем позитивный.

Результаты, полученные в ходе нашего исследования, показывают механизм воздействия слухов на общественное мнение. Эти данные полезны в области PR-менеджмента, предвыборных кампаниях.

Литератур

1. Беззубцев С.А. Психологическое воздействие слухов в организации на субъект труда: автореф. Дис. ... канд. психол. наук / С.А. Беззубцев. – М., 2005. 29 с.
2. Горшков М.К. Общественное мнение: история и современность. – М., 2005. – С. 231.
3. Грушин Б.А. Мнение о мире и мир мнений: Проблемы методологии и исследования общественного мнения. М.: Политиздат, 2003. - С.121- 123;
4. Дубин Б.В., Толстых А.В. Слухи как социально – психологический феномен. // Вопросы психологии. 2007. – №3. – С. 24–34.
5. Попкова О.В. Онтология слухов. – Тольятти: Акцент, 2007. - С. 137;
6. Сергеев А.А. Влияние половозрастных, гендерных и профессиональных различий на предрасположенность к манипулятивному воздействию // Ученые записки Орловского ун-та.- 2013.-№4(54) - С.383-387;
7. Федянин И.А. Общественное сознание и массовая коммуникация в буржуазном обществе. М. 2008- С. 39

ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК КОМПОНЕНТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАСТНИКОВ ОРГАНИЗАЦИОННОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Е. В. Селезнева, А. В. Рожок

Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, Москва, Российская Федерация

Abstract. Results of empirical research of emotional competence as component of psychological culture of participants of organizational interaction are analyzed. Distinctions in latent structure of emotional competence of groups with its high and low level are described. It is shown that the level of development of emotional competence defines a choice of this or that role strategy of participants of organizational interaction.

Keywords: emotional competence, organizational interaction, role strategy.

Психологическая культура проявляется в самоорганизации и саморегуляции человеком любой жизнедеятельности, различных видов базовых стремле-

ний и тенденций, отношений личности к себе, к близким и дальним людям, к живой и неживой природе, к миру в целом.

Как высокого уровня обобщенности интегральное образование психологическая культура включает в себя связанные по координационному и субординационному принципам различные психологические свойства человека (мотивационные, эмоциональные, интеллектуальные, рефлексивные, регулятивные и др.), которые, развиваясь до уровня компетентностей, выступают в качестве ее компонентов.

Одним из компонентов психологической культуры является эмоциональная компетентность.

Теоретический анализ показал, что эмоциональная компетентность:

- является интегральным системно-структурным личностным образованием, которое позволяет человеку ставить и эффективно решать задачи и проблемы разного уровня сложности в типовых и нестандартных ситуациях межличностного и организационного взаимодействия;

- определяет эффективность позиции участников организационного взаимодействия;

- обеспечивается сформированностью определенного набора эмоциональных и социальных способностей (способности к пониманию собственных эмоций и эмоций других людей, к управлению эмоциональной сферой, к самомотивации);

- проявляется в опыте межличностного и организационного взаимодействия;

- развивается в рамках профессионального образования и профессиональных взаимодействий.

Чтобы выявить, как влияет эмоциональная компетентность как компонент психологической культуры на процессы организационного взаимодействия и позицию его участников, мы провели эмпирическое исследование, в котором принимали участие 155 человек, работающих в сфере государственного управления.

В ходе исследования были выявлены общие характеристики эмоциональной компетентности участников организационного взаимодействия. В целом по выборке, а также в группах руководителей и специалистов мы выделили три уровня эмоциональной компетентности: высокий, средний и низкий.

При сравнении в целом по выборке уровня выраженности составляющих эмоциональной компетентности в группах с ее низким и высоким уровнем было установлено, что существуют значимые различия по всем шкалам теста эмоционального интеллекта (табл. 1).

Уровень выраженности составляющих в группах с низким и высоким уровнем развития эмоциональной компетентности (баллы)

Шкалы теста эмоционального интеллекта	Уровень развития эмоциональной компетентности		р
	низкий	высокий	
Эмоциональная осведомленность	5,71	12,25	0,0001
Управление эмоциями	1,76	10,48	0,0001
Самомотивация	2,05	13,38	0,0001
Эмпатия	3,56	12,80	0,0001
Распознавание эмоций	2,98	11,32	0,0001
Общий эмоциональный интеллект	16,05	60,23	0,0001

Значимые различия по уровню выраженности составляющих эмоциональной компетентности были выявлены также в группах с ее низким и средним, средним и высоким уровнем в целом по выборке, а также в группах руководителей и специалистов с ее высоким и низким уровнем.

При этом было установлено, что латентная структура эмоциональной компетентности в группах с ее высоким и низким уровнем имеет значительные различия как в целом по выборке, так и в группах руководителей и специалистов.

Корреляционный анализ позволил выявить тесноту взаимосвязей составляющих эмоциональной компетентности в зависимости от ее уровня. О величине устойчивости связей соискатель судил по уровню их значимости. Так, в группе с высоким уровнем развития эмоциональной компетентности наименьший показатель уровня значимости корреляционных связей отдельных составляющих составлял 0,064, а наибольший – 0,0001, в группе с низким уровнем – соответственно 0,08 и 0,01.

В группе с высоким уровнем развития эмоциональной компетентности было выявлено больше взаимосвязей между его составляющими. Кроме того, анализ показал, что структура эмоциональной компетентности в группах с ее высоким и низким уровнем имеет определенные содержательные различия. В группе с высоким уровнем развития эмоциональной компетентности эмпатия выступает как его системообразующая составляющая, определяющая особенности его проявления.

Как показало наше исследование, с повышением уровня эмоциональной компетентности позиция участников организационного взаимодействия становится более дальней, они дистанцируются от партнеров, переходя от личностной к ролевой форме взаимодействия. И руководители, и специалисты с повышением уровня эмоциональной компетентности начинают меньше ориентироваться в процессе организационного взаимодействия на групповые нормы. В то же время даже при высоком уровне эмоциональной компетентности специалисты по сравнению с руководителями вынуждены больше придерживаться групповых (корпоративных) норм в своем поведении. При высоком уровне эмоциональной компетентности участники организационного взаимодействия активно

стремятся устанавливать близкие эмоциональные отношения с партнерами, проявляют высокую контактность, отзывчивость и откровенность, стараются оказывать поддержку окружающим, проявлять сочувствие к ним. С повышением уровня эмоциональной компетентности развивается способность разрешать возникающие межличностные и организационные противоречия компромиссным путем или путем сотрудничества. С повышением уровня эмоциональной компетентности участники исследования могут испытывать большую потребность в одобрении других участников организационного взаимодействия; стремиться больше соответствовать организационным нормам; работать эффективнее, когда качественная работа открыто одобряется; испытывать трудности, когда возникает необходимость действовать самостоятельно, потому что боятся неодобрения руководителя.

Уровень развития эмоциональной компетентности участников организационного взаимодействия определяет, как показало наше исследование, и выбор той или иной ролевой стратегии как определенной позиции, принимаемой участниками организационного взаимодействия в организационных отношениях. Были описаны стратегии: авторитарности, вариативной активности, внешней конформности, дистанцирования, жесткого лидерства, излишней целеустремленности, квази-активности, конформизма, конформности, личностной близости, непродуманной активности, равноправного партнерства, ролевого соответствия, ролевой жесткости, ролевой открытости, ситуативной активности, ситуативной конформности, ситуативной эмоциональности, социальной адаптации, управленческой гибкости, управленческой жесткости, управленческой независимости, эмоционального лидерства, эмоционального позиционирования.

Было установлено, что ряд ролевых стратегий (например, стратегия дистанцирования) проявляется во всех выделенных подгруппах, хотя в каждой из них имеет свою специфику проявления. В то же время, ролевые стратегии руководителей и специалистов различаются в зависимости как от уровня развития эмоциональной компетентности, так и от должностного статуса. При этом ролевые стратегии в группах с высоким уровнем развития эмоциональной компетентности являются более релевантными ситуации организационного взаимодействия, то есть обеспечивают более эффективное решение организационных задач.

Таким образом, наше исследование показало, что эмоциональную компетентность можно рассматривать как один из базовых компонентов психологической культуры участников организационного взаимодействия, который, обеспечивая высокий уровень социального познания и самопознания, определяет качество организационных отношений.

КОМПЕТЕНЦИЯ СРЕДООБРАЗОВАНИЯ КАК КОМПОНЕНТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГА

Н. В. Соловьева

Российская академия народного хозяйства и государственной службы
при Президенте РФ, Москва, Россия

Abstract: The structure of psychological culture of the teacher required component sredoobrazovaniya. Competence sredoobrazovaniya complex, reflecting the main components of professional and educational environment. Educational environment designed as an image of competence model sought competitive graduates.

Keywords: psychological culture teacher competence sredoobrazovaniya, akmeologicheskij approach, educational environment.

Психологическая культура педагога включает в себя как необходимый компонент компетенцию средообразования, т.к., если следовать идее Л.С. Выготского, педагогу необходимо прежде всего создать среду, в которой происходят процессы развития учащихся. Специальной задачей является подготовка преподавателей к проектированию и реализации программ в логике компетентного подхода и применения современных образовательных технологий для формирования профессиональных и универсальных компетенций. В настоящее время большинство преподавателей вузов недостаточно подготовлены к решению поставленных задач образования, т.к. согласно данным Федерального агентства по образованию, переподготовку прошли около 15 тыс. (5%). При этом до половины программ повышения квалификации посвящались общим вопросам, не связанным непосредственно с технологическими приемами проектирования и реализации новой модели образования. В отечественной системе высшего профессионального образования существует многолетняя практика составления квалификационных характеристик специалиста, в которых закрепляются требования к знаниям, умениям и навыкам выпускников различных специальностей, где помимо знаниевой составляющей присутствуют: «готовность», «способности», «ответственность», «понимание», «мировоззрение» и др., расширяющие границы парадигмы. Новая парадигма образования должна быть ориентирована на формирование потребностей в постоянном пополнении и обновлении знаний, совершенствовании умений и навыков создания и преобразования сред, их закреплении и превращении в компетенции (С.И. Архангельский, В.И. Байденко и др.).

Опираясь на современные предпочтения работодателей, в компетентностных моделях выпускников все чаще появляются требования, связанные с умениями работать в глобальном контексте, в мультикультурных и междисциплинарных коллективах (работать в среде и создавать ее). Этой компетенцией должны владеть, прежде всего, преподаватели вузов. Образовательная технология в связи с компетенцией средообразования представляет собой целостность научно обоснованного и рационально отобранного содержания, организаци-

онных форм, методов и средств, которые создают условия (с учетом действующих факторов) развития. Наиболее эффективными в формировании компетенции среднего образования конкурентоспособных выпускников являются проблемно-ориентированные и проектно-организованные технологии, сочетаемые с индивидуализацией учебных траекторий, междисциплинарным характером обучения. Значимый резерв заключает в себе образовательная среда вуза, и отдельная кафедра как акмеологическая среда [2]. На кафедре акмеологии и психологии профессиональной деятельности РАНХ и ГС при Президенте РФ проведено фундаментальное исследование образовательной среды на основе акмеологического подхода, в котором она обретает смысл в качестве [1]:

- возможности субъекта обучения структурировать окружающее пространство таким образом, что оно становится образовательным;
- реакции на личность, имеющую интенцию образования;
- фактора обучения и развития, условия и средства для обучения и развития, предмета проектирования и моделирования, объекта психолого-педагогической экспертизы;
- субъектного фокуса образовательного пространства и др.

Необходимость учёта социально-экономической ситуации, потребность в возрастании профессиональной мобильности специалиста в течение трудовой жизни, трансформация многих профессий, их глобализация требуют пересмотра подходов к профессиональной подготовке специалиста в вузе и к оценке качества этой подготовки. Во многом действие этих факторов описывается концепцией пожизненной эффективности А.К. Марковой, но в современных условиях одним из способов решения актуальных задач высшей школы является реализация компетентностного подхода к построению образовательных программ, обеспечивающих продуктивность выпускников.

В основе акмеологического подхода лежит формирование у будущего специалиста установки на высшие достижения, на самореализацию в образовательной среде. Подход обосновывает стратегию преобразования наличного уровня сформированности образовательной среды в определенный вариант акмеологической. В реализации акмеологического подхода придается особое значение осознанию субъектом среды индивидуальных стратегий и траекторий движения к профессионализму. Структурные компоненты образовательной среды (социальный, ресурсный и акметехнологический) составляют её содержательные характеристики.

Теоретический анализ и проведенное на его основе эмпирическое исследование показывают, что в образовательной среде, формируемой в системе многоуровневой подготовки, существуют значительные возможности личностно-профессионального развития.

Акмеологическая модель вузовской среды предполагает взаимосвязь акмеологических условий и факторов, структурных и личностных компонентов, характеристик социокультурной среды жизнедеятельности субъектов и выходных параметров продуктивной деятельности.

Эффективность процесса среднего образования зависит от создания определённых акмеологических условий: учёта широкого социокультурного контекста жизнедеятельности и будущей профессиональной деятельности субъекта; реализации компетентностного профессионального образования; ориентации на успешность и результативность деятельности (акмеологический смысл оценки в кредитно-рейтинговой системе ориентируется на сопоставимость продуктивности обучения с идеалом развития профессионализма); регулирования информационных потоков в образовательной среде.

На основе анализа и обобщения инновационного педагогического опыта отечественных и зарубежных вузов представлены особенности реализации технологий, способствующие эффективному формированию профессиональных и универсальных компетенций (фундаментальные знания, педагогический анализ, психолого-педагогическое проектирование, исследования, ориентация на работодателя; финансовый и проектный менеджмент, коммуникации, индивидуальная и командная работа, профессиональная этика, социальная ответственность, обучение в течение всей жизни и др.):

- принципы организационные и дидактические – активное совместное обучение; переход от решения типовых проблем к проектам; обратная связь от дидактической группы, состоящей из преподавателей разных профилей; практикоориентированность среднего образования;

- организация работы команд – междисциплинарные и мультикультурные команды; распределение функций и ответственности; смена ролей и функций;

- обеспечение взаимодействия с работодателями – привлечение экспертов от производства и образования для проведения семинаров, консультирования и оценки результатов; практика с использованием ресурсной базы и изучения корпоративной культуры;

- оригинальные формы представления результатов работы студентов – веб-сайты, отчеты, устная презентация, рабочие макеты, мини-выставки, конкурсы, соревнования.

Литература

1. Иванова, В.И. Акмеологическая концепция образовательной среды вуза [Текст] / В.И. Иванова. – М.: РАГС, 2009. – 3 п.л.

2. Соловьева, Н.В. Трансформации в образовательной среде высшей школы [Текст] / Н.В. Соловьева // Мир психологии. – 2013. – № 4. – 0,8 п.л.

ОБРАЗ ПРОФЕССИИ «КЛИНИЧЕСКИЙ ПСИХОЛОГ» И «СОЦИАЛЬНЫЙ РАБОТНИК» У СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА СООТВЕТСТВУЮЩИХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ

Н. В. Степанова, И. Э. Федоров

Южно-Уральский государственный медицинский университет,
г. Челябинск, Россия

Abstract. The article deals with the formation of the image of the profession among students, clinical psychologists and social workers 1 course. Particular attention is drawn to the awareness of students about the specifics of their chosen profession. As the author of the research task was determined attempt to study the concepts of these professions by analyzing the results obtained by the personal technique of differential, method of incomplete sentences, profессиogram and diagnostics affiliation motives.

Keywords. The image of the profession, professional development, professional qualities, psychological - akmeologicheskaja service.

Актуальность. Известно, что объем представлений о мире профессий является главным условием возникновения трудовой направленности в жизни каждого выпускника и абитуриента. На сегодняшний день, мало раскрыта проблема влияния образа выбранной профессии на становление будущего специалиста.

Цель данной работы – изучение представления образа профессии «клинический психолог» и «социальный работник» у студентов 1 курса соответствующих специальностей ЮУГМУ.

Для достижения поставленной цели были сформулированы следующие задачи:

1. Проанализировать соответствие качеств имеющихся у испытуемых и требуемых для клинического психолога и социального работника-профессионала;
2. Выявить степень информированности о профессиях клинический психолог и социальный работник;
3. Провести гендерный анализ полученных данных.

Предмет исследования:

представление о профессии «клинический психолог» и «социальный работник» у студентов 1 курса соответствующих специальностей ЮУГМУ.

Объект исследования:

студенты – клинические психологи и социальные работники 1 курса ЮУГМУ.

Гипотеза:

В ходе исследования будет установлено несоответствие представлений студентов клинических психологов и социальных работников 1 курса ЮУГМУ о специфике будущей профессии с предъявляемыми требованиями работодателей.

Материалы и методы исследования. Исследование проводилось на базе кафедры клинической психологии Южно-Уральского государственного медицинского университета. В эксперименте участвовало 67 респондентов. Из них 62 человека со специальности клинический психолог и 5 человек со специальности социальный работник. Возраст опрашиваемых от 17 до 21 года. Участие в эксперименте было добровольным. В отношении респондентов соблюдались нормы конфиденциальности и уважения автономии.

Методы исследования были подобраны в соответствии с концепцией социальных представлений С. Московичи, согласно которой представления складывается из трех компонентов:

- 1) информация, определяемая традиционно, понимается как сумма знаний об объекте представления;
- 2) поле представления характеризует организацию его содержания с качественной стороны;
- 3) установка выражает общее (позитивное или негативное) отношение субъекта к объекту представления, отражает готовность субъекта представления высказать то или иное суждение [1].

Исследование проводилось в два этапа.

На первом этапе исследования выявлялись те свойства личности, которыми, по мнению студентов, должны обладать клинический психолог и социальный работник-профессионал, а также личностные характеристики, которыми, на момент опроса, обладают студенты-клинические психологи и социальные работники. Испытуемым была предложена методика личностного дифференциала Ч. Осгуда (1957), адаптирована сотрудниками психоневрологического института им В.М.Бехтерева [2].

Так же в исследовании были применены метод неоконченных предложений и профессиограмма, с целью выявления информированности о профессии и тест на диагностику мотивов аффилиации.

Метод неоконченных предложений относится к вербальным проективным тестам. Предложения формулируются таким образом, чтобы стимулировать обследуемого на ответы, относящиеся к изучаемым свойствам личности.

В качестве стимулов были использованы 2 предложения: «Работа клинического психолога/социального работника – это...» и «Клинический психолог/Социальный работник – профессионал, обладающий следующими качествами...».

При исследовании профессиограмм клинического психолога и социального работника было использовано учебное пособие Е.С. Романовой «99 популярных профессий» [3].

Методика А. Мехрабиана предназначена для диагностики двух обобщенных устойчивых мотивов личности, входящих в структуру мотивации аффилиации: стремление к принятию (СП) и страха отвержения (СО) [2].

На втором этапе были проанализированы полученные результаты и выявлены наиболее явные и значимые закономерности и взаимосвязи. Математическая обработка эмпирических данных исследования проводилась при помощи пакета прикладных программ Statistica 6.0. [4], [5], [6], [7].

Результаты и их обсуждение.

1. При интерпретации полученных данных по критериям методики личностного дифференциала было выяснено, что:

Оценка:

- высокие значения фактора (17–21) показали 17,6% опрошенных, из которых 11,2% девушек и 6,4% юношей.

- средние значения фактора (8–16) проявились у 67,9% испытуемых, из которых 37,3% девушек и 30,6% юношей.

- низкие значения фактора (7 и меньше) проявились у 14,4 % испытуемых, из которых 8% девушек и 6,4% юношей.

Сила:

- высокие значения фактора (17–21) выявлены не были.

- средние значения фактора (8–16) показали 56,4% опрошенных, из которых 30,7% девушек и 25,7% юношей.

- низкие значения фактора (7 и меньше) проявились у 43,3% опрошенных, из которых 33,7% девушек и 9,6% юношей.

Активность:

- высокие значения фактора (17–21) были выявлены у 4,8% опрошенных, из которых 3,2% девушек и 1,6% юношей.

- средние значения фактора (8–16) проявлены у 40 опрошенных 64,7%, из которых 40,1% девушек и 24,6% юношей.

- низкие значения фактора (7 и меньше) показали 30,4% опрошенных, из которых 21,4% девушек и 9,6% юношей.

2. Результаты, полученные с помощью метода неоконченных предложений обрабатывались методом контент-анализа.

При выполнении задания “Продолжить фразу: Работа клинического психолога – это” часто упоминающейся характеристикой была “знания” – 75% опрошиваемых, из них 45% девушек и 30% юношей.

Выполняя задание “Продолжить фразу: Клинический психолог – профессионал, обладающий следующими качествами” 50% опрошиваемых, из которых 35% девушек и 15% юношей ответили “знаниями”, а другие 50% опрошиваемых ответили “пониманием себя и окружающих”, из них 30% девушек и 20% юношей.

При выполнении задания “Продолжить фразу: Работа социального работника – это” часто упоминающейся характеристикой была “помощь” – 60% опрошиваемых, из них 20% девушек и 40% юношей.

Выполняя задание “Продолжить фразу: Социальный работник-профессионал, обладающий следующими качествами” всеми опрошиваемыми были отмечены “знания”.

3. При анализе профессиограмм студентов-клинических психологов были получены следующие результаты:

100% опрошенных выделили такие качества, как склонность к сопереживанию, умение хранить тайну, из них 66,7% девушки, 33,3% юноши.

73,3% отметили качества терпимости, безоценочного отношения к людям, интуиция, умение прогнозировать события (60% девушки, 13,3% юноши), интерес и уважение к другому человеку (40% девушки, 33,3% юноши).

60% отметили высокую степень личной ответственности, стремление к самопознанию и саморазвитию, тактичность и воспитанность, из них 40% девушки, 20% юноши.

26,6% отметили оригинальность, находчивость и разносторонность (по 13,3% среди девушек и юношей), эрудированность, любознательность и обучаемость (20% девушки, 6,6% юноши).

Никем не были отмечены качества инициативности, находчивости, творческого начала, целеустремленности и настойчивости.

При анализе профессиограмм студентов-социальных работников были получены следующие результаты:

100% опрошенных отметили такие качества, как самоконтроль и уравновешенность, коммуникабельность, высокая стрессоустойчивость, эмпатия, из них 75% девушки и 25% юноши.

75% выделили безоценочное отношение к людям, высокая степень личной ответственности (75% девушек), активность и физическую подвижность, способность формировать доверительные отношения, лексические способности, выносливость слухового анализатора и речеголового аппарата (50% девушки и 25% юноши).

Никем не были отмечены качества настойчивости и наблюдательности.

4. При анализе полученных данных методики А. Мехрабиана у студентов-клинических психологов были выявлены:

Показатель “высокий-низкий” у 23,6% опрошенных, из них по 11,8% среди девушек и юношей.

Показатель “низкий-высокий” у 23,6% девушек.

Показатель “низкий-низкий” у 29,5% опрошенных, из них 17,7% девушек и 11,8% юношей.

Показатель “высокий-высокий” у 23,6% опрошенных, из них 17,7% девушек и 5,9% юношей.

При анализе полученных данных студентов-социальных работников выявились:

Показатель “высокий-низкий” у 28,6% опрошенных, из них по 14,3% среди девушек и юношей.

Показатель “низкий-высокий” у 14,3% девушек.

Показатель “низкий-низкий” у 28,6% девушек.

Показатель “высокий-высокий” у 28,6% девушек.

Выводы:

1. При анализе соответствия качеств имеющихся у испытуемых и требуемых для клинического психолога и социального работника-профессионала, было выявлено несоответствие, выраженное в средних значениях факторов Оценки, Силы и Активности, по методике личностного дифференциала, что свидетельствует о неудовлетворенности уровнем своих достижений, недостаточном самоконтроле и интровертированности. Также, при интерпретации полученных

данных методики Мехрабиана, была отмечена тенденция внутреннего дискомфорта и страх быть отвергнутым группой у студентов обеих специальностей, что может препятствовать удовлетворению их потребности в принятии и общении с другими.

2. При установлении степени информированности о профессиях клинический психолог и социальный работник была выявлена недостаточность знаний о компетентности клинического психолога и социального работника-профессионала.

3. Не смотря на это, более осведомленными о специфике профессий клинический психолог и социальный работник оказались девушки.

Заключение:

В ходе проведения исследования была выполнена следующая цель: изучение представлений образа профессии «клинический психолог» и «социальный работник» у студентов 1 курса соответствующих специальностей ЮУГМУ.

Были поставлены и выполнены следующие задачи:

1. Проанализировать соответствие качеств имеющихся у испытуемых и требуемых для клинического психолога и социального работника-профессионала;

2. Выявить степень информированности о профессиях клинический психолог и социальный работник;

3. Провести гендерный анализ полученных данных.

В результате исследования выдвинутая гипотеза о том, что:

будет установлено несоответствие представлений студентов клинических психологов и социальных работников 1 курса ЮУГМУ о специфике будущей профессии с предъявляемыми требованиями работодателей, подтвердилась.

По результатам проведенного исследования можно дать следующие рекомендации:

- С целью более полной информированности о профессиях клинический психолог и социальный работник следует активно применять профориентационные работы школьников, уделяя особое внимание юношам.

- С целью формирования образа выбранной профессии следует проводить различные тестирования и тренинги непосредственно в ВУЗах на первых курсах обучения.

Литература

1. Московичи, С. Методологические и теоретические проблемы психологии [Текст] / С. Московичи // Психологический журнал. – 1995. – Т. 16. – №2. – С. 3–14.

2. Фетискин, Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп [Текст] / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – М.: Изд-во Института Психотерапии. – 2002. – С. 14–15. – С. 98–102.

3. Романова, Е. 99 популярных профессий. Психологический анализ и профессиограммы [Текст] / Е. Романова. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2003. – С. 306–311: ил.

4. Сидоренко, Е.В. Методы математической обработки в психологии / Е.В. Сидоренко. – СПб., 2002. – С. 5–40.

5. Гублер, Е.В. Применение непараметрических методов статистики в медико-биологических исследованиях [Текст] / Е.В. Гублер, А.А. Генкин. – Л., 1973. – С. 30–40.

6. Mann H.B., Whitney D.R. On a test of whether one of two random variables is stochastically larger than the other // Annals of Mathematical Statistics. – 1947. – № 18. – С. 50–60.

7. Wilcoxon F. Individual Comparisons by Ranking Methods // Biometrics Bulletin 1. – 1945. – С. 80–83.

ФОРМИРОВАНИЕ ОБРАЗА ПСИХОЛОГА СРЕДСТВАМИ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ В ОБЫДЕННОМ СОЗНАНИИ ЛЮДЕЙ

Р. Е. Страмилов

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
«Забайкальский государственный университет», Чита, Россия

Abstract. This article is considering a problem of a psychologist's public image constructing in everyday awareness. Described four groups of habitual stereotypes on base of papers of other researcher.

Keywords: stereotypes, psychologist's public image, image constructing, everyday awareness.

В современном мире мы можем наблюдать за активным развитием психологической отрасли. Востребованность в специалистах психологах растет во многих организациях. Например, в общеобразовательных школах, медицинских учреждениях, дошкольных учреждениях психолог является штатной единицей. Так же психолог присутствует во многих производственных учреждениях. Сталкиваясь все чаще с профессией психолога, люди в обществе формируют свое представление об этой сфере человеческой деятельности. Кем в обыденном сознании представляется психолог? Не смотря на высокую актуальность этого вопроса и большую значимость фактора восприятия образа психолога, теоретически и экспериментально этот вопрос разработан не достаточно глубоко.

В настоящее время у большинства людей образ психолога не сформирован, он складывается из разнородной и несистемной информации, которая почерпывается, в основном, из средств массовой информации [4]. Каким они его представляют читателю или телезрителю таким люди его и видят. Таким образом, СМИ являются поставщиками контента из которого люди конструируют образ психолога. Проблема не в том, что образ психолога, созданный СМИ вытесняет корректный образ, а в том, что настоящего понимания роли и функций психолога нет. Настоящий образ психолога у людей не успевает сформироваться.

Вместо него в сознании людей появляются искаженные образы-химеры, например психолог, который с готовностью отвечает на сокровенные и откровенные вопросы. Такой психолог охотно даёт советы даже заочно, между тем как истинный психолог и в очной встрече поостережётся что-то советовать, ведь главная задача психолога – помочь человеку найти нужные ответы в себе самом [3, с. 29].

Другая проблема состоит в том, что образ психолога сильно стереотипизирован. Системы менеджмента качества активно поддерживают стереотип о некоем всемогуществе психологов. Можно привести пример разнообразных ток-шоу, в котором участвуют психологи и психотерапевты выполняя при этом одну и ту же функцию. В связи с этим большинство людей, которые мало знакомы с психологией, ассоциируют психолога с психиатром, из-за чего у людей сдвигается представление о функциях психолога в сторону медицины [1].

Важно отметить, что сам факт присутствия психолога выступает как символ престижа, тем самым повышает статус разнообразных телевизионных программ и ток-шоу, журналов, радиопередач и др. [5, с. 230] Так же у людей недостаточно сформирована культура общения с психологами. Возможности и реальные обязанности психолога известны лишь приблизительно, поэтому ему часто приходится самому объяснять окружающим свои функции и определять границы компетентности.

Какую роль играет психология сейчас и какую она будет играть в будущем, в большей мере зависит от характера ее востребованности в обществе. Но структура такой востребованности тесно связана с образом психолога в сознании людей. Результаты немногочисленных исследований, которые проводились в контексте данной темы, были приблизительно одинаковыми. Так людей отвечающих на вопрос о том, кто такой психолог, можно разделить на четыре группы [2, с. 45]. Первая группа состоит из тех, кто воспринимает психолога как специалиста по психике и поведению людей. Вторая группа, воспринимает психолога как человека с определенными личностными качествами, «тонко чувствующий собеседника», «чувствует чужую натуру», владение определенными знаниями и помощник в решении проблем людей. Третья группа людей, воспринимает психолога как врача, с этим определением связано и предположение о том, что психологи работают в больницах. Также, большое количество людей указывают на отсутствие нужды в психологах на организациях или предприятиях. Четвертая группа, воспринимает психолога как «полу-мага-врача-чародея», как «целителя души» и наделяют личность психолога особой миссией.

Двусмысленные результаты показывают ответы на вопросы, которые были поставлены с целью, выявить при каких обстоятельствах респондент обратился бы за помощью к психологу [7, с. 137]. Так большинство считают, что обратились бы за помощью к психологу при сложной жизненной ситуации, кризиса, конфликта, когда не могут это сделать сами. Психологу как специалисту оказывают большое доверие, поскольку надеются на его помощь при разрешении самых сложных жизненных ситуациях. С этим пересекается и перечень поводов обращения за психологической помощью. Это такие поводы как сложная жиз-

ненная ситуация, «в крайнем случае» и в ситуации которую не могут обсудить с близкими. В то же время достаточно много людей, которые занимают позицию «никогда не обращусь, справлюсь самостоятельно». Все это показывает, что большое количество людей рассчитывают при разрешении психологических проблем на собственные силы. Обращаться к психологу будут в самой крайней ситуации.

Так же важно отметить, к какому именно психологу человек обратился бы за помощью. Результаты исследования О. Г. Ксенда показывают, что на первом месте люди оценивают интеллектуальность и образованность психолога. На этом же месте так же стоит рассмотрение таких качеств психолога, как рациональный самоконтроль, самоорганизованность и дисциплинированность. На втором месте, оценивается потенциальная энергия, нервная сила, выносливость и стремление к поставленной цели психолога. На третьем месте респонденты оценили такие качества как эмоциональный альтруизм, доброта и конформизм [6, с. 58].

Ответ на вопрос о том, как должен выглядеть психолог, мы можем найти в работе О. О. Елисеевой «Образ психолога в современной России» [2, с. 109]. Так она отмечает, что мужчина-психолог, вызывающий доверие должен быть: форма лица – прямоугольное; габитус – среднее телосложение; костюм – деловой; прическа – стрижка, короткие волосы; жесты – открытые, приглашающее; мимика – улыбающееся лицо.

Женщина-психолог, вызывающая доверие должна быть: форма лица – овальное; габитус – среднее телосложение; костюм – деловой стиль; прическа – стрижка, средней длины волосы; жесты – открытые, приглашающие; мимика – улыбающееся лицо.

Таким образом, мы видим, что нет особых различий в особенностях профессионального имиджа психологов мужчины и женщины.

В данной работе мы рассмотрели несколько работ, результаты которых согласуются между собою. Приведенные результаты исследований нельзя экстраполировать на большую совокупность, чем та, что была рассмотрена в исследованиях. Тем не менее, повседневная практика так же подтверждает данные выводы. Делая вывод, можно сказать, что в настоящее время у большого количества людей образ психолога не сформирован, а состоит из обрывочных сведений, почерпнутых из средствами массовой информации, который не отражает реальную сущность работы и функции психолога. Этот образ стереотипизирован, что в свою очередь мешает продуктивной практической работе психолога так и развитию психологической науки в целом. Вопрос о формировании образа психолога у населения требует дальнейшего изучения.

Литература

1. Бозаджиев, В. Л. Имидж психолога [Текст] / В. Л. Бозаджиев. – М.: Издательство «Академия Естествознания», 2009. – 219 с.
2. Елисеева, О. О. Образ психолога в современной России [Текст] / О. О. Елисеева // Вестник ПСТГУ IV: Педагогика. Психология. – 2011. – № 2 – С. 103–113.

3. Журба, О. В. Роль экранного психолога в формировании представлений о нем российской аудитории [Текст] / О. В. Журба // Актуальные проблемы психологического знания. – Московский психолого-педагогический университет, Москва, 2010. – С. 29–49.

4. Пронина, Е. Е. Категориальная структура восприятия телевизионных передач [Текст]: автореф. дис... канд. психол. наук / Е. Е. Пронина. – М., 1987

5. Килошенко, М. И. Психология моды [Текст] / М. И. Килошенко. – М.: Изд. Оникс, 2006. – 320 с.

6. Ксенда, О. Г. Образ психолога в представлении студентов-психологов [Текст] / О. Г. Ксенда // Психологический журнал. – 2010. – № 4. – С. 55–59.

7. Родин В. Б. Образ психолога в обыденном сознании [Текст] / В. Б. Родин, С. В. Кузнецова, О. С. Сорокина // Проблемы современной психологии: теория, практика, эксперимент: материалы юбилейной научно-практической конференции молодых ученых, посвященной 40-летию кафедры психологии. – Саратов: ИЦ «Наука», 2012. – С. 136–138.

АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ И БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Р. С. Ткач

Федеральное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Дальневосточный государственный гуманитарный университет», Хабаровск, Российская Федерация

Abstract. The article presents the idea of training will-ing teachers of physical culture and life safety-of. The problem of higher education students is considered in the context of acmeology. Describes the requirements for a modern teacher of physical culture and life safety that must be considered in the process of higher education.

Keywords: training, teacher of physics-cal culture and life safety, acmeological is-repetition.

Специфика профессиональной подготовки будущих специалистов в области физической культуры и безопасности жизнедеятельности в настоящее время активно рассматривается в контексте акмеологии, ориентированной на выявление закономерностей, факторов и условий «самореализации творческого потенциала человека на пути к высшим достижениям жизни и деятельности» (А.А. Деркач) [3, с. 18]. Акмеологические исследования обращены к выявлению ценностей человека, проблемам совершенствования, самоосуществления личности и оптимизации профессиональной деятельности [1, 2, 3]. Необходимо отметить, что в пространстве акмеологических исследований были введены научные парадигмы, на которые активно опираются современные авторы, описывающие и анализирующие контексты личностно-профессионального развития современного человека: «прогрессивного восходящего развития личности, со-

размерности социальных и жизненных изменений личностным свойствам человека, самоуправления и самореализации личности для достижения соразмерности своих качеств сверхсложному социуму, рассмотрению развивающейся личности вне заданных жестких идеологических установок» [3, с.18].

На современном этапе развития российского общества существенный интерес возникает к выявлению психолого-педагогических условий организации профессиональной подготовки педагогов по физической культуре и безопасности жизнедеятельности, так как специалисты данного направления несут большую ответственность и за интеллектуальное, и за физическое, и за духовное развитие личности, и за обеспечение развития культуры безопасности жизнедеятельности подрастающего поколения [6].

В настоящее время возникает острая необходимость в новых методиках, технологиях, рассчитанных на развитие личностной позиции учащегося в образовательном процессе. Это важно осознавать будущим педагогам по физической культуре и безопасности жизнедеятельности. Ядром новых методик и технологий является не запоминание, основанное на механическом повторении, а интенсивная рефлексия, обращенная на себя и других, на собственную деятельность и общение с окружающими, лежащая в основе диалогического взаимодействия [4, 5, 6].

Современные направления теории и методики физического воспитания и безопасности жизнедеятельности имеют единую цель – ориентацию на личность ученика, учет его индивидуальных особенностей; во главе угла личностно-центрированного образования – самобытность, самоценность личности обучающегося.

Целью педагога по физической культуре и безопасности жизнедеятельности в настоящее время становится создание психолого-педагогических условий для развития физической культуры и культуры безопасности жизнедеятельности личности.

К педагогу по физической культуре и безопасности жизнедеятельности, работающему в условиях личностно-центрированного подхода в системе образования, предъявляются особые требования. Основными задачами учителя в контексте данного подхода, по нашему представлению, являются:

- создание благоприятных условий для развития физической культуры и культуры безопасности жизнедеятельности ученика, которая соотносится с интеллектуальным, трудовым, эстетическим, нравственным развитием человека, готового к самопознанию и самоизменению;
- содействие разностороннему и гармоничному развитию и жизнедеятельности ученика, укреплению его здоровья;
- воспитание положительных чувств и переживаний, связанных с двигательной активностью и на этой основе развитие интереса, желания и потребности к систематическим занятиям физическими упражнениями;
- развитие и воспитание физических, моральных, волевых, трудовых качеств, обеспечивающих полноценный характер двигательной деятельности;
- обучение основным видам движений, развитие умений и навыков, ко-

которые обеспечивают сознательное управление своим телом в разных жизненных обстоятельствах;

– организация продуктивного взаимодействия с учениками, диалога смыслов и ценностей.

Личностно-центрированный подход к обучению в вузе позволяет создавать условия, при которых у студентов – будущих педагогов по физической культуре и безопасности жизнедеятельности – развиваются рефлексивные способности и умения. В настоящее время это становится особенно значимым, так как заметно расширяется функциональная сфера деятельности выпускников факультетов физической культуры университетов. Будущему педагогу в области физической культуры и безопасности жизнедеятельности предстоит решать задачи, которые являются сегодня актуальными в связи с пересмотром и изменением концептуальных основ школьного образования.

Готовность специалистов в области физической культуры и безопасности жизнедеятельности к педагогической самореализации, к профессиональному саморазвитию обеспечивает быструю адаптацию, обуславливает актуализацию и мобилизацию приобретенных в вузе знаний, умений, опыта, позволяет максимально использовать свои способности для высокопродуктивной, эффективной профессионально-педагогической деятельности. Способность педагога-профессионала ориентироваться не только на результат собственного труда и пути его достижения, но и, в первую очередь, на самого себя как субъекта деятельности рассматривается как условие личностного развития учителя [7, 8, 9].

Важность развития рефлексивных и антиципационных способностей и умений подчеркивается в многочисленных исследованиях по саморегуляции личности, под которой подразумевают регулирование своих отношений с миром, сохранение, развитие, поддержание целостного «Я». Исследователи особенностей педагогической деятельности и личности учителя отмечают, что педагогическая рефлексия педагога по физической культуре и безопасности жизнедеятельности является значимым качеством, определяющим его личностное и профессиональное саморазвитие. Включая в себя разные виды рефлексии, педагогическая рефлексия позволяет учителю выйти из поглощения самой профессией, выработать определенное к ней отношение, отстраненно оценивать свою позицию и позиции других людей; педагогическая рефлексия дает учителю возможность понимать то, как его воспринимают другие. Профессионально-педагогическая деятельность специалиста в области физической культуры и безопасности жизнедеятельности обретает свою значимость только при том условии, если она носит рефлексивный характер.

Серьезным этапом в развитии педагогической рефлексии является вузовский этап. Во время обучения в вузе студент активно соотносит собственные личностные и профессиональные представления-характеристики с эталоном, образцом учителя. В настоящее время назрела практическая потребность в подготовке педагогов по физической культуре и безопасности жизнедеятельности, которые способны выявлять и развивать свой творческий потенциал в профессионально-педагогической деятельности, свои рефлексивные, антиципационные и коммуникативные способности и умения.

Литература

1. Бодалев, А.А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения [Текст] / А.А. Бодалев. – М, 1998. – 168 с.
2. Деркач, А.А. Акмеология [Текст]: Учеб. пос. / А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин. – СПб.: Питер, 2003. - 256 с.
3. Деркач, А.А. Московская акмеологическая научная школа: актуальные направления развития [Текст] / А.А. Деркач // Акмеология. – 2014. – №3–4. – С. 18–21.
4. Ткач, Е.Н. Социальная рефлексия учителя как условие и средство его профессионального саморазвития [Текст]: Дис. ... канд психол.наук / Е.Н. Ткач. 2000.
5. Ткач, Е.Н. Рефлексивный дискурс как педагогический феномен [Текст] / Е.Н. Ткач // Высшее образование в России. – 2007. – №7. – С.171-173.
6. Ткач, Р.С. Активизация развития педагогической рефлексии будущего учителя физической культуры в процессе вузовского [Текст]: Дис... канд пед.наук образования / Р.С. Ткач. 2002.
7. Громкова, М.Т. Психология и педагогика профессиональной деятельности [Текст]: Учеб. пос. для вузов / М.Т. Громкова. - М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. - 415 с.
8. Митина, Л.М. Интеллектуальная гибкость учителя: Психологическое содержание, диагностика, коррекция [Текст]: Учеб. пос. / Л.М. Митина, Н.С. Ефимова. – М.: Флинта, 2003. – 142 с.
9. Митина, Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя [Текст]: Учеб. пос. для студ. высш. пед. учеб. заведений, обучающихся по спец. 031000 – "Педагогика и психология" / Л.М. Митина. – М.: Academia, 2004. – 318 с.

ОСУЩЕСТВЛЕНИЕ ПСИХОЛОГОМ МЕДИАТИВНЫХ ФУНКЦИЙ В СУДЕ ПО УГОЛОВНЫМ ДЕЛАМ В ОТНОШЕНИИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ

В. Н. Тронева

Волгоградский филиал Российской академии народного хозяйства
и государственной службы при Президенте Российской Федерации

Abstract. Article is devoted to a role of the psychologist in the juvenile justice system – in particular, functions of the psychologist on production of mediation and judicial proceeding of criminal cases concerning juveniles.

Keywords: the psychologist, the juvenile, the criminal trial concerning juveniles, the juvenile justice system, psychological assistance, the mediation, the mediator.

Медиация (от лат. *mediare* – посредничество) – это способ урегулирования конфликтов при содействии нейтрального посредника (медиатора) в целях достижения взаимоприемлемого решения всеми сторонами. «Медиация представ-

ляет собой примирительную процедуру, направленную на мирное (добровольное) урегулирование спора, когда стороны и медиатор осуществляют действия по поиску взаимоприемлемых решений, которые возможны только при добровольном волеизъявлении сторон» [1, с. 17].

Медиация появилась в России в рамках Судебно-правовой реформы РФ, но ее возможности могут быть шире, чем урегулирование споров и конфликтов. Наиболее медиабельны уголовные дела частного обвинения. Однако следует учитывать, что в Федеральном законе «Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)» [2] не указана возможность применения медиации в сфере уголовных правоотношений.

«Принятие закона, с одной стороны, ввело медиацию как самостоятельный процессуальный институт, с другой, существенно ограничило возможности медиаторов. В частности, была определена категория дел, по которым применение медиации возможно. В эту категорию не попали дела частного обвинения. Кроме того, действующее процессуальное законодательство не предусматривает возможность заключения мирового соглашения, которое, так или иначе, затрагивает права третьих лиц, не привлеченных к участию в деле. На практике же бывает, что заключаемое соглашение касается прав этих лиц, поскольку медиация позволяет разрешать конфликт глубже, чем судебный спор в рамках заявленных требований» [3].

Понятие медиации не ново для судебной системы, где ведётся работа по восстановительной медиации в рамках внедрения ювенальных технологий при рассмотрении уголовных дел в отношении несовершеннолетних в порядке ст.25 УПК РФ [4] и 76 УК РФ [5]. В 2009-2012 гг. при поддержке Центра «Судебно-правовая реформа» в Москве, Тюмени, Волгограде, Новосибирске, Перми, Кирове, Казани, Самаре, Липецке, Череповце и Чебоксарах созданы региональные ассоциации медиаторов [6, с. 39–40], работающие с подростками, совершившими правонарушения.

В рамках пилотных (экспериментальных) проектов, реализуемых в целях дальнейшего принятия решения о целесообразности широкого внедрения ювенальной юстиции, в Волгоградской области были реализованы программы: «Организация семейных воспитательных групп», «Введение элементов ювенальной юстиции в судах Волгоградской области», **«Школьный уполномоченный по защите прав и законных интересов ребенка в общеобразовательном учреждении»** и «Детские службы примирения» [7].

Указом Президента РФ «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы» [8] разработаны меры на создание системы защиты и обеспечения прав и интересов детей и дружественного к ребенку правосудия, одними из которых является создание эффективной системы профилактики правонарушений, совершаемых в отношении детей, и правонарушений самих детей, системы правосудия и системы исполнения наказаний, дружественных к ребенку. В рамках вышеуказанной Стратегии, Министерством юстиции РФ предлагается Концепция развития сети служб медиации в целях реализации восстановительного правосудия, в том числе в отношении детей, совершивших

общественно опасные деяния, но не достигших возраста, с которого наступает уголовная ответственность в Российской Федерации до 2017 года.

«Подход к реагированию на преступления, в ядре которого переговоры, примирительные процедуры и компенсация причиненного ущерба, восходит к глубине тысячелетий, во второй половине XX столетия он получил новую жизнь, будучи противопоставленным доминирующему карательно-юридическому способу ответа на преступление» [9]. Сегодня восстановительное правосудие (restorative justice) получает все большее признание в международной политике в области уголовного правосудия.

Уголовное правосудие, основанное на идеях и практиках переговоров и примирения, описывается разными терминами – «восстановительное правосудие», «общинное правосудие», «реституционное правосудие» (в документах ООН), но практически везде речь идет об использовании медиации как механизма урегулирования конфликтов (либо других форм, приближенных к местным обычаям; ядром их в любом случае оказываются диалог, уполномочивание сторон в разрешении конфликта, достижение соглашения). Использование медиации в реагировании на преступления становится важнейшим пунктом в политике пересмотра традиционных стратегий, направленной на ресоциализацию лиц, совершивших преступления, исцеление жертв и мир в обществе.

«В течение последних десяти лет детское правосудие в России существенно меняется в направлении к воспитательной функции юстиции. Суды начали складывать кооперацию с другими специалистами (психологами, социальными работниками, медиаторами), т.е. подключать к своей деятельности непроцессуальные элементы и фактически формировать новые технологии реагирования на преступления несовершеннолетних, которые получили наименование «ювенальных технологий» [9].

В случаях, когда в качестве правонарушителя выступает несовершеннолетний, именно восстановительный подход является наиболее отвечающим как ценностям справедливого и гуманного правосудия: идее осознания, принятия ответственности и заглаживания вреда правонарушителем, участия ближайшего окружения в решении проблем, вызванных преступлением, – так и потребностям всех участников криминальной ситуации и общества в целом. Поэтому схема взаимодействия служб примирения с официальными органами юстиции, а также модель самой медиации строится на базовых категориях восстановительного правосудия.

Восстановительный подход предполагает вовлечение потерпевшего и несовершеннолетнего в деятельность по разрешению проблем, возникших в результате совершенного преступления, и должен повлечь обязательства виновного по возмещению и заглаживанию причиненного вреда. Поэтому навыки медиативного подхода необходимы, в первую очередь, для нормализации межличностных отношений и социального сопровождения несовершеннолетних, находящихся в трудной жизненной ситуации.

В Уголовном и Уголовно-процессуальном кодексах РФ есть понятия «примирение» и «заглаживание вреда». Суд на основании заявления потерпевшего или его законного представителя вправе прекратить уголовное дело в от-

ношении лица, впервые совершившее преступление небольшой или средней тяжести и освободить от уголовной ответственности, если оно примирилось с потерпевшим и загладило причиненный потерпевшему вред (статьи 76 УК РФ и ст. 25 УПК РФ). По делам частного обвинения (ч. 1 ст. 115, ч. 1 ст. 116, ч. 1 ст. 128.1 УК РФ), при отсутствии заявления потерпевшего возбужденное уголовное дело подлежит прекращению. Примирение допускается до удаления суда в совещательную комнату для постановления приговора. И здесь возраст подсудимого не имеет значения – эти нормы применяются и к несовершеннолетним, и к взрослым.

Результатом работы медиатора может стать снижение эмоциональной напряженности у сторон. Как правило, после беседы с медиатором, человек либо вообще не будет обращаться в суд, либо более четко и реалистичнее формулирует свои требования, значительно спокойнее ведет себя в ходе судебного разбирательства.

«Медиация при работе с конфликтом обращает внимание как на предметную, так и на эмоциональную сторону спора. Таким образом, она целесообразно соединяет преимущества скорее односторонне ориентированных методов, таких, как судебный процесс (предметно ориентированный), или терапия (эмоционально ориентированный). Тем самым этот метод учитывает знания психологии и исследования конфликтов, в соответствии с которыми чувства, позиции, отношения и общение должны пониматься как существенные факторы конфликта и вовлекаться в процесс решения» [10, с. 40].

«Применяя медиативные техники (активное слушание, парафраз, отражение чувств и др.) можно эффективно наладить контакт, как с родителями, так и с детьми в ситуациях накаленного конфликта, либо использовать их как превентивные средства» [11].

«Если в результате медиации по уголовному делу стороны пришли к соглашению, подписывается примирительный договор, который приобщается судом к материалам дела, и судья учитывает его при вынесении решения».[12, С.19] В случае, если с конфликтными ситуациями работает психолог-медиатор, то, на наш взгляд, примирительный результат достигается быстрее.

Уголовные дела о преступлениях несовершеннолетних отличаются качественной спецификой и сложностью изучения личности несовершеннолетнего преступника, причин и условий, способствовавших совершению преступления. Высокий профессиональный уровень и опыт работы с несовершеннолетними должен достигаться не только путем обучения и переподготовки в юридической сфере, но и в вопросах педагогики, подростковой психологии, психиатрии, социологии. Если же профессионализма судьи и знаний психологии не будет достаточно, он может пригласить помощника по социальным вопросам – психолога, который в порядке подготовки к судебному слушанию будет проводить собеседование с несовершеннолетним подсудимым, его законными представителями, педагогами, инспекторами по делам несовершеннолетних, а также при необходимости осуществлять психологическую диагностику ребенка с целью получения объективной информации о личности подростка, а также профилак-

тического и воспитательно-исправительного воздействия на девиантных подростков.

В настоящее время идет обсуждение проекта Федерального закона «О психологической помощи населению в Российской Федерации» [13]. Законопроект разрешает оказывать психологическую помощь только тем специалистам, которые получили квалификацию «Психолог», стажировались и успешно сдали экзамены, а также состоят в объединениях психологов.

Так, психологом признается «физическое лицо, имеющее высшее психологическое образование (подтвержденное дипломом не ниже уровня специалиста), успешно прошедшее профессиональную стажировку, сдавшее квалификационный экзамен и являющееся членом саморегулируемой организации психологов либо проходящее государственную службу в государственных органах и оказывающее психологическую помощь в соответствии с должностными обязанностями либо оказывающее психологическую помощь в государственном учреждении в соответствии с должностными обязанностями» [13, ч.1 статьи 2].

Законопроектом психологам предписано соблюдать конфиденциальность информации, которую они узнали от клиента, при этом предусматривается обязанность психолога поделиться этими сведениями с органами дознания, следствия или судом, а также органами Федеральной службы исполнения наказания по запросу от них, если пациенту угрожает опасность. Не останавливаясь на недоработках законопроекта, следует отметить, что при условии правильной организации и закреплении нововведения будут способствовать повышению доверия россиян к психологам.

Анализируя судебную практику Волгоградской области, можно сделать вывод о том, что практики рассмотрения уголовных дел в отношении несовершеннолетних с участием психологов, чьи познания необходимы для определения личности несовершеннолетнего, а в итоге – правильного разрешения вопроса уголовного преследования подростка, в судах наблюдается достаточно редко. Чаще всего в судах участвуют представители органов и служб системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних, которые высказывают позицию о способности подростка поддаваться влиянию со стороны окружающих, дают характеристики личности несовершеннолетних, сообщают данные о жилищных и иных социальных условиях их жизни, отношении к учебе, работе, успеваемости, составе семьи, влиянии родителей на поведение подсудимых.

Поэтому судьям следует более активно привлекать к рассмотрению уголовных дел в отношении несовершеннолетних психологов и социальных педагогов тех организаций и учреждений, в функцию которых входит работа с несовершеннолетними, «что позволит правильно с учетом полной социальной картины в отношении несовершеннолетнего применять тот или иной вид наказания или меры воспитательного воздействия, а при выявлении причин, условий совершения несовершеннолетними преступлений, реагировать на то частными постановлениями в адрес надлежащих органов» [7, с. 95].

Справедливости ради, следует отметить, что следователи привлекают психологов для работы с несовершеннолетними потерпевшими, свидетелями, по-

дозреваемыми обвиняемыми, особенно по преступлениям против половой свободы и половой неприкосновенности.

Когда мы имеем дело с несовершеннолетними правонарушителями, приходится одновременно решать вопросы воспитательного характера. Поэтому программы восстановительного правосудия должны сопровождаться реабилитационными программами и программами социального сопровождения несовершеннолетнего правонарушителя. «Наиболее успешные результаты достигаются тогда, когда медиаторы работают в тесном контакте с социальными работниками, психологами и педагогами (воспитателями), вместе образующими структуры по работе с правонарушениями несовершеннолетних» [12, с. 19].

Подводя итог сказанному, можно выделить следующие направления использования психологом медиативных технологий в суде:

во-первых, при организации предварительного слушания и судебного разбирательства в целях реализации воспитательной и превентивной функции,

во-вторых, в процессе взаимодействия с родителями, формируя менталитет сотрудничества у несовершеннолетних и их законных представителей и обучая их конструктивному поведению,

в-третьих, в процессе организации работы участников со стороны обвинения и стороны защиты, создавая условия для снижения уровня агрессии. В этом случае цель примирения несовершеннолетних, совершивших преступления, с потерпевшим – помочь подростку осознать тяжесть содеянного и не совершить новое преступление (но это не означает избежание уголовной ответственности, особенно за тяжкие и особо тяжкие преступления);

в-четвертых, работа с потерпевшим по восстановлению самооценки в социуме и безопасности личных границ [14].

Литература

1. Сатарова, А.А. Формирование института медиации в современной России: проблемы и перспективы / А.А. Сатарова // Юридический мир. – 2011. – №1.
2. Федеральный закон от 27 июля 2010 г. № 193-ФЗ «Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)» // Российская газета. – 2010. – 30 июля (в ред. ФЗ от 23.07.2013 г.).
3. Яковлева, Ю.А. Условия и перспективы применения медиации в судебной практике // Медиация как культура согласия и ресурс развития регионов России: Сб. материалов научно-практической конференции 27–28 марта 2012 года / Сост.: Марголина Т.И., Ясырева Л.А. – Пермь, 2012. С. 93–97. – Режим доступа: <http://territoriaprava.ru/wp-content/uploads/2013/05/human-rights-2010-последний.pdf>
4. Уголовно-процессуальный кодекс Российской Федерации: Федеральный закон от 18 декабря 2001 г. № 174-ФЗ // Российская газета. – 2001. – 22 декабря (в ред. ФЗ от 30.03.2015 г.).
5. Уголовный кодекс Российской Федерации: Федеральный закон от 13 июня 1996 г. № 63-ФЗ // Собрание законодательства. – 1996. – № 25. – Ст. 2954 (в ред. 30.03 2015 г.).

6. Максудов, Р.Р. Стратегические ориентиры центра «Судебно-правовая реформа» в области восстановительного правосудия в России [Электронный ресурс] // Медиация как культура согласия и ресурс развития регионов России: Сб. материалов научно-практической конференции 27-28 марта 2012 года / Сост.: Марголина Т.И., Ясырева Л.А. – Пермь, 2012. С. 39–40. – Режим доступа: <http://territoriaprava.ru/wp-content/uploads/2013/05/human-rights-2010-последний.pdf>
7. Свиридова, Ю.В. Некоторые проблемы отправления правосудия в отношении несовершеннолетних в Волгоградской области / Ю.В. Свиридова, В.Н. Тронева // Научный вестник ВАГС. – 2011. – № 1.
8. Указ Президента РФ от 01 июня 2012 г. № 761 «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012-2017 годы» // Собрание законодательства РФ. – 2012. – № 23. – Ст. 2994.
9. Карнозова, Л.М. Медиация по уголовным делам в российской правовой системе [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://sprc.ru/wp-content/uploads/2012/11/Карнозова-на-сайт-СПР.pdf>
10. Бесемер, Х. Медиация. Посредничество в конфликтах / Пер. с нем. Н.В. Маловой / Х. Бесемер. – Калуга: Духовное познание, 2004.
11. Соловьева, С.В., Соловьева, Е.В. Применение медиативных технологий в управлении дошкольным учреждением [Электронный ресурс] / С.В. Соловьева, Е.В. Соловьева. – Режим доступа: <http://www.b17.ru/article/23109/>
12. Карнозова, Л. Восстановительное правосудие в российской правовой системе // Сб.: Восстановительное правосудие в России / под общ. ред. Н.В. Путинцевой. – М.: МОО Центр «Судебно-правовая реформа», 2012.
13. Проект Федерального закона «О психологической помощи населению в Российской Федерации» №553338-6 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://psyrgus.ru/doc/zakon_psy.pdf
14. Крутова, В.В. Медиативные функции психолога в уголовном процессе по делам несовершеннолетних / В.В. Крутова, В.Н. Тронева // Судебная реформа 1864 года: ренессанс научного и практического интереса: материалы международной научно-практической конференции. – Волгоград: Изд-во Волгоградского филиала ФГБОУ ВПО РАНХиГС, 2015. – С. 133–137.

МЕТОД ЭКСПЕРТНОГО ОПРОСА В ОПРЕДЕЛЕНИИ ПРОЯВЛЕНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕФОРМАЦИИ ЛИЧНОСТИ МЕДИЦИНСКИХ СЕСТЕР

Г. Н. Уварова

Волгодонский институт экономики, управления и права (филиал федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования "Южный федеральный университет")

Abstract. Results of application of a method of expert poll at research of the main manifestations of professional deformation of the identity of nurses are presented in article.

Keywords: expert poll, professional deformation, identity of nurses.

Профессиональная деятельность медицинской сестры обладает определенными особенностями: работа в условиях постоянного контакта с пациентами (страдающими), психика которых изменена в связи с имеющимися заболеваниями, высокий уровень ответственности за жизнь и здоровье других людей. Учитывая стрессогенный характер деятельности медицинской сестры, в ней потенциально заложена вероятность развития профессиональной деформации личности, что нарушает ее целостность, снижает адаптивность, ухудшает межличностное взаимодействие и отрицательно сказывается на продуктивности деятельности в целом.

Профессиональная деформация личности медицинской сестры характеризуется определенным набором проявлений. Информация о наиболее значимых проявлениях профессиональной деформации была получена нами на основании метода экспертной оценки.

На первом этапе был осуществлен теретический анализ исследований профессиональных деформаций (Г.С. Абрамовой, Ю.А. Юдчица, Э.Ф. Зеера, СП. Безносова, Р. Конечного, М. Боухала, И. Харди, И.В. Тихоновой и ряда других ученых) и выделены встречающиеся чаще всего см. Таблица 1). Данная классификация профессиональной деформации личности была взята за основу эмпирического исследования профессиональной деформации личности медицинских сестер.

Таблица 1

Профессиональные деформации личности медицинской сестры

Профессиональная деформация	Проявления деформации в профессиональной деятельности медицинской сестры
1. Профессиональная агрессия	Причинение пациентам психического (повышение тона, враждебное замечание, грубое обращение, крик, отказ дать пояснения) или физического вреда
2. Профессиональная индифферентность	Низкий уровень эмпатии – проявление равнодушия, эмоциональной сухости
3. Ригидность	Относительная неспособность изменить действие или отношение, когда этого требуют объективные условия

Профессиональная деформация	Проявления деформации в профессиональной деятельности медицинской сестры
4. Коммуникативная интолерантность	Слабая переносимость неприятных, по мнению человека, психических состояний, качеств и поступков пациентов (неприятие или непонимание индивидуальности пациентов, неумение скрывать неприятные чувства, неумение прощать ошибки)
5. Консерватизм	Приверженность устоявшимся профессиональным технологиям, предубеждение против инноваций
6. Искажение структуры коммуникативной компетентности	Профессионализация коммуникативной компетентности, доминирование профессиональной коммуникативной компетентности над общей
7. Снижение уровня рефлексивности	Неумение анализировать собственную профессиональную деятельность, переосмысливать собственный опыт, стереотипы поведения, неспособность к пониманию других людей, пациентов
8. Ролевой экспансионизм	Погруженность в профессию, преувеличение своей роли и значимости
9. Нарушение этических норм профессиональной деятельности	Неоказание помощи, неосторожные действия
10. Изменения в мотивационной сфере	Снижение или гипертрофия мотивации к труду, превалирование мотивов внешних по отношению к профессиональной деятельности

Профессиональные деформации личности медицинских сестер, представленные в таблице, содержат субъективно равнозначимые проявления, что позволило нам в ходе исследования выделить среди них наиболее значимые (весомые) на основании метода экспертной оценки. Релевантность экспертной информации достигалась путем представленности в экспертной группе врачей разного профиля лечебно-профилактических учреждений, главных медсестер и старших медсестер г. Ростова-на-Дону, г. Волгодонска Ростовской области. В состав группы 8 экспертов. Каждому эксперту была выдана анкета опроса, содержащая 10 параметров проявлений профессиональной деформации личности.

Для выяснения значимости каждого параметра определялся коэффициент значимости (весомости), для проверки степени согласованности мнений экспертов относительно выделенных элементов профессиональной деформации личности медицинских сестер, использовался множественный коэффициент ранговой корреляции – коэффициент конкордации (W). Таким образом, после проведенных расчетов пришли к выводу, что получена высокая степень согласованности ($W = 0,874$) мнений экспертов для данных проявлений профессиональной деформации личности медицинской сестры (Таблица 2).

**Сводная таблица результата опроса экспертов и результата расчета
выделенных проявлений профессиональной деформации
личности медсестры**

Шифр экс- перта	Ранговые оценки									
	x1	x2	x3	x4	x5	x6	x7	x8	x9	x10
1	2	1	7	3	8	4	6	9	10	5
2	3	2	8	1	9	5	4	7	10	6
3	2	3	10	1	7	6	5	8	9	4
4	1	4	9	2	8	3	6	10	7	5
5	4	2	8	1	9	5	3	7	10	6
6	1	3	7	2	8	4	6	10	9	5
7	3	1	8	4	7	2	5	9	10	6
8	2	3	10	1	9	4	6	7	8	5
Sj	18	19	67	15	65	33	41	67	73	42
mn-Sj	62	61	13	65	15	47	39	13	7	38
Kj	0,17	0,17	0,04	0,18	0,04	0,13	0,11	0,04	0,02	0,11
Kкр	0,1									
W	0,874									
Интер- претация	W > 0,7 – высокая степень согласованности мнений экспертов; 0,5 < W ≤ 0,7 – средняя степень согласованности; 0 < W ≤ 0,5 – низкая степень согласованности мнений экспертов									

Примечание. В таблице использованы следующие обозначения: Sj – сумма рангов по каждому параметру; m – число экспертов; n – число ранжируемых параметров; Kj – коэффициент значимости (весомости); Kкр – критическая величина коэффициента значимости; W – коэффициент конкордации.

Коэффициент значимости по каждому из выделенных проявлений профессиональной деформации (параметров) представлен на рис. 1.

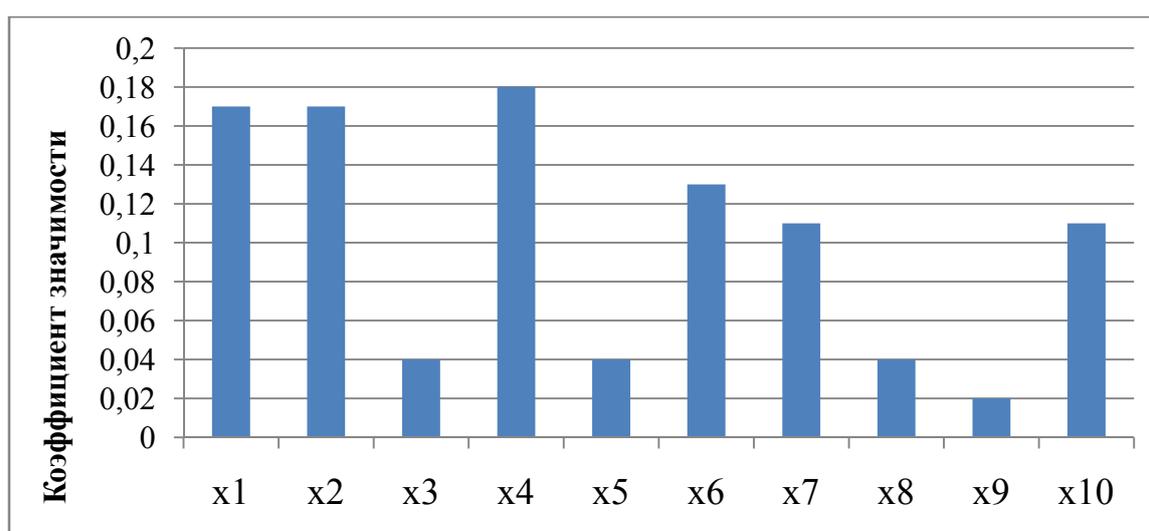


Рис. 1. Коэффициент значимости (весомости) по каждому из выделенных проявлений профессиональной деформации

Примечание. На рисунке использованы следующие обозначения: x1 – профессиональная агрессия; x2 – профессиональная индифферентность; x3 – ригидность; x4 – коммуникативная интолерантность; x5 – консерватизм; x6 – искажение структуры коммуникативной компетентности; x7 – снижение уровня рефлексивности; x8 – ролевой экспансионизм; x9 – нарушение этических норм профессиональной деятельности; x10 – изменения в мотивационной сфере.

Анализ экспертных оценок позволил определить наиболее значимые проявления профессиональной деформации личности медицинской сестры. С точки зрения экспертов, наиболее значимыми проявлениями профессиональной деформации личности медицинской сестры являются: 1) профессиональная агрессия ($K_j=0,17$); 2) профессиональная индифферентность ($K_j=0,17$); 3) коммуникативная интолерантность ($K_j=0,18$); 4) искажение структуры коммуникативной компетентности ($K_j=0,13$); 5) снижение уровня рефлексивности ($K_j=0,11$); 6) изменения в мотивационной сфере ($K_j=0,11$).

Следовательно, поле исследования проявлений профессиональной деформации личности медицинских сестер, было сужено до шести проявлений, обладающих высокой значимостью (весомостью). Сужение пространства изучаемых явлений предоставило возможность детально изучить проявления профессиональных деформаций личности медицинских сестер различного профиля [1].

Метод экспертного опроса может применен в процессе организации психологической помощи [2], профилактики наркомании [3] и обеспечения здоровья детей [4], обеспечения профессионального самоопределения [5] и подготовки руководителей организации [6].

Литература

1. Уварова Г.Н. Психологическая структура проявлений профессиональной деформации личности медицинских сестер разных специализаций. Вестник университета (государственный университет управления). 2012. № 13-1. с. 332-335.
2. Абдурахманов Р.А. Введение в общую психологию и психотерапию. 2-е издание, стереотипное. М.: МПСИ, 2003. 304 с.
3. Чернышова В.Н., Коренченкова Т.А. Профилактика наркозависимости через ближайшее окружение. В сб.: Педагогическая профилактика наркомании. Ростов-на-Дону, 2004. С. 45-51.
4. Николаева Л.П. Здоровье детей-важный фактор обучения и воспитания. В сб: Ребенок и север: Проблемы и перспективы формирования здоровья детей и молодежи в экстремальных условиях среды обитания. Редактор-составитель Е.М. Лапицкая. 1999. С. 125-126.
5. Феоктистова С.В., Старикова Д.В. Проблемы профессионального самоопределения личности в условиях становления нового российского общества. Вестник Российского нового университета. 2011. № 1. С. 85-89.
6. Божукова Е.М. Совершенствование профессионально-педагогических компетенций руководителей предприятий в системе дополнительного образования. Вестник Российского нового университета. 2013. № 1. С. 106-111.

СТЕРЕОТИПНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ОБЫДЕННОГО СОЗНАНИЯ О ПРОФЕССИИ ПСИХОЛОГА

А. М. Харитонова

Волгоградский филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации
г. Волгоград, Россия

Abstract. Describes the basic stereotypes about the profession of psychologist among people with different levels of education. A study of students-psychologists to find stereotypes. Analysis of the results of the study are stereotyped concepts of the psychological profession students.

Keywords: stereotype, the dependence of stereotypes from education, stereotypes about psychologists of students-psychologists.

Для начала нам необходимо определить само понятие стереотипа. Впервые оно было введено в общественные науки в 20-е гг. XX в. в США, когда возникла необходимость изучения и объяснения законов функционирования массового сознания. У. Липпман обосновал концепцию стереотипного мышления и поведения, в своей работе «Общественное мнение» (1922). Он утверждал, что стереотипы – это упорядоченные, схематичные детерминированные культурой «картинки мира» в голове человека, которые экономят его усилия при восприятии сложных социальных объектов и защищают его ценности, позиции и права [3].

В своей работе У. Липпман выделил две важные причины, оказывающие большое влияние на формирование стереотипов. Одной из них является защита групповых ценностей, которые стоят над личностными, в определенных условиях подавляя возможность личностного представления о чем-либо. Второй причиной является использование принципа экономии усилий, характерного для повседневного человеческого мышления. Оно выражается в том, что люди стремятся не реагировать каждый раз по-новому на новые факты и явления, а подводят их под уже имеющиеся категории [3]. Стоит заметить, что это существенно экономит время при оценивании человеком ситуации, определении собственного взгляда на происходящее. Однако негативный аспект такого поведения кроется в том, что человек не создаёт в своём сознании новые конструкции, позволившие бы ему не только посмотреть на происходящее «с другой стороны», но и развить своё абстрактное мышление.

В 2011 г. группа психологов Минского Института Управления (МИУ) провела ряд исследований, с целью выявить основные стереотипы в представлениях о профессии психолога рядовых граждан, а также, выяснить, зависят ли эти ошибочные представления от уровня образования респондентов [1].

При помощи опроса работающих психологов, а также свободного интервьюирования случайно выбранных ста человек, работникам МИУ удалось выявить наиболее распространенные стереотипы представлений о психологах, а именно:

- психолог – это врач, который лечит психику;
- психолог учит, как поступать в конкретном случае, дает советы, как жить;
- психолог, только взглянув на человека, уже может многое рассказать о нем: «видит насквозь»;
- психолог знает ответы на все вопросы;
- психолог занимается тем же, что и психиатр;
- психолог не имеет личных проблем;
- психолог никогда не откажет в помощи;
- психолога нельзя обмануть;
- все психологи владеют техникой гипноза.

В дальнейшем исследователи провели дифференцировку испытуемых по уровню образования и установили, что люди, получившие высшее образование, менее склонны к стереотипированию профессии психолога, чем, к примеру, респонденты, получившие среднее специальное образование. Стоит отметить, что связано это, скорее всего, с тем, что в высших учебных заведениях дают более углубленные знания о психологии как науке, а значит и о психологе-профессионале.

Кроме того, 10% опрошенных респондентов указали, что ранее обращались к психологу, половину из этого количества составляют люди с высшим образованием, 33% со средним специальным и 17% со средним профессиональным образованием, что также может свидетельствовать о том, что более высокий уровень образования способствует сокращению стереотипов и облегчению общения с психологом.

Однако не стоит забывать и о том слое населения, которое еще не успело получить образование, а именно о подростках – будущих студентах. Они находятся в тесном контакте с социальной средой, а значит, и с мифами, представлениями и образом психолога, устоявшимися в данном средовом окружении. И тогда мы сталкиваемся с дополнительным парадоксом: с одной стороны, если человек принял решение о выборе профессии, то он должен иметь хорошее представление о ней, а с другой стороны профессия психолога, если можно так выразиться, относится к «не оправдывающим ожидания» – представления о ней почти всегда крайне разнятся с действительностью. Мы полагаем, что причиной этого является, прежде всего, то, что основным источником информации о профессиях и профессионалах в настоящее время являются средства массовой информации, Интернет и кинематограф. Будет логичным предположить, что если образы, диктуемые данными средствами донесения информации, не имеют крайне противоречащих друг другу качеств, то в общественном сознании формируется некоторый стереотипный образ психолога, более или менее устойчивый, понятный и не требующий специальной критики и рефлексии.

Однако, приступая к углубленному изучению специальности, и сталкиваясь с реальными психологами, студенты довольно быстро меняют свое мнение о профессии, а точнее, переориентируют его.

Довольно интересное исследование на эту тему провела в 2010 году О.Г. Ксенда [2], кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Бело-

русского государственного университета, изучив образ психолога в представлении самих студентов-психологов. Она применила к исследованию Тезаурус личностных черт А.Г. Шмелева – представив студентам 350 слов, значение которых распределялось по полюсам 15 наиболее значимых факторов, описывающих личность, предложив им отметить сначала 20 наиболее важных черт идеального психолога, а после – 20 черт психолога реального, представляющего собой некое олицетворение большинства существующих и работающих в данное время психологов. Данное исследование определило, что показатель сходства профилей «Идеального психолога» и «Реального психолога» составляет 99,5%. При этом в качестве наиболее важных факторов студенты выделили интеллектуальность, и абстрактную логику; рациональный самоконтроль и дисциплинированность; потенциальную энергию и выносливость; эмоциональный альтруизм и конформизм; умиротворенность и устойчивость; а также новаторскую деловитость и заинтересованность.

Полученные данные могут расцениваться нами двояко.

С одной стороны, они могут говорить о том, что вместе с обучением по специальности студент получает реальные представления о том, специалистом какого качества он станет, после окончания учебы и с каким багажом выйдет к непосредственному исполнению своих рабочих обязанностей.

С другой стороны, полученные данные могут говорить о том, что современные студенты имеют тенденцию к идеализации реального психолога и его профессиональных качеств.

И если первая перспектива воспринимается нами, как радужная, то вторая заставляет вспомнить ошибочное представление некоторых людей о том, что психолог – это своего рода бесчувственная машина, не имеющая права на недостатки и слабости, присущие по своей природе абсолютно всем людям

Проведенное исследование напоминает нам о том, что не все мифологические представления о профессии психолога развенчаны даже в сознании людей, обучающихся на этой специальности.

Литература

1. Кавецкий, И.Т. Стереотипы в представлениях о профессиональной деятельности психологов [Текст] / И.Т. Кавецкий, С.А. Беляев, И.А. Коверзнева // Инновационные образовательные технологии – 2011. – №4.
2. Ксенда, О.Г. Образ психолога в представлении студентов-психологов [Текст] / О.Г. Ксенда // Психологический журнал – 2010. – №3.
3. Липпман, У. Общественное мнение [Текст] / У. Липпман / пер. с англ. Т.В. Барчунова; под ред. К.А. Левинсон, К.В. Петренко. – М.: Ин-т Фонда «Общественное мнение», 2004.

ЭКОНОМИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ В СТРУКТУРЕ СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

С. А. Цветков

Российская академия народного хозяйства и государственной службы
при Президенте Российской Федерации, Владимирский филиал

Abstract: the article presents the author's vision of the main problems of economic psychology. The paper presents the basic concepts and defines the priorities of this direction in the structure of modern psychological theory and practice.

Keywords: economic psychology, economic behavior, economic socialization, forms, mechanisms, patterns of economic socialization.

Становление и развитие экономической психологии как науки обусловлено разработкой теоретических проблем, методического инструментария, проведением прикладных исследований по изучению возрастных, индивидуально-типологических, гендерных и других особенностей субъектов экономической активности. Значимость и актуальность перечисленного бесспорна, о чем свидетельствует присуждение в 1978 году Герберту Саймону Нобелевской премии за исследования в области экономического поведения, а в 2002 году – Дениэлу Канеману за «интеграцию результатов психологических исследований в экономику».

В настоящий момент различные научные центры ведут исследования в Москве, Санкт-Петербурге, Иркутске, Калуге, Чебоксарах, Казани, Ярославле, Владимире и других городах России. Бесспорным лидером является институт психологии Российской Академии Наук. В лаборатории социальной и экономической психологии института исследуются проблемы экономического сознания, предпринимательства, рекламы и др. Интересны результаты, полученные в Байкальском государственном университете экономики и права на кафедре социальной и экономической психологии по вопросам психологии собственности, экономической этнопсихологии. Во Владимирском филиале РАНХиГС продолжены и оформлены исследования [3, 4, 5, 6], начатые еще во Владимирском государственном педагогическом университете и представленные как в самостоятельных сборниках конференций (например [1]), так и в соответствующем учебном пособии [2].

С 18 века ученые стали придавать большое значение человеческому фактору в сфере производства и распределения материальных ценностей. В теории «экономического человека» А. Смит представил его как эгоистичного, рационального, стремящегося к выгодному обмену, а Дж. Бентам добавил к этому принцип максимизации удовольствия и минимизации страдания, как основы экономического поведения.

На первых этапах роль человеческого фактора в экономике обозначалась только в общих чертах, однако по мере развития общества, насыщения его товарами, услугами роль этого фактора стала приобретать все большее значение.

Сейчас становление экономической психологии невозможно представить без таких столпов, как теория предельной полезности У.С. Джевонса, закон потребления Дж. Кейнса и др. Фундаментом экономической психологии стал труд французского психолога Г. Тарда, опубликовавшего в 1902 году двухтомник под названием «Экономическая психология» и детально рассмотревшего такие социально-психологические факторы, как традиции, привычки, этнокультурные особенности и другие факторы экономического поведения.

Работа Г. Мюнстерберга «Психология и экономическая жизнь» была одной из первых системных форм исследования психологии труда и рекламы. Дж. Катона в работе «Психологическая экономика» определил в качестве основной задачи – выявление и анализ внутренних тенденций основных экономических процессов, решений, выборов, поступков.

Традиции зарубежных и отечественных авторов нашли отражение в работах экономических психологов 80-90-х годов: А.И. Китова, А.Л. Журавлева, В.Д. Попова, О.С. Дейнеки, В.П. Познякова, В.В. Спасенникова, А.Д. Карнышева и др. Учитывая современное бурное развитие отечественной экономической психологии, мы также постарались уделить внимание ряду наиболее актуальных, на наш взгляд, проблем.

Итак, попробуем представить основные понятия.

Экономическая психология – отрасль психологии, изучающая факты, закономерности и механизмы психики, которые определяют специфику активности индивидуального или группового субъекта в процессах производства, распределения и потребления материальных и духовных благ.

Экономическое сознание – индивидуальное или групповое знание субъекта об экономических объектах и его отношение к этому знанию.

Экономическое поведение – активность хозяйствующего субъекта, проявляющаяся в сфере производства, воспроизводства, обмена и потребления благ.

Основные формы экономического поведения: потребительское, сберегающее, инвестиционное, обменно-распределительное, производственное.

Экономическая социализация – процесс усвоения и воспроизводства индивидом системы экономических связей и отношений в обществе, становления и развития экономического сознания и поведения личности.

Психологические проблемы экономической социализации в современных условиях:

- Социализация как социокультурный феномен
- Индивидуально-психологические характеристики личности как фактор экономической социализации
- Психология уровня и качества жизни
- Психология бедности и богатства
- Формы социализации: целенаправленная, стихийная, самовоспитание
- Этапы экономической социализации: идентификация, адаптация, индивидуализация, интеграция, сверхнормативная индивидуализация и интеграция.

- Механизмы социализации: рефлексия, убеждение, подражание, внушение, заражение, антиципация и пр.

- Закономерности экономической социализации: социальная фасилитация, ингибция, конформизм, нонконформизм и др.

Кроме вышеперечисленных проблем представляют интерес предпринимательство как вид социально-экономической деятельности с точки зрения психологических характеристик предпринимателя. Организационная психология: философия, культура, имидж организации, психология рекламы, психология собственности в плане субъект-объектных и субъект-субъектных отношений, психология денег и денежного обращения и др.

Завершает проблематику материал по психологии безработицы: основные понятия, базовые виды, особенности психосоциальной адаптации личности в условиях безработицы, характеристики психоэмоциональных состояний безработных, типы реагирования в критических ситуациях. Интересны результаты исследований по психологии женской безработицы и формами психологической помощи в ситуации потери работы.

Естественно, приведенный перечень проблем не является исчерпывающим. Однако, именно этот факт позволяет нам надеяться на интерес к изложенным позициям и внимание к дальнейшим результатам нашей работы.

Литература

1. Проблемы экономической психологии в изменяющейся России: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции 10–12 марта 2005 года. – Владимир, 2005. – 297 с.

2. Цветков, С.А. Введение в экономическую психологию / С.А. Цветков, Ж.А. Жилина. – Владимир, 2004. – 103 с.

3. Цветков, С.А. Психология экономической социализации населения / С.А. Цветков. – Владимир, 2012. – 152 с.

4. Цветков С.А. «Психологические проблемы экономической социализации и ресоциализации незанятого населения в России конца XX – начала XXI века / С.А. Цветков. – Владимир, 2014. – 152 с.

5. Цветков, С.А. Экономическая психология / С.А. Цветков, Ж.А. Жилина. – Владимир, 2014. – 333 с.

6. Цветков, С.А. Практикум по экономической психологии / С.А. Цветков, Ж.А. Жилина. – Владимир, 2015. – 233 с.

К ВОПРОСУ О ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБЕСПЕЧЕНИИ: СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ

Н. Н. Ширкова

Российский университет дружбы народов, Москва, Россия

Abstract. The increasing demands in the educational system determine the formation of new priorities and values in the organization of the educational process. This article reviews the problem of pedagogical support of person. We can identified the nature and content of this type of practice. The pedagogical support and ensuring mean a specific kind of the professional activity, which suggests activation of the personal and institutional resources which are necessary for efficiency realization psychological care. The purpose of the psychological support is the creation of conditions for personal growth on the basis of values.

Key words: pedagogical support, pedagogical ensuring, educational content, the educational process.

В настоящее время система высшего образования Российской Федерации активно интегрируется в мировое образовательное пространство. Учреждения образования призваны не только готовить молодых людей к трудовой деятельности, но и помочь им успешно функционировать в обществе. В последнее время в системе образования России усилиями ученых и практиков складывается особая культура поддержки и помощи в учебно-воспитательном процессе – педагогическое обеспечение. Перед педагогическим коллективом стоит задача объединения усилий для оказания поддержки и помощи в решении задач развития, обучения, воспитания и дальнейшей социализации индивида.

Словосочетание «педагогическое обеспечение» стало широко использоваться в научной литературе в середине 20 века, однако однозначного определения до сих пор нет. В словарях дана философская трактовка понятия «обеспечение», что обозначает «деятельность субъекта по изменению объекта для достижения некоторой цели». Учёные рассматривают понятие «педагогическое обеспечение» в различных аспектах: как «совокупность факторов и условий их развертывания посредством специальных педагогических форм, методов, процедур и приемов, технологий», как «целенаправленное управление процессом развития личности», как «комплекс специальных мер, помогающих в развитии личности» (Л.М. Бочкова, А.Ф. Драничников), как «специфическую педагогическую деятельность по организации и развитию личностных ресурсов, как «процесс формирования личностно-профессиональной позиции индивида» (А.И. Тимонин), как «создание условий для мобилизации ресурсов» (Н.Ю. Шепелева). Еще одним основанием процесса педагогического обеспечения является его понимание как целенаправленного управления процессом развития личности (Х.Й. Лийметс). Обобщение многообразия понятий показывает наличие трёх составляющих данного процесса: личность, социальная организация (учреждение), окружающая среда. На основе вышеизложенных понятий вырисовывается следующая трактовка данного понятия: педагогическое обеспечение –

это особый вид педагогической деятельности (субъекта) по отношению к обучающимся (объект) при использовании группы ресурсов, необходимых для реализации того или иного процесса. Изучение проблем педагогического обеспечения связано с разрешением двух групп противоречий: с деятельностью педагогов и с личностью учащегося. Первая группа объединяет проблемы, касающиеся выбора эффективных форм, методов, технологий, приемов. Отсюда следует необходимость разработки эффективного процесса педагогического обеспечения. Вторая группа противоречий объединяет вопросы, затрагивающие изменение личности обучающегося [1].

Однако объектом педагогического обеспечения может быть не только индивид. Например, А. И. Тимонин даёт большой обзор подходов относительно педагогического обеспечения: касающихся социальной работы, приобретения индивидом социального опыта, деятельности по становлению индивида; социализации индивида и т. д [7].

Анализ литературы позволил выделить три группы объектов педагогического обеспечения:

Первая группа: объекты, направленные на человека. Данную категорию разрабатывали Л.Ф. Драничников, Т.Е. Коровкина, Л.М. Бочкова, А.И. Новгородова, С.В.Филимонов, Н.О. Шепелева. В работах рассматриваются проблемы обеспечения целостного опыта развития индивида на всех возрастных этапах: развитие подростка в семье и школе, развитие младших школьников, формирование личности студента, изучение проблем адаптации иностранных студентов, процесс помощи молодым специалистам и пр.

Вторая группа: объектом является обеспечение педагогически целенаправленных процессов обучения, воспитания, формирования, развития. Данную группу изучали С.С. Бодалев, А.Ю. Ежкова, Е.В, Князева, Г.И. Прохорова, О.Л. Сергеева, В.П. Климова и др. Они уделяют большое внимание изучению салю-процессов (самопознания, самосовершенствования, самоопределения), профессионального становления личности, состояния готовности к выбранной профессии, самоактуализации личности будущего педагога и пр. В данную группу так же входят объекты, связанные с обеспечением процесса социальной защиты учащихся, с процессом адаптации иностранных студентов в ВУЗе, с обеспечением в качестве системы дополнительной поддержки уязвленной категории обучающихся в процессе обучения. Так же в данную группу относятся работы, где объектом педагогического обеспечения являются межличностные отношения в системе «педагог- учащийся» или «учащийся – учащийся», что проявляется в доверительных отношениях педагога и учащегося в образовательном процессе.

Так как педагогическое обеспечение является частью педагогической деятельностью, оно включает в себя следующие элементы: цель, задачи, субъект-объектные отношения, методы, формы, средства, приводящие к управлению воспитательно-образовательной системой [2]. Педагогическое обеспечение имеет под собой управленческую природу, соответственно, специфика данного процесса заключается в наличии цели, задач, условий, функций, этапов, форм и средств. Управление в педагогической деятельности характеризуется тем, что

субъектом и объектом в нём является человек. Цель педагогического обеспечения – создание условий для личностного роста обучающихся на основе ценностно-смысловых ориентиров.

Педагогическое обеспечение, представленное А.В. Волоховым в виде модели, включает в себя: цель (постановка задач и перспектив); результат (достижение цели в перспективе); функции (диагностика существующих проблем; определение возможных вариантов педагогической деятельности; помощь индивиду; организационно-педагогическая поддержка; индивидуально-ориентированная педагогическая помощь; диагностика эффективности педагогического обеспечения). Педагогическое обеспечение может реализовывать аксиологическую, мотивационную, ориентационную, операционную функции и функцию защиты.

Данные функции реализуются через [6]:

- социальное обучение, что проявляется в обучении прежде всего нормам общества и их законам;

- создание условий для социального самоопределения, то есть для выбора личностью своей социальной роли и социальной позиции в системе социальных отношений на основе осмысления своих жизненных целей, предполагающих включение личности в эту систему социальных отношений. Самоопределение является центральным механизмом становления зрелой личности, состоящим в осознанном выборе человеком своего места в многообразных социальных отношениях;

- содействие в преодолении трудностей социализации, возникающих на фоне проблемных отношений с окружающей социальной средой.

Б.Ф. Ломов выделяет последовательные действия, чёткую структуру и наличие алгоритма деятельности педагога: прогнозирование, планирование, выделение частей, реализация, принятие управленческого решения, проверка эффективности, переработка информации, рефлексия и коррекция действий.

В научной литературе выделяются следующие направления педагогической деятельности, которые включает в себя педагогическое обеспечение [3]:

1. Развивающая работа (включает в себя создание условий для формирования ценностей и развития личности);

2. Просвещение и консультирование обучающихся по возникающим вопросам;

3. Воспитательная работа (создание условий, способствующих формированию жизненных ориентиров, исправление способов поведения личности при формировании ключевых образовательных компетентностей учащихся);

4. Исследовательская деятельность (направлена на выявление условий и способов повышения эффективности образовательного процесса);

5. Разработка образовательных программ и дальнейшая деятельность, направленная на становление целостной личности в совокупности её когнитивных, эмоциональных, мотивационно-потребностных характеристик.

Учёными выделяется так же ресурсный подход, в рамках которого педагогическое обеспечение представляется как управление совокупностью ресурсов. Ресурсы определяются как условия, позволяющие с помощью определённых

преобразований получить желаемый результат.

Ресурсы педагогического обеспечения можно разделить на четыре группы [7]:

1. Личностные ресурсы: педагог, учащийся, мотивационная сфера, социальные роли и статус, индивидуальные особенности.

2. Институциональные ресурсы: структура института социализации, от чего будет зависеть особенность организации педагогического обеспечения.

3. Субкультурные ресурсы: набор ценностных ориентаций, норм поведения, взаимодействия и взаимоотношений, традиции, специфические знаки.

4. Ресурсы социальной среды: включают в себя наличие образовательных, социальных учреждений и подразумевают взаимодействие с ними участников образовательного процесса.

Феномен “педагогическое обеспечение” необходимо рассматривать как систему. На наш взгляд, это дает возможность не только целостно увидеть совокупность элементов, но и рассмотреть существующие взаимосвязи. Системообразующей деятельностью становится, если в ее организации испытывают потребность все субъекты педагогической деятельности. Характеризуя педагогическое обеспечение, мы можем отметить, что ему присущи многогранность (ресурсность, целеполагание, открытость, динамичность, системность, многоуровневость). Система педагогического обеспечения — это сложная, структурно-функциональная система, которая является личностно-ориентированной, динамической и открытой системой.

Таким образом, педагогическое обеспечение должно рассматриваться как управление системой ресурсов, привлекаемых для осуществления процесса педагогической деятельностью. Ресурсы определяются как средства, которые задействуются для достижения поставленной цели. Ресурсной составляющей определяется такая характеристика педагогического обеспечения как помогающая, поддерживающая направленность [4]. Это позволяет рассматривать педагогическое обеспечение как сопровождение обучения, воспитания и развития субъектов образовательного процесса в рамках создания целостной среды.

Литература

1. Григорьева, Н.Г. Педагогическое обеспечение саморазвития студентов как культурный феномен [Текст] / Н.Г. Григорьева // Специалист. – 2002. – № 2. – С. 24–26.

2. Игнатова, В.В. Педагогические факторы духовно-творческого становления личности в образовательном процессе [Текст] / В.В. Игнатова. – Красноярск: СибГТУ, 2000.

3. Психолого-педагогическое обеспечение профессиональной деятельности учителя [Текст] / Д.Ф. Ильясов [и др.]. – М.: Владос, 2008. – 343 с.

4. Сериков, В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования образовательных систем [Текст] / В.В. Сериков. – М.: Логос, 1999. – 272 с.

5. Слободчиков, В.И. Психология развития человека [Текст] / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М., 2000

6. Татарникова, Н.С. Основные пути индивидуализации высшего профессионального образования [Текст]: Монография / Татарникова Н.С. – Н. Новгород: ВГИПУ, 2009. – 142 с.

7. Тимонин, А.И. Концептуальные основы соци-ально-педагогического обеспечения профессионального становления студентов вуза [Текст] / А.И. Тимонин. – Кострома, 2007. – 216 с.

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О РАБОТЕ ПСИХОЛОГА У РОССИЙСКИХ ИНТЕРНЕТ-ПОЛЬЗОВАТЕЛЕЙ

Д. И. Ширяев

ФГАОУ ВПО «Уральский федеральный университет имени первого
Президента России Б. Н. Ельцина», Екатеринбург, Россия

Abstract. Despite the prevalence of the profession of psychologist in modern Russia, many researchers recognized the fact that the level of psychological culture of the Russian society remains at a low level. While an integral part of psychological culture in many countries today is the culture of visiting a psychologist. In our country this practice does not have such a distribution.

In this article we have tried to analyze some of the reasons for such view Russian Internet users.

Keywords: view Russian internet users, psychological culture.

Под психологической культурой надо понимать наработанную и усвоенную личностью систему конструктивных способов и умений самопознания, общения, саморегуляции эмоций и действий, творческого поиска, ведения дел и саморазвития [6]. Исследователями отмечается, что в российском обществе уровень психологической культуры остаётся на низком уровне [5]. При этом важность психологической культуры в обществе сложно переоценить – она выступает и как социально-психологический механизм эффективной адаптации индивида в социуме, и как условие успешного взаимодействия личности с людьми и культурой, влияет на психологическое здоровье человека [2].

Развитие перечисленных выше личностных качеств самим человеком нередко представляется трудной задачей в силу субъективности человеческой природы, наличия в психике защитных механизмов и т. д. Но при этом, в России зачастую не принято обращаться за помощью в развитии и изменении своих личностных характеристик, разрешении своих психологических трудностей к компетентным специалистам – психологам.

Нам стали интересны причины такого поведения. Мы считаем, что выяснение причин может помочь дальнейшему изменению подобного положения вещей.

Для реализации поставленной цели на Интернет-ресурсе «Ответы.mail.ru» нами был создан опрос. В нём приняло участие 203 человека.

Параметры выборки (аудитория портала «Ответы»): 49% мужчин (преобладают люди до 34 лет) и 51% женщин (от 12 до 64 лет, нет преобладания какой-либо возрастной группы). По роду занятий пользователи в основном «специалисты» (30%) и «учащиеся» (21%), «служащие», «руководители» (по 14%) с доходом среднего (39%) и выше среднего (37%) уровня [1].

По данным литературы к некоторым психологическим особенностям аудитории активных пользователей социальных Интернет-ресурсов можно отнести у мужчин: низкий уровень самоуверенности, самоинтереса, самовосприятия и высокий уровень самообвинения. В женской аудитории уровень самоуверенности и самовосприятия находится на уровне выше среднего, а самоинтерес на низком уровне [3].

Отметим, что некорректно обобщать эти данные на всех респондентов, участвовавших в опросе, но можно говорить о большей вероятности наличия людей с такими особенностями на сайтах подобного рода.

Вопрос, который мы задавали опрашиваемым, звучал следующим образом: «Вы не обращаетесь за психологической помощью к психологу потому что...» Варианты ответа, вычлененные с помощью предварительного анализа различных постов и блогов в сети интернет, были сформулированы так:

1. Психолог – это шарлатан; 2. У меня нет денег на это; 3. Я стесняюсь / комплекую; 4. Я не чувствую необходимости / у меня нет проблем; 5. Психолог реально ничем помочь не может; 6. К психологу ходят только те, у кого нет друзей – поговорить; 7. Я боюсь «попасть» к непрофессионалу.

Распределение ответов вы можете видеть на гистограмме ниже:

Гистограмма 1



Остановимся на некоторых пунктах подробнее:

1. «Я не чувствую необходимости / у меня нет проблем». Самый популярный ответ среди опрошенных. На наш взгляд здесь, в большинстве случаев, работает известная формула: «Кто говорит, что у него нет проблем у того их

больше всего». Подтверждением данной гипотезы могут служить те характеристики активных пользователей сети, которые были приведены выше. Но это требует дальнейшей проверки.

2. «Психолог реально ничем помочь не может». Здесь подтверждается психологическая неграмотность респондентов. Люди не понимают, как работает психолог, на основе чего происходит психологическая коррекция. Справедливости ради, необходимо отметить, что в данном случае ответственность за неосведомлённость общества несут и сами психологи, которые должны заниматься просвещением людей о своей работе и её методах. Также на укрепление этой установки работают некомпетентные и непрофессиональные психологи. В этой связи необходимо создание «буфера» для предотвращения проникновения некомпетентных специалистов, дискредитирующих своих коллег, таким «буфером» может стать введение лицензирования психологической деятельности (см. [4]).

3. «Я боюсь попасть к непрофессионалу». В обществе нет доверия к качеству подготовки психологов, в частности, потому что получить «корочку», говорящую, что её обладатель – «психолог» не составляет труда. Это и порождает страх людей попасть к «полуспециалисту». Выход из этого мы видим в следующем: создание баз данных консультантов профессиональными сообществами психологов: например, РПО и ППЛ, введения лицензирования психологической деятельности на законодательном уровне.

4. «Психолог – это шарлатан». Отличие данного утверждения от предыдущего существенно: оно заключается в том, что респонденты, отметившие данный вариант, не считают психологическое консультирование научно обоснованным, относя его к разряду «шарлатанских» т. е. жульнических псевдонаук.

Интерес для анализа, на наш взгляд, представляют комментарии, которые оставляли некоторые респонденты. Всего было опубликовано 45 комментариев. Среди которых встречаются важные, помогающие более полно увидеть спектр общественных убеждений, например: «я сама умею думать» – человек считает, что психолог будет думать за него, но, как известно хорошая терапия – это лишь помощь в решении проблем клиента, но не решение проблем за него. В 6 комментариях респонденты признавались, что не ходят к психологу, потому что предпочитают самостоятельно решать свои проблемы, что сомнительно в силу причин, названных нами вначале. Также респондентами было приведено несколько случаев встречи с некомпетентными специалистами и неудовлетворённостью итогами терапии.

Кроме этого было проговорено несколько стереотипов о психологах (сохранены авторская пунктуация и орфография):

1. «Достаточно часто психологи паразитируют (осознанно или не очень) на проблемах клиента. И затягивают терапию. То есть, психолог может быть профи, но все равно злоупотреблять. Тут вопрос этики».

2. «Ничего нового психолог мне уже не скажет».

3. «Выбрала наиболее близкий мне ответ: Я боюсь «попасть» к непрофессионалу, но мой ответ глубже: я боюсь увидеть перед собой чёрствую душу, дежурно зарабатывающую свой хлеб».

Мы считаем, что возникновение вышеперечисленных стереотипов детерминировано самими психологами, а точнее их некомпетентными коллегами.

Встречались комментарии, в которых люди обосновывали необходимость обращения за помощью к психологу, а один из респондентов отметил, что, по его мнению, «к психологам не обращаются от недопонимания их значимости».

В заключение хотелось бы подчеркнуть, что проведённое исследование позволяет ещё раз акцентировать внимание психологической общественности на:

1. Проблеме неадекватного представления о психологической профессии в обществе;

2. Необходимости просветительской деятельности об основах психологического знания в целом и о работе психологов в частности;

3. Необходимости повышения психологической культуры в российском обществе;

4. Необходимости ограждения общества от некомпетентных специалистов-психологов.

Литература

1. Аудитория Mail.ru за декабрь 2014 (28 проектов). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: sales.mail.ru/ru/audience (дата обращения: 03.03.15)

2. Баева И. А., Семикин в. В. Безопасность образовательной среды, психологическая культура и психическое здоровье школьников // Известия российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2005. – №. 5-12. – С. 7-19.

3. Боярова К.В. Психологические особенности активного пользователя коммуникативных ресурсов интернета (на примере чатов) // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2009. – №. 6-1. – С. 113-115.

4. Габидулина С. Как я стала психологом в Канаде (о системе сертификации практических психологов в Канаде. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.psy.msu.ru/science/public> (дата обращения: 12.02.15)

5. Дубровина И.В. Психическое и психологическое здоровье в контексте психологической культуры личности // Вестник практической психологии образования – 2009. – №.3. – С. 17-21.

6. Мотков О.И. Психологическая культура в мозаике личности. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.psychologos.ru/articles/view/psihologicheskaya_kultura_v_mozaike_lichnosti_o.i._motkov/-1 (дата обращения: 12.03.15)

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ЛИЧНОСТИ

СМЫСЛОЖИЗНЕННЫЙ КРИЗИС У ЖЕНЩИН И ЕГО ПРЕОДОЛЕНИЕ

Р. А. Абдурахманов, М. К. Дамбис

НОУ ВПО «Российский новый университет», Москва, Россия

Abstract. This article discusses the features of the crisis of meaning in life in women during early and middle adulthood, an analysis of the relationships intensity of the crisis of meaning in life, life orientations and traits. This article also offers recommendations for overcoming the emotional meaning of life crisis.

Keywords: crisis meaning of life, purpose orientations, dispositional optimism, the crisis thirty years, overcoming.

Исследования Б. Ливехуда, Д. Левинсона, Г. Шихи, К.В. Карпинского, Г.С. Абрамовой и др. показали, что в жизни взрослого человека, присутствует период «подтверждения и сличения найденных основ жизни», который приходится на возраст от 28 до 35 лет [1]. Человеку важно быть готовым к прохождению кризиса смысла жизни, который может стать источником новых открытий о жизни и себе. Преодолению кризиса будут способствовать и конструктивные стратегии совладающего поведения [2].

Исследование проводилось с апреля 2013 года по сентябрь 2014 года. В исследовании приняло участие 137 человек: в очном исследовании – 50 женщин в возрасте от 28 до 43 лет, 87 – в интернет-конференции на тему: «Кризис 30-ти! Как пережить?» на форуме интернет-сайта для женщин <http://eva.ru>. Были использованы следующие методы: опросник смысложизненных ориентаций (СЖО) Д.А. Леонтьева, диагностическая версия опросника смысложизненного кризиса (СЖК) К.В. Карпинского, характерологический опросник по К. Леонгарду – Г. Шмишеку, тест диспозиционного оптимизма (тест жизненной ориентации) адаптированный Т.О. Гордеевой, О.А. Сычевым и Е.Н. Осиным, контент-анализ.

Методиками по определению смысложизненных ориентаций и смысложизненного кризиса были исследованы 50 испытуемых, которые затем были разделены по возрасту на две группы: 30 человек (в возрасте от 28 до 35 лет) и

20 человек (в возрасте от 36 до 43 лет). У второй группы большинство показателей опросника смысложизненных ориентаций получились выше, чем у первой группы. В первой группе полученные значения по результатам опросника СЖК находились в диапазоне от 59 до 139, во второй группе – от 50 до 135. Средний балл по опроснику смысложизненного кризиса был ниже у второй группы.

Проведенное нами исследование выявило наличие высокой отрицательной корреляции между показателем СЖК и показателями субшкал опросника СЖО. Наиболее сильная отрицательная корреляция была обнаружена между показателем СЖК и баллом по субшкале «Осмысленность жизни», а также между интенсивностью СЖК и баллами по субшкалам «Цели/процесс/ результаты жизни». Эти показатели опросника СЖО в целом отражают «привязку» к жизни, удовлетворенность жизнью и желание жить. Таким образом, при низких баллах этих показателей СЖО часто наблюдается смысложизненный кризис, сопровождаемый ощущениями бесперспективности, опустошенности или нереализованности. У некоторых респондентов в возрасте 28-34 года при высоких баллах по субшкалам СЖО наблюдался СЖК средней степени интенсивности, или высокий уровень СЖК при средних значениях баллов СЖО. Это можно объяснить тем, что, несмотря на высокий уровень ответственности, целеустремленности, осмысленности и насыщенности жизни, наблюдается несоответствие возможностей (ресурсов) респондентов предъявляемым требованиям и как следствие ощущение кризиса.

Для нормализации результатов опросника смысложизненного кризиса была использована шкала стенов, предложенная Карпинским К.В. Результаты проведенного нами исследования показали, что 64% респондентов имели низкий уровень показателя СЖК. В первой группе испытуемых в возрасте от 28 до 35 лет у 40% респондентов наблюдался смысложизненный кризис средней или высокой степени интенсивности.

Во второй группе испытуемых в возрасте от 36 до 43 лет высокие и средние показатели СЖК были выявлены у 30% респондентов. При этом только у одного респондента в возрасте сорока лет наблюдался кризис смысла жизни высокой интенсивности. По одному респонденту в возрасте от 36 до 40 лет показали смысложизненный кризис средней степени интенсивности.

Было изучено 261 сообщение при обсуждении темы «Кризис 30-ти! Кто как пережил?» на форуме интернет-сайта для женщин <http://eva.ru/> [9]. В итоге выборочная совокупность для анализа составила 87 сообщений 87 женщин. В результате контент-анализа этих высказываний выявлено, что около 36% участниц обсуждения не испытывали субъективного ощущения «кризиса тридцати лет». 17,2% респондентов в возрасте от 29 до 35 лет ответили, что в настоящий момент у них нет кризиса. Примерно половине из этих респондентов меньше 33 лет и таким образом, можно предположить у некоторых из них может наступить запоздалый «кризис тридцати лет». 47,1% участниц обсуждения отметили, что переживают кризисный период или у них был кризис в возрастном интервале 28-35 лет. Среди тех, кто уже прошел кризисный период, более половины респондентов пережили кризис в возрасте тридцать лет.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод, что более 40% женщин в России не испытывают субъективного переживания кризиса в возрастном диапазоне от 28 до 35 лет. Мы предполагаем, что часть женщин не прошедших (или прошедших) «кризис тридцати лет» испытывает кризис в период 40–45 лет – «переход средней зрелости» согласно концепции Дэниэла Левинсона. Кроме того некоторые женщины могут переживать кризис смысла жизни в период 36–39 лет, что подтверждается результатами исследования.

Из первой группы испытуемых (возраст 28–35 лет), прошедших опросники СЖО и СЖК было отобрано 20 человек с распределением баллов по СЖК идентичным второй группе испытуемых (возраст 36–43 года), прошедших опросники СЖО и СЖК. Из этих подгрупп была сформирована группа из 40 человек, у которых было проведено исследование акцентуации характера и уровня диспозиционного оптимизма.

Таким образом, в результате анализа научных источников и эмпирической проверки выявлено, что в период от 28 до 35 лет больше, чем в период от 36 до 43 лет, повышается вероятность наступления смысложизненного кризиса, который при возникновении в этот период условно называется «кризисом тридцати лет».

Результаты опросников выявили, что на интенсивность протекания смысложизненного кризиса, могут оказывать влияние уровень диспозиционного оптимизма и черты характера. Так, например, при дистимической или циклотимической акцентуации возрастает вероятность того, что смысложизненный кризис будет протекать более интенсивно. Наличие гипертимической или эмотивной акцентуации может сглаживать протекание кризиса. Это можно объяснить тем, что у гипертимического типа преобладает повышенное настроение, жизненный тонус обычно высокий и часто наблюдается легкомысленное отношение к проблемам. Сглаживание интенсивности кризиса у людей с эмотивной акцентуацией может объясняться их отзывчивостью, склонностью радоваться чужим успехам, гуманностью, сопереживанием другим людям или животным, что может придавать смысл их жизни и отвлекать от собственных переживаний.

Следует отметить, что не каждый человек готов к встрече со своими негативными чувствами и переживаниями, страхами, тревогами и сомнениями, которые могут сопровождать кризисный период и как, известно, люди могут прибегать ко всякого рода психическим защитами, таким как, например, вытеснение или рационализация. Есть также и личности с высоким уровнем психического здоровья, позитивными установками и низкой степенью рефлексии – для таких людей, на наш взгляд, вероятность протекания смысложизненного кризиса сильной интенсивности не велика.

Проведенное исследование расширяет область знаний о протекании смысложизненного кризиса у женщин в период ранней и средней зрелости и может быть полезным при разработке рекомендаций о психологической помощи в кризисные периоды, профилактики наркомании [3] и обеспечения здоровья детей [4], профессионального самоопределения [5], подготовки руководителей организации [6].

Литература

1. Ливехуд, Б. Кризисы жизни – шансы жизни [Текст] / Б. Ливехуд. – Калуга: Духовное познание, 1994. – 217 с.
2. Абдурахманов, Р.А. Зависимость копинг-стратегий в трудных жизненных ситуациях от уровня осмысленности жизни у сотрудников православного вуза [Текст] / Р.А. Абдурахманов, О.В. Герасимова // Вестник Российского нового университета. – 2013. – № 1. – С. 7–14.
3. Чернышова, В.Н. Профилактика наркозависимости через ближайшее окружение. В сб.: Педагогическая профилактика наркомании [Текст] / В.Н. Чернышова, Т.А. Коренченкова. – Ростов-на-Дону, 2004. – С. 45–51.
4. Николаева, Л.П. Здоровье детей – важный фактор обучения и воспитания. В сб: Ребенок и север: Проблемы и перспективы формирования здоровья детей и молодежи в экстремальных условиях среды обитания. Редактор-составитель Е.М. Лапицкая [Текст] / Л.П. Николаева. – 1999. – С. 125–126.
5. Феоктистова, С.В. Проблемы профессионального самоопределения личности в условиях становления нового российского общества [Текст] / С.В. Феоктистова, Д.В. Старикова // Вестник Российского нового университета. – 2011. – № 1. – С. 85–89.
6. Божукова, Е.М. Совершенствование профессионально-педагогических компетенций руководителей предприятий в системе дополнительного образования [Текст] / Е.М. Божукова // Вестник Российского нового университета. 2013. № 1. С. 106-111.

РАЗВИТИЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ЛИЧНОСТИ КАК ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

Д. С. Батарчук

Российская академия народного хозяйства и государственной службы
при Президенте Российской Федерации, Москва, Россия

Abstract. In the article psychological approaches to a problem of development of the multicultural personality are considered. The multicultural personality, developing in conditions of ethnic diversification of society, acts as integrative subject education.

Keywords: multicultural personality, development, psychological approaches.

Человеческая цивилизация на современном этапе вошла в качественно новую фазу развития, для которой характерны усиление интернационализации жизни, рост информационного, культурного, экономического обмена и сотрудничества. Интеграционные процессы способствуют тому, что социальная среда кардинально модифицируется уже при жизни одного поколения. Обособленное сосуществование народов и культур становится невозможным, так как рост миграционных и демографических процессов, увеличение числа этнически смешанных семей, образование многонациональных коллективов в социальных

институтах значительно расширяют рамки межкультурного и межэтнического общения. Это означает, что идет сложный процесс взаимной адаптации людей, корреляция поведения личности в соответствии с традициями и привычками инационального окружения.

В работах Ю.В. Агранат отмечается, что мы живем в век глобальной интеграции: на огромные расстояния достаточно быстро сегодня перемещаются люди, товары, деньги, информация, услуги. Представители разных культур «пересекаются и взаимодействуют друг с другом по самым разным поводам и в самых разных аспектах» (Ю.В. Агранат).

В процессе социализации, как отмечает В.А. Ядов, человеческий индивидуум становится личностью, качество которой зависит от социальной среды, от социально-экономического строя, от культуры, т.е. от многочисленных собственно социальных характеристик его окружения. Личность, следовательно, формируется в процессе онтогенеза в обществе.

Развитие поликультурной личности как процесс «поликультурной социализации индивида» осуществляется в условиях этнической диверсификации общества. Данный процесс выступает как макроситуация личностного развития.

Поликультурная направленность личности характеризуется совокупностью устойчивых мотивов, ориентирующих деятельность личности как культурно образованного человека, воспринимающего себя в качестве субъекта диалога культур, имеющего активную жизненную позицию, способного к успешному самоопределению в условиях этнического многообразия общества, обладающего гуманистическим мировоззрением, умениями жить в мире и согласии с носителями различных культур. Проблема направленности – это, прежде всего вопрос о динамических тенденциях, которые в качестве мотивов определяют человеческую деятельность, сами в свою очередь определяясь с ее целями и задачами (С.Л. Рубинштейн).

Поликультурная личность, востребованная современным обществом для прогрессивного, гармоничного, созидательного развития, способна к активному обсуждению глобальных общечеловеческих проблем, осознанию своей роли и ответственности в данных процессах и действиям, направленным на их решение.

В научных трудах А.Г. Асмолова отмечается, что при анализе социотипического поведения личности в системе «роль-для-всех» выделяется такое направление, как изучение социотипических проявлений в развитии и функционировании личности в разных этнических общностях (национальный характер, национальное самосознание, природа и функции этнических стереотипов) [3, с. 264–265].

Согласно В.Г. Асееву, процесс развития личности также характеризуется взаимным влиянием мотивации на деятельность и деятельности на мотивацию. Благодаря развитию мотивации, сознательному усвоению воспитательных требований, внутренней работе по перестройке потребностей, влечений, норм поведения происходит изменение, расширение деятельности, отношений личности с действительностью [2, с. 11].

Общепсихологический подход к проблеме развития личности, опирающийся на исследования Б.Г. Ананьева, К. А. Абульхановой, Л.И. Божович, Е.П. Ильина, А.Ф. Лазурского, А.Н. Леонтьева, В.Н. Мясищева, В.С. Мерлина, С.Л. Рубинштейна, Д.И. Фельдштейна и др., позволяет рассматривать развитие поликультурной личности как социально-психологическую категорию, развитие которой находится в зависимости от мира межличностных отношений этнически диверсифицированного общества.

Б.Г. Ананьев отмечает, что развитие личности определено совокупностью условий социального существования в данную историческую эпоху. Личность – объект многих экономических, политических, правовых, моральных и других воздействий на человека общества в данный момент его исторического развития, следовательно, на данной стадии развития данной общественно-экономической формации, в определенной стране с ее национальным составом [1, с. 276].

Акмеологический подход к развитию личности, основания которого представлены в трудах К.А. Абульхановой, С.А. Анисимова, В.С. Агапова, О.С. Анисимова, А.А. Бодалева, А.В. Гагарина, А.С. Гусевой, Г.Г. Габунии, В.Г. Зазыкина, А.А. Деркача, Е.А. Климова, В.Н. Кузьминой, А.К. Марковой, В.Н. Маркина, О.В. Москаленко, И.Н. Семенова, Е.А. Степновой и других ученых-акмеологов, позволяет на наш взгляд, рассматривать развитие поликультурности личности в логике акмеологической науки. Поликультурность является важным и необходимым критерием зрелости субъекта этноса, личностного потенциала и способности человека к реальному самоосуществлению, межкультурному самоопределению в достижении внутриличностной и межличностной гармонии в условиях этнически диверсифицированного общества [1, с. 217-230].

Культура, в свою очередь, выступает «как интегральный показатель саморазвития и одновременно как личностное качество, обеспечивающее эффективность этого процесса» (А.А. Деркач).

Следовательно, поликультурная личность – это творческий, гуманистический, билингвальный, толерантный индивид, со сформированными культурно-образовательными ценностями, обладающий культурной компетенцией, самоидентификацией, навыками интеркультурной коммуникации в условиях этнической диверсификации общества, адаптации к иным культурным ценностям, способный создавать материальные и духовные богатства.

Кроме того, поликультурная личность – это индивид с позитивной Я-концепцией. Ее отличает чувство внутреннего равновесия, положительное отношение к себе и другим людям. Под поликультурной личностью понимается индивид, ориентированный через свою культуру на другие. Глубокое знание собственной культуры для него – фундамент заинтересованного отношения к другим, а знакомство со многими – основание для духовного обогащения и развития. Важно и другое: есть ли у конкретного индивида потребность в своей национальной культуре и языке, есть ли у него стремление овладеть ими и желание идентифицировать себя со своим народом.

Необходимо предусмотреть конкретные пути формирования каждого из этих факторов, оказывать всестороннюю помощь и создавать стимулы к овла-

дению родным языком и культурой. Однако решающее значение имеет позиция личности. Такой человек обладает независимыми взглядами, убеждениями, адекватной самооценкой целей и мотивов деятельности. Ему свойственно уверенность в себе и в своих силах, оптимистичное восприятие окружающего мира. Такого человека отличают следующие личностные качества: тактичность, отзывчивость, терпимость, открытость, доброжелательность, этнотолерантность. Он осознает себя представителем одновременно нескольких культурных групп (этнической, социальной, территориальной, религиозной, гендерной и др.), легко вступает в межкультурный диалог, умеет слушать и говорить, корректно спорить в поисках истины. Поликультурная личность с пониманием относится к культурным особенностям и воспринимает культурное разнообразие как норму их сосуществования. Поликультурная личность обладает, прежде всего, целостным мировоззрением.

Развитие поликультурной личности представляется возможным исключительно в условиях этнической диверсификации общества, выступающей своеобразным феноменом современного развития многонациональной страны и мира.

Литература

1. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания [Текст] / Б.Г. Ананьев. – Л., 1968. – 338 с.
2. Асеев, В.Г. Мотивация поведения и формирование личности [Текст] / В.Г. Асеев. – М., «Мысль», 1976. – 158 с.
3. Асмолов, А.Г. Психология личности [Текст]: учебник / А.Г. Асмолов. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 367 с.

СОДЕРЖАНИЕ РЕФЛЕКСИВНОГО ТРЕНИНГА ПО ОПТИМИЗАЦИИ СОВЛАДАНИЯ С ТРУДНЫМИ ЖИЗНЕННЫМИ СИТУАЦИЯМИ У БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ

А. А. Бехтер

Дальневосточный государственный гуманитарный университет,
г. Хабаровск, Россия

Abstract. Article describes a role of reflexive training in optimization of coping behavior of future psychologists. Techniques for an assessment of the overcoming behavior in a problem situation are offered. The author opens the content of reflexive training, describes the recommended exercises.

Keywords: reflexive training, coping behavior, difficult life situations, psychologist.

Проблема устойчивости специалиста к трудным жизненным ситуациям и повседневным проблемам является одной из важных и актуальных в современной подготовке специалиста помогающего профиля (психолога, педагога, социального работника). Поэтому в содержании профессионального образования

специалиста-психолога большое внимание должно быть уделено формированию у него навыков эффективного совладания с трудностями. В противном случае, специалисты сами являются живым примером человека, который тяжело переносит стресс и не в состоянии оказать психологическую помощь клиенту.

Объект нашего исследования – оптимизация совладания трудных жизненных ситуаций у будущих психологов. Предмет – содержание рефлексивного тренинга по оптимизации совладания с трудными жизненными ситуациями у будущих психологов. Целью исследования являлось описание содержания рефлексивный тренинга по работе в оптимизации совладания для студентов – психологов старших курсов. В качестве испытуемых выступили 20 студентов-психологов 4 курса Дальневосточного Государственного Гуманитарного Университета г. Хабаровска. Длительность эксперимента – 3 месяца (сентябрь – декабрь 2014г.). Регулярность встреч – 1 раз в неделю 1,5 часа.

В эксперименте мы использовали следующие диагностические методики: методика А.В. Карпова «Уровень рефлексивности», Н.П. Фетискина «Онтогенетическая рефлексия», тест на копинг-стратегии Р. Лазаруса и С.Фолкмана в адаптации И.А. Джидарьян; тест на копинг-поведение в адаптации Т.И. Крюковой; методика «Стиль саморегуляции» В.И. Моросановой; методика СЖО Д.А. Леонтьева; тест жизнестойкости в адаптации Д.А. Леонтьева, Е.И. Рассказовой; наблюдение, беседа, развивающий эксперимент.

Исследование личностных качеств будущих психологов показали, что они высокорефлексивны, эмоциональны, эмпатийны, склонны к выраженной направленности к помощи другим (просоциальностью), поэтому легко эмоционально выгораемые и психосоматизированные. Стиль совладающего поведения чаще выражен в стратегиях «позитивная переоценка событий» или «планирование решения проблемы», но при этом наблюдается тенденция к избеганию активных реальных действия по решению трудных ситуаций, или поиск социальной поддержки (проявление стороны просоциальности).

Нами была разработана программа рефлексивного тренинга, включающие различные упражнения, игры, методы релаксации. Содержание программы по оптимизации совладания через усиление рефлексивности мы предлагаем дополнить следующими элементами:

1. Усиление развития эмоционально-волевого, мотивационного, рефлексивно-смыслового компонентов личности.

Учитывая такие проблемы как слабое понимание собственных эмоций и высокий эмоциональный самоконтроль (или чрезмерное сдерживание негативных эмоций) направление работы должно вестись в двух направлениях: рефлексивные упражнения для понимания своего состояния (рефлексия по окончанию упражнения, актуализация своего эмоционального состояния и т.д.); релаксация или упражнения на выход отрицательных эмоций (физические упражнения на конструктивный выход агрессии).

У психологов с эмоциональным выгоранием зачастую снижен локус контроля-Я (как ощущение беспомощности перед жизнью), который вынуждает их усиливать контроль за ее событиями и собой. Поэтому основная цель работы заключается в следующем: *определение смысловых опор* путем рефлексивного

размышления о происходящих событиях в настоящем и прошлом; *размышление о перспективах будущего* (метод визуализации или когнитивного структурирования).

2. *Развитие активного деятельностно-поведенческого компонента.* Профессия психолога не предполагает жестких и эмоциональных стратегий преодоления стресса с точки зрения общественного мнения. Здесь направления работы должны быть направлены на понимание собственного стиля совладания и формирования нового опыта преодоления, расширения вариации стратегий (включение активных копингов наряду с избеганием, например, «решение проблемы»): индивидуальная работа по рефлексивному анализу собственных стратегий совладания (письменная форма); моделирование проблемных ситуаций и последующее их рефлексирование.

3. *Преодоление негативных последствий просоциальной установки поведения.* Так как профессия психолога изначально просоциальна и ориентирована на безвозмездную помощь другим, то мы считаем целесообразным не избавляться от нее (это практически невозможно), а рефлексивным путем осознать ее и минимизировать негативные последствия для самого специалиста. Эта работа может быть осуществлена через следующие направления: *осознание своей просоциальности* и понимание ее выгоды/полезности и отрицательного влияния (обсуждение в группе, индивидуальная работа); *осознание ценности и необходимости уделять внимания своим потребностям, желаниям* и выстраивание гармоничного существования работы и личной жизни (или семьи); *понимание ценности своего «Я»* путем изменения установки нужности и необходимости через полное посвящение себя профессии.

4. *Преодоление механизмов психологической защиты (рационализации).* Высокий уровень рефлексии становится изолированной функцией сознания с фиксацией на мелочах и деталях принятия решения, часто сопровождаемый тревожным и мнительным фоном настроения. Это создает почву для навязчивости как проявления неврастеничности или других видов психогенных расстройств. Для снижения такой детализации и развития способности к принятию конкретного решения поведения для специалиста, мы предлагаем осуществлять работу в следующих направлениях: *релаксация* и метод смещения внимания от мелочей к более существенным моментам принятия решения (моделирование проблемных ситуаций, создание своей новой схемы принятия решения и ее отработка); *остановка навязчивой рефлексии* путем фиксации на ней и на ее формах проявления, осознание механизмов ее запускающих и индивидуальных способов ее преодоления (создание индивидуальной модели рефлексии через ролевую игру в группе).

5. *Работа над снятием мышечного напряжения.* Известно, что стресс и его преодоление вызывают напряжение как умственное, так и физическое. Поэтому для психологов мы предложили следующие методы: физическая релаксация (музыкотерапия, арт-терапия); дыхательная гимнастика; занятия в сенсорной комнате (сухой бассейн с шариками, наблюдение за воздушно-пузырьковой колонной и др.).

Результаты диагностики после серии тренинга больших положительных сдвигов не обнаружили, но по наблюдению, наметилась позитивная динамика самой группы – испытуемые лучше стали понимать свое эмоциональное состояние и свободно о нем говорить, осознавать свои механизмы защиты и источники психосоматических заболеваний.

Таким образом, наш эксперимент показал, то содержание тренинговых занятий должно основываться на «проблемных» зонах личностных проявлений в трудной жизненной ситуации. Минимальный как и максимальный уровень развития какого-либо качества (например рефлексии) также может повлечь за собой негативные последствия для самого человека. Поэтому возникает необходимость психодиагностики испытуемых до и после тренинга с целью понимания актуального уровня личностных качеств и их динамики. Основным принципом использования подобных тренингов является рациональность и адекватный уровень развиваемого/корректируемого качества.

Литература

1. Бехтер, А.А. Личностная рефлексия как механизм формирования социально-профессиональной идентичности будущего психолога [Текст] / А.А. Бехтер // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. – 2012. – № 3. – С. 89–92.

2. Бехтер, А.А. Рефлексия как механизм формирования социально-профессиональной идентичности психолога [Текст] / А.А. Бехтер // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Психология. – 2012. – Т. 6. – № 2. – С. 57–59.

3. Гагарин, А.В. Развитие копинг-стратегий будущих психологов посредством рефлексивных методов обучения [Текст] / А.В. Гагарин, А.А. Бехтер // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. – 2014. – № 3. – С. 90–96.

СЕМЕЙНЫЕ ПЕРСПЕКТИВЫ ЖЕНЩИН, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

С. А. Бурдина

Алтайский государственный университет, Барнаул, Россия

Abstract. The concept «family prospects» is defined. Consideration of components of family prospects is made. Family prospects of the women who are bringing up children with limited possibilities of health, through these components are analyzed.

Keywords: family prospects, components of family prospects, the women who are bringing up children with limited possibilities of health.

Ситуация появления в семье ребёнка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) приводит к тому, что устоявшиеся ценностные ориентиры женщины претерпевают изменения, трансформируя прежние представления о собственной жизни, её уклад, переоценивается прошлое, приходит осознание того, что выстроенные планы на будущее потеряли свою актуальность, появляется необходимость в планировании жизненной перспективы ориентироваться на решение вопросов, связанных с болезнью ребёнка. Таким образом, изменяются семейные перспективы матери, обретая свои особенности, характерные для женщины, воспитывающей ребёнка с ОВЗ.

По мнению Е.А. Ипполитовой, семейные перспективы человека следует рассматривать как его представление о будущей семейной жизни во взаимосвязи программируемых и ожидаемых событий, опирающееся на ценностные ориентации, опосредующее семейное самоопределение и способствующее актуализации соответствующего поведения в семье и браке [5, с. 10].

Как указывают И.А. Ральникова, О.С. Гурова, Е.А. Ипполитова и И.В. Шмыкова, семейные перспективы следует понимать как системное образование, основными составляющими которого является ряд компонентов: ценностно-смысловой (совокупность ценностных ориентаций личности, лежащих в основе построения планов на предстоящий период семейной жизни), эмоционально-оценочный (эмоциональное отношение к семейному будущему), когнитивный (совокупность ожидаемых и планируемых событий в сфере семьи), и деятельностный (стили, стратегии, формы поведения человека в настоящем в брачно-семейной сфере) [3, 4, 9].

Семейные перспективы женщин, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, также рассматриваются через данные компоненты.

В рамках ценностно-смыслового компонента ценностные ориентации, мотивы, личностные смыслы обретают узкую направленность на ребёнка, на его состояние и потребности. Как указывает Е.Е. Руслякова, семьи, в которых растёт ребёнок с ОВЗ, чаще всего проходят через «классический» паттерн: матери чрезмерно вовлечены в воспитание ребёнка, в то время как отцы уходят от ситуации эмоционально или физически. Следовательно, именно мать, как прави-

ло, принимает большее участие в воспитании ребёнка, несёт на себе всю моральную нагрузку по его лечению, образованию и воспитанию [7]. По мнению А.А. Вильшеватой, ребёнок с нарушением становится центральным пунктом, и на многие другие составляющие семейной жизни не остаётся времени и сил [1]. Исследование И.А. Ральниковой показывает: для написания картины жизненного пути женщины, воспитывающие детей-инвалидов, используют события «болезнь ребёнка», «лежали в реанимации с ребёнком» и т.п. Кроме того, отсутствуют события, указывающие на желание ещё иметь детей, минимизировано количество событий, связанных с карьерным ростом и социальным статусом, что лишний раз указывает на чрезмерную направленность на ребёнка [6, с. 203–210].

Исследование И.А. Ральниковой также даёт результаты в рамках эмоционально-оценочного компонента: будущее матерями детей-инвалидов воспринимается как неприятное, тёмное, болезненное, пассивное, тревожное, несчастливое. Это отражает тревогу и опасения в ожиданиях будущего.

Когнитивный компонент определяется тем, что женщины, воспитывающие детей с ограниченными возможностями здоровья, ожидают и планируют события, связанные именно с ребёнком-инвалидом.

Стили, стратегии, формы поведения матери в настоящем в брачно-семейной сфере зависят от её отношения к ребёнку и выбранным способам его воспитания. Е.В. Галкина выделяет несколько форм отношения родителей к своим детям, имеющим проблемы в развитии [2, с. 36]: 1. Родители стесняются неполноценности своего ребенка, гипер опекают его, прячут от людей, не посещают общественные места, лишая его жизненных впечатлений. 2. Родители ошибочно считают себя виновными в состоянии ребенка, настаивают на проведении самых неразумных методов «лечения», которые не приносят ему никакой пользы. 3. Родители постепенно приходят к выводу о безнадежности состояния ребенка, отказывают в проявлении к нему каких-либо знаков внимания, любви. 4. Не желая примириться с неполноценностью ребенка, родители преувеличивают его возможности, не хотят замечать недостатков, предъявляют к нему завышенные требования. 5. Родители принимают ребенка таким, каков он есть, не ограничивают круг его общения. В соответствии с формой отношения будет меняться стратегия поведения.

Также следует отметить, что деятельностный компонент будет зависеть от компетентности матери в вопросах особенностей воспитания детей с ОВЗ. Как указывает О.В. Солодянкина, чтобы правильно воспитать ребёнка с ограниченным развитием, матери, прежде всего, необходимо формировать у него адекватную самооценку и правильное отношение к своему дефекту, развивать у ребёнка уверенность в своих силах и волевые качества, а также предоставить ему условия для развития самостоятельности [8, с. 4–8].

Таким образом, семейные перспективы женщин, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, заключаются в их узкой направленности на ребёнка, на его состояние и потребности, в негативном, болезненном и тревожном эмоциональном отношении к семейному будущему, в ожидании и планировании событий, связанных именно с ребёнком-инвалидом и в исполь-

зуемых формах поведения матери, направленных на ребёнка с ОВЗ и зависящих от её отношения к ребёнку и от выбранных способах его воспитания.

Следовательно, выделяется необходимость оказания психологической помощи женщинам, воспитывающим детей с ОВЗ, с целью изменения семейных перспектив на более оптимальные и адаптивные.

Литература

1. Вильшевская, А.А. Проблемы, возникающие у детей с ограниченными возможностями здоровья в процессе социализации [Текст] / А.А. Вильшевская // Социальная реабилитация человека в техногенном обществе: сборник материалов Международной научной конференции; М-во образ. и науки России, Казан. нац. исслед. технол. ун-т. – Казань: Изд-во КНИТУ, 2014.

2. Галкина, Е.В. Работа с семьей ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) [Текст] / Е.В. Галкина // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы II междунар. науч. конф. (г. Уфа, июль 2012 г.). – Уфа: Лето, 2012.

3. Гурова, О.С. Исследование субъективных представлений о жизненных перспективах участников локальных войн [Текст] / О.С. Гурова, И.А. Ральникова // Вестник алтайской науки. – Серия: Психология. – 2004. – № 3 (2).

4. Ипполитова, Е.А. Особенности представлений о жизненных перспективах личности, переживающей кризис 35-40 лет [Текст] / Е.А. Ипполитова, И.А. Ральникова // Личность: психологические проблемы субъектности. – Барнаул, 2005.

5. Ипполитова, Е.А. Семейные перспективы молодежи в изменяющемся мире [Текст]: Монография / Е.А. Ипполитова. – Барнаул: АЗБУКА, 2012. – 220 с.

6. Психология личностных проявлений в процессе жизнеосуществления человека [Текст]: монография / под ред. Л.Д. Деминой, И.А. Ральниковой, Д.В. Труевцева. – Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2009. – 359 с.

7. Русякова, Е.Е. Исследование стиля материнского отношения к больному ребёнку [Текст] / Е.Е. Русякова // Семья в контексте педагогических, психологических и социологических исследований: материалы IV международной научно-практической конференции 5–6 октября 2013 года. – Прага: Vědecko vyda- vatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2013.

8. Солодянкина, О.В. Воспитание ребенка с ограниченными возможностями здоровья в семье [Текст] / О.В. Солодянкина. – М.: АРКТИ, 2007. – 80 с.

9. Шмыкова, И.В. Ценностная обусловленность психологического времени женщин с пищевой аддикцией [Текст]: Автореф. дис. ... канд. психол. наук / Шмыкова И.В. – Барнаул, 2005.

ВЛИЯНИЕ ДЕТСКОЙ ИНВАЛИДНОСТИ НА ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИЕ ОТНОШЕНИЯ

Г. О. Вилков

Волгоградский филиал «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации»,
г. Волгоград, Россия

Abstract. This article contains observation of six different families with disabled children. Each family has unique version of relationships, but all of them have the same problem – child with disabilities. How children with disabilities affect on relationships in family.

Keywords: children with disabilities, observation, research, family, cruel treatment, special Child, psychologist, rehabilitative training, Child Disability.

Семья с ребенком-инвалидом. Как она выглядит, как существует, каковы взаимоотношения в такой семье? На протяжении своей работы нам приходилось сталкиваться с большим количеством семей, воспитывающих детей-инвалидов и все они были разными: благополучные, неблагополучные, полные, неполные и т.д. Каждая имела свою историю, в каждой семье все было по-разному, и все же, что-то в них всех было схожим.

Психолог, приходя на коррекционное занятие к ребенку-инвалиду, неизбежно взаимодействует с его родителями, опекунами и зачастую является свидетелем взаимодействия родителей с ребенком. В течение полугода, мы каждую неделю по два раза посещали шесть семей, в которых проводили коррекционные занятия с детьми-инвалидами. В трех семьях у детей был детский церебральный паралич (ДЦП), в остальных случаях это были: онкология, болезнь Пертеса, мышечная дистрофия Дюшена. Наблюдая за взаимодействием и коммуникацией родителей между собой и ребенком, мы не могли не обратить внимание на некоторые совершенно уникальные, но схожие между собой модели взаимодействия в семьях.

Семья №1. Онкология, ребенок 5 лет.

После длительного курса химиотерапии ребенок перестает чувствовать вкусы как раньше, борется с огромным количеством побочных эффектов, одним из которых является эмоциональная неуравновешенность: возможны резкие вспышки гнева, агрессии, истерики и т.д. Пока ребенок лежал в больнице, на его глазах ушло из жизни большинство тех, с кем он там познакомился.

Наши наблюдения:

Со стороны семьи: гиперопека, вседозволение, отсутствие наказаний и ограничений, желание баловать ребенка.

Со стороны ребенка: избалованность, отсутствие попыток сдерживать свои эмоции, несерьезное восприятие родителей и других членов семьи, страхи.

Родитель, который все позволяет своему ребенку, может усилить страхи. Все дети нуждаются в подтверждении факта, что родители управляют и контролируют их. Лишившись контроля, они начинают бояться, тревожиться и

становятся неуверенными. Особый ребенок больше нуждается в наблюдении и установлении правил, чем обычный ребенок. При их отсутствии он испытывает не только страх, но, возможно, и чувство вины за свои бесконтрольные действия [2].

Семья № 2. Болезнь Пертеса (полное наименование Легга–Кальве–Пертеса), ребенок 7 лет.

До четырех лет ребенок развивался нормально, затем стали появляться боли в тазобедренном суставе, ребенок стал хромать. Ребенок стал инвалидом, передвигается на костылях. Через некоторое время из семьи ушел отец.

Наши наблюдения:

Со стороны семьи: попустительский режим воспитания, ребенку не уделяется внимание, общение в семье практически отсутствует.

Со стороны ребенка: педагогическая запущенность, чувство одиночества, отрешенность от окружающего, ребенок замкнут, вся коммуникативная сторона общения и все интересы находятся в сетевой компьютерной игре.

Отсутствие материнской заботы возникает как естественный результат при раздельном проживании с ребенком, но, кроме того, оно часто существует в виде скрытой депривации, когда ребенок живет в семье, но мать не ухаживает за ним, грубо обращается, эмоционально отвергает, относится безразлично. Все это сказывается на ребенке в виде общих нарушений психического развития. Нередко эти нарушения необратимы [4].

Замкнутость является наиболее распространенной адаптивной реакцией ребенка на изменившуюся ситуацию. Мир реальности становится слишком пугающим, большее удовлетворение доставляет обращение к внутренним фантазиям. В своем крайнем проявлении это может привести к аутизму и галлюцинациям [2].

Семья № 3. Детский церебральный паралич (далее ДЦП), ребенок 6 лет.

Ребенок рожден семимесячным, внутриутробная асфиксия, кровоизлияние в мозг, вследствие чего образовались кисты. Ребенок перенес несколько операций, которые не исправили ситуации. Ребенок не ходячий, самостоятельно передвигается только ползая по полу.

Наши наблюдения:

Со стороны семьи: попустительский режим воспитания, ребенок не считается членом семьи, старшие сестры проявляют насилие по отношению к ребенку.

Со стороны ребенка: ребенок не осознает того, что с ним происходит в семье. Педагогическая запущенность, при сохранном интеллекте ребенок не знает букв, многих слов.

Плохое обращение с ребенком существует в контексте межличностных отношений, и эти отношения психологически являются оскорбительными: манипулятивными, отвергающими или унижающими. Психологическое сопровождение жестокого обращения с детьми может даже причинять больший вред, чем само насилие [3].

От кого бы ни исходило психологически жестокое обращение с ребенком – от родителей, учителей, братьев, сестер или сверстников – в нем всегда присут-

ствуется злоупотребление силой или властью над уязвимыми в этом отношении детьми [3].

Семья № 4. ДЦП, ребенок 6 лет.

Рождение ребенка осложнено родовой травмой, долгое время врачи боролись за жизнь новорожденного. После череды операций ребенок научился передвигаться при помощи костылей.

Наши наблюдения:

Со стороны семьи: родители глубочайше сосредоточены на обучении ребенка, выступают лишь в роли педагогов, нагружают ребенка материалами школьного уровня, требуют научиться ходить самостоятельно, без опоры.

Со стороны ребенка: дефицит эмоциональных связей с семьей, отторжение обучения, подавленность, неуверенность в своих силах.

В этой семье мать принимает ребенка таким, какой он есть, меньше, чем педагоги, и является для ребенка в еще большей степени педагогом. От этого у ребенка возникают невротические потребности в эмоциональных связях, с семьей и матерью в частности, которые ребенок удовлетворяет, специально совершая ошибки, специально действуя наперекор матери, чтобы получить от нее хотя бы какие-то, пускай негативные, эмоции. А, когда у ребенка действительно не получается что-то в силу основного заболевания, отношение к этому матери, которая должна поддержать ребенка в трудной для него ситуации, порождает чувство неполноценности, неудобности для семьи.

Важно донести идею о том, что болезнью поражена только одна маленькая часть мозга – часть, которая связана с обучением. Таким детям необходимо постоянно повторять, что все остальное у них в порядке. Им требуется больше времени, чтобы учиться, и приходится больше работать [2].

Семья № 5. Мышечная дистрофия Дюшена, ребенок 14 лет.

До семи лет ребенок развивался в соответствии с возрастными нормами, занимался творчеством. Потом постепенно ситуация стала ухудшаться, ребенок перестал ходить, для совершения какого-либо действия ребенку приходилось проделывать колоссальную работу над собой. К четырнадцати годам ребенок с трудом может удержать в руке карандаш. Болезнь неизлечима.

Наши наблюдения:

Со стороны семьи: ребенка поддерживают, с ним занимаются, эмоциональный контакт поддерживается, присутствует совместная деятельность.

Со стороны ребенка: субдепрессивное состояние, нежелание что-либо делать, ребенок требует к себе отношения «как раньше».

Как бы положительно не были настроены родители в данной ситуации, как бы не поддерживали ребенка, ему все равно не комфортно, он чувствует, что это скорее из-за болезни, чем по каким-то другим причинам. Он помнит себя, когда он был на рыбалке с отцом, а теперь он «растекся» в инвалидном кресле, и крайне положительное отношение к нему лишь постоянно напоминает ему о том, что он болен.

Семья № 6. ДЦП, ребенок 15 лет.

Ребенок рожден семимесячным, родовая травма привела к кровоизлиянию в мозг, затем образовалась киста. Ребенок перенес более 8 операций под общим наркозом, на данный момент самостоятельно передвигаться не может.

Наши наблюдения:

Со стороны семьи: отношение к ребенку, как ко взрослому. Мать требует от ребенка поддержки в своих действиях. Постоянные конфликты между матерью и отцом по поводу использования детской инвалидности в своих целях, мать зачастую злится на ребенка за то, что он не может ей помочь.

Со стороны ребенка: субдепрессивное состояние, нежелание участвовать в семейных конфликтах, уход в себя с использованием интерактивных игр, неуверенность в себе, низкая самооценка.

Поведение семьи по отношению к ребенку в данном случае выглядит как методичное зарождение в нем чувства неполноценности.

Причин для неуместной низкой самооценки множество, они разнообразны и охватывают большой комплекс невротических и психотических симптомов. Хотя психотические симптомы частично вызваны с целью усилить самооценку, они почти всегда приводят к ее снижению. Страх и тревога, которые связаны с беспомощностью, чувство вины, которое присуще ощущению никчемности, депрессия с элементами безнадежности и беспомощности – это только некоторые психологические механизмы, способствующие появлению чувства неполноценности [2].

Мы кратко описали шесть разных семей, в каждой семье разные взаимоотношения, но схоже в них всех одно – опосредованность всей жизни семьи дефектом ребенка. Наблюдая полгода за этими семьями, разговаривая с отдельными их членами, ведя с ними переписку, мы постоянно сталкивались с отношением к ребенку, как к носителю дефекта. Некоторые родители выражали это так: «Как же я отдам ее замуж, если она так до сих пор и не научилась сама ходить? Я что, всю жизнь буду с ней за ручку ходить?», другие так: «Я всегда думала, что мой сын будет помогать мне в доме по хозяйству, но этого никогда не будет». Родители, попавшие в такую ситуацию, находятся в положении, которое и представить страшно, но ребенок, который чувствует себя «неудобным» и говорит психологу на занятиях: «Я не должна жить, потому что я мешаю маме» – находится в ситуации намного более страшной и, самое главное, не понятной ему.

Своего дефекта ребенок непосредственно не ощущает. Он воспринимает те затруднения, которые проистекают из дефекта. Непосредственное следствие дефекта – снижение социальной позиции ребенка, дефект реализуется как социальный вывих [1].

Задача психологов и психологии здесь – понять и выявить родительскую позицию по отношению к ребенку с инвалидностью. Потому что именно в семье начинается социализация, а у особых детей социализация вне семьи практически невозможна. Психолог должен помочь родителям понять, что их особый ребенок и другие обычные дети имеют неравнозначные возможности социализации.

Описанные в данной статье наблюдения – предпосылка к нашему исследованию на тему «Детско-родительские отношения в семьях с детьми-инвалидами и эмоциональные отношения в таких семьях».

Литература

1. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. / Гл. ред. А.В. Запорожец / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1982–1984.
2. Гарднер, Р. Психотерапия детских проблем / Р. Гарднер. – СПб.: «Речь», 2002. – 416 с.
3. Мэш, Э. Детская патопсихология. Нарушения психики ребенка / Э. Мэш, Д. Вольф. – СПб.: Прайм-Еврознак, АСТ, 2007. – 512 с.
4. Семья в психологической консультации: Опыт и проблемы психологического консультирования / Под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина; Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1989. – 208 с.

ОПТИМИСТЫ И ПЕССИМИСТЫ В СИТУАЦИИ УГРОЗЫ ПОТЕРИ РАБОТЫ В СВЯЗИ С ЭКОНОМИЧЕСКИМ КРИЗИСОМ

Н. Е. Водопьянова

Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия

Abstract. Results of the study of perception and overcome the situation a threat of dismissal of Russian managers in connection with the economic crisis of 1998, 2008, 2014 It has been found that optimism influences the choice of constructive coping strategies and promotes for the hardiness of subjects working in crisis situations. The life positions of optimism and realism are considered as resources subjects of labor to adapt and overcome life's difficulties. The psychological help in difficult situations should be focused on rising optimism vital positions of subjects of labor.

Keywords: optimism, pessimism, realism, resources to overcome of crisis, the hardiness.

Отношение к социально-экономическим, организационным и другим общественным кризисам в трансформирующемся обществе и способы их преодоления составляют один из важных аспектов психологической культуры граждан любого государства.

Экономические кризисы в России повторяются так часто, что, по мнению многих специалистов (историков, экономистов, психологов, политиков и др.), с начала 20 века Россия находится в перманентном кризисе с некоторыми интервалами – «паузами» социально-политической и экономической стабилизации. Без сомнения, возникающие и повторяющиеся с 1905 войны, отсутствие социальной и экономической стабильности, являются большим испытанием и угрозой для сохранения душевного и материального благополучия граждан, проживающих на территории Российской империи, СССР и нынешней Российской Федерации. В постоянно меняющейся общественной, политической и экономи-

ческой реальности с высокой плотностью социально-экономических стрессов для сохранения психологической устойчивости россиянам требуются не только материальные, но также личностные ресурсы совладания с трудными жизненными испытаниями и обстоятельствами.

Настоящее исследование посвящено поиску ресурсов субъектов труда для преодоления социально-экономических кризисов, начавшихся в 1998, 2008, 2014 годах. Предмет исследования: субъективные оценки трудности (стрессогенности) данных кризисных периодов в Российском обществе и экономике, способов их преодоления и адаптированности к ним активно работающих субъектов с разными жизненными позициями в виде оптимизма, пессимизма и реализма.

В психологической науке имеются эмпирические факты, свидетельствующие о различиях оптимистов и пессимистов по восприятию трудных (кризисных) ситуаций и ожиданий их разрешения, а также различиях в стратегиях совладания с ними [1]. С позиций субъектно-ресурсной парадигмы оптимизм и реализм понимаются нами как диспозиционные ресурсы совладания с жизненными трудностями и кризисами, а способы или стратегии преодоления трудных, кризисных ситуаций – как ситуационные ресурсы субъектов жизнедеятельности [2].

Целью нашего исследования являлось расширение представлений о роли жизненной позиции в виде оптимизма, пессимизма и реализма для преодоления трудных (кризисных) ситуаций и жизнестойкости россиян.

Гипотезы исследования.

1. Оптимисты по сравнению с пессимистами ниже оценивают «катастрофичность» (психологическую трудность, стрессогенность) ситуации социально-экономических кризисов, легче адаптируются к ним, больше полагаются на собственные ресурсы и чаще планируют активные стратегии совладающего поведения.

2. Оптимисты и реалисты характеризуются более высоким уровнем ресурсообеспеченности и жизнестойкости по сравнению с пессимистами.

Задачи исследования: 1) Сравнить оптимистов и пессимистов по оценке «катастрофичности» кризисной ситуации и прогнозу ее негативного влияния на качество их жизни (адаптированность). 2) Определить особенности оптимистов, пессимистов и реалистов по их представлениям о личных ресурсах и стратегиях преодоления кризисной ситуации. 3) Изучить взаимосвязи диспозиционных типов с субъективной ресурсообеспеченностью и жизнестойкостью.

Методы и организация исследования.

При наличии разных причинах кризисов, начавшихся в 1998, 2008, 2014 годах они имеют общие последствия для субъектов труда. В частности, сокращение рабочих мест, и как следствие – реальная угроза потери работы и материального благополучия для российских специалистов различных профессиональных групп. Поэтому ситуация угрозы увольнения использовалась нами в качестве общей отправной точки диагностики особенностей реагирования на ситуации социально-экономических кризисов, начавшихся в 1998, 2008, 2014

годах. В эмпирическом исследовании использовались следующие идентичные методики для всех трех кризисов:

- Шкала оптимизма и активности – AOS (Водопьянова, 2009) для выявления типов жизненной позиции: «Активный оптимист», «Пассивный оптимист», «Активный пессимист», «Пассивный пессимист», «Реалист».

- «Анкета уверенности» для определения ресурсов, на которые полагаются специалисты для преодоления ситуации «угроза потери работы». Анкета содержит перечень 10 внутренних (интрасубъектных) условий (ресурсов), которые могут помочь в случае потери работы.

- Анкета «Стратегии преодоления» для выявления предпочитаемых (планируемых) стратегий совладания с трудной ситуацией: «Эмиграция», «Переживание», «Капитуляция», «Консервация ресурсов-сохранение достигнутого положения или результатов», «Обогащение – увеличение материального благополучия- капитала», «Переориентация – смена работы или профессии»; «Повышение квалификации». Предлагалось выбрать три наиболее вероятные (приоритетные) для них.

- «Катастрофичность» угрозы увольнения в связи с экономической кризисной ситуацией – прогноз ее негативного влияния на качество их жизни и уверенность в успешном преодолении ситуации через год оценивались по шкалам в процентах: минимум катастрофы и наихудший прогноз адаптированности – 0%, максимальная катастрофа и наилучший прогноз адаптированности через год – 100%.

- Опросник «Потери и приобретения персональных ресурсов» применялся для измерения индекса ресурсности - уверенности в ресурсообеспеченность (Водопьянова, 2009).

- Тест жизнестойкости представляет Мадди в адаптации Д.А. Леонтьева и Е.И. Рассказовой (Леонтьев, Рассказова, 2006).

Выборка. В исследовании участвовали менеджеры среднего и высшего звена, работающих в организациях, в которых проводилось сокращение управленческого персонала в связи с кризисными ситуациями 1998, 2008, 2014-2015 гг. Количество респондентов: в 1998 г. – 40 человек (20 женщин и 20 мужчин); в 2008 г. – 60 человек (25 мужчин и 35 женщин); в 2014–2015 годах – 30 человек (10 мужчин и 20 женщин).

Результаты, полученных в ситуациях трех экономических кризисов (1998, 2008, 2015) показали, что оптимисты значимо ниже оценивают «катастрофичность» ситуации и риск был уволенными, чем пессимисты и реалисты. Прогноз оптимистов относительно негативного влияния на качество их жизни (адаптированность к кризису через год) более позитивен по сравнению с пессимистами, но нет различий по прогнозу с реалистами.

Оптимисты по сравнению с пессимистами и реалистами выше оценивают личную ресурсообеспеченность и ее прогноз на будущее (индекс ресурсности). Оптимисты в большей мере, чем пессимисты надеются на личные (интрасубъектные) ресурсы в виде профессионального и личного опыта, профессионализма; пассивные оптимисты в отличие от других типов жизненной позиции чаще верят в иррациональную помощь преодоления кризиса в виде «удачи», «счаст-

ливой звезды» и др., а также в позитивное изменение экономической и политической ситуации; активные оптимисты отличаются от других типов жизненной позиции верой в личную активность, гибкость, мобильность, т.е. в большей мере полагаются на собственные интрасубъектные качества. Реалисты в наибольшей мере полагаются на свои личные волевые, компетентностные качества и опыт; они также отмечают более высокую вероятность адаптированности к 2015–2016 гг., чем пессимисты. Выявлены достоверные различия между оптимистами и пессимистами по предпочтению стратегий преодоления кризисных ситуаций. Оптимисты чаще предпочитают активные копинг-стратегии в виде «Переориентация – смена работы или профессии», «Обогащение – увеличение материального благополучия». Пессимисты чаще планируют «Эмиграцию», «Капитуляцию», «Консервацию ресурсов». Реалисты чаще полагаются на стратегии «Пережидание» и «Повышение квалификации».

В отличие от кризиса 1998 г. в 2015 году наблюдается тенденция к снижению приоритетности таких стратегий как «эмиграция» и «капитуляция», увеличение приоритетности стратегии «Пережидание».

В результате корреляционного анализа была обнаружена положительная взаимосвязь оптимизма и активности с показателями «Адаптированность к кризису», «Уверенность в его преодолении», измеренные спустя пол года после его начала, с уверенностью в свой «профессиональный и жизненный опыт» как стратегический ресурс преодоления кризисной ситуации и с показателями жизнестойкости (контроль, принятие риска).

Заключение

Получено подтверждение гипотезы о том, что оптимизм как системный конструкт (система позитивных установок, жизнерадостного «умонастроения», мировосприятия и мировоззрения) представляет собой диспозиционный ресурс, оказывает влияние на выбор конструктивных копинг-стратегий и способствует жизнестойкости субъектов труда. В связи с этим психологическая помощь в трудных ситуациях должна быть ориентирована на повышение оптимистичности жизненной позиции личности.

Литература

1. Водопьянова, Н.Е. Активная жизненная позиция личности и профессиональная адаптация в условиях социально-экономического кризиса [Текст] / Водопьянова Наталья Евгеньевна // Психологические проблемы самореализации личности. / Вып. 2. – СПб.: Изд-во С-Петербур. ун-та. –1998. – С. 144–154.

2. Водопьянова, Н.Е. Ресурсное обеспечение противодействия профессиональному выгоранию субъектов труда [Текст]: автореф. дисс. докт. психол. наук: 19.00.03. / Водопьянова Наталья Евгеньевна. – СПб., 2014. – 48 с.

ПРОБЛЕМЫ ВНУТРИОТРАСЛЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ В СОПРОВОЖДЕНИИ СЕМЕЙ, ИМЕЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Г. Е. Воробьева, М. В. Садовски

Белгородский государственный национально исследовательский университет,
Белгород

Abstract. In article the role intra-branch interaction of all experts in the course of rehabilitation and psychological maintenance is specified. Besides, principles of the organization of intra-branch interaction. And also participants of intra-branch interaction which health workers are, educators and a social service, and also a family having children with limited opportunities of health are specified.

Keywords: psychosocial maintenance, the individual program, intra-branch interaction, a house vizitirovaniye, consultation by a family, confidentiality, personal development of the child, rehabilitation methods in house conditions, complexity of the help.

Организация социально-реабилитационного процесса ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в специализированном отделении психо-социально-медицинского обслуживания семей, которое открыто на базе Яковлевского муниципального учреждения «Центр молодежи и православной культуры», направлено на создание условий для его более эффективного психического и личностного развития.

Известно, что успех социально-реабилитационных воздействий зависит не только от содержания, методических приёмов, используемых в воздействии на ребёнка, но и его отношения к тому, что предлагается в процессе психо-социальной реабилитации. Важное значение в процессе психо-социальной реабилитации имеет внутриотраслевого взаимодействия между структурными подразделениями отделения.

При этом внутриотраслевое взаимодействие направлено на повышение реабилитационного, интеграционного и коммуникативного потенциала семей, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья, повышения качества и уровня доступности предоставляемых психологических, медицинских и социальных услуг. Участниками внутриотраслевого взаимодействия являются медицинские работники, работники сферы образования и социальной службы, а также семьи имеющие детей с ОВЗ.

В ходе организации внутриотраслевого взаимодействия специалисты осуществляют: выявление семей, нуждающихся в социальном сопровождении, в том числе в ходе проведения социальных рейдов и рейсов;

– проведение мониторинга качества предоставления услуги по сопровождению участковыми социальными работниками семей с детьми-инвалидами, детьми с ограниченными возможностями здоровья;

- организацию обучения специалистов учреждения работающих с семьями, современным социальным технологиям и методикам сопровождения семей;
- проведение информационной кампании среди населения по вопросам предоставления социальных услуг семьям, в том числе: выпуск тематических буклетов; размещение социальной рекламы; размещение информации о работе службы сопровождения в средствах массовой информации; создание рубрики, посвященной предоставлению социальных услуг участковыми социальными работниками семьям в интернете;

- открытие службы социального сопровождения участковыми социальными работниками семей;

- формирование банка данных о семьях на основании сведений, полученных от участников внутриотраслевого и межведомственного взаимодействия;

- заключение договоров с семьями по предоставлению участковыми социальными работниками услуги по социальному сопровождению;

- внедрение инновационных технологий комплексной реабилитации семей: домашнее визитирование семей; мобильные библиотеки.

Кроме того, при организации внутриотраслевого взаимодействия соблюдаются принципы: конфиденциальности информации личного характера, ставшей известной при организации сопровождения участковыми социальными работниками семей; добровольности на получение социальных услуг; получения социальных услуг на бесплатной основе.

В рамках внутриотраслевого взаимодействия специалисты должны осуществлять патронаж семей с детьми с ограниченными возможностями здоровья;

- разрабатывают индивидуальную программу психосоциального сопровождения семьи;

- организуют комплексную поддержку семьи: социальной, медицинской, педагогической, психологической, правовой;

- обеспечивают межведомственное взаимодействие с учреждениями образования, здравоохранения, общественными организациями, волонтерами;

- контролируют вопрос предоставления льгот и услуг;

- организуют представление различных видов помощи и поддержки (материальную и другие виды помощи, санаторно-курортное лечение);

- корректируют индивидуальную работу с семьей, с учетом деятельности всех специалистов внутриотраслевого взаимодействия по сопровождению семей.

Таким образом, хотелось бы отметить, то что важное значение в реабилитации детей с ОВЗ играет внутриотраслевое взаимодействие всех структурных подразделений отделения.

Я-НАРРАТИВЫ В ИССЛЕДОВАНИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ВРЕМЕНИ ЛИЧНОСТИ

Е. А. Выгинная

Волгоградский филиал Российской академии народного хозяйства
и государственной службы при Президенте РФ, г. Волгоград, Россия

Abstract. In this article we observe theory and diagnostic tool of psychological time. We discuss opportunity of using Self-narrative in personal time and space study.

Keywords: narrative, Self-narrative, psychological time, person, projective technique

*«Пространство и время – это самые суровые
определители человеческого бытия, еще более суровые, чем социум.
Преодоление пространства и времени и овладение ими –
это экзистенциальная задача, которую человечество решает
в своей истории, а человек – в своей жизни»
(с) В.П. Зинченко*

Этими словами В.П. Зинченко начинает свою статью в Большом психологическом словаре, посвященному понятию «хронотоп». Мы полностью разделяем авторскую позицию. «Отношения» со временем и пространством для человека так же важны, как и отношения с окружающими и близкими людьми. Феномен прокрастинации, получивший максимальное распространение в последние годы, подтверждает проблематичность и сложность поставленной задачи. Проблема психологического времени как составляющей внутреннего мира человека получила свое раскрытие в работах многих психологов, как отечественных, так и зарубежных. В нашей статье мы бы хотели рассмотреть концепции некоторых авторов, которые предлагают свои методики исследования психологического времени личности.

Ж. Нюттен вводит понятие временной перспективы и определяет три ее аспекта:

1. Временная *перспектива* (здесь и далее курсив автора) в собственном значении этого слова, характеризующая прежде всего протяженностью, глубиной, насыщенностью, степенью структурированности и уровнем реалистичности.

2. Временная *установка*, то есть более или менее позитивная или негативная настроенность субъекта по отношению к прошлому, настоящему или будущему. Например, некто может думать, что в будущем он получит значительно больше возможностей, чем имел в прошлом (оптимистическая установка на будущее) и негативно относиться к своему настоящему.

3. Третий аспект – временная *ориентация* – характеризует поведение субъекта и, следовательно, мыслится как преимущественная, доминирующая направленность этого поведения на объекты и события прошлого, настоящего или будущего. Например, «принято считать, что молодые люди в большей степени ориентированы на будущее, а люди постарше – на прошлое» [8, с. 354–355].

Для изучения временной перспективы Ж. Нюттен разработал метод мотивационной индукции (ММИ). Метод основан на понятиях «мотивационные объекты» и «темпоральный код».

Д.А. Леонтьев рассматривает психологическое время с точки зрения смысложизненных ориентаций. «Смысл жизни можно определить как более или менее адекватное переживание интенциональной направленности собственной жизни. Осознать и сформулировать смысл своей жизни – значит оценить свою жизнь целиком» [5, с. 356].

Природа смысловых структур, по его мнению, изменчива и динамична. Содержательная составляющая локализовано во времени:

- цели в жизни (осмысленное будущее);
- насыщенность жизни (осмысленной настоящее);
- удовлетворенность самореализацией (осмысленное прошлое).

Диагностика этих аспектов возможна с использованием теста «Смысложизненных ориентаций».

Согласно А.М. Медведеву, важнейшим этапом в овладении собственным психологическим временем и пространством является период перехода от подростничества к ранней юности. Самосознание проявляется в «контексте возрастно-психологического хронотопа, психологическое пространство которого задано изменением и расширением социальной ситуации, а психологическое время – переходом к новому социально-психологическому статусу достижения взрослой идентичности или сохранением моратория» [7, с.12]

Автор предлагает свою методику – структурированные описания «Я вчера...», «Я сегодня...», «Я завтра...».

Это лишь некоторые из возможных методик изучения психологического времени личности. Как правило, такие техники носят проективный характер. В данной работе мы бы хотели рассмотреть возможности *нарративного подхода* в изучении данного предмета. Нарративная психология и психотерапия считается зарубежным направлением, хотя многие идеи этого подхода перекликаются и взаимодополняются с отечественными психологами.

Один из основателей нарративной психологии, Дж. Брунер, утверждает, что в человеческом мышлении можно выделить два модуля: логико-парадигматический (внеконтекстный) и нарративный (контекстуализированный). Последний является основным средством осмысления жизненных событий и переживаний людей. Говоря о себе, человек всегда создает рассказ, обладающий внутренней логикой и увязывающий отдельные факты его биографии в некое единство. Из отдельных рассказов строится единый нарратив – жизненная история [3]. Создание Я-конструкций необходимо для наведения моста между прошлым и будущим человека, создания того самого настоящего, в котором человек существует в данный момент. Они увязывают события жизни человека – прошедшие и предполагаемые – в единый узел.

Отечественный психолог Б.Г. Ананьев [1] вводит понятие «субъективная картина жизненного пути» и выделяет ее основные моменты:

- субъективная картина жизненного пути является важнейшей характеристикой самосознания человека;
- в ней отражены вехи социального и индивидуального сознания;
- она всегда развернута во времени, фиксирует в биографо-исторических датах главные события жизненного пути, связанные единой системой отсчета биологического, психологического, исторического времени [5].

Таким образом, нам представляется возможным изучение жизненного пути человека, и такой его составляющей, как психологическое время, в Я-нарративах. В качестве примера описывающего отношения личности со временем, мы предлагаем цитату из книги норвежского писателя – наивиста Э.Лу «Наивно.Супер» [6]:

«Проснувшись утром, я понял, что дальше так не может продолжаться. Я остался в постели и стал думать. Дело было не в крокете. Это я знал точно. Крокет – это пустяки, а тут было что-то важное.

Меня почти сразу осенило, что оно имеет непосредственное отношение к тому, что мне исполнилось уже двадцать пять лет. Именно это меня и мучило.

Мысль о взрослении почему-то всегда вызывала у меня тревожное чувство.

Пространство меня, в общем-то, мало волнует, но вот со временем у меня проблемы. Оказывается, время не существует.

Тут трудно сделать какой-то другой вывод.

Во всяком случае, не существует единого времени.

Есть мое время. Твое время. Время Поля. Солнечное время.

Много всяких времен.

Много разных времен – это то же самое, что никакого времени».

Мы можем предположить, что этот нарратив иллюстрирует проблемы конституирования хронотопа в кризисный период. Кризис, как сочетание опасности и возможности, отмирания старого и образования нового, предлагает нахождение новой точки отсчета психологического времени. В условиях «затянувшегося» психосоциального моратория (по Э. Эриксону) овладение временем представляется важной экзистенциальной задачей.

С целью исследования проекции жизненного пути человека в Я-нарративах мы собрали базу из более чем 300 автобиографий, возраст респондентов от 17 до 43 лет. Основу составляют работы студентов Волгоградского филиала РАНХиГС различных направлений подготовки в возрасте от 17 до 22 лет. В данной работе мы не ставим задачу ознакомить со статистическими данными, а опишем, скорее, содержание и возможности методики.

Для определения темпорального аспекта мы использовали модифицированную методику временных инверсий Е.И. Кроника и А.А. Головахи [4]. Из текста автобиографии предлагалось выделить 15 значимых событий и оценить их по следующим шкалам:

- Оценка субъективного времени (от очень давно до очень нескоро)
- Эмоциональная окраска событий (от +2 до -2)
- Оценка календарного времени (максимально точная дата).

Полученные результаты можно интерпретировать несколькими способами:

1. Направленность значимых событий (в прошлом, настоящем, будущем);
2. Дальность планирования;
3. Временная инверсия.

Временная инверсия – несоответствие между субъективным и объективным временным измерением значимого события – может являться следствием травматичности события (друг детства умер, когда мне было 6 лет, а я переживаю это сейчас), значимости (занимаюсь танцами 2 года, а кажется, что целую вечность), либо плохо развитой временной перспективы. Кроме того, эти временные инверсии как правило сопровождаются крайне негативной эмоциональной оценкой, что может свидетельствовать о наличии психотравматического аспекта. Наибольшее количество временных инверсий было обнаружено у студентов направлений подготовки «Психология». Исходя из этого, мы можем предположить, что целью обучения студентов-психологов является решение собственных психологических проблем.

Направленность. Мы наблюдали тенденцию к расположению большей части значимых событий в прошлом, что опровергает житейское предположение об ориентации юношества на будущее, и настоящим, что может свидетельствовать о насыщенности жизни и удовлетворенности.

Дальность планирования будущего (дальность «прописки» значимых событий в будущем). Следует отметить, что респонденты, в работах которых было замечено большое количество временных инверсий, часто не видят своем будущем значимых событий. Цитируя одного из авторов: «...я не хочу говорить о будущем, там ничего нет, я хочу говорить о прошлом...»

В целом для работающих респондентов (от 22 лет) характерно краткосрочное планирование (1–3 года), для студентов – среднесрочное (4–7 лет) и долгосрочное планирование (8-и более лет). Характерно либо описание будущего до окончания образования и момент устройства на работу, либо глобальные планы без конкретизации ближайших целей.

Таким образом мы полагаем анализ Я-нарративов возможным способом исследования психологического времени личности. Выявление таких аспектов как временные инверсии, направленность значимых событий и дальность планирования может быть полезно как в групповой, так и в индивидуальной работе. Написание автобиографии может стать рефлексивным экраном, что особенно ценно в юности – периоде расширения границ психологического пространства и интенсивности времени.

Литература

1. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания [Текст] / Б.Г. Ананьев // Избранные психологические труды: В 2-х т. Т. 1. – М., 1980.
2. Брунер, Дж. Жизнь как нарратив [Текст]: пер. с англ. под ред. Д. Кутузовой / Дж. Брунер // Постнеклассическая психология. Социальный конструкционизм и нарративный подход. – 2005. – № 1.

3. Выгинная, Е.А. Нарративный подход: между социальным конструктивизмом и культурно-исторической психологией. Материалы XIV Международных чтений памяти Выготского Л.С. Москва 12–16 ноября 2013; под ред. В.Т. Кудрявцева [Текст]: В 2-х т. / Е.А. Выгинная. – Т. I. – М.: РГГУ, 2013. – 444 с.
4. Головаха, Е.И. Психологическое время личности. 2-е изд., испр. и дополн. [Текст] / Е.И. Головаха, А.А. Кроник, – М.: Смысл, 2008. – 267 с.
5. Леонтьев, Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности [Текст] / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2003. – 503 с.
6. Лу, Э. Наивно. Супер. [Текст] / Э. Лу. – М.: Азбука-классика, 2004. – 203 с.
7. Медведев, А.М. Ранняя юность: самосознание и жизненная перспектива [Текст] / А.М. Медведев. – Волгоград: Изд-во ФГОУ ВПО «ВАГС», 2008.
8. Нюттен, Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего [Текст] / Ж. Нюттен. – М., 2004.

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ И ЕГО ИССЛЕДОВАНИЕ В РАМКАХ МОДЕЛИ КРОССКУЛЬТУРНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ Г. ХОФСТЕДЕ

О. А. Долгополова, А. И. Комарова

Волгоградский филиал Российской академии народного хозяйства
и государственной службы при Президенте РФ, г. Волгоград, Россия

Abstract. In the article are presented the results of cross-cultural investigation of emotional intelligence estimated in the groups of Russian and Chinese people. The G. Hofstede model was taken as the basis for the survey. General and specific peculiarities of the emotional intelligence of representatives of different groups are shown in the research.

Keywords: emotional intelligence, intrapersonal and interpersonal emotional intelligence, collectivism, individualism.

Вопросы изучения культурной специфики индивидуального поведения сегодня приобретают особую актуальность. «...Мы бездумно полагаем, что то, что является верным для нашей культуры, так же верно и для любой другой. На самом деле существуют огромные различия между разными культурами» [2].

В современных кросскультурных исследованиях особое распространение получила модель голландского ученого Г. Хофстеде, в рамках которой одну культуру от другой отличают пять «культурных измерений»: индивидуализм – коллективизм, дистанция власти, избегание неопределенности, мужественность – женственность, краткосрочная – долгосрочная ориентация на будущее [1]. Однако нам представляется, что культуры стран со сходными параметрами «культурных измерений» также имеют свои специфические отличия, проявляющиеся в использовании разных моделей взаимодействия, влиянии культурных ценностей, доминировании различных видов эмоций [7].

В данной статье представлены результаты исследования по одному из измерений Г. Хофстеде – «индивидуализм – коллективизм». «Коллективистские» общества характеризуются преобладанием групповых интересов над индивидуальными, наличием крепких связей между индивидуумами, стремлением группы защищать своих членов в различных ситуациях угрозы. Нам представляется, что в «коллективистских» культурах для успешной коммуникации необходимо более глубокое понимание эмоционального состояния окружающих, чем это требуется в «индивидуалистических» культурах.

Эффективному межличностному взаимодействию способствует высокий уровень эмоционального интеллекта [3]. Эмоциональный интеллект представляет собой совокупность эмоциональных и социальных способностей, таких как способность к пониманию собственных эмоций и эмоций других людей, к управлению эмоциональной сферой и самомотивации. Все структурные компоненты эмоционального интеллекта взаимосвязаны.

Высокий эмоциональный интеллект участников процесса взаимодействия позволяют строить взаимоотношения в совместной деятельности, успешно адаптироваться в ситуациях межкультурного взаимодействия и в решении кросскультурных проблем в политике и бизнесе, минимизировать издержки взаимного непонимания в переговорном процессе, реализовывать меры профилактики экстремистских настроений, формировать толерантность в молодежной среде и т.д.

В нашем исследовании мы придерживаемся точки зрения, согласно которой эмоциональный интеллект определяется как «способность к пониманию своих чувств и чужих эмоций и управлению ими» [5] (Люсин, 2004, с. 29), при этом понимание эмоций других людей и управление ими определяется как «межличностный» (МЭИ), а понимание собственных эмоций и управление ими – как «внутриличностный эмоциональный интеллект» (ВЭИ).

Успешность понимания эмоций участников межэтнического общения зависит от многих факторов, среди которых – возрастные, гендерные, личностные характеристики, культурная принадлежность участников процесса взаимодействия [4, 7]. Трудности, которые при этом возникают, часто связаны с непониманием эмоций, которые демонстрируют окружающие, с потерей контроля над своими эмоциями и эмоциями других людей, с непониманием информации, то есть с низким уровнем развития «эмоционального интеллекта».

В «индивидуалистических» культурах, где связи между индивидуумами очень слабы, показатели внутриличностного эмоционального интеллекта (понимание и управление своими эмоциями, контроль экспрессии) должны преобладать над показателями межличностного эмоционального интеллекта (понимание и управление чужими эмоциями), в «коллективистских» культурах должна быть выражена обратная тенденция.

В качестве примера «коллективистских» стран, чьи культуры исторически складывались как «коллективистские», можно привести Россию и Китай, рейтинг индивидуализма этих стран в рамках исследования Г. Хофстеде, составляет, соответственно, 39 и 20.

Эмпирическую базу исследования составили результаты обследования, проведенного в вузах г. Волгограда (203 человека – представители этнической группы «русские», 62 человека – представители этнической группы «китайцы» (студенты-выпускники, проходящие стажировку в России). В исследовании использовался «Опросник ЭМИн» Д.В. Люсина [6].

Для китайских студентов «Опросник ЭМИн» был переведен на китайский язык с последующей проверкой, которая осуществлялась путем обратного перевода.

Обработка полученных результатов проводилась при помощи пакета SPSS 13.0, в результате которой были выявлены различия по следующим показателям:

- у русских испытуемых выявлены идентичные показатели по шкалам МЭИ и ВЭИ;
- у китайских испытуемых выявлено преобладание показателей ВЭИ над МЭИ ($p \leq 0,001$);
- при равнозначных значениях показателей ВЭИ у русских и китайских студентов, показатели МЭИ у русских испытуемых выше, чем у китайских ($p \leq 0,001$).

Таким образом, выявлено, что культуры со сходными «культурными измерениями» имеют свои специфические особенности, которые обусловлены уровнем развития компонентов эмоционального интеллекта.

Результаты исследования показали возможность использования конструкта «эмоциональный интеллект» для определения культурно-психологических особенностей понимания своих эмоций и управления ими, понимания эмоций других и управления ими, контроля экспрессии: выявлены общие и специфические особенности эмоционального интеллекта у представителей различных этнических групп, обусловленные выраженностью его компонентов и качественным характером их проявлений (более высокие количественные показатели характерны для русских; отмечены качественные отличия за счет различного вклада составляющих эмоционального интеллекта у представителей исследуемых этнических групп).

Литература

1. Hofstede, G. Cultural Dimensions [Электронный ресурс] / G. Hofstede. – Режим доступа: http://www.geert-hofstede.com/hofstede_dimensions.php
2. Айзенк, М. Психология для начинающих [Текст] / М. Айзенк. – СПб.: Питер, 2004. – 384 с.
3. Андреева, И.Н. Понятие и структура эмоционального интеллекта [Текст] / И.Н. Андреева // Социально-психологические проблемы ментальности. Ч. 1. – Смоленск, 2004. – С. 21–32.
4. Лабунская, В.А. Социально-психологические и гендерные особенности кодирования и интерпретации экспрессии в педагогическом общении [Текст] // Познание человека человеком (возрастной, гендерный, этнический и профессиональный аспекты) / Под ред. А.А. Бодалева, Н.В. Васиной. – СПб.: Речь, 2005. – С. 207–220.

5. Люсин, Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте [Текст] / Д.В. Люсин // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / под ред. Д.В. Ушакова, Д.В. Люсина. – М., 2004. – С. 29–39.

6. Люсин, Д.В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭМИн [Текст] / Д.В. Люсин // Психологическая диагностика. – 2006. – №4. – С. 3–22.

7. Психология и культура [Текст] / под ред. Д. Мацумото. – СПб. : Питер, 2003. – 718 с.

МУДРОСТЬ КАК ИНТЕГРАТИВНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ЛИЧНОСТИ: ВОЗМОЖНОСТЬ ДИАГНОСТИКИ И СОДЕЙСТВИЕ РАЗВИТИЮ

С. Э. Дровосеков

Вятский государственный гуманитарный университет, Киров, Россия

Abstract. The article denotes the problem of diagnostics of wisdom in Russia. The theory of wisdom of J. Webster is given. The adaptation of wisdom test SAWS on the Russian sample is given.

Keywords: wisdom, diagnostics, SAWS.

Усиливающееся в последнее время внимание исследователей к феномену мудрости обусловлено рядом внутринаучных и социально-культурных причин. Л.И. Анцыферова [1] объясняет внимание к феномену мудрости изменившейся структурой развития психологии, выдвиганием в центр исследования когнитивных процессов, постановкой новой проблемы социального интеллекта, повышением внимания к поздним периодам жизни человека. В.В. Нуркова, А.Р. Алюшева и Н.Б. Березанская указывают, что с ростом катастроф, рисков и неопределенности в обществе возрождается гуманитарный идеал эффективного мышления, результаты которого должны соответствовать общечеловеческим ценностям и жизненному опыту субъекта, и в этой ситуации надежды возлагаются на мудрость как «благоразумие, соединенное с добродетелью» [4]. Н.Н. Мехтиханова и М.Л. Смутьсон обращают внимание на то, что в российской психологии практически отсутствуют эмпирические работы по психологии мудрости [3].

Сложность эмпирического изучения феномена мудрости подчеркивается многими авторами. Д.А. Леонтьев отмечает, что понятие мудрости не чисто психологическое, его сложно определить, трудно отграничить от таких конструктов, как интеллект, креативность и др. [2]. Психология мудрости, как новое направление в психологии, предполагает сопряженное развитие теоретических и эмпирических исследований. Изучение мудрости, начавшееся в зарубежной психологии с середины 80-х годов прошлого века, привело к достижению некоторой (но далеко неполной) согласованности в трактовке данного конструкта.

Как подчеркивает П. Балтес [5], не существует абсолютных критериев мудрости, хотя большинство живущих на земле людей понимают и определяют мудрость. П. Балтес первоначально подразумевал под мудростью экспертную систему знаний [7], но в дальнейшем стал рассматривать ее как свойство целостной личности [6]. Структурный подход к мудрости П. Балтеса и других авторов Л.И. Анцыферова предлагает дополнить процессуальным подходом, направленным на изучение процесса решения людьми трудных жизненных проблем [1]. С точки зрения В.В. Нурковой, А.Р. Алюшевой и Н.Б. Березанской перспективной методологией для изучения мудрости является смысловая теория мышления [4]. Авторы трактуют мудрость как «изначально intersубъективный феномен», генез которого «определяется развитием и интеграцией смысловых образований на всех уровнях мыслительной деятельности», что «отражается в содержании генерируемого действенного совета или принятом мудром решении» [Там же]. Данная методология, по мысли данных авторов, позволяет преодолеть описательную традицию в исследованиях мудрости.

Соглашаясь с вышеизложенными суждениями, мы хотели бы подчеркнуть, что структурный подход к исследованию мудрости принципиально не противоречит взглядам о смысловой природе мудрости. Существующие за рубежом тесты и опросники исследуют различные стороны многомерного феномена мудрости и заслуживают внимания.

Одним из признанных инструментов исследования мудрости является тест (SAWS) Дж. Вебстера. На основе теоретического анализа мудрости как многомерного конструкта Дж. Вебстер выделил ряд наиболее устойчивых интеллектуальных и личностных качеств человека, которые составили разработанную им теоретическую модель мудрости. Дж. Вебстер определяет мудрость как применение знаний, полученных в ходе критических жизненных событий и направленных на решение задач во всех сферах жизни – карьере, творчестве, отдыхе, здоровье, духовности и самоактуализации [8, 172–173]. Особенно автор подчеркивает, что мудрый человек сосредоточен не только на себе, но и на окружающих [8, 165].

С разрешения и при поддержке Дж. Вебстера нами были проведены перевод и адаптация теста SAWS на русскоязычной выборке. В исследовании с применением данного теста участвовали 393 респондента (108 мужчин и 285 женщин) в возрасте от 18 до 65 лет (средний возраст – 25,5). Кратко представим описание шкал, составляющих основу теста Дж. Вебстера, позволяющих понять его теоретические воззрения о феномене мудрости. *Шкала опыта*: богатый и разнообразный опыт межличностного общения; преодоление критических жизненных событий; поведение при встречах с «темной стороной жизни» – лицемерием, цинизмом и т.д.

Шкала эмоциональной регуляции: регуляция спектра эмоций; распознавание едва уловимых эмоций; принятие как позитивных, так и негативных эмоций.

Шкала рефлексии: рефлексия личного прошлого человека; использование памяти для сохранения идентичности; связь прошлого с настоящим и виденье будущих перспектив; использование автобиографической памяти как копинг-стратегии.

Шкала открытости: открытость идеям, ценностям и опыту; готовность испробовать что-то новое; оценка многообразия перспектив, которые кажутся сомнительными; толерантность к другим людям.

Шкала юмора: распознавание иронии и чувство юмора, особенно распознавание тонкого юмора; способность и готовность вызывать посредством юмора чувство комфорта у других людей; использование юмора как адекватной копинг-стратегии.

Все шкалы теста были проанализированы с применением коэффициента корреляции Пирсона на предмет выявления адекватной внутренней согласованности. Также было выявлено, что все шкалы имеют высокие коэффициенты надежности (близкие к 0.7 и выше). Полученные данные позволяют судить о том, что шкалы теста являются надежными для русскоязычной выборки испытуемых.

Теоретическая модель, положенная в основу теста мудрости Дж. Вебстера, предполагает наличие одного латентного фактора (мудрости) и пяти переменных (шкал теста). Для проверки однофакторной модели был проведен эксплораторный факторный анализ методом главных компонент, результат которого представлен в таблице.

Таблица

Результаты эксплораторного факторного анализа

Шкалы теста	Факторная нагрузка
Опыт	0,773
Эмоциональная регуляция	0,653
Рефлексия	0,557
Юмор	0,726
Открытость	0,729

По результатам факторного анализа все шкалы за исключением шкалы рефлексии имеют высокие факторные нагрузки. Шкала опыта имеет наиболее высокую нагрузку. Мы можем предположить, что опыт является одним из преобладающих факторов формирования мудрости. Шкала рефлексии имеет удовлетворительную, но не достаточную нагрузку, что требует осмысления и дополнительной проверки. Показатели полученные в конфирматорном исследовании позволяют сделать вывод об удовлетворительной (пограничной) пригодности русскоязычного варианта теста Дж. Вебстера.

Результаты теоретических и эмпирических исследований мудрости, идеи, лежащие в основе тестов и опросников мудрости, могут и должны, на наш взгляд, использоваться в психологической практике как ориентиры для содействия развитию составляющих мудрости личности на разных возрастных этапах.

Литература

1. Анцыферова, Л.И. Мудрость и ее проявления в разные периоды жизни человека [Текст] / Л.И. Анцыферова // Психологический журнал. – 2004. – Т. 25. – № 3. – С. 17–24.

2. Леонтьев Д.А. Мудрость как интегральная характеристика личности [Текст] / Д.А. Леонтьев // Личностный потенциал: структура и диагностика / Под ред. Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2011. – С. 92–106.

3. Мехтиханова, Н.Н. Мудрость – свойство пожилых и адаптированных? [Текст] / Н.Н. Мехтиханова, М.Л. Смутьсон // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. – 2013. – Т. 19. – № 3. – С. 36–40.

4. Нуркова, В.В. Проблема исследования мудрости в контексте смысловой теории мышления [Текст] / В.В. Нуркова, А.Р. Алюшева, Н.Б. Березанская // Идеи О.К. Тихомирова и А.В. Брушлинского и фундаментальные проблемы психологии. К 80-летию со дня рождения. Материалы Всероссийской научной конференции (с иностранным участием). – М., 2013. – С. 68–71.

5. Baltes P.B. The aging mind: potential and limit // The Gerontologist, 1993, v. 33, N5, p. 580–594.

6. Baltes, P.B., & Kunzmann, U. (2004). The two faces of wisdom: Wisdom as a general theory of knowledge and judgment about excellence in mind and virtue versus wisdom as everyday realization in people and products. Human Development, 47, 290–299.

7. Smith J., Baltes P.B. Wisdom – related knowledge: Age. Cohort Differences in Response to Life – planning Problems // Developmental Psychology. 1990. V. 26. N 3. P. 494–505.

8. Webster, J.D. (2007). Measuring the character strength of wisdom. International Journal of Aging and Human Development, 65, 163–183.

МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ И РОЛЕВАЯ АДЕКВАТНОСТЬ СУПРУГОВ В ПАТРИЛОКАЛЬНЫХ И НЕОЛОКАЛЬНЫХ СЕМЬЯХ

Ж. А. Жилина

Владимирский филиал Российской академии народного хозяйства
и государственной службы при Президенте Российской Федерации

Abstract: The article is **concerned with** patterns of interaction during the married couple's conflict in neelakanda and patrilocal families. **This paper describes the results of studies about** marital satisfaction, family anxiety's level in such family types and role adequacy of married couple.

Keywords: neelakanda family, patrilocal family, marital satisfaction, role expectations, family anxiety, role adequacy of married couple.

Актуальность исследования обусловлена особенностью российской семьи, тем, что она, как правило, бывает трёхпоколенной, тяготея к традиционному типу, где материально-экономическая и психологическая зависимость членов семьи друг от друга очень велика. Причиной совместного проживания в одной квартире трёх поколений становится неспособность молодой семьи самостоя-

тельно купить или арендовать жилье. Такое положение чревато спутанностью семейных ролей, снижением эффективности семейного функционирования, ростом конфликтности, семейной тревоги и эмоциональной напряженности.

Целью данного исследования было – провести сравнительный анализ межличностных отношений супругов в патрилокальных и неолокальных семьях и изучить уровень ролевой адекватности супругов.

Методы исследования: тестирование с использованием методик: «Тест-опросник удовлетворенности браком» (В.В. Столин, Т.Л. Романова, Г.П. Бутенко), тест «Характер взаимодействия супругов в конфликтных ситуациях» (Шнейдер Л.Б.), методика «Ролевые ожидания и притязания в браке», разработанная А.В. Волковой, методика «Анализ семейной тревоги» (Э.Г. Эйдемиллер и В. Юстицкис).

В исследовании приняли участие десять патрилокальных и десять неолокальных семей, возраст супругов от 28 до 33 лет. Все семьи имеют одного ребенка. Стаж супружеской жизни от 5 до 9 лет. Все семьи относятся к городскому типу и оба супруга работают.

На начальном этапе исследования нами был изучен характер взаимоотношений супругов (рис. 1 и 2). В патрилокальных семьях показатели реакций в конфликтных ситуациях, касающихся сферы отношений с родственниками и друзьями, имеют более высокие значения: -1,5 у женщин и -1 у мужчин, т.е. отмечается конфликтное взаимодействие супругов, характеризующееся активной позицией обоих супругов и негативной реакцией, ярче выраженной у женщин.

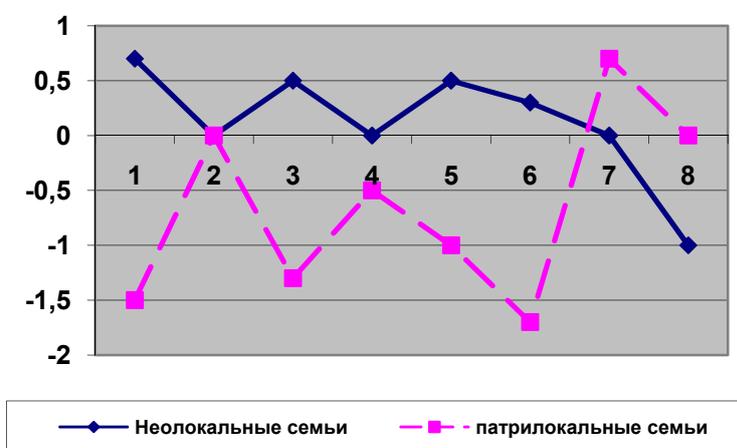


Рис. 1. Индексы реакций женщин в конфликтных ситуациях в патрилокальных и неолокальных семьях

1 – отношения с родственниками и друзьями; 2 – воспитание детей; 3 – стремление к автономии; 4 – нарушения ролевых ожиданий; 5 – рассогласование норм поведения; 6 – доминирование одного из супругов; 7 – проявления ревности; 8 – расхождения в отношении к деньгам

Значимые различия в ситуациях, связанных с воспитанием детей, отмечаются только у мужчин ($p \leq 0,01$), у мужчин из неолокальных семей отмечена позитивная пассивная реакция, а у мужчин из патрилокальных семей реакция негативная, они часто демонстрируют своё недовольство открыто, что может

быть обусловлено разными взглядами на методы воспитания прародителей и родителей, а также более зависимой позицией одного из супругов.

В показателях проявления ревности индексы конфликтности у супругов из патрилокальных семей говорят о пассивном характере их взаимодействия, т.е. они чаще избегают осуждения. В неолокальных семьях у женщин позиция нейтральная, у мужчин позиция пассивная, но негативная ($p \leq 0,05$).

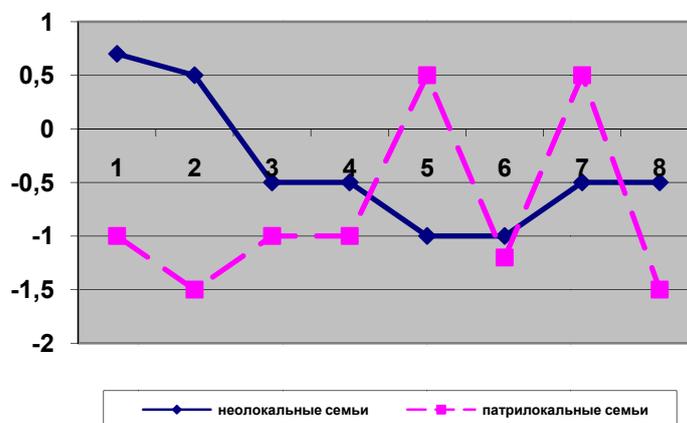


Рис. 2. Индексы реакций мужчин в конфликтных ситуациях в неолокальных и патрилокальных семьях

1 – отношения с родственниками и друзьями; 2 - воспитание детей; 3 – стремление к автономии; 4 – нарушения ролевых ожиданий; 5 – рассогласование норм поведения; 6 – доминирование одного из супругов; 7 – проявления ревности; 8 - расхождения в отношении к деньгам

Конфликтность в патрилокальных семьях в сфере отношения к деньгам выше, чем в неолокальных, причем у женщин в патрилокальной семье позиция нейтральная, в отличие от негативной позиции женщины в неолокальной семье.

Анализ вины супруга в конфликтных ситуациях позволяет отметить, что повод к ссоре в патрилокальных семьях чаще дают мужья. Им приходится «разрываться» между любимыми женщинами: женой и матерью, поэтому они острее реагируют на происходящее. В неолокальных семьях ответственность супруги делят равномерно, выделяя виновниками в одних ситуациях женщин, в других – мужчин (рис. 3).

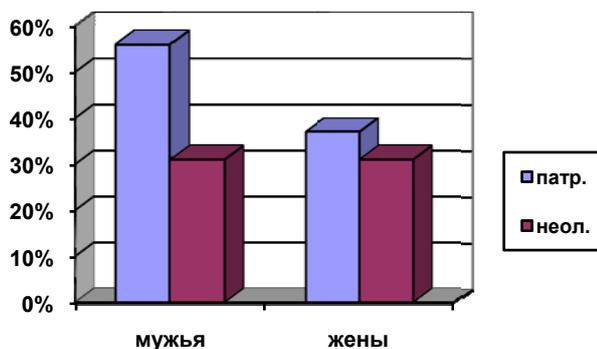


Рис. 3. Представленность показателей степени вины супруга в семейном конфликте

Анализ удовлетворенности браком в патрилокальных и неолокальных семьях позволяет сделать вывод, что женщины в обоих типах семей более удовлетворены своим браком, чем мужчины. Наименьшая удовлетворенность отмечена у мужчин из патрилокальных семей (различия значимы на 1% уровне, расчет U-критерия Манна-Уитни).

Анализ семейной тревоги в исследуемых категориях семей дал следующие результаты (рис. 4 и 5).

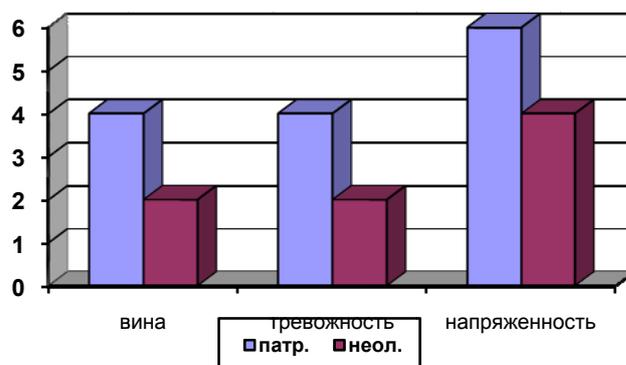


Рис. 4. Результаты анализа семейной тревоги у женщин

У женщин в патрилокальных семьях все показатели по шкалам выше, чем у женщин в неолокальных семьях (различия значимы на 5% уровне), они больше возлагают на себя ответственность за всё отрицательное, что происходит в семье. Женщина в патрилокальной семье ощущает, что ситуация в семье не зависит от собственных её усилий.

У мужчин из патрилокальных семей результаты по шкалам «вина» и «напряжённость» ниже, чем из неолокальных ($p \leq 0,01$).

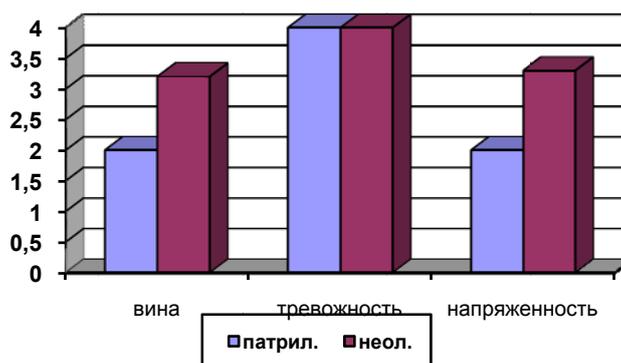


Рис. 5. Анализ результатов семейной тревоги у мужчин

Анализируя согласованность семейных ценностей супругов (рис 6), можно отметить, что по шкале значимости сексуальных отношений в браке полная согласованность в патрилокальных семьях, по баллам она равна нулю, в то время как в неолокальных семьях есть рассогласование ($p \leq 0,01$).

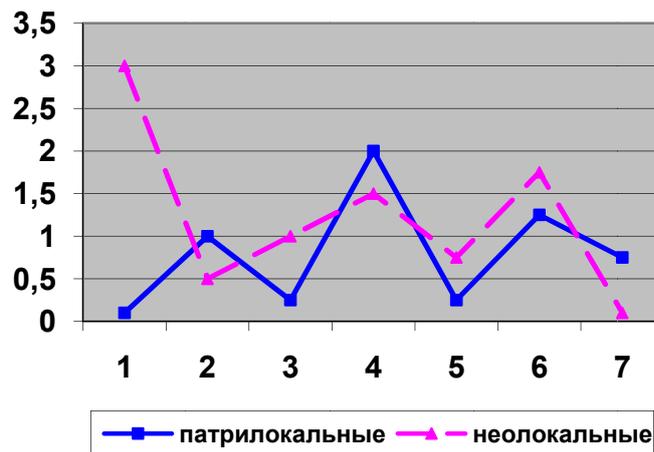


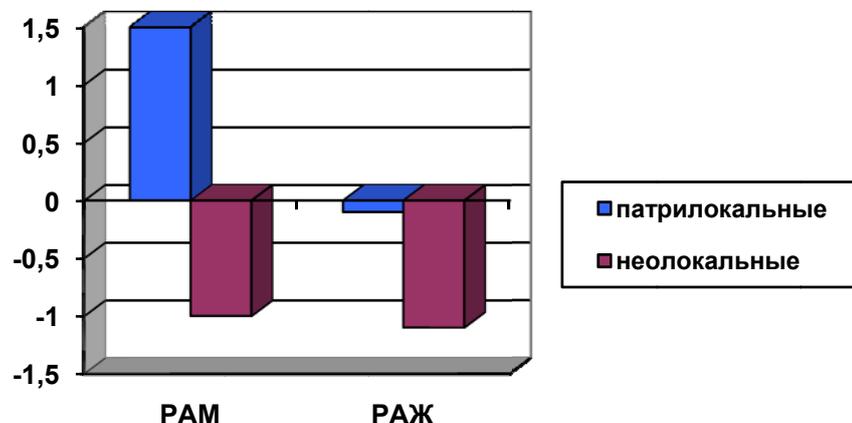
Рис. 6. Согласованность семейных ценностей супругов

1 – интимно-сексуальная, 2 – личностная, 3 – хозяйственно-бытовая, 4 – родительско-воспитательная, 5 – социальная активность. 6 – эмоционально-психотерапевтическая, 7 – внешняя привлекательность

По шкале отношения к родительским обязанностям рассогласования между супругами больше в патрилокальных семьях, возможно, бабушки и дедушки также принимают участие в воспитании внуков, и порою их воспитательные приёмы вступают в противоречие с родительскими.

По шкале, отражающей установку супругов на значимость эмоционально-психотерапевтической функции брака, рассогласования больше в неолокальной семье (рис. 6). Объяснить это можно тем, что даже небольшая размолвка между супругами в неолокальной семье, не зная преград, может перерасти в серьёзный конфликт, в то время как в патрилокальной семье родители являются своеобразными амортизаторами. Кроме этого родители могут оказать моральную и эмоциональную поддержку в трудных ситуациях, помочь советом.

Таким образом, ролевая адекватность выше у женщин из патрилокальных семей (рис. 7), в то время как у мужчин из патрилокальных семей ролевая адекватность самая низкая, т.е. ориентации мужа на личное выполнение определенной функции не соответствует установкам жены.



РАМ- ролевая адекватность мужей; РАЖ- ролевая адекватность жён

Рис. 7. Ролевая адекватность супружеских пар

В неолокальных семьях ролевая адекватность супругов находится в пределах нормы и нет явно выраженного несоответствия одного из супругов ожиданиям другого.

Таким образом, в ходе исследования было выявлено, что в патрилокальных семьях ниже степень удовлетворённости браком, чем в неолокальных, выше уровень конфликтности и тревожности супругов, однако уровень ролевой адекватности выше (особенно у женщин). Полученные данные позволяют выявить закономерности развития внутрисемейных отношений и могут быть использованы психологами в семейном консультировании в целях коррекции межличностных отношений супругов.

АНАЛИЗ РАЗВИТИЯ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Т. И. Забродина

Негосударственное образовательное частное учреждение высшего профессионального образования «Волгоградский гуманитарный институт»,
г. Волгоград, Россия

Abstract: The article deals with the analysis of problem of creativity formation and dynamics of its development in the Russian scientists researches during the period from the 60s of the last century to present days.

Keywords: Creativity, Creative Potential, Creative Powers, Collaborative Activities.

В условиях стремительных изменений всех сфер общественной жизни и общественных отношений на первый план выходит проблема становления человека, способного к осуществлению преобразований, разработке и реализации оригинальных решений разнообразных профессиональных и личностных задач. Поэтому всесторонняя теоретическая и практическая разработка вопросов формирования творчески активной личности приобретает особую остроту, о чем свидетельствует ряд научных исследований, анализирующих различные аспекты проблемы, и, в частности, развитие творческого потенциала человека в процессе совместной деятельности.

Творчество определяется здесь как высшая степень активности личности, распредмечивающая границы наличной деятельности с целью разрешения субъективных или объективных противоречий. В творческой деятельности обнаруживают силу все функции личности, связанные с направленностью (убеждениями, мировоззрением, идеалами, интересами); опытом (привычками, знаниями, навыками умениями); особенностями психических процессов (эмоциями, волей, чувствами, ощущениями, восприятием, мышлением, памятью); биопсихическими (темпераментом, задатками, инстинктами, возрастом, полом) которые определены нами как творческие силы.

Творческие силы – совокупность проявлений личностных функций, направленных на разрешение внешних и внутренних проблем личности, с целью преобразования внешнего мира и самой себя, в процессе деятельности находят выражение в творческом потенциале личности, который отражает их меру и направленность. Приведенные характеристики позволяют определить творческий потенциал личности как интегративное качество, отражающее меру возможностей реализации ее творческих сил.

Возможности развития творческого потенциала в процессе совместной деятельности, как организованной системы активности взаимодействующих индивидов, направленную на целесообразное производство объектов материальной и духовной культуры анализировали Н.А. Бердяев, Д.Б. Богоявленская, Н.А. Ветлугина, Л.С. Выготский, Д. Гилфорд, Н.Н. Поддъяков, Я.А. Пономарёв, С.Л. Рубинштейн, Д. Смит, П. Торренс; исследователи заложившие фундамент для изучения особенностей совместной деятельности также отмечали ее влияние на становление когнитивных функций и мотивационных установок личности (Г.М. Андреева, В.М. Бехтерев, Ч.М. Гаджиев, Д. Джонсон, А.В. Карпов, В.А. Кольцова, Г. Лэмн, Л. Трамсдорф, Н.Н. Обозов, Л. Хилл, Б.Д. Эльконин).

Первые активные исследования совместной деятельности в нашей стране можно отнести к шестидесятым годам, когда решалась задача оптимизации межличностных отношений и повышения различных показателей эффективности совместной трудовой деятельности в первичных коллективах.

Результаты, свидетельствующие о роли трудовых групп в реализации преобразовательных потенциалов личности в групповой деятельности, были отмечены в исследованиях под руководством К.К. Платонова [7].

В 70-е годы начинает складываться концепция совместной деятельности, существенный вклад в становление которой внес Б.Ф. Ломов, обозначивший психологические условия продуктивного выполнения совместной трудовой деятельности, которым он отнес: численность рабочих групп, характер функциональных связей членов трудовой группы, внутригрупповую психологическую совместимость, формы организации трудовой деятельности, эффективные управленческие воздействия на трудовую группу [8, с. 211–240].

Г.М. Андреева указала на то, что конкретные групповые социально-психологические феномены являются следствием содержания деятельности, которую выполняет личность или группа, и наиболее интенсивно творческое развитие личности, включенной в совместную деятельность, происходит именно тогда, когда решаются неординарные задачи [2].

Социально-психологическая теория деятельностного опосредования межличностных отношений в группе, предложенная А.В.Петровским, также позволяла предположить, что одним из основных условий проявления феномена творчества в групповой деятельности является содержание самой совместной деятельности [9, с. 3–18].

Спецификой развития проблемы в 80–90-е годы стало то, что «коллективному субъекту деятельности» начала отводиться активная роль по отношению к выполняемой им совместной деятельности. То есть, на продуктивность совме-

стной деятельности могут оказывать влияние свойства, состояния и социально-психологические процессы самого коллектива [1], [6].

Важным в контексте нашей темы является исследование В.В.Рубцова, рассматривающего проблемы совместной учебной деятельности в образовании. По его мнению, более интенсивное психическое развитие ребенка обеспечивается с помощью преобразования самих способов его взаимодействия с другими детьми и взрослыми [11, с. 49–59].

Среди работ последних пятнадцати лет надо отметить исследование А.К. Белоусовой, которая рассматривает влияние «другого» на индивидуальную мыслительную деятельность партнёра и совместную мыслительную деятельность, заключающееся в расширении предметного, смыслового и ценностного уровней сознания партнёров, повышении потенциала самореализации участников [3]; С.М. Джакупова разворачивающего концепцию совместно-диалогической познавательной деятельности [4, с. 46–55], работы, анализирующие специфику формирования творческих сил личности в ролях индивидуального и группового субъекта [10], [5].

Таким образом, проблема формирования творческого потенциала личности в процессе совместной деятельности в нашей стране прошла путь от этапа детерминирования ее развития практическими потребностями и социальным заказом общества до этапа становления самостоятельного направления в современной целостной теории совместной деятельности.

Литература

1. Абульханова-Славская, К.А. Категория деятельности в советской психологии [Текст] / К.А. Абульханова-Славская // Психологический журнал. – 1980. – № 4. – С. 11–28.
2. Андреева, Г.М. Развитие марксистской традиции в социально-психологическом знании [Текст] / Г.М. Андреева // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. – 1977. – № 3.
3. Белоусова, А.К. Самоорганизация совместной мыслительной деятельности [Текст]: дис. ... д-ра психол. наук / Белоусова А.К. – М., 2003. – 473 с.
4. Джакупов, С.М. От смысловой теории мышления к концепции совместно-диалогической познавательной деятельности [Текст] / С.М. Джакупов // Вопросы психологии. 2010. – № 2. – С. 46–55.
5. Журавлев, А.Л. Психология совместной деятельности [Текст] / А.Л. Журавлев. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. – 640 с.
6. Китов, А.И. Методологические основы психологической теории коллективного труда [Текст] / А.И. Китов // Психологический журнал. 1984. – Т. 5. – № 2. – С. 3–16.
7. Личность и труд / Под ред. К.К. Платонова [Текст]. – М., Наука 1965. – 365 с.
8. Ломов, Б.Ф. Совместная (групповая) деятельность людей, формирование трудовых коллективов и психологические аспекты управления ими [Текст] / Б.Ф. Ломов // Правовые и социально-психологические аспекты управления / Под ред. В.Г. Шорина. – М.: Знание, 1972. – С. 211–240.

9. Петровский, А.В. Опыт построения социально-психологической концепции групповой активности [Текст] / А.В. Петровский // Вопросы психологии. – 1973. – № 5. – С. 3–18.

10. Психология индивидуального и группового субъекта [Текст] / Под ред. А.В. Брушлинского, М.И. Володиковой. – М.: ПЕРСЭ, 2002.

11. Рубцов, В.В. Совместная учебная деятельность в контексте проблемы соотношения социальных взаимодействий и обучения [Текст] / В.В. Рубцов // Вопросы психологии. – 1998. – № 5. – С. 49–59.

ЖИЗНЕННЫЙ СЦЕНАРИЙ КАК ПРЕДСТАВЛЕНИЕ О НОРМАТИВНОМ ЖИЗНЕННОМУ ПУТИ ЛИЧНОСТИ¹

А. А. Змиевская

Волгоградский государственный университет, Волгоград, Россия

Abstract: the article is about the life script in the structure of subjective picture of life course. The main features of life scripts and its normative nature are described. The problems of «being out of time» in major life events and the flexibility of life scripts are reviewed.

Key words: subjective picture of life course, life script, cultural life script, lifetime perception, social norms.

Проблема восприятия собственного жизненного пути становится всё более актуальной в современной психологической науке. Представления личности о событиях своего прошлого, настоящего, будущего и их взаимосвязях, составляют содержание термина «субъективная картина жизненного пути» (далее – СКЖП). В отечественной психологии СКЖП рассматривается такими исследователями, как Б.Г. Ананьев (1980), который впервые употребил данный термин, А.А. Кроник, Е.И. Головаха, Р.А. Ахмеров, К.В. Карпинский и др. СКЖП является частью самосознания личности и выполняет функции самодетерминации и саморегуляции (А.А. Кроник, 2008). СКЖП является одновременно стабильным и изменчивым психическим образованием, что позволяет при необходимости корректировать её.

Основными структурными компонентами СКЖП являются 3 временных модуса: прошлое, настоящее и будущее, а жизненное событие выступает в качестве структурной единицы СКЖП. При этом исследователями отмечается, что представления человека о своей жизни тесно связаны с таким понятием как «жизненный сценарий». Жизненный сценарий во многом определяет, какие события будет воспроизводить человек, говоря о своём прошлом (В.В. Нуркова, А.Р. Алюшева), и какие он видит в своём будущем. Таким образом, жизненный сценарий имплицитно присутствует в структуре СКЖП как некая «надстрой-

¹ Публикация подготовлена в рамках при поддержке РГНФ научного проекта № 14-06-00326

ка», идеальная форма, в которой репрезентировано представление человека о жизненном пути.

Berntsen и Rubin ввели понятие «культурный жизненный сценарий», который определяется авторами как разделяемые обществом представления относительно типичного жизненного пути личности [4]. В одном этом определении можно обнаружить нормативную природу жизненного сценария – сценарий указывает ориентиры для жизни личности, которые принимаются и одобряются большинством представителей данного общества.

Культурный жизненный сценарий (далее – КЖС) содержит в себе содержательную информацию (о событиях, которые должны произойти) и информацию о времени возникновения этих событий. Характерными особенностями КЖС являются: 1) независимость содержания КЖС от пережитого опыта (например, даже не работающий по каким-то причинам человек, будет называть трудовую деятельность обязательным этапом жизни); 2) КЖС представляет собой некую «идеальную форму», в нём практически не содержатся негативные события, даже если они встречаются у многих представителей данной культуры (например, развод обычно не включается в КЖС, хотя является распространённым явлением) [4].

В отечественной науке жизненный сценарий изучается такими исследователями как В.В. Нуркова, Н.В. Гришина, А.Р. Алюшева и др. Авторами обнаружено, что жизненный сценарий русских содержит в себе события, традиционные для большинства развитых обществ (детский сад, школа, первая любовь, выпускной, получение образования, выход на работу, заключение брака, рождение ребёнка). И каждое из названных событий «привязано» к определённом желательному возрасту [2, 3].

А.Р. Алюшева отмечает, что человек имеет знание не об одном жизненном сценарии, а о целом наборе возможных «идеальных» вариантов жизни. Так, автором выделяются следующие виды жизненных сценариев: 1) типичный (сходен с понятием «КЖС», распространённый в данной стране сценарий); 2) медийный (транслируемые через СМИ, литературу «образцы» жизни); 3) семейный (сценарий, «считанный» с жизни родителей и ближайших родственников). А.Р. Алюшева подчёркивает, что владение несколькими сценариями позволяет наилучшим образом организовывать автобиографическую память [1]. Иными словами, освоение большого количества разнообразных жизненных сценариев позволяет гармонизировать представления о своём прошлом.

Особый интерес представляет соотношение жизненного сценария и реального жизненного пути личности. Установлено, что значительное рассогласование с жизненным сценарием провоцирует деформацию СКЖП. Так, например, В. Голдберг пишет о «социальных часах», которые неформально определяют – в каком возрасте в жизни человека должно произойти то или иное событие. Представления людей об этих сроках оказываются весьма согласованными. При этом, слишком ранняя или поздняя реализация значимого события может стать серьёзным испытанием для человека. Даже в обыденной речи мы можем встретить выражения наподобие «засиделась в девках», которое содержит в себе убеждение, что девушка уже давно должна быть замужем. Подобные «от-

клонения» от нормативного жизненного сценария могут иметь такие последствия как социальное давление, личностный кризис, биологические ограничения (при позднем рождении ребёнка, например) и др.

Таким образом, жизненный сценарий представляет собой некий «шаблон/норму», с которым сопоставляется и которым направляется собственный жизненный путь, на основе чего формируется СКЖП. Соответствие идеального жизненного сценария и реального жизненного пути способствует более позитивному восприятию своего прошлого, настоящего и будущего, тогда как отклонения от сценария могут привести к социальными и личностным негативным последствиям. Однако развитая личность владеет не одним, типичным для данной культуры, а несколькими возможными сценариями, что позволяет ей выстраивать более гармоничную картину собственной жизни, даже если какие-то события оказываются реализованными не вовремя, или нереализованными вовсе, а также встраивать в СКЖП те события, которые являются уникальными, не содержащимися в типичном КЖС. В связи с этим, исследования жизненных сценариев имеют большую практическую значимость, поскольку позволяют обнаружить и скорректировать содержание «неоптимальных», чрезмерно жёстких «шаблонов жизни», помогая решать психологические проблемы личности.

Литература

1. Алюшева А.Р. Овладение репертуаром культурных жизненных сценариев как фактор развития макроструктуры автобиографической памяти // Психологические исследования. 2012. Т. 5. № 25. С. 3. – Режим доступа: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 1.03.2015).
2. Нуркова В.В., Днестровская М.В., Михайлова К.С. Культурный жизненный сценарий как динамическая семантическая структура (ре)организации индивидуального жизненного опыта // Психологические исследования. 2012. Т. 5, № 25. С. 2. – Режим доступа: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 1.03.2015).
3. Нуркова, В.В. Сгущения в субъективной картине прошлого / В.В. Нуркова, О.В. Митина, Е.В. Янченко // Психологический журнал. – 2005. – № 26(2). – С. 22–32.
4. Berntsen D., Rubin D.C. Cultural life scripts structure recall from autobiographical memory. *Memory and Cognition*. – 2004. – № 32(3). – С. 427–443.

АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ НАПРАВЛЕНИЯ ИЗУЧЕНИЯ ТЕЛЕСНОСТИ

Ю. Н. Казаков, С. А. Колобаев

Российская академия народного хозяйства и государственной службы
при Президенте РФ, Москва, Россия

Abstract. Research problems of a psychological-akmeological phenomenon of a bodyness are actual and demanded due to the need of increase of level of mental health and creation of conditions of development of resistance to stress. Akmeological methods and approaches to studying of the identity of the person offer the special directions of studying of a bodyness. Developments of the personality, professionalism in vital space go in parallel with development of a corporality. The akmeological directions of studying of a bodyness include stay and justification of psychological interrelations mental the phenomenon and characteristics of a bodyness.

Keywords: bodyness, akmeology, mental health, criteria of studying, sport, programs of studying.

Акмеология как наука о вершинном состоянии развития зрелости человека, его психологических, психофизических, социальных и иных качествах имеет инструментарий изучения личностных процессов. Исходя из проведённых исследований, можно обозначить общие направления изучения, такие как изучения жизненного пути, взаимосвязи карьеры и психологических качеств, типа компетентности и уровня удовлетворённости трудом. Акмеологический подход включает системный анализ жизненного пути человека, взаимодействия социальных начал в человеке, требования общества к становлению и биологических основ развития человека [3, 5-7].

Телесность определена нами как система психических процессов, состояний и свойств личности в переживании и восприятии своего телесного опыта. Телесность является внутриличностным образованием, формирующимся в социальном развитии, идущем вместе с телесным развитием, физическим обликом человека. Телесность выражается как телесный опыт, описанный вербально, с помощью грамматических конструкций, оперируемый лингвистическими конструкциями [1, 2, 8, 10].

Особым местом в изучении телесности является рассмотрение феномена не на клинических моделях, а на модели "здоровья здоровых людей", на примере спортсменов. Спорт является особой практикой человеческой деятельности, в которой наиболее полно отражается психосоматическое единство человека, взаимосвязь его телесных и психических функций. Телесность спортсмена, как показано в ряде работ, отличается от телесности людей, не занимающихся спортом [9, 10, 12, 17, 18].

Предложены уровни, критерии и показатели изучения феномена телесности. Уровни рефлексии означают выраженность понимания, осознания и способности к выражению личностью своего телесного опыта (соответственно, высокий, средний и низкий уровни). Критерии изучения феномена телесности

показывают разные сферы интерпретации феномена телесности: адаптационный, семантический, семиотический, аксиологический, информационный, лингвистический, метафорический, статистический, структурный, экзистенциальный. Показатели изучения феномена телесности организуют представление и описание – когнитивный, эмоциональный, поведенческий, социальный, перцептивный.

Акмеологические направления изучения телесности проходят через описания взаимосвязей и взаимодействия уровней, критериев и показателей феномена телесности с акмеологическими понятиями и категориями.

Акмеологическая среда корреспондируется с развитием феномена телесности. В случае создания оптимальных условий к развитию, психическое здоровье личности, спортсмена, обретает характеристики устойчивости и саморегуляции. Изучение структуры акмеологической среды, её основных составляющих позволяет определять программы и алгоритмы к развитию феномена телесности.

Компетентность в социально-перцептивном аспекте взаимодействует с характеристиками феномена телесности. Компетентность как набор знаний, умений, навыков, необходимых и достаточных для выполнения социально- и профессионально значимых задач развивается в телесном контуре человека. Телесность проходит стадии социального развития, зрелости, профессионального становления. Любая профессия, исполняемая человеком, имеет телесное воплощение – устойчивый набор программ поведения, двигательных действий и движений. Формируется акмеологическая "телесность спортсмена", "телесность менеджера", "телесность управленца" и т.д. [4, 11, 13, 14].

Жизненный путь является философской, антропологической, экзистенциальной и акмеологической категорией. В акмеологии жизненный путь ставится как определяющий пункт в структуре зрелости, сформированности социальных и профессиональных процессов. Жизненный путь предполагает начало и конец, что корреспондирует с континуумом жизни и смерти в развитии феномена телесности. Акмеологическое изучение составляющих жизненного пути показывает обширные психологические взаимосвязи с развитием телесности.

Акмеологический метод и подход в применении к изучению телесности спортсменов предполагает изучение телесного опыта, способности описать опыт, и провести взаимосвязи с социальным, профессиональным развитием. Уровень психического здоровья и стрессоустойчивости обеспечивается сформированным психолого-акмеологическим феноменом телесности. Под развитие феномена телесности предлагаются направления изучения зрелости личности и жизненного пути.

Литература

1. Баскаков, В.Ю. Телесно-ориентированная психотерапия и психотехника: обобщение и сравнительный анализ существующих подходов. Телесность человека: междисциплинарные исследования [Текст] / В.Ю. Баскаков. – М., 1993.

2. Газарова, Е.А. Тело и телесность: психологический анализ. Сб. Психология телесности: между душой и телом» [Текст] / Е.А. Газарова. – М.: Изд-во «Аст», 2007.
3. Деркач, А.А. Оптимизация устойчивости психического здоровья государственных служащих к экстремальным ситуациям [Текст] / А.А. Деркач. – Пятигорск, Северо-Кавказская академия государственной службы, Пятигорский филиал. 2008.
4. Дрознин, А.Б. Дано мне тело... что мне делать с ним? [Текст] / А.Б. Дрознин. – М., NAVONA, 2009.
5. Казаков, Ю.Н. Личностное здоровье: понятийно-категориальные основы [Текст] / Ю.Н. Казаков. – М., РАСН, 2014.
6. Казаков, Ю.Н. Психическое здоровье – основополагающая целостность личности [Текст] / Ю.Н. Казаков. – М., РАГС при Президенте РФ, 2005.
7. Казаков, Ю.Н. Акмеология безопасности стресса: практика акмео-коррекции и акмео-терапия [Текст] / Ю.Н. Казаков. – М., РАСН, 2012.
8. Камю, А. Записные книжки. Март 1951 – декабрь 1959 [Текст] / А. Камю. – М., Иностранная литература, 1992.
9. Кудряшов, Н.И. Магия движения. Славянская оздоровительная система целостного движения [Текст] / Н.И. Кудряшов. – М., «Велигор», 1997.
10. Ложкин, Г.В. Психосемантический анализ структуры представлений спортсменов о теле (телесности) [Текст] / Г.В. Ложкин, А.Ю. Рождественский // Спортивный психолог. – 2007. – № 1 (7).
11. Мазалова, Н.Е. Состав человеческий: Человек в традиционных соматических представлениях русских [Текст] / Н.Е. Мазалова. – СПб.: «Петербургское Востоковедение», 2001.
12. Николаева, В.В. От традиционной психосоматики к психологии телесности [Текст] / В.В. Николаева, Г.А. Арина // Вестник Московского Университета, 1996. – Серия 14. – Психология. – № 2.
13. Подорога, В.А. Феноменология тела [Текст] / В.А. Подорога. – М.: Ad Marginem., 1995.
14. Розин, В.М. Особенности дискурса и образцы исследования в гуманитарной науке [Текст] / В.М. Розин. – М., URSS.
15. Тхостов, А.Ш. Психология телесности [Текст] / А.Ш. Тхостов. – М.: Смысл, 2002.
16. Этинген, Л.Е. Мифологическая анатомия / Л.Е. Этинген. – М., Институт общегуманитарных исследований, 2009.
17. Chapman Mike. Wrestling Tough. Human Kinetics Publishers, 2005.
18. Pierrakos John. A Way of Life: Core Energetics. Bloomington, IN. iUniverse Inc., 2004.

ПОНЯТИЕ «ПЕРСОНАЛЬНЫЙ ИМИДЖ» В РАМКАХ АРХЕТИПИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

А. С. Карасева

Волгоградский филиал Российской академии народного хозяйства
и государственной службы при Президенте РФ

Abstract. A central topic of this article is a notion of a personal image within the teaching of Carl Gustav Jung. According to the author archetype person in a positive way is synonymous with the image.

Keywords: image, archetype, archetype person, ego, collective unconscious.

В современном мире запрос на формирование персонального имиджа возрастает с каждым годом. Так, только в поисковой системе Яндекс за последний месяц 680 россиян искали услуги профессионального имиджмейкера. Данный факт вполне объясним, ведь постоянно изменяющийся ритм жизни и экономические потрясения усиливают в обществе в целом и в человеке в частности потребность в безопасности (второй уровень потребностей согласно пирамиде А. Маслоу), а правильно сформированный имидж обещает помочь индивиду обрести стабильность в деловой сфере. К.Г. Юнг писал: «Общество ожидает и должно ждать от индивида, чтобы он играл приписываемую ему роль так хорошо, как возможно: так, если человек священник, он должен все время безупречно играть роль священника. Общество из чувства безопасности требует, чтобы каждый стоял на своем посту: один – сапожник, другой – поэт. От человека не ждут, что он может быть и тем и другим <...> это было бы странно. Такой человек отличался бы от других людей как недостаточно надежный. В академических кругах он был бы дилетантом, в политике «непредсказуемым» кандидатом, в религии – «вольнодумцем» – короче, его везде подозревали бы в безответственности и некомпетентности, потому что общество убеждено, что только тот сапожник, который не является поэтом, может изготовить приличные сапоги» [1]. Таким образом, общество требует от человека соответствия той социальной роли, которую он играет, иными словами, соответствующего персонального имиджа.

Понятие «персональный имидж» состоит из двух слов: «персона» и «имидж». Существует много различных определений имиджа, однако этимологически латинское слово *imago* переводится на русский язык как «образ». Согласно словарю М. Фасмера, слово «персона», также латинского происхождения, с начала 16 века соотносится с понятиями «фигура, образ». Следовательно, слова имидж и персона являются синонимичными друг другу, и можно определить имидж как «сложившийся в массовом сознании и имеющий характер стереотипа эмоционально окрашенный образ кого-либо или чего-либо» [2].

Однако данное определение не отражает тот глубинный смысл, который несет в себе понятие имиджа. Имидж не будет гармоничным, если мы создадим его только как социальную маску индивида, исключив бессознательный ин-

стинктивный код, который бы органично вплелся в структуру психики не только конкретного человека, но и был узнаваем у других. Таким кодом выступают архетипы. Юнг определял архетипы как «инстинкты», «суть некие факторы и мотивы, упорядочивающие и выстраивающие психические элементы в известные образы (звущиеся архетипическими), но делается это так, что распознать их можно лишь по производимому ими эффекту» [3]. При этом ученый подчеркивал, что архетипы наделены психологическим смыслом, вследствие чего они оказываются «типичными формами (видами) понимания», то есть образчиками или паттернами психического восприятия и понимания, присущими каждому индивиду как представителю человеческой расы.

В данном аспекте содержание понятия имидж соотносится с архетипом персона. Анализируя персону как маску, Юнг подчеркивает, что данный архетип «представляет более или менее произвольную и случайную часть коллективной души», является «маской коллективной души, той маской, что симулирует индивидуальность, заставляя других и самого ее обладателя поверить в то, будто он индивидуален, тогда как он просто играет роль, через которую говорит коллективная душа» [4]. Таким образом, Юнг рассматривает персону как коллективный фрагмент психического, подчеркивая важность ее роли посредника между Эго и миром.

Являясь частью Эго, обращенной к обществу, маска, по Юнгу, выполняет несколько функций: «Маска – это функциональный комплекс, возникающий для удовлетворения потребности в адаптации или для обеспечения некоторых других удобств, но отнюдь не идентичный личности как таковой. Функциональный комплекс маски относится всецело к области субъектно-объектных отношений» [5].

Как и все архетипы, персона является амбивалентной, заключая в себе положительное и отрицательное содержание. Мы рассматриваем имидж как положительную сторону архетипа персоны и для того, чтобы «маска функционировала нормально, должны учитываться три фактора: во-первых, идеал собственного «Я» или его желаемый образ, который каждый человек носит в себе и в соответствии с которым он хотел бы моделировать свою природу и свое поведение; во-вторых, господствующие в обществе воззрения на то, какой человек может считаться «приемлемым»; наконец, в-третьих, более или менее случайные физические и психические обстоятельства, ограничивающие возможности реализации идеалов» [6]. Обозначенные факторы помогут индивиду, который находится в согласии как с собственным внутренним миром, так и с внешней средой, обрести тонкую защитную оболочку, которая будет способствовать формированию ровных отношений с окружающими.

Таким образом, рассматривая имидж в рамках учения Юнга об архетипах, мы можем соотнести понятия имидж и архетип персона в его положительном аспекте, отметив общее в содержании данных терминов. Имидж – это социальный образ, существующий в области коллективного бессознательного, несущий в себе защитную функцию и помогающий индивиду достичь гармонии в отношениях между собственным Я и другими.

Литература

1. Словарь практического психолога [Текст] / Под ред. С.Ю. Головина, Минск, 1998.
2. Юнг, К.Г. Отношения между Эго и бессознательным [Текст] / К.Г. Юнг // Очерки по психологии бессознательного. – М., 2010.
3. Якоби И. Психологическое учение К.Г. Юнга [Текст] / И. Якоби // Карл Густав Юнг: дух и жизнь. – М., 1996.

ПРОКРАСТИНАЦИЯ В КОНТЕКСТЕ ЖИЗНЕННОГО ВЫБОРА ЛИЧНОСТИ

М. А. Киселева

Балашовский институт (филиал) Саратовского государственного университета имени Н.Г. Чернышевского, г. Балашов, Россия

Abstract. This article presents the theoretical analysis of a problem of a prokrastination. The phenomenon of procrastination is considered in the context of individual life choices.

Key words: prokrastination, motivation, development of the personality, decision making.

Феномен «прокрастинация» представляет собой временное, иррациональное избегание реализации поставленных целей. Прокрастинатор блокирует собственную инициативную деятельность, исходя из мотивационной недостаточности. В настоящее время данная тенденция существенно усилилась в связи тем, что личность, многократно в своей повседневной жизни, сталкивается с проблемой выбора. Интрапсихический конфликт между желаемым и возможным включает личность в эксклюзивную ситуацию, стимулирующую принятие решения. Однако если реализация цели предполагает значительные волевые усилия и вызывает тревогу, организационные качества личности ослабевают, и человек избирает стратегию избегания опыта предполагаемых неудач. Данный вопрос решается нами в рамках научно-исследовательского проекта «Психологический анализ влияния прокрастинации на процесс самоопределения молодежи» осуществляемого при финансовой поддержке РГНФ (проект № 14-06-00228а).

Характер переживания личностью состояния «прокрастинации» в разное время изучался как зарубежными, так и отечественными исследователями (П. Рингенбах, М. Аиткен, К. Лэй, П. Стилл, С.С. Степанов, Н.Г. Гаранян, С.Б. Мохова, Я.И. Варваричева и др.). Наиболее часто встречается пояснение, что процесс откладывания реализации желаемых целей сопряжен с переключением на иные, менее значимые цели, искусственно возводимые личностью в ранг важных. Подобное паллиативное разрешение ситуации выбора несколько снижает негативный эффект «недостижения» истинных целей. Однако это, весьма, временное облегчение, получаемое прокрастинаторами, реализуемое как один из способов защитно-совладающего поведения.

Наиболее эффективный путь исследования причин возникновения и механизмов функционирования прокрастинации, на наш взгляд, реализуется в рамках комплексного подхода к изучению личности, разработанного Б.Г. Ананьевым и его последователями. В рамках данного подхода развитие личности человека рассматривается, как сложный, многообразный процесс, включающий и совершенствование психических способностей, и присвоение опыта, получаемого посредством социальных взаимодействий.

Особая заслуга Б.Г. Ананьева заключается в том, что его научная идея о целостном развитии человека в едином жизненном цикле позволяет дифференцированно относиться к двум, несомненно, взаимосвязанным линиям: линии воздействия со стороны онтогенеза и линии воздействия со стороны социума [1]. Небезызвестен в научной практике факт, что первоначально феномен «прокрастинация» рассматривался достаточно узко и трактовался, как «лень», то есть состояние бездействия. (П. Стилл, С. Милграм, Т.В. Понарядова и др.). Причем данный феномен рассматривался чаще всего с позиции волевой и мотивационной недостаточности личности, то есть биологический фактор доминировал над социальным [4]. В дальнейшем в психологической практике, проблема прокрастинации стала рассматриваться шире, были отмечены не только негативные стороны данного процесса, но и некоторые позитивные аспекты, кроме того, глубже учитывалось влияние биологических и средовых факторов. В частности, некоторые ученые связывали процесс прокрастинации личности с позитивными актами выбора жизненных стратегий (М. Берендеева, Т. Ходкинс, Г. Претор-Пинни и др.). Иными словами, прокрастинатор «тормозит» выполнение поставленных задач, принимая «отсрочку» как данность, тем самым снижая ситуативную тревожность (как особенность личности), связанную с приложением усилий при осуществлении трудноразрешимых целей. В этой ситуации включаются защитные механизмы личности, человек определяет новый срок реализации планов, а низкая тревожность позволяет эффективно достичь цель.

Исследовательница Н.Е. Шустова, изучая проблему прокрастинации, указывала на индивидуально-типологические и социально-культурные аспекты своевременности принятых решений [3]. Иными словами, автор указывает на конвергенционное влияние биологических и социально-психологических факторов на сознание личности, его экспектации, а так же на своевременные/несвоевременные выборы и действия.

Сходную точку зрения позиционирует современный психолог О.В. Карина. Автор, рассматривая динамику проявления экспектаций у молодежи, связывал характер их изменений с личностными проявлениями и осознанностью принятых решений [2].

Таким образом, прокрастинация в контексте осуществления личностью значимых выборов имеет бинарную природу и наиболее эффективный путь исследования – комплексный подход, рассматривающий во всей целостности данную проблему.

Литература

1. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания [Текст] / Б.Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с. (3-е издание).

2. Карина, О.В. Динамика проявления экспектаций в подростковом и юношеском возрасте [Электронный ресурс] / О.В. Карина // журнал «Гуманизация образования». – 2015. – №1. – Режим доступа: <http://www.humanization.ru>
3. Шустова, Н.Е. Своевременность как предиктор социальной адаптации личности [Электронный ресурс] / Н.Е. Шустова // журнал «Гуманизация образования», 2015. – №1. – Режим доступа: <http://www.humanization.ru>
4. Milgram, N., Tenne, R. Personality correlates of decisional and task avoidant procrastination // European Journal of Personality. 2000. V. 14. P. 141–156.

ЦЕННОСТНОЕ ОТНОШЕНИЕ К ЖИЗНИ КАК ФЕНОМЕН ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Т. Ю. Коренюгина

Южно-Российский государственный политехнический университет (НПИ)
имени М.И. Платова, г. Новочеркасск, Россия

Abstract. Value attitude to life as a phenomenon of personal psychological culture is described in the article. World view is seen as a basis of value attitude to life. Confessional specific of world view determine differentiation in value attitude to life.

Keywords: personal psychological culture, life as an object of value attitude, world view, confessional specific.

Нравственно-этическое состояние современного общества неизбежно приводит к необходимости профессиональной рефлексии содержания и закономерностей развития психологической культуры человека. Понятие культуры в широком смысле охватывает все то, что определяет специфику человеческого существования в мире в отличие от существования иной живой и неживой природы. В более узком значении термин «культура» обозначает сферу духовной жизни человека, проявляющейся в его психологическом и нравственном состоянии.

С.Л. Рубинштейн [5] предельно четко обосновал роль нравственного закона в проблеме человеческого существования как специфически человеческого. Принцип домино отражает реальные законы, происходящие в нравственной жизни: «падает «всего лишь» одна фишка домино, а далее, с постепенной неизбежностью, следует обвал всей системы» [2, с. 21]. К сожалению, вся история развития научной психологии, предлагающей различные подходы к пониманию психологии человека, его личности, смысла и способа существования в мире, а, следовательно, формирующей психологическую культуру общества, стала свидетельством глубокого нравственного кризиса [4], актуализировавшего необходимость возвращения к осмыслению ценностных оснований психологической культуры.

В основании психологической культуры лежат нравственные ценности, являющиеся регуляторами отношений человека с самим собой, с другими

людьми, с миром. По нашему мнению, ценностное отношение к жизни есть терминальная составляющая психологической культуры. Ценностное отношение к жизни в системе наших цивилизованных установок полагается как нечто само собой разумеющееся, однако в начале XXI века все более ярко и неумолимо проступает ценностный эскапизм, который обесценивает человеческую жизнь не только на уровне межличностных, семейных, производственных, но и на уровне межгосударственных, межнациональных, межконфессиональных отношений.

Ценностное отношение к жизни выражает значимость феномена жизни, переживаемой человеком как ценность. Поскольку жизнь имеет множество сфер, форм существования, модусов бытия, то ценностное отношение человека к жизни является сложным системным образованием. Осознание различных граней и смысловых акцентов ценностного отношения к жизни всегда индивидуально, потому что это личностно окрашенное отношение к миру, возникающее не только на основе знания о предмете, но собственного жизненного опыта людей, их переживания и осмысления определенных событий, отношений с другими людьми, поступков, идей.

Несмотря на индивидуализированный характер, ценностное отношение к жизни как социокультурный феномен и одно из составляющих психологической культуры человека тесно связано с мировоззренческими позициями личности. В его основе лежат представления о жизни как предмете ценностного отношения, имеющие конфессиональную специфику.

Неопределенное отношение к жизни свойственно архаичным народам, исповедовавшим языческие культы. Для язычника смерть – это всего лишь смена места существования души, не меняющей образа жизни. Именно поэтому, провожая умершего, язычники кладут в могилу все, что будет нужно душе для полноценной и радостной жизни на «том свете»: посуду, еду, оружие, коня, любимую жену, украшения, орудия труда, слуг и т.д. В данном случае проявляется неопределенное отношение к жизни: ее не с чем сравнить, ибо смерть – та же жизнь, но в другом месте.

Относительно ценностное отношение к жизни – это проявление психологической культуры, в рамках которой представление о жизни как предмете ценностного отношения встраивается в иерархию иных ценностей. В определенных ситуациях они могут стать в более значимыми, чем жизнь (как, например, честь самурая в синтоизме более ценна, чем жизнь).

Двойной ценностный стандарт отношения к жизни складывается у человека, для психологической культуры которого свойственно делить мир на два мира. Например, в эзотерических учениях обычный мир, культура, разум устроены негармонично или просто иллюзорны, неподлинны. Существуют другие «подлинные» реальности с необычными свойствами, другой таинственно-мистический мир, скрытый от обывателей. Классическим вариантом для представителей этого типа психологической культуры является ценностное отношение к «подлинной» жизни и негативное отношение к обыденной жизни.

Другой вариант двойного ценностного стандарта отношения к жизни мы встречаем в конфуцианстве: человек упорядочивает жизнь природы и общест-

ва, гармонизирует жизнь, распространяя «благую силу» Неба, которой наполнена его душа. Жизнь человека в этом случае ценна лишь как средство для совершенствования жизни социума благодаря вхождению в «небесные» ритмы мироздания.

Неценностное отношение к жизни свойственно индуизму: жизнь понимается не как желанная цель, а как цепь страданий, которых человек желает избежать. Иной вариант встречается у радикальных экстремистских течений ислама. Согласно их догматике жизнь имеет ценность только тогда, когда воины Аллаха Всемогущего соединяются со Всевышним, исполняя свой долг в священной войне с неверными. Это мировоззрение формирует готовность адептов радикальных исламистских сект к уничтожению не только своей жизни, но и жизни близких (известны случаи, когда шахидками-смертницами становились беременные женщины). Особую ценность для достижения вечной жизни имеет уничтожение жизни тех, кто не является приверженцем этого экстремистского течения ислама (неверных). Трансцендентальная устремленность в вечность в этом случае проявляется в радикально негуманном отношении к жизни человека.

Прагматично-ценностное отношение к жизни характерно для атеизма и части сект протестантского толка с их установками на достижение счастья и благополучия в обыденной земной жизни человека. В психологии этот подход нашел отражение во взглядах З. Фрейда, постулировавшего для ценностного отношения к жизни принцип наслаждения: избежать боль и неудовольствие и пережить удовлетворение от реализации организменных потребностей [7].

Безусловно ценностное отношение к жизни характерно для христианского подхода, лежащего в основе европейской культуры. Оно связано с ценностным отношением к человеку как к творению, созданному по образу и подобию Божьему. Однако жизнь «по ту сторону смерти» в христианстве не является большей ценностью, чем жизнь повседневная. Земная жизнь – это непрерывный процесс становления личности до самой последней минуты, до последнего вдоха. Заметим, что мечта современного человека – внезапная мгновенная смерть без мучений – для христиан всегда являлась трагедией: это была смерть без шанса на последнее покаяние.

Покаяние носит индивидуально-личностный характер, базирующийся на опыте рефлексивного осмысления жизни и являющийся частью психологической культуры. Психологическими феноменами, связанными с состоянием покаяния, являются совесть и честь. Т.А. Флоренская [6] называет совесть «нравственной интуицией» человека, которая дает сохраняющееся в «вечных истинах» внутреннее знание о том, что есть добро и что есть зло. Честь определяется как «внутреннее, данное самому себе право оценивать себя и свое существование в категориях самоуважения» [1, с. 184], как персональная ответственность человека за свои помыслы, слова и действия.

Отношение к жизни другого человека является не менее ценностным, чем к своей собственной. Даже к врагам и преступникам следует относиться милосердно. Это происходит, потому что любое преступление рассматривается и как злодеяние против другого человека, и как акт, направленный на разрушение

собственной личности. В связи с этим общество призвано не только осудить, но и спасти злоумышленника, предоставив ему возможность для покаяния.

Безусловно ценностное отношение к жизни формируется не только в знании о предмете отношения, но и в живом переживании значимости духовно-нравственных ценностей, а также действенном воспроизведении лучших образцов поведения, в которых реализуется это отношение.

Литература

1. Архимандрит Платон. Православное нравственное богословие. [Текст]. – М.: Свято-Троицкая Сергиева Лавра, 1994.
2. Воловикова, М.И. Нравственная психология: задачи, методы и современное состояние [Текст] // Проблемы нравственной и этической психологии в современной России / Отв. ред. М.И. Воловикова. – М.: Изд-во ИП РАН, 2011. – С. 21–40.
3. Донцов, А.И. О ценностных отношениях личности [Текст] / А.И. Донцов // Вопросы психологии. – 1974. – № 5. – С. 67–76.
4. Колпакова, М.Ю. Аксиологические основания психологической практики [Текст] / М.Ю. Колпакова // Вопросы психологии. – 2007. – №5. – С. 100–109.
5. Рубинштейн, С.Л. Человек и мир [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2012.
6. Флоренская, Т.А. Диалог в практической психологии [Текст] / Т.А. Флоренская. – М.: ИП АН СССР, 1991.
7. Фрейд, З. По ту сторону принципа удовольствия [Текст] / З. Фрейд // Психология бессознательного: сб. произведений / сост., науч. ред. М.Г. Ярошевский. – М.: Просвещение, 1990. – С. 382–424.

ОСОБЕННОСТИ СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ПОЖИЛЫХ ЛЮДЕЙ С РАЗЛИЧНОЙ СТЕПЕНЬЮ ЗАНЯТОСТИ

О. В. Люсова

ФГБОУ ВПО ВГАФК, Волгоград, Россия

Abstract: This paper analyzes the approaches to the concept of subjective well-being in domestic and foreign psychology highlighted factors of subjective well elderly person. Attempt to distinguish particular subjective well-being of retirees with varying degrees of employment. Possible future prospects of subjective well-being "third age".

Keywords: subjective well-being, an elderly man, the employment of an old man, "the third age".

Актуальность исследуемой проблемы обусловлена рядом взаимосвязанных факторов:

Во-первых, современное социально-демографическое состояние России таково, что общество стареет, потому именно сейчас необходимо преодолевать

стереотип пассивной и несчастной старости как у всего общества, так и в умах самих пожилых людей. Образ жизни пожилых, их ценностные установки, опыт и мудрость составляют важную основу современной российской культуры. *Во-вторых*, в современной научной литературе не достаточно отражено видение пожилого человека как обладателя субъективного благополучия, а не объекта социальной защиты, не раскрыты в полной мере методы, средства, пути, направления, способы оптимизации субъективного благополучия пожилого человека. *В-третьих*, неоднозначность, противоречивость в оценке ресурсов представителей третьего возраста для развития у них субъективного благополучия объясняются отсутствием механизмов раскрытия и реализации потенциала старшего поколения, перевода ресурсов пожилых людей в качество жизни.

На современном этапе развития психологии многими авторами (М. Аргайл, Н. Бредборн, Е. Динер, О.С. Копина, Г.Л. Пучкова [1], Дж. Карпара, Н.А. Растригина, О.С. Савельева [2], Р.М. Шамионов [3], П.И. Яничев и др.) делаются попытки обратиться к проблеме счастья. В психологической литературе это явление получило название: субъективное благополучие, психологическое благополучие, удовлетворенность жизнью, психологическое здоровье, есть и немало других названий. Рассматривая различные подходы к пониманию благополучия человека, и, обобщая их, можно определить *субъективное благополучие* как эмоциональное состояние интегральной удовлетворенности человеком различными сторонами своей жизни и жизнью в целом.

Для выявления особенностей субъективного благополучия пенсионеров с разной степенью занятости в исследовании приняли участие 40 человек (женщины в возрасте от 56 до 72 лет), 20 из которых являются работниками сети муниципальных аптек, 20 женщин являются неработающими пенсионерами. Выборки были уравнены при помощи процедуры рандомизации.

По методике «Индекс жизненной удовлетворённости» (Н.В. Панина) нами были получены следующие результаты. «Интерес к жизни» представлен на среднем уровне в обеих выборках, что говорит о средней степени энтузиазма, увлеченного отношения к обычной повседневной жизни. Результаты по шкале «Последовательность в достижении целей» отражают такие особенности отношения к жизни, как решительность, стойкость, направленные на достижение целей. Для выборки занятых женщин характерно: адекватное отношение к своей способности достичь тех целей, которые человек считает для себя важными; люди, умудренные опытом, понимают, что события жизни в равной мере могут быть вызваны как своей активностью, так и действием обстоятельств. Выборка незанятых женщин показала более низкие результаты по этой шкале, которые, однако, не отличаются статистически от результатов другой выборки. Оценка своих внешних и внутренних качеств адекватна. Общий фон настроения – средний, что включает в себя как некоторую степень оптимизма, удовольствия от жизни, бодрости духа, так и грусть, горечь и разочарование. В целом жизненная удовлетворенность находится на уровне выше среднего, что говорит о том, что многое в жизни получается, хочется продолжать жить и радовать себя. Можно сказать, что в целом удовлетворенность жизнью находится на

одном уровне у женщин, занятых работой и женщин, не занятых в трудовой деятельности.

Согласно методике СЖО Д.А. Леонтьева выборка занятых трудовой деятельностью имеет небольшой разброс значений по шкалам методики. Практически всех испытуемых можно охарактеризовать как людей думающих, рефлексивных (чему способствует работа в учреждении здравоохранения), нацеленных как на процесс, так и на результат, достаточно субъектных, ощущающих себя хозяином собственной жизни (высокие значения по шкале «Локус контроля – Я» имеют 4 человека, что составляет 20% всей выборки), однако и признающих главенствующую роль жизни как экзистенции. В выборке незанятых работой женщин были получены статистически не различающиеся от первой группы результаты.

Методика «Диагностика мотивов аффилиации» (А. Мехрабиан) показывает: выборка работающих женщин характеризуется средними значениями мотивации к принятию окружающими людьми и не имеет высоковыраженного страха быть отвергнутыми. Неработающие пенсионерки продемонстрировали высокие значения мотивации к принятию средневыраженный страх быть отвергнутыми ($\varphi=4,272$ и $\varphi=5,164$ соответственно).

Результаты изучения тревожности в нашей выборке говорят о том, что работающим женщинам характерна высокая ситуативная тревожность, которая возникает как реакция на стрессоры, чаще всего социально-психологического плана (ожидание агрессивной реакции, угроза самоуважению и т.д.). Личностная тревожность в целом находится на среднем уровне, у неработающих женщин она незначимо выше, что позволяет предположить о подверженности личности воздействию тех или иных стрессоров.

Методика «Уровень соотношения «ценности» и «доступности» в различных жизненных сферах» (Е.Б. Фанталова) позволила проанализировать рассогласования, дезинтеграции в мотивационно-личностной сфере. Исходя из представленных результатов, мы видим, что часть выборки работающих пожилых женщин испытывают внутриличностный конфликт (40%). Это говорит о том, что эта категория обследуемых часто переживает противоречие, борьбу между внутренними тенденциями личности и возможностями их удовлетворения. Для этих испытуемых характерно расхождение между «желаемым» и «реальным», между «хочу» и «могу» в ценностно-смысловой сфере. Процентная составляющая имеющих внутриличностный конфликт женщин, не участвующих в трудовой деятельности, испытуемых равна 60%. Это говорит о том, что в этой категории женщин тенденции личности реже вступают в борьбу и не приносят огромного ущерба в процессе социально-психологического развития человека. Для них конфликт чаще выступает как источник становления личности.

Т.о., характеризуя работающих пожилых женщин после проведенного психодиагностического обследования, можно отметить: женщины, участвующие в эксперименте, имеют достаточно высокую ситуативную тревожность, личностная же тревожность находится на среднем уровне, что говорит о развитой способности к стрессоустойчивости. Для выборки характерно: адекватное отношение к своей способности достичь тех целей, которые человек считает

для себя важными; оценка своих внешних и внутренних качеств адекватна, общий фон настроения – средний, в целом жизненная удовлетворенность находится на уровне выше среднего. Практически всех испытуемых можно охарактеризовать как людей думающих, рефлексивных (чему способствует работа в учреждении здравоохранения), нацеленных как на процесс, так и на результат, достаточно субъектных, ощущающих себя хозяином собственной жизни. Испытуемые выборки характеризуется средними значениями мотивации к принятию окружающими людьми и не имеет высоковыраженного страха быть отвергнутыми.

Женщины, не занятые в трудовой деятельности, чувствуют себя хозяйками собственной жизни, в меньшей степени испытывают ситуативную, но в большей степени – личностную тревожность. Неработающие пенсионерки продемонстрировали высокие значения мотивации к принятию и средневыраженный страх быть отвергнутыми, чем отличаются от работающих женщин. Не занятые трудом женщины также в меньшей степени испытывают конфликт между ценностями и их удовлетворением.

В заключение, хотелось бы отметить, что интересным было бы рассмотрение гендерного аспекта изучаемого явления в связи с отмечаемой многими исследователями разницы в эмоциональном переживании этого периода мужчинами и женщинами, а также исследование динамики субъективного благополучия в предпенсионный период, период выхода на пенсию и посттрудоустройственный период жизни пожилого человека.

Литература

1. Пучкова, Г.Л. Субъективное благополучие как фактор самоактуализации личности [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Г.Л. Пучкова. – Хабаровск, 2003. – 17 с.
2. Савельева, О.С. Субъективное благополучие как проблема социальной психологии личности. – [Электронный ресурс]. – [Режим доступа]: <http://www.elibrary.ru/>
3. Шамянов, Р.М. Субъективное благополучие личности: этнопсихологический аспект [Текст] / Проблемы социальной психологии личности // Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского. – Саратов, 2008.

ЛОЖЬ КАК ВОЗМОЖНОСТЬ РЕШЕНИЯ ТРУДНЫХ ЖИЗНЕННЫХ СИТУАЦИЙ

А. О. Матвеева

Балашовский институт (филиал) ФГБОУ ВПО «Саратовского государственного университета имени Н.Г. Чернышевского», г. Балашов, Россия

Abstract. Attitude to lie over the centuries has changed. The lie is seen as the ability to resolve difficult situations. Research lies in adolescence revealed significant differences.

Keywords: lie, difficult situations, adolescents.

Ложь никогда не оставляла человека равнодушным. Отношение к феномену неправды, лжи и обмана на протяжении веков в различных государствах менялось очень сильно. Начиная от полного табу на ложь и обман, кончая частичным их оправданием. С развитием цивилизации ложь прошла длинный путь развития – от лжи с целью выживания в первобытном обществе до фальсификации в истории, сокрытия или искажения информации в средствах массовой информации, рекламе, политике и т.д.

Учёные раскрывают понятие «ложь» по-разному, в зависимости от точки зрения на проблему. Например, под термином «ложь» Е. С. Черкасова понимает специальное искажение субъектом действительного положения вещей, имеющее целью ввести реципиентов в заблуждение, вызванное стремлением добиться личных или социальных преимуществ в определённых ситуациях [7].

Многие определения лжи, даваемые западными авторами, включают указание на того, кого хотят ввести в заблуждение. Наши учёные используют понятие «враньё» для определения социально и морально более нейтрального явления, чем умышленная ложь. В результате, враньём можно назвать незначительную, безобидную, простительную ложь.

Человек рассматривает свою ложь, как нечто непостоянное, временное. Ложь может развиваться. Её динамика проходит следующий путь. Сначала, ложь может выступать в качестве простой, беззлобной шутки или непродуманного поступка. Время спустя в зависимости от получаемых выгод и реакции окружающих, стремление обманывать может сильно измениться. При положительном результате использования обмана желание его дальнейшего применения в межличностном общении может закрепиться и начать проявляться в новых качествах: изощрённость, стремление к манипулированию, стремление любой ценой обойти препятствия и т.д.

В исследованиях Е. А. Наталичевой, выделяются причины лжи. В общей иерархии доминирует стремление скрыть свои непоощряемые обществом поступки. Другая по значимости причина – желание избежать наказания. На следующем месте стоит стремление испортить отношения, желание выгородить другого и тем самым смягчить его вину – занимает четвёртую позицию. Намного реже, по мнению опрошенных, они используют ложь, в целях оговорить кого-то. И практически исключают возможность искажения реального положе-

ния вещей «просто так». Ложь является одновременно явлением социальным и личностным, связанным с относительной устойчивостью и целостностью личности, а также с особенностями её социализации [5].

О. О. Жданова в своих исследованиях выдвинула гипотезу о том, что существуют гендерные различия в понимании: женщины в общении более вредной считают ложь, а мужчины обман. Причины этого интересного феномена, по мнению автора, следует искать в акцентировании этической и познавательной сторон коммуникации. Описывая содержание обмана, мужчины обычно дают оценку суждений, не соответствующих объективной реальности и ведущих к реальным материальным потерям. Женщины обычно подчёркивают, что наиболее заметное эмоциональное впечатление у них вызывает не искажение фактов, а ложь с целью сокрытия или представления в неверном свете настоящих мыслей и чувств [2].

Е. Ю. Ставинская пишет, что женатые мужчины склонны воспринимать свою ложь через показатель нравственной силы. Они склонны рассматривать такую ложь как более добрую, хорошую, непостоянную, оправданную, осмысленную. Для неженатых мужчин более весомым оказывается фактор рациональной оценки. Они склонны характеризовать ложь как более полезную, рациональную, непостоянную, оправданную, осмысленную [6].

Д. И. Дубровский описывает четыре необходимых и достаточных *критерия самообмана*. Для того чтобы быть в состоянии самообмана, субъект должен иметь два противоречащих друг другу убеждения. Эти убеждения должны быть представлены одновременно. Одно убеждение субъектом не осознаваемо. Действие, определяющее, какое из убеждений является, а какое не является предметом осознания, – это мотивированное действие [1].

В. В. Зеньковский выделил три *признака ложного высказывания*: 1) Оно искажает объективное представление о действительности; 2) Его автор заведомо знает, что данное высказывание ложно; 3) Желая предать ложной мысли, вид истины, он осознанно стремится ввести кого-либо в заблуждение. Все эти признаки характеризуют также и манипулятивное воздействие. оказывать влияние можно не только в словесной форме, а также с помощью невербальных средств общения [3].

Найти человека, который всем и всегда говорит только правду, наверное, невозможно, считает В. В. Знаков. Ложь, к сожалению, окружает нас всю жизнь. К ней вынуждены прибегать даже очень порядочные, интеллигентные люди. Существуют социально психологические причины отрицания житейской ценности истины, противопоставления её духовно-нравственным и социальным идеалам. Обратной стороной такого отношения к истине и правде оказывается русское снисходительное отношение ко лжи и вранью. «Ложь» чаще всего определяют как сознательное искажение реального положения вещей, упуская при этом из виду цель и средства этого коммуникативного акта [4].

Исследование было проведено на базе МОУ СОШ № 3 г. Балашова. Выборку составили подростки 6, 7 и 8 классов. Объём выборки 47 человек, в возрасте от 12 до 15 лет. Диагностическим средством исследования была выбрана Шкала лжи Д. Марлоу и Д. Крауна. Низкий уровень по шкале лжи был выявлен

у 5 человек (10,64 %) выборки, средний – у 32 человек (68,08 %), высокий у 10 испытуемых (21,27 %).

Для матстатистической обработки был использован H – критерий Крускала-Уолиса для выявления различий в уровне исследуемого признака. $H_{эмп} = 3,65$. Возрастные различия по шкале лжи в подростковом возрасте не значимы, то есть существенных отличий при переходе от одного класса к другому не выявлено.

Высокий уровень лжи встречается в нашем исследовании чаще у девочек. В ходе гендерного анализа было выявлено, что низкий уровень по шкале лжи характерен только для мальчиков – 10,63 %. Средний уровень больше выражен тоже у мальчиков – 46,8 %, у девочек – 21,27 %. Высокий уровень характерен почти для половины выборки девочек – 19,1 %, у мальчиков – 2,1%.

По критерию Розенбаума было получено, что $Q_{эмп} = 11$ (при $p \leq 0,01$). Показатели по шкале лжи у девочек существенно превышают показатели по шкале лжи у мальчиков. Возможно, это объясняется тем, что девочки становятся девушками, опережая в своём развитии одноклассников, и им хочется выглядеть перед ними как можно более привлекательными, получить одобрение извне.

Результаты исследования показали, что уже на этапе становления личности, в самый сложный возрастной период человека, когда формируется образ Я, нравственная направленность личности, может использоваться ложь как средство манипуляции, достижения желаемых целей любыми способами. Поэтому, мы полагаем, что человек использует ложь как средство защиты, возможность решения на данный момент трудной жизненной ситуации.

Литература

1. Дубровский, Д.И. Обман: Философско-психологический анализ [Текст] / Д.И. Дубровский. – М.: РЭЙ, 1994. – 257 с.
2. Жданова, О.О. Психологические особенности лжи и обмана [Текст] / О.О. Жданова // Вестник Российского гуманитарного научного фонда. – 1998. – № 4. – С. 183–189.
3. Зеньковский, В.В. Психология детства [Текст] / В.В. Зеньковский. – 1996. – 351 с.
4. Знаков, В.В. Макивеллизм и феномен вранья [Текст] / Знаков В.В. // Вопросы психологии. – 1999. – № 6. – С. 59–70.
5. Наталичева, Е.А. Психология лжи [Текст] / Е.А. Наталичева, Н. Е. Шустова. – Актуальные проблемы науки и образования: Материалы ежегодной научно-практической конференции молодых учёных 15–22 апреля 2002 г. Вып. 2. / Под общ. ред. А.В. Шатиловой. – Балашов: Изд-во «Николаев», 2002. – С. 54–55.
6. Ставинская, Е.Ю. Отношение ко лжи женатых и неженатых мужчин [Текст] / Е.Ю. Ставинская // Семейная психология и семейная терапия. – 2012. – № 4. – С.15-33.
7. Черкасова, Е.С. Социально-психологические особенности объективизации лжи субъектов будущей деятельности на основе ее детекции: диссертация ... кандидата психологических наук: 19.00.05 [Текст] / Черкасова Е.С. – М., 2009. – 248 с.

КОУЧИНГ КАК ЭЛЕМЕНТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ: ПРОБЛЕМА ПОЗИЦИОНИРОВАНИЯ

А. С. Мельничук

Российская академия народного хозяйства и государственной службы
при Президенте РФ, г. Москва

Abstract. The representation about the different psychological practices (including coaching) are regarded as one of the components of psychological culture. The reasons that that impede a clear positioning of the coaching in the system of representations about different kinds of «helping» activity are discussed. The most important reasons are the lack of a unified understanding of coaching, the tendency to opposition of coaching to the other types of psychologist's work, a large similarity coaching and psychological counseling and the presence in coaching psychological and non-psychological elements.

Keywords: coaching, psychological culture, psychological practices.

Психологическая культура – это сложное многомерное явление, имеющее различные трактовки. Мы понимаем психологическую культуру как совокупность разделяемых членами общности представлений о явлениях психики и их влиянии на жизнь человека, интегрированных с определенным ценностно-смысловым отношением к различным аспектам психической сферы и задающих устойчивые нормы и формы действий при решении психологически релевантных задач. К числу компонентов психологической культуры, по нашему мнению, можно отнести представления о сущности и роли определённых психологических практик. Если в 1980-х гг. это были различные тренинги, в 1990-е – НЛП, то в начале XXI в. в нашей стране началось знакомство с коучингом.

Введение коучинга в контекст психологической культуры представляется весьма значимым и перспективным в силу его особенностей - опоры на гуманистические принципы, ориентации на раскрытие потенциала человека и повышение его субъектности в построении своей жизни, стремления учесть уникальность человека и его ситуации, сочетания решения конкретных задач с обучением, возможности включения коучинговых приемов в различные виды деятельности.

Сегодня существует значительное количество литературы по коучингу, коуч-технологии нашли применение в практике управления, развиваются структуры по подготовке коучей. Достаточно распространённым стало понимание коучинга как формы диалогового взаимодействия, в ходе которого широко используются вопросные техники, нацеленные на содействие человеку в достижении его целей. Этим созданы предпосылки для понимания коучинга как одного из компонентов психологической культуры российского общества. При этом важным условием продуктивной интеграции коучинга в психологическую культуру является его четкое «вписывание» в систему существующих видов помогающей деятельности. В данном контексте отметим наличие достаточно выраженной проблемной ситуации.

Прежде всего, отсутствует единое понимание «природы» коучинга. В литературе он рассматривается как средство (совокупность техник, умений), как стиль менеджмента, как определенная система принципов и мировоззренческих установок, как искусство, как процесс, как услуга и т.д. (причем данные определения могут сосуществовать друг с другом в рамках текста одного автора). Все это, несомненно, отражает многогранность феномена коучинга, однако при этом создает основу для дифференциации акцентов в его трактовках (что влияет на его место в психологической культуре).

Далее отметим, что знакомящийся с коучингом человек часто сталкивается с его «негативным позиционированием» (как «не-психотерапии», «не-консультирования», «не-обучения» и т.д.) [1, с. 14; 3, с. 7]. Данная ситуация имеет два следствия. Во-первых, это вопрос «является ли коучинг психологическим явлением или же он относится к непсихологическим практикам» (т.е. имеет ли он право рассматриваться в контексте именно *психологической* культуры)? С одной стороны, коучинг по многим решаемым с его помощью задачам (например, в сфере бизнеса) не имеет явного психологического звучания, многие коучи не являются психологами, а управленцы часто благосклонны к коучингу именно как к виду помощи, не вызывающему ассоциаций с «психологией». С другой стороны, коучинг, безусловно, имеет существенную психологическую составляющую, т.к. предполагает межличностное взаимодействие и всегда связан с тем или иным воздействием на личность клиента (его мышление, убеждения, ценности и т.д.).

Во-вторых, весьма трудным оказывается соотнесение коучинга и близких видов работы психолога, прежде всего – консультирования. Сходство в принципах, инструментах, затрагиваемых проблемках ведет к тому, что «провести полное разграничение между психологическим консультированием и коучингом невозможно» [2, с. 261]. Следствием этого порой становится восприятие коучинга как «нового названия» для уже известных помогающих практик и его отторжение как необоснованного «умножения сущностей». Так по нашим наблюдениям, специфика коучинга легче воспринимается студентами, еще не знакомыми с психологическим или управленческим консультированием, в то время как освоившие эти дисциплины гораздо чаще сомневаются в правомерности выделения коучинга в отдельную форму работы, стараясь включить его в уже известные «рамки».

Отметим, и обратную тенденцию. Стремясь обосновать важность коучинга, авторы порой его «гиперболизируют», некорректно приписывая «исключительные» черты (например, согласно Дж. Старр, «коуч предоставляет помощь, отличную от любой другой помощи... сосредоточится исключительно на вашей ситуации с таким вниманием, которое вы редко где еще встретите») [4, с. 365]. Такие формулировки (как и чрезмерные акценты на возможностях коучинга в раскрытии потенциала) могут восприниматься как «рекламные» и формировать по отношению к коучингу негативные установки.

Негативное влияние на формирование психологической культуры способны оказать и не вполне корректные положения, встречающиеся в текстах, посвящённых различным аспектам коучинга. Например, по мнению отечествен-

ных авторов, «консультирование выступает более директивным методом, чем коучинг», а в «коучинге психолог и клиент изначально равноправны», причем «цель психологического консультирования – ... по существу, формулирование психологом того, как нужно правильно действовать или принимать решение в сложной ситуации» [5, с. 15–16]. Такие неудачные формулировки способны, исказить восприятие коучинга и консультирования у людей, только знакомящихся с данными формами работы, а также вызвать у специалистов в сфере практической психологии априорно отрицательное отношение к работам по коучингу как «некомпетентным» (что с большой вероятностью приведет к «исключению» коучинга из содержания психологической культуры).

Ситуацию усложняет и то обстоятельство, что коучинг на уровне массовой психологической культуры может трактоваться расширительно – не только как особый вид деятельности (часто – профессиональной), но и как любая помощь, оказываемая в «вопросно-ответной форме» при отсутствии явных советов. Возможность такого восприятия вытекает из мнения М.Дауни о том, что «коучинг в определенном смысле встречается на каждом шагу: как только один человек начинает обсуждать с другим, как ему что-либо делать, – начинается коучинг» [2, с. 33].

Выделенные в статье трудности позиционирования коучинга в «пространстве» различных психологических и помогающих практик способны затруднить его непротиворечивое включение в психологическую культуру и интеграцию с иными направлениями работы. При этом возможно возникновение различных по характеру проблем – «отказ» коучингу в праве на существование как отдельного вида работы, неадекватное использование коучинга в конкретных ситуациях, искаженное понимание сути коучинга (например, при акценте только на некоторые техники без учета его гуманистическо-психологического измерения) и т.д.

Все это ставит перед психологическим сообществом достаточно значимую задачу выработки согласованных подходов к пониманию места, специфики и функций коучинга, особенностям интеграции его «психологической» и «непсихологической» частей. При этом для корректного определения специфики коучинга важно хорошо понимать сущность сопоставляемых психологических практик (например, какое направление консультирования или школа психотерапии имеется в виду). Соответственно, одним из условий продуктивного включения коучинга в состав психологической культуры должно выступать одновременное повышение психологической культуры и по другим аспектам.

Литература

1. Гэллуэй, Т.У. Предисловие: Дауни М. Эффективный коучинг: Уроки коуча коучей / пер. с англ. / Т.У. Гэллуэй. – М.: Издательство «Добрая книга», 2008.
2. Дауни, М. Эффективный коучинг: Уроки коуча коучей; пер. с англ. / М. Дауни. – М.: Издательство «Добрая книга», 2008.

3. О'Коннор, Дж. Коучинг с помощью НЛП: Практическое руководство по достижению поставленных целей; пер. с англ. М. Котельниковой / Дж. О'Коннор, А. Лейджес. – М.: Издательство «ФАИР», 2008.

4. Стар Дж. Коучинг. Полное руководство по методам, принципам и навыкам персонального коучинга; пер. с англ. / Коучинг. Стар Дж. – М.: Бизнес Психология, 2011.

5. Самоукина, Н.В. Коучинг – ваш проводник в мире бизнеса / Н.В. Самоукина, Н.К. Туркулец. – СПб.: Питер, 2004.

БЕССОЗНАТЕЛЬНЫЕ АРХЕТИПИЧЕСКИЕ ТЕНДЕНЦИИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

А. С. Мурушкина

Волгоградский филиал Российской академии народного хозяйства
и государственной службы при Президенте Российской Федерации

Abstract. The article reveals the General structure of personality by K. G., Jung explores the archetypes of the self, the anima, animus, shadow, persona, ego. Also it discusses the process of individuation of the personality.

Keywords: psychology, analytical psychology, an archetype, shadow, persona, individuation.

Юнг высказал гипотезу о том, что коллективное бессознательное состоит из мощных первичных психических образов, так называемых архетипов. Употребляя термин «коллективное», он имел в виду то, что их разделяют все представители нашего вида. Как говорил сам Юнг, «в коллективном бессознательном содержится все духовное наследие человеческой эволюции, возродившееся в структуре мозга каждого индивидуума» [3].

Архетипы – врожденные идеи или воспоминания, которые предрасполагают людей воспринимать, переживать и реагировать на события определенным образом. В действительности, это не воспоминания или образы как таковые, а скорее, именно предрасполагающие факторы, под влиянием которых люди проявляют в своем поведении универсальные модели восприятия, мышления и действия в ответ на какой-либо объект или событие. Врожденной здесь является именно тенденция реагировать эмоционально, когнитивно и поведенчески на конкретные ситуации.

Юнг относил к архетипам и основные элементы структуры личности. Он выделял элементы в структуре личности: Самость, Эго, Аниму/Анимус, Персона и Тень.

Первую из этих структур Юнг назвал самостью. Для Юнга самость – это всё, чем мы способны стать. Самость представляет собой сердцевину личности, вокруг которой организованы и объединены все другие элементы. Если бы вы обрели полную сомореализацию и достигли всех своих целей, это была бы тотальная самость [2].

Наши представления о самих себе – это Эго. Эго – центр сознания, и поэтому играет основную роль в нашей сознательной жизни. Эго создает ощущение осознанности и последовательности наших мыслей и действий. В то же время Эго, находясь на грани с бессознательным, ответственно за связь (слияние) сознательного и бессознательного.

В архетипах анимы и анимуса находит выражение признание Юнгом врожденной андрогинной природы людей. Анима представляет внутренний образ женщины в мужчине, его бессознательную женскую сторону, в то время как анимус – внутренний образ мужчины в женщине, ее бессознательная мужская сторона.

Следующие два архетипа представляют для нас особый интерес, опишем их более подробно.

Живя в обществе, человек вынужден принимать на себя различные роли подобно тому, как актёр надевает тот или иной сценический костюм. Общество навязывает нам свои идеалы, правила, предъявляет различные требования, которые мы вынуждены исполнять. Юнг называет это персонами. Маска или персона (от латинского слова "persona", обозначающего театральную маску, личину) – это наше публичное лицо, то есть то, как мы проявляем себя в отношениях с другими людьми. Маска обозначает множество ролей, которые мы проигрываем в соответствии с социальными требованиями. В понимании Юнга, маска служит цели производить впечатление на других или утаивать от других свою истинную сущность. Маска как архетип необходима нам, чтобы ладить с другими людьми в повседневной жизни. Нужно уметь отделять своё ощущение себя - или эго - от того «я», которое Вы показываете всему остальному миру, то есть персоны.

Первый конфликт, который возникает в нашей психике – между тёмными глубинами бессознательной части «я», с одной стороны, и системой требований персоны- с другой. Эго «учится» понимать тех и других и пытается их «примирить». С точки зрения Юнга, одной из главных опасностей является идентификация с персоной. Человек может стать неглубоким, поверхностным, сведенным до одной только роли и отчужденным от истинного эмоционального опыта. Нужно помнить о том, что мы всего лишь играем социальные роли, не стоит принимать их слишком всерьёз. Персона – только маска, которая необходима для успешного взаимодействия в социуме, но которая не является Вами. Её можно назвать нашим социальным «я».

В противоположность той роли, которую выполняет в нашем приспособлении к окружающему миру маска, архетип тени представляет подавленную темную, дурную и животную сторону личности. Тень содержит наши социально неприемлемые половые и агрессивные импульсы, аморальные мысли и страсти. Эта та часть нас, с которой мы незнакомы. Однако окружающие нас люди зачастую замечают проявления нашей теневой стороны. Если она подавлена и изолирована от сознания, то никогда не будет исправлена, но велика вероятность своеобразного «прорыва» в самый неподходящий момент. Тень имеет несколько слоев:

1. То, что мы не замечаем.

2. То, что приносит нам отрицательные эмоции.

3. Те вещи, для принятия которых требуется много времени, которые сильно напрягают личность, вызывая аффект через инвазии (вторжения).

Это может привести к расколу сознания, сужению его возможностей - меньшее представление о самом себе, особенно если Персона сильно их подавляет. Если эти слои проявят себя все одновременно, это может разрушить Эго.

Во сне и фантазиях Тень приходит в виде пугающих животных, неожиданностей, страхов, травмирующих эффектов. Чем глубже из Тени извлекается материал, тем менее он символичен, чем ближе к сознанию - тем больше символов. Если сон страшен и его содержание запомнилось, то работают все слои бессознательного. Если сознание не может вытеснить материал и не может его принять, то он "гоняется во времени" бессознательного как символический кошмар.

Но у тени имеются и положительные свойства. Юнг рассматривал тень как источник жизненной силы, спонтанности и творческого начала в жизни индивидуума. Согласно Юнгу, функция эго состоит в том, чтобы направлять в нужное русло энергию тени, обуздывать пагубную сторону нашей природы до такой степени, чтобы мы могли жить в гармонии с другими, но в то же время открыто выражать свои импульсы и наслаждаться здоровой и творческой жизнью.

Центром в юнгианской психологии является положение о том, что человек имеет тенденцию к развитию в направлении стабильного единства. Развитие – это раскрытие изначальной врожденной недифференцированной целостности. Главная цель раскрытия – самоосуществление.

Для достижения этой цели необходимо, чтобы различные системы личности дифференцировались и полностью развились. Иначе, если какая-либо часть личности отвергается, отвергаемые и менее развитые системы будут действовать как центры сопротивления, пытающиеся захватить энергию более развитых систем. Если сопротивлений слишком много, человек становится невротичен. Это может произойти, если архетипам не позволено проявляться через сознательное Я или когда покров маски становится столь плотен, что остальная личность задыхается. Чтобы личность была здоровой и интегрированной, каждая система должна иметь возможность достичь полной дифференциации, развития и выражения. Процесс достижения этого называется процессом индивидуации.

Итак, этапы процесса индивидуации по Юнгу заключаются в следующем [1]:

1. Осознание Тени и интеграция представленных в ней содержаний личного бессознательного, "достижение соглашения с Тенью".

2. Осознание и разрушение Персоны, искажающей подлинную сущность индивидуальности, дистанцирование от Персоны, отказ от проекций и проективных идентификаций.

3. Разбирательство с Анимой или Анимусом, ассимиляция воплощаемых ими содержаний коллективного бессознательного, установление связей с бессознательным посредством интегрированных Анимы/Анимуса.

4. Отказы от идентификации с архетипом мана-личности и ассимиляция его содержаний с Самостью.

5. Становление Самости как полной, всесторонней и гармоничной индивидуальной целостности, истинной и автономной индивидуальности, не подверженной ничьим влияниям носительницы творческого потенциала.

Литература

1. Безруких, А.В. Архетипы в психотерапии / А.В. Безруких, О.М. Пилявина. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://jungland.net/node/1115>

2. Зеленский, В.В. Здравствуй, Душа! [Текст] / В.В. Зеленский. – М.: Изд-во «Когито-Центр», 2009.

3. Юнг, К.Г. Аналитическая психология. Прошлое и настоящее [Текст] / К.Г. Юнг. – М.: «Мартис», 1995

4. Юнг К. Г. Символы трансформации. [Текст] / К.Г. Юнг. - М.: «АСТ», 2007.

К ВОПРОСУ О ВОЗМОЖНОСТИ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ТИПОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ЛИЧНОСТИ

Я. И. Павлоцкая

Волгоградский филиал Российской академии народного хозяйства
и государственной службы при Президенте РФ

Abstract. This article describes the structural differences of three types of psychological well-being of the individual. Depending on a number of socio-psychological characteristics of the person identified in the course of the study, it is proposed to consider three types of personal well-being: a dysfunctional egocentric type with low personal integration, medium-well-being groupcentric type with mid personal integration, well-being prosocial type with large-scale personal integration.

Keywords: psychological well-being, positive operation, the system of relations, the types of personal well-being.

Изучение психологического благополучия различными науками, в том числе, психологической, становится всё более актуальным и разносторонним. Постепенно переходя от регистрации внешней симптоматики и характеристик его проявления к обнаружению внутренней структуры и установлению значимых детерминант, зарубежные и отечественные исследователи осуществляют поиск базовых оснований концепта благополучия личности. Огромный массив полученных данных уже создаёт запрос на систематизацию подходов к пониманию благополучия, а также, на формирование ключевых оснований определения того или иного уровня и типа благополучия личности. В тоже время, среди многочисленных теоретических и эмпирических исследований психологического и субъективного благополучия, характеризующих позитивное функционирование личности (Н. Брэдбурн, Э. Динер, М. Яхода, Р. Райан, Э. Дисси, К. Рифф),

условия и степень её гармоничной самореализации (М. Селигман, И. Бонивелл, М. Чиксентмихайи, Х. Фридман, Б. Робинс, П. Вонг), ресурсное состояние личности, субъективно ощущаемое как общая удовлетворённость жизнью и степень личностного развития (О.В. Ширяева, Л.В. Жуковская, П.П. Фесенко и др.), мы находим не много подходов, описывающих не столько субъективное состояние индивида, взятое как изолированный самостоятельный феномен, сколько раскрывающих благополучие в контексте всей совокупности и во всём разнообразии различных взаимосвязей человека с миром и другими людьми. Иными словами, благополучие скорее понимается как абстрактная категория, свидетельствующая о субъективном состоянии личности без учёта её системы отношений – многогранных, взаимодействующих и динамичных. Однако, следуя отечественной традиции, сама личность может рассматриваться как система отношений (В.Н. Мясищев), как всегда взаимосвязанная и взаимообусловленная отношениями к другим людям, себе и к Миру (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, Н.И. Сарджвеладзе). Возможно ли, таким образом, описывать степень её благополучности, не учитывая её «отношенческой» взаимосвязи с окружающей действительностью? В проведённом нами исследовании, мы определили, что психологическое благополучие – это интегральный феномен, характеризующий позитивное функционирование человека, выражающийся в субъективном ощущении удовлетворённости жизнью, реализации собственного потенциала, высокой интегрированностью и опосредованный системой отношений личности (с другими людьми, миром, собой). Следует отметить, что структура благополучия, в которую включены такие компоненты как автономия и самостоятельность личности, управление окружающей средой и компетентность, ощущение личностного роста и самореализации, самопринятие, жизненные цели, позитивные отношения с людьми [5], существенно меняется в зависимости от уровня психологического благополучия, изменяется степень интегрированности личности. Более того, для каждого уровня благополучия характерна специфическая система отношений к миру, себе и другим людям, формируя определённый социально-психологический портрет личности. Всё это даёт нам основания для того, чтобы предположить существование конкретных типов психологического благополучия. Само понятие типологии понимают как метод научного познания, основанием которого является деление совокупности объектов на определённые группы, как вид научной систематизации, классификации предметов или явлений по общности существенных признаков, как группирование явлений с помощью модели, типа, результат типологического описания и сопоставления [4]. В основу предлагаемой нами типологизации положена предложенная Б.С. Братусем уровневая классификация смыслов личности, базирующаяся именно на типе отношения личности к миру, другим людям и себе [3, с. 285–298]. Таким образом, мы предлагаем рассматривать три типа психологического благополучия личности: неблагополучный эгоцентрический тип с низкой интеграцией личности, среднеблагополучный группоцентрический тип с умеренной интеграцией личности, благополучный просоциальный тип с высокой интеграцией личности.

Первый тип – неблагополучный эгоцентрический с низкой интеграцией личности – характеризуются хаотичной внутренней структурой благополучия с наличием исключённых компонентов (Компетентность, Самопринятие) и негативно-тревожной системой отношений к собственной личности, другим людям и к миру в целом. Внешне такой тип благополучия может проявляться через социальную активность, хорошую социальную адаптированность, но в то же время, в этой активности мало ориентации на других людей – скорее, внутренняя потребность во внимании со стороны других. Другой человек для личности с этим типом благополучия представляется способом достижения какой-либо цели. Поскольку сама личность характеризуется непринятием собственной личности, незнанием себя, то и другой в этом свете представляется непонятным, непознаваемым, чужим. Неблагополучная личность не стремится к проявлению компетентности в управлении внешней средой, не видит возможности принятия ответственности за собственную жизнь и, как следствие, – возможного ресурса для развития, самоактуализации. Отношение к миру настороженное, мир представляется опасным и непредсказуемым. Неудача в одной из сфер жизни может повлечь за собой резкое ухудшение эмоционального состояния в целом, ещё большее понижение уровня благополучия.

Особенностью второго типа – среднеблагополучного группоцентрического с умеренной интеграцией личности – является более высокий, по сравнению с первым типом, уровень благополучия личности, меньшая хаотичность внутренней структуры, однако вся система отношений акцентирована на близкий и постоянный, знакомый круг общения, на референтную группу. Отношение к другим определяется заключением «свой» или «чужой», соотнесение другого человека по тем или иным характеристикам к ингруппе («моя») или аутгруппе («не моя»). Отношение с первыми поддерживаются эмоционально доверительные, тёплые, реальные социальные отношения со вторыми не столь значимы, могут умышленно избегаться. По отношению к близким людям проявляются забота, любовь, но, вместе с тем, – контроль (как к «части меня»), который существенно снижает общий уровень благополучия. По отношению к «чужим» преобладает настороженность, иногда равнодушие. Личность с этим типом благополучия прежде всего ориентирована на сохранение значимых отношений без установления новых. Отсюда, как следствие, нет стремления, и, даже, скорее, избегание, личностного роста, личностных изменений, так как изменение собственной личности может повлечь за собой изменение и перестройку значимых отношений. В целом, мир для личности этого типа представляется как условно безопасное место, обладающее необходимыми ресурсами для реализации собственного потенциала, позитивного функционирования. Однако, поскольку самореализация может рассматриваться как мешающая актуальным отношениям, может выбираться такой её вид, при котором личностный рост не столь проявлен. Отношение к себе условно-принимательное, поскольку в данном случае, рефлексия осуществляется за счёт получения обратной связи от других значимых людей.

Для третьего типа – благополучного просоциального с высокой интеграцией личности – характерна упорядоченная, интегрированная структура благопо-

лучия, нет исключённых компонентов, каждый из них является примерно одинаково значимым. Практически отсутствуют хаотичные связи между элементами. Система отношений непротиворечива: к миру, себе и другим людям в целом принимающее, доброжелательное, гуманистическое отношение. Признаётся ценность и значимость другой личности, осознаются собственные сильные и слабые стороны, мир представляется безопасным и ресурсным. Внешне такой тип благополучия может проявляться как социально пассивный, однако за этой внешней пассивностью стоит глубокая рефлексия и преобладающий внутриличностный тип разрешения различных конфликтов, ключевая ориентация на изменения отношения к ситуации, а не самой окружающей действительности. Личностные кризисы, вызванные внутренними или внешними факторами, переживаются за счёт доверия к миру и его мироустройству, чувства собственной компетентности, уверенности в собственных силах, наличия позитивных отношений с другими. Повышение уровня психологического благополучия происходит за счёт изменения даже одного его компонента (увеличение чувства автономии, более осознанное самопринятие и др.), интегрированность личности – являются важным ресурсом для самореализации и позитивного функционирования личности.

Также, мы предполагаем наличие четвёртого типа психологического благополучия (пока не проявленного в эмпирическом исследовании) – высокоблагополучный духовный тип с сильной интеграцией личности. Данному типу свойственны усиленные показатели по всем компонентам высокого уровня благополучия и их фактического слияние. Такая личность обладает способностью к трансценденции, экзистенциальной направленности, с преобладающим отношением к миру, себе и другим людям как к целостной взаимосвязанной системе. Возможно, ввиду современных социально-идеологических и культурных изменений, мы сможем в будущем проследить более чёткие закономерности четвёртого типа психологического благополучия.

Литература

1. Абросимова, Ю.А. Психосемантический подход к исследованию образа интегрированной личности [Текст] / Ю.А. Абросимова // Известия Саратовского университета. – Том 10. – Саратов, 2010.
2. Абульханова-Славская, К.А. О путях построения типологии личности [Текст] / К.А. Абульханова-Славская // Психологический журнал. – Том 4. – М. – №1. – 1983.
3. Братусь, Б.С. Аномалии личности [Текст] / Б.С. Братусь. – М.: Мысль, 1988. – 301 с.
4. Каган, М.С. Системное рассмотрение основных способов группировки [Текст] / М.С. Каган // Философские и социологические исследования. – Л., ЛГУ, 1977. (Ученые записки кафедр общественных наук Вузов Ленинграда).
5. Ryff, C.D. The structure of psychological well-being revisited / C.D. Ryff, C.L.M. Keyes // Journal of Personality and Social Psychology. 1995. Vol. 69.

ОТВЕТСТВЕННОЕ ОТЦОВСТВО КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ РОДИТЕЛЕЙ

М. В. Пастухова, Н. А. Фомина

Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, Рязань, Россия

Abstract. The article explains the relevance and significance of the responsibility study and its range of problems, including the responsibility of parents and men as fathers. Different of the concept are given and characteristics of this important quality are outlined.

Keywords: responsibility, parental responsibility, responsible paternity.

В настоящее время в психолого-педагогической практике особенно актуальными являются вопросы психологического сопровождения детско-родительских отношений, в основе которого лежит развитие психологической культуры родителей (А.В. Гумницкая), которая рассматривается как психологическая характеристика личности родителя, позволяющая обеспечивать оптимальные отношения с ребенком с учетом его возрастных и индивидуальных особенностей [1, с. 3].

В отечественной культуре существенное влияние на стереотипы восприятия правильной семьи и “правильного отца” оказали христианские каноны [11, с. 139], в соответствии с которыми более здоровой и благополучной считается та семья, где отец несет ответственность за жену и детей. Если же мужчина не приобретает или теряет ответственность за семью или не в состоянии выполнять свои обязанности, семья рушится (В.Н. Прокофьев) [10, с. 218].

В связи с этим отцовская ответственность и ответственное отцовство имеют особое значение и являются важнейшими условиями существования и функционирования института семьи. В современном обществе среди проблем семьи различные аспекты семейного воспитания, связанные с не вовлеченностью отцов в процесс формирования личности ребенка, безучастностью современных мужчин в семье, отсутствием родительской, и прежде всего отцовской ответственности за детей, т.е. девиантным отцовством, занимают особое место [7].

Ответственность является важнейшим морально-нравственным и волевым свойством личности и понимается как способность и готовность человека взять на себя обязательства (ответственность) за то, что происходит с ним и вокруг него, за собственные действия и поступки, а также за судьбу других людей или ход происходящих событий [3, с. 262]; как «качество, характеризующее социальную типичность личности». «Социальная ответственность подразумевает склонность придерживаться в своем поведении общепринятых в данном обществе социальных норм, исполнять ролевые обязанности и готовность давать отчет за свои действия» [2, с. 25].

Одним из компонентов родительства является особая родительская ответственность, включающая в себя когнитивную, эмоциональную и поведенческую составляющие. Когнитивная – содержит представления об ответственном и безответственном поведении родителя, о распределении ответственности между супругами в других семьях и в своей семье. Эмоциональная – распространяется на отношения к распределению ответственности в семье, эмоциональные переживания, связанные с этим, и оценку себя как родителя с точки зрения ответственности. Поведенческая составляющая касается контроля своего поведения и происходящих событий, а также занимаемой роли в семье [4, с. 21–22].

При этом содержание понятия ответственности различается у женщин и мужчин. У женщины, как правило, чувство ответственности появляется раньше, так как она значительно больше времени проводит с ребенком, чем мужчина, а нередко сознательно устраняет мужчину от общения с малышом, боясь доверить ему «хрупкую жизнь», и заключается в созда-

нии благоприятной атмосферы в доме, душевного комфорта [5, с. 45]. Для мужчин же ответственность по отношению к ребенку, семье – это прежде материальное обеспечение, т. е. создание материальных благ, физического комфорта семьи. Хотя возникновение ответственности у обоих родителей может по-разному локализовываться во времени: задолго до появления ребенка на свет, во время беременности и родов, сразу после рождения ребенка либо спустя некоторое время [4].

Следует заметить, что родительская ответственность как явление по своей природе дуальна: это ответственность и перед социумом, и перед своей совестью [4, с. 22].

Она связана с определенной тревогой, беспокойством за судьбу ребенка, его здоровье, душевное и духовное развитие и определяет направленность поведения родителя на максимизацию благополучия ребенка и сведение к минимуму неприятных, травмирующих моментов: предупредить возможные болезни, несчастья, облегчить переживания, страдания ребенка и т.д. [4].

Показателями ответственного отцовства могут выступать эмоциональная близость с детьми; общение и игры с ними; вовлеченность в непосредственный уход за ними, забота о детях; ответственность за их физическое и личностное развитие [6].

Ответственные отцы даже в случае развода не прерывают контакты с детьми и сохраняют с ними психологическую связь [6, с. 21–22].

Таким образом, ответственное отцовство является необходимым показателем проявления высокого уровня психологической культуры мужчины-отца как родителя, способного быть ответственным за семью и детей.

Нами проведено системное исследование ответственности мужчин в соотношении с феноменом отцовства и осуществлен сравнительный анализ психологических особенностей ответственности мужчин-отцов, не имеющих детей и готовящихся к появлению первого ребенка, свидетельствующий о развитии различных составляющих ответственности у мужчин в связи с ожиданием или появлением детей [8; 9; 12 и др.].

Литература

1. Гумницкая, А.В. Психологическая культура в детско-родительских отношениях [Текст]: автореф. дис... канд. психол. наук / РГПУ им. А.И. Герцена / Гумницкая А.В. – СПб., 2006. – 22 с.
2. Муздыбаев, К. Психология ответственности [Текст] / Под ред. В.Е. Семенова / К. Муздыбаев. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010. – 248 с.
3. Немов, Р.С. Психологический словарь [Текст] / Р.С. Немов. – М.: ВЛАДОС, 2007. – 560 с.
4. Овчарова, Р.В. Психологическое сопровождение родительства [Текст] / Р.В. Овчарова. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2003. – 319 с.
5. Овчарова, Р.В. Родительство как психологический феномен [Текст] / Р.В. Овчарова. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2006. – 496 с.
6. Ответственное отцовство: Новые формы социальной работы [Текст]: Методич. пособие. – СПб, 2010. – 98 с.
7. Пастухова, М.В. Психологические аспекты проблематики девиантного отцовства [Текст] / М.В. Пастухова // Женщина в российском обществе. – 2011. – № 2.
8. Пастухова, М.В. Ответственность как системное свойство личности мужчины в соотношении с феноменом отцовства [Текст] / М.В. Пастухова, Н.А. Фомина // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 4 (28).

9. Пастухова, М.В. Психологические особенности когнитивного компонента ответственности мужчин [Текст] / М.В. Пастухова // Личность в межкультурном пространстве: Материалы VIII Международной научно-практической конференции. Под общей ред. А.Г. Коваленко, К.Н. Галай, Е.Л. Шураева. – М., 2013.

10. Прокофьев, В.Н. Возрождение ответственного отцовства – одна из важнейших задач современного общества [Текст] / В.Н. Прокофьев // Педагогика, психология и медико-биологические проблемы физического воспитания и спорта. – 2009. – № 5.

11. Прохорова, О.Г. Основы психологии семьи и семейного консультирования [Текст] / под общей ред. В.С. Торохтий / О.Г. Прохорова. – М.: ТЦ «Сфера», 2005. – 224 с.

12. Фомина, Н.А. Ответственность как свойство личности в контексте психологии отцовства: некоторые аспекты [Текст] / Н.А. Фомина, М.В. Пастухова // Актуальные проблемы психологии и педагогики в современном мире: сборник научных трудов участников Международной конференции; под общей ред. Н.Б. Карабущенко. – М., 2013.

ОБ ОПЫТЕ РАБОТЫ ШКОЛЫ ПРИЕМНОГО РОДИТЕЛЯ В ТУЛЬСКОЙ ОБЛАСТИ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Н. А. Пешкова

«Институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Тульской области», г. Тула, Россия

Abstract. The article describes the experience of the school foster parent. Main topics presented for the study of the adoptive parents. Describes the most frequently asked psychologist during practice questions.

Key words: adoptive parent, guardian, adoptive parent, school foster parent, the child left without parental care.

Согласно Постановлению Правительства РФ № 423 от 19.05.09 года для оформления приемной семьи необходимо представить документ о прохождении подготовки гражданина, выразившего желание стать опекуном или приемным родителем [1]. С 2011 года в связи с государственным контрактом, заключенным с министерством труда и социальной защиты Тульской области, психологами ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО» и другими специалистами (юристами и врачами) с апреля по ноябрь организуются курсы для опекунов, усыновителей и кандидатов в приемные родители.

Подготовка граждан осуществляется по программе, согласованной и утвержденной как в Комитете Тульской области по семейной и демографической политике, опеке и попечительству, так и ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО», рассчитанной на 36 часов с режимом работы по субботам и воскресеньям (4–

5 академических часа) в течение одного месяца. Учебный план включает в себя три блока: юридический, медицинский, и психолого-педагогический.

Во время занятий с каждым из кандидатов в приемные родители проводится индивидуальное собеседование (структурированное интервью) в целях выяснения мотивов, ожиданий, понимания правовых и иных последствий приема ребенка на воспитание в семью, ресурсов семьи (материальных, социальных и психологических условий в семье, которые будут способствовать воспитанию ребенка), а также изучаются следующие темы:

- охрана прав и здоровья детей, лишенных родительского попечения, создания безопасной среды, успешной социализации, образования и развития;

- оказание помощи кандидатам в приемные родители в определении своей готовности к приему на воспитание ребенка, оставшегося без попечения родителей, в выборе формы устройства ребенка на воспитание в семью, в выявлении своих слабых и сильных сторон, ресурсов и ограничений в воспитании приемного ребенка как личных, так и семьи в целом, в осознании реальных проблем и трудностей, с которыми им предстоит встретиться в процессе воспитания приемного ребенка, ответственности приемных родителей;

- ознакомление кандидатов в приемные родители с основами законодательства Российской Федерации в сфере защиты прав детей, оставшихся без попечения родителей;

- формирование у кандидатов в приемные родители знаний в области детской психологии, развития ребенка и влияния его прошлого опыта (депривации, жестокого обращения, пренебрежения нуждами ребенка, разлуки с биологической семьей) на его психофизическое развитие и поведение;

- формирование у кандидатов в приемные родители представления о семье как о системе и ее изменениях после появления ребенка;

- ознакомление кандидатов в приемные родители с особенностями протекания периода адаптации ребенка в семье, а также с причинами «трудного» поведения ребенка и способами преодоления такого поведения;

- ознакомление кандидатов в приемные родители с обязанностями по сохранению здоровья ребенка и организации его безопасного воспитания;

- ознакомление кандидатов в приемные родители с существующими формами профессиональной помощи, поддержки и сопровождения приемных семей.

В ходе проведения занятий наиболее часто задаваемыми вопросами являются: «трудное» поведение приемного ребенка и как справиться с «трудным» поведением ребенка; какие меры наказания допустимы; как поощрять ребенка; как помочь наладить взаимоотношения кровных и приемных детей; каковы последствия от разрыва с кровной семьей для развития ребенка, оставшегося без попечения родителей, и как их преодолеть; есть ли гарантии соблюдения закона о сохранении тайны усыновления; о взаимодействии приемной семьи с органами опеки и попечительства и иными организациями, предоставляющими услуги детям и семьям; о сохранении льгот при поступлении в СУЗы, ВУЗы детей-сирот и детей, лишенных родительского попечения; будут ли организованы по-

стоянно действующие консульт-пункты для приемных родителей, в тех территориях, где отсутствуют центры психолого-педагогического сопровождения.

По окончании курсов приемным родителям выдается свидетельство о прохождении подготовки, которое является одним из необходимых документов для подачи в органы опеки и попечительства по месту жительства с просьбой дать заключение о возможности быть опекунами, усыновителями или кандидатами в приемные родители.

Литература

1. Постановление Правительства Российской Федерации от 19 мая 2009 г. N 432 г. Москва «О временной передаче детей, находящихся в организациях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в семьи граждан, постоянно проживающих на территории Российской Федерации» // Российская газета № 4918 от 27 мая 2009 г.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ТИПЫ ОТНОШЕНИЙ В СЕМЬЕ

С. В. Пухов

Волгоградский филиал Российской академии народного хозяйства
и государственной службы при Президенте РФ

Abstract. In the article the analysis of the marital relationship. Stand out psychological types of the marital relationship. Peculiarities of manifestation of one or another type of relationship in conflict.

Keywords: marital relationship, family, conflict.

Человечество пронесло сквозь тысячелетия одну ценность, неизменно дорожа ей и принося ей в жертву всё остальное. Эта ценность – семья. Её сохранили, уберегли все народы мира без исключения. Семья – это средоточение духовности, любви, гармонии, прочная опора человека, его надежда и защита. Она даёт человеку смысл его жизни, порождает в душе лучшие, высокие чувства. В основе семьи лежат взаимоотношения между мужчиной и женщиной. И на передний план в семье выступает та сторона их отношений, которая характеризует эти отношения, как супружеские.

Каждая семья рано или поздно сталкивается с теми или иными проблемами во взаимоотношениях. По последним данным исследований, каждая третья новая семья распадается. Каждая вторая семья имеет серьёзные проблемы в отношениях. Указанная тенденция является результатом изменения отношений между супругами. Меняется тип отношений между людьми, меняется отношение к другому человеку. Как итог, меняется тип супружеских отношений.

В связи с этим остро встаёт проблема сохранения семьи, поддержания здоровых отношений в семье. Определения направление движения в развитии суп-

ружеских отношений, которое будет способствовать укреплению семьи и минимизации конфликтов между супругами, партнёрами по отношению.

Для этих целей необходимо проанализировать супружеские отношения, выделить типы и определить, как тот или иной тип супружеских отношений влияет на степень тяжести и частоту конфликтов.

Структура супружеских отношений может быть представлена в виде системы взаимосвязанных и взаимодействующих элементов или признаков. Каждому элементу структуры может соответствовать ряд значений. Чтобы охарактеризовать или выделить тот или иной тип супружеских отношений, необходимо рассматривать значение каждого элемента или иначе тот или иной признак определённой классификации супружеских отношений в купе с остальными.

Итак, выделим основные элементы супружеских отношений. Первый признак отношений, это *отношение к партнёру по отношениям*. Выделяются отношения типа: 1) субъект - объект, 2) субъект - объект/субъект, 3) субъект - субъект.

Первый тип отношений предполагает отношение к партнёру как к средству удовлетворения своих тех или иных потребностей, средство достижения определённых целей; меркантильное отношение, т.е. получение определённой выгоды (как моральной, так и материальной) для себя от отношений с данным человеком. Партнёр не рассматривается как равный себе. Его интересы, желания не играют никакого значения для субъекта отношений. Или играют только в том случае, когда от их удовлетворения зависит успешность удовлетворения собственных. Но и в этом случае, он смотрит на потребности, желания другого человека лишь как на средство удовлетворения собственных желаний, потребностей, интересов. Партнёр по отношениям не считается равным себе, себя ставят выше его, значимее. С таким партнёром не считаются практически ни в чём.

При *втором* типе отношений, партнёр рассматривается как субъект, с которым как минимум необходимо считаться. Он признаётся человеком, от которого зависит удовлетворение его собственных потребностей. Такие отношения напоминают партнёрство: "Ты мне, я тебе", где первый в тот или иной момент пытается сместить центр тяжести в свою сторону. Не редко возникают споры, которые решаются путём компромисса, в основном.

Отношения *третьего* типа предполагают полное равнозначное отношение к партнёру как к себе, равноценного себе. При таких отношениях во главу угла ставятся не собственные потребности, а благополучие обоих. Человек действует по формуле: "мне не может быть хорошо, если партнёру плохо". (Именно данная формула на наш взгляд соответствует равным отношениям. Формула: "если хорошо ему, то хорошо и мне" уже предполагает определённое смещение в сторону интересов другого, определённое пожертвование собственными интересами в пользу другого. А ведь интересы не всегда могут совпадать. И, главное, отношение со стороны партнёра не всегда может совпадать с отношением к нему.) Другой человек не является средством. Его потребности, цели становятся такими же целями, как свои собственные. Их реализация, удовлетворение также необходимы для благополучия. Иными словами, потребности,

желания, цели партнёра переживаются как свои собственные. Стремление к их достижению, удовлетворению такое же сильное. Собственное благополучие, здесь, в отличии от двух предыдущих типов, выступает как следствие удовлетворения потребностей партнёра и своих. Действия, деятельность не направлены прямо на достижение именно собственного благополучия. Оно выступает побочным продуктом.

Для субъект-субъектных отношений характерны следующие признаки или принципы:

1) Равнозначность партнёра по отношениям, что предполагает уважение и соблюдение чести, достоинства и прав партнёра, признание его равным по возможностям, желаниям, потребностям, а также в проявлении и реализации потребностей, способностей, интересов; равенство положения в семье;

2) Равноценность партнёра - равная значимость партнёра по отношениям, одинаковая значимость, ценность его личности для себя, так же как и своей для самого себя; его переживания. Проблемы такие же существенные, как свои собственные; личность партнёра одинаково важна для меня, как и моя личность;

3) Принятие другого таким, какой он есть;

4) Стремление и желание понять партнёра;

5) Открытость партнёру;

Второй признак – *направленность* в отношениях. Выделяется: 1) направленность на себя (эгоизм), 2) направленность на партнёра (альтруизм) и 3) направленность на развитие, поддержание и стабилизацию отношений.

Третьим признаком выступает такая характеристика отношений, как искренность. В соответствии с данным признаком отношения могут быть 1) искренними, 2) частично неискренними, 3) частично искренними и 4) неискренними.

Искренность отношения к другому предполагает и подразумевает:

1. Откровенность чувств по отношению к партнёру (натуральность, незамаскированность, не притворство и не игра) – проявление чувств совпадает с их внутренним содержанием;

2. Откровенность слов - соответствие, совпадение моих слов моим мыслям (полное доверие, честность, отсутствие тайн и секретов, относящихся к моему настоящему или так или иначе связанных с отношениями);

3. Откровенность поступков - мои поступки по отношению к партнёру выражают мое отношение к нему, соответствуют моим словам;

4. Бескорыстность по отношению к партнёру - за свои чувства, за своё отношение я не требую от партнёра никаких благ, ценностей, выгод - моральных или материальных; получение их не является моей самоцелью;

5. Самооткровенность - я предстаю перед партнёром таким, какой я есть, не примеряя ни чьих чужих ролей, не изображая того, кем я не являюсь; предстаю в полноте всего своеобразия, индивидуальности личности, её особенностей.

Следующим признаком отношений являются *мотивы* вступления в отношения с данным партнёром. Выделим основные: 1) расчёт (получение, приобретение определённых материальных или духовных благ, выгод), 2) необходи-

мость (беременность, обычаи, воля родителей, возраст и т.п.), 3) чувства (в т.ч. влечение), 4) стремление к идеалу.

Из сочетания каждого из элементов в их конкретном значении с остальными, выводятся типы супружеских отношений. Выделим следующие типы:

1. Потребительское отношение - неискреннее, характеризующееся субъект-объектным отношением, направленностью в отношениях на себя. Основным мотивом вступления в отношения будет расчёт.

2. Прагматическое отношение - отношение частично искреннее, типа субъект-субъект/объект. Двойственная направленность, как на себя, так и на отношения. Вызвано это тем, что такой человек стремится через развитие отношений извлечь пользу главным образом для себя. Поэтому смещение центра тяжести происходит все же в сторону собственной персоны. Отношения начинаются, в отличие от потребительского типа, с человеком, который не безразличен. Поэтому, чувства при данном типе отношений играют значение. И участвуют в мотивации вступления в отношения. Мотивация получается смешанная. В ней сочетаются чувства с расчётом.

3. Эротическое отношение - отношение частично неискреннее, типа субъект-субъект/объект. Мотивом выступает влечение к партнёру. Партнёр уважается, но все же природа влечения такова, что упор делается на удовлетворении в полном объёме своей потребности. И объектом данной потребности является именно данный человек, с его внешними данными.

4. Романтическое отношение - отношение искреннее, типа субъект-субъект или субъект-субъект/объект. Партнёр идеализируется, как идеализируются сами отношения. Часто на место партнёра подставляется идеал, с которым человек бы хотел строить отношения или модель идеальных отношений. Партнёр ценится, порой выше собственного Я. Преобладает направленность на отношения и на партнёра. Мотивом начала отношений обычно выступают чувства и стремление к идеалу.

5. Обыденно-бытовое отношение - отношения частично искренны, типа субъект-субъект/объект. Мотивом начала или продолжения отношений выступает необходимость. Обычно, по прошествии определённого периода в развитии отношений в данный тип переходят отношения романтического, эротического, прагматического и, порой, этического типов. Происходит это в силу ряда причин. Но не исключено, что подобный тип отношений формируется с самого их зарождения. Причина, как уже было отмечено - необходимость.

6. Этическое отношение - отношение типа субъект-субъект. Отношения искренны. Мотивом начало отношений выступают чувства. Направленность отношений на развитие, поддержание и стабилизацию взаимоотношений с партнёром при сохранении равной значимости собственных интересов и интересов партнёра не связанных непосредственно с отношениями, с их союзом. Интересы отношений становятся собственными интересами.

Выделенные типы супружеских отношений не означают раз и навсегда данную фиксированность того или иного типа отношений в течение жизни одного человека и даже в течение его одних взаимоотношений. Тот или иной тип супружеских отношений может переходить в другой. Переход может проходить

и в рамках течения, развития одних взаимоотношений с одним человеком. Изменение отношения (переход или трансформация одного типа супружеских отношений в другой) происходит при изменении условий протекания взаимоотношений, при изменении, которое может произойти в личности, в её внутреннем мире. Не все изменения типа отношений проходят быстро и легко. Тем не менее, такие переходы возможны. Таким образом, стремление построить отношения с человеком противоположного пола, в основе которых будет этическое отношение каждого партнёра к другому, не является чем-то недостижимым.

Рассмотрим, как проявляются выделенные типы отношений в ситуации конфликта и как человек, характеризующийся тем или иным типом отношений, реализующий его, ведёт себя в указанной ситуации. При *потребительском* отношении конфликт возникает на фоне не соответствия ожиданий от отношений или партнёра, неудовлетворительного выполнения партнёром тех или иных функций, неудовлетворённости в чувственно-эмоциональной сфере (так, как основным мотивом вступления в отношения и отношение к партнёру лежит в векторе субъект-объектного отношения, то в чувственно-эмоциональной сфере у такого человека часто наблюдается пробел, вследствие чего появляется неудовлетворённость). Поводом для конфликта может стать любое даже незначительное обстоятельство, бытовая мелочь, в силу высокой напряженности одного или обоих партнёров. Из-за ориентации исключительно на себя, конфликт практически никогда не разрешается, если только один из партнёров не уступит полностью другому и признаёт свою неправоту. Тем не менее, конфликт до конца так и не может быть исчерпан и продолжается в латентном виде. Если отношения хотя бы одного из партнёров характеризуются именно данным типом отношения, отношения неизбежно заканчиваются распадом.

Необходимо выделить еще один момент в данном случае. Большое значение в ситуации конфликта играет личность каждого партнёра, её характеристики, свойства. Если партнёр, характеризующийся потребительским отношением к другому сильный по характеру человек, активный и даже агрессивный, то в конфликтной ситуации будет действовать агрессивно, прямо, не скрывая недовольства. Пытаясь, фактически, принуждением делать так, как этого хочет он. Конфликты будут тем чаще, чем выше недовольство и неудовлетворённость такого человека. Повод абсолютно любой. Исход конфликта старается решить всегда в свою пользу. Результатом такого исхода должно стать возобновление получения им прежних выгод и в прежнем объёме.

Совсем другое развитие событий получается, если человек с потребительским отношением к другому оказывается достаточно слабохарактерным, пассивным, даже меланхоличным. В этом случае сами конфликты будут избегаться, так как это нарушает привычный для него ход событий, течение отношений. Конфликт мешает такому человеку полноценно удовлетворять свои потребности. Такой человек, ощущая свою зависимость от партнёра, будет стараться либо различными способами избегать конфликтов с одной стороны, манипуляциями заставляя партнёра делать так, как хочет он. Если же конфликта избежать не удалось, то им предпринимаются все попытки, чтобы заставить чувст-

воват партнёра себя виноватым. С другой стороны, конфликт может специально провоцироваться, чтобы заставить партнёра почувствовать свою вину и вновь делать так, как хочет он.

Во время конфликта постоянно происходит переход на личности. Конфликт развивается в деструктивном русле. Предмет как таковой не обсуждается. Ведь он не главное. Объект личность другого человека. Через посредство унижения её достигаются собственные цели.

При *прагматическом* отношении основным источником конфликтов выступает ненадлежащее выполнение супругом своих функций. Прагматический тип отношений можно представить, как партнёрство супругов, где каждый вносит свой вклад и играет заранее оговоренную роль. Нарушение этого порядка и приводит к конфликтам. Партнёр обвиняется в ненадлежащем выполнении своих обязанностей, в связи с чем, первому приходится тратить больше усилий. Как следствие он начинает уставать и т.д. по его же словам, а партнёр вместо того, чтобы помогать (равно, выполнять возложенные на него обязанности и функции), просто ничего не делает. Начинается спор, кто больше вносит вклад в развитие семьи, отношений.

Возможен переход на "личности". Но этот переход не носит постоянного характера, как в случае потребительского отношения, а эпизодический. И в большинстве случаев вследствие неграмотности в области психологии, культуры общения, этики и т.п.

Конфликты при *эротическом* типе отношений возникают на фоне неудовлетворения сексуальной потребности. На все остальные поводы обычно не обращают внимания. Эта сфера очень важна для человека при таком типе отношений. Неудовлетворённость в этой сфере резко повышает напряжённость в отношениях. Появляется раздражительность. Возможны срывы. Течение конфликта может быть разнообразным в стадии обострения: от раздражения на те или иные аспекты, до агрессивного поведения. В период затухания, в случае неудовлетворения потребности или удовлетворения частично, протекает в латентной форме. И исчезает сразу, при полном удовлетворении.

Развитие конфликта при *обыденно-бытовом* типе отношений начинается обычно из-за неудовлетворённости в чувственно-эмоциональной сфере. Потребность испытывать любовь, влюблённость, быть любимым, испытывать эмоциональную близость и т.п. не удовлетворена. Это очень сильный, значимый фактор. Отношения для человека лишены той необходимой ему эмоциональной окраски. На этой почве, как и в случае потребительского отношения, конфликт может развиваться вследствие даже незначительной причины. Как и там, конфликт существует латентно во время затухания активной, открытой фазы. Отличие от потребительского типа здесь в отношении к партнёру. Он уважается, ценится. К нему появляется привязанность. Он не средство.

Всё четыре описанных выше типа супружеских отношений имеют одно общее основание в развитии конфликтов. Это **неудовлетворённая потребность** в той или иной сфере или сферах. Отличаются они сферами и содержанием потребностей, отношением к партнёру.

Романтический тип отношений характеризуется тем, что причиной конфликтов выступает несоответствие реального содержания отношений, реального развития отношений или самого партнёра их идеалу, который сформировался у другого партнёра. Конфликты не носят деструктивного характера. И не имеют скрытой формы. Он возникает, когда то или иное сигнальное значение реальных отношений сравнивается с идеальным и обнаруживается их расхождение, несоответствие. Возникает неудовлетворённость ситуацией. При данном типе отношений в развитии конфликтов существенную роль играет личность каждого из партнёров. Течение конфликта - от спокойного указания на несоответствие, высказывания партнёру до проявления несдержанности, срывов, нападок на партнёра с одной стороны и реакции на всё это с другой - будет зависеть от уровня развития личности, компетенции в вопросах взаимоотношений, культуры общения, ценностного уровня и мировоззрения каждого из партнёров. Когда происходит осознание, что отношения не могут достигнуть идеала, отношения могут распасться. Либо перейти в другой тип.

Возникновению конфликта при *этическом* типе супружеских отношений способствуют идеологические или мировоззренческие разногласия. Конфликт протекает в форме спора. Спора аподистического, имеющего целью нахождения истины, а не убеждению другого в своей правоте. Конфликты краткосрочные. Не имеют серьезных последствий. Носят конструктивный характер.

При этическом отношении, партнёры сталкиваются и с другими проблемами. Но воспринимают их не пассивно и страдальчески, а активно, стремясь совместно преодолеть их, изменить ситуацию.

Из приведённого выше анализа можно заключить следующее. Типом супружеских отношений, при котором число конфликтов, степень их тяжести будут незначительными, являются этические отношения. На основе выделения элементов данных отношений можно наметить те пути изменений в своем отношении к другому, в самом себе, чтобы супружеские отношения становились прочными, долговечными и гармоничными.

ИНТЕРНЕТ-ТРЕНИНГ КАК СПОСОБ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ, ИСПЫТЫВАЮЩИХ ГНЕВ ПРИ ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ

Е. В. Пятницкая

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

Abstract. The article is devoted to the analysis of possibilities of using the Internet for the realisation of psychological support and the family's assistance. The experience of using the Internet training with the aim of providing psychological support to parents which feel anger bringing up children is described in this article.

Keywords: Parent anger, Internet training, aggression, psychological support, guilt, resentment.

Родительский гнев – это одна из наиболее острых проблем современного общества. Многочисленные исследования подтверждают негативные последствия гнева родителей на развитие эмоциональной сферы и личности ребенка. Агрессия, страхи, замкнутость, эмоциональная скованность, нарушения общения – далеко не полный список тех проблем, которые могут быть следствием агрессии и гнева в воспитании.

Многие родители, испытывающие гнев на ребенка глубоко переживают эту проблему, испытывая чувство вины за свою несдержанность. Это подтверждает количество запросов в яндексе по ключевым словам и фразам (данные на февраль 2015г.): «битые дети» – 19 820 запросов в месяц, «бить по попе ребенка» – 1 474 запросов, «шлепаю ребенка по попе» – 634 запроса, «кричу на ребенка, что делать» – 412 запросов, «как перестать злиться» – 366 запросов, «мама кричит на ребенка» – 289 запросов.

Эта ситуация требует тщательного изучения и поиска эффективных средств помощи родителям, пытающимся справиться со своей несдержанностью в воспитании ребенка. Бурное развитие интернет-пространства, сформировавшаяся привычка современных родителей искать решение проблем в интернете, открывают для психолога новые возможности психологического сопровождения родителей, испытывающих гнев при воспитании детей.

Часто используемыми способами профилактики родительского гнева является информирование родителей о данной проблеме. Кроме традиционных буклетов, можно использовать написание и размещение на сайтах популярных статей, раскрывающих причины родительского гнева, описывающих внутреннее состояние родителей и детей в момент конфликта, демонстрирующих способы предотвращения состояний гнева и возможностей справиться с ним в момент конфликта. С этой целью, на сайте «Фишки воспитания» был размещен ряд авторских популярных статей для родителей.

Другим современным способом психологического сопровождения родителей, испытывающих гнев при воспитании детей, является интернет-тренинг. С этой целью был разработан и проведен в сети интернет тренинг «Мама – ты плохая! Как справиться с родительским гневом». Тренинг состоял из 6 вебинаров (семинар-лекция при котором, участники могут слышать голос ведущего и задавать вопросы в чате) и системы домашних заданий, выполняя которые родители производят внутреннюю работу над собой.

Анализируя запросы родителей – участников онлайн-тренинга «Мама – ты плохая! Как справиться с родительским гневом» можно констатировать, что родители не справляются со своим гневом в процессе воспитания ребенка. Наиболее частыми проявлениями агрессии являются физические и другие виды наказания, крик, раздражение, негодование, необоснованный отказ, враждебность, повышенная критика, придирчивость, сарказм, язвительные замечания, раздраженное молчание. Все эти проявления и наличие проблемы со своими эмоциями хорошо осознаются родителями – участниками тренинга, но в то же время родители отмечают, что им сложно управлять своими реакциями. Гнев в воспитании возникает спонтанно и вызывается незначительными проступками и нарушениями семейных правил ребенком. Все участники отмечают, что в той

или иной мере их дети также обнаруживают агрессивные реакции в различных ситуациях.

У большинства участников ярко выражено чувство вины перед ребенком за собственную несдержанность, но при этом родители отмечают трудности в управлении своим эмоциональным состоянием. Несмотря на хорошее осознание наличия проблемы, родители имеют сложности с пониманием своих чувств. Ярко выраженное чувство вины блокирует другие чувства, которые и стимулируют проявление гнева. В итоге блокируются как негативные чувства, так и выражение позитивных.

Если анализировать причины родительского гнева, то можно отметить, что под маской агрессии может скрываться страх (у каждого из участников свой), перемещение гнева с другого объекта на ребенка. У большинства родителей, агрессия в воспитании – это усвоенный способ поведения из детства. Участники тренинга описывают ситуации из собственного детства, когда они также становились объектом агрессии своих родителей.

Работая в тренинге и выполняя домашние задания, родители проходили ряд этапов:

1. Анализ собственного эмоционального состояния (анализировались ситуации в воспитании и общении с ребенком, вызывающие гнев и ответные чувства на эти ситуации, прорабатывались способы компенсации заблокированных потребностей родителей).

2. Анализ детского реагирования на гнев родителей (актуализировались, сочувствие, эмпатия, понимание эмоций и потребностей ребенка).

3. Работа клиентов с собственным эмоциональным состоянием, причинами гнева (рисуночные техники, техника письма, аналитические упражнения и др.).

4. Работа с обидами (техники прописывания, Я-высказывание, техника написания письма).

5. Работа с психологическими ресурсами (определение психологического баланса, рисуночные техники).

6. Поиск альтернативных способов реагирования на ситуации, вызывающие гнев.

По итогам тренинга родители отметили следующие изменения внутреннего состояния: лучшее понимание себя и своего эмоционального состояния (...Я вдруг прочувствовала, что часто за моим гневом скрывается боль и обида, раньше я этого не осознавала, а просто кричала и все...), возможность справляться с ситуациями гнева (...используя методы по преодолению гнева получается справиться со своими эмоциями в критических ситуациях...), повышение внутренних ресурсов (...после этого тренинга освободилось много энергии и сил на реализацию себя, на семью и на дальнейшие материнские подвиги..., я смогла раскрыть в себе внутренние резервы, научилась восстанавливать собственные силы, стала меньше уставать за день, более радостно воспринимать события, которые происходят в течение дня...).

Отзывы участников показывают эффективность применения интернет-тренинга как способа психологического сопровождения родителей, испытывающих гнев при воспитании ребенка.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ФИЗИЧЕСКОГО Я В СТРУКТУРЕ САООТНОШЕНИЯ ЛИЧНОСТИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

М. А. Романова, Е. В. Михайлик

ФГБОУ ВПО «Педагогический институт иркутского государственного университета», г. Иркутск Россия

Abstract. The article discusses the importance of development self-attitude of personality at youthful age. Emphasizes the need to study the physical self in structure self-of personality at youthful age. The article present the experimental data on the subjects.

Keywords: self-attitude of personality, physical self, youthful age.

В реалиях современного мира для человека его тело является неотъемлемой частью социального, профессионального и личностного успеха. Особенно важно это в юношеском возрасте, когда их успешность зависит от многих факторов и одним из них является представление о своем теле. В психологии представление о себе, осознание себя как привлекательного/непривлекательного, красивого/некрасивого, крепкого/слабого, полного/худого отражено в понятиях «Я-телесное» или «Я-физическое», которое входит в Я-концепцию личности. В осознании своего физического Я решающую роль играют не реальные телесные параметры, а единство восприятия собственного тела и отношения к нему [3].

При осознании собственной внешности человек руководствуется оценкой соответствия/несоответствия социальному эталону. Осознание себя человеком для многих людей бывает болезненным, в целом это вызвано соответствием/несоответствием своих конституциональных характеристик существующему социальному эталону.

Проявления человека как сознательного субъекта, и его отношение к окружающему миру и другим людям не обходится без включения в процессы его отношения к самому себе [2]. Самоотношение выступает субъективным ядром личности включающим в себя систему «Я», интегрированных в Я-концепцию, смысловую систему личности, смысловую вертикаль личности. Самоотношение как в процессе, происходит переживание своей самости, предназначение в мире, обнаружение скрытых и открываемых в себе личностных сил [1].

Значимость самоотношения личности в юношеском возрасте объясняется его формированием, которое находится под влиянием множества мотивов ведущих деятельности, личностных смыслов, которыми наделяется «Я-образ», но данный процесс еще находится под влиянием социального окружения (эта-

лонов и стереотипов). Эмоциональные переживания в отношении своего «Я» все чаще приобретают осознанный характер и наряду с когнитивным самовосприятием выступают значимыми коррелятами поведения.

Образ собственного тела, как важная составляющая в структуре самоотношения личности, связана с самочувствием и переживанием человека своей внешности и принятием себя. Чувства и эмоциональные оценки, которые испытывает человек в отношении своего тела, совпадают с чувствами, которые он испытывает к самому себе в целом как к личности.

Осознанное отношение к себе в юношеском возрасте ведет к тому, что знания о себе начинают регулироваться и вести за собой эмоции, адресующиеся собственному «Я». Складываются относительно устойчивые представления о себе, как целостной личности, отличной от других людей.

Нами проводилось исследование на базе МОУ СОШ №38 г. Иркутска. В исследовании приняло участие 64 человека в возрасте 16-18 лет, полученные результаты представлены ниже.

Проведённый анализ данных по методике исследования самоотношения В.В. Столина – С.Р. Пантилеева, позволил диагностировать отношение к себе в юношеском возрасте на сознательном уровне.

Средний уровень (выраженный показатель) преобладает в таких шкалах как: самоинтерес (36%) и самопринятие (42%). Такие показатели как интегральная (59%), самоуважение (44%), аутосимпатия (45%), самоинтерес (как установка) (45%) имеют высокие показатели (ярко выраженный показатель). Низкие показатели (не выраженный показатель) имеют следующие шкалы: отношение от других (73%), самоуверенность (42%), отношение других (50%), самообвинение (56%), самоопределение (48%).

Данные проективной методики КИСС позволяют избежать феноменов социальной желательности и диагностировать отношение к себе на бессознательном уровне. 2% от общего числа испытуемых имеют средний уровень самопринятия и 64% высокий. Это говорит о том, что им характерна симпатия к себе, принятие себя такими, какие есть, согласие со своими внутренними побуждениями, дружеское отношение к себе и ожидание подобного отношения со стороны других людей.

34% юношей имеют низкий уровень самопринятия собственной личности, что свидетельствует о недооценке своего духовного Я, потере интереса к своему внутреннему миру, неудовлетворенности собой и непринятии себя.

Анализ данных по диагностической процедуре для изучения образа тела А.А. Семеновой показал, что у 61% испытуемых содержание когнитивного компонента образа тела характеризуется высоким уровнем. Им свойственна адекватная оценка параметров своего тела, а также удовлетворенность им. В основном привлекательной частью тела считают волосы, глаза и лицо в целом. Оценка внешности в целом характеризуется реалистичными оценками с использованием иррелевантных ответов.

Низкий уровень преобладает у 28% испытуемых, что говорит о неадекватной оценке параметров своего тела, а также неудовлетворенностью некоторыми параметрами. Практически отсутствуют привлекательные части тела, редко

встречается положительная оценка удовлетворенностью ростом. Оценка внешности в целом характеризуется заниженными оценками, стараются избегать одиночного фотографирования и видят в себе множество изъянов.

Средний уровень имеют 11% испытуемых. Им свойственна адекватная оценка параметров своего тела, а также частичная удовлетворенность им. В основном привлекательной частью тела считают волосы и руки. Не удовлетворены такими параметрами как рост, вес и грудь. Оценка внешности в целом характеризуется реалистичными оценками, хотя не довольны некоторыми частями своего тела.

Результаты изучения аффективного компонента образа тела по диагностической процедуре для изучения образа тела А.А. Семеновой, показали что 56% испытуемых имеют высокий уровень оценки аффективного компонента образа тела. Им свойственна удовлетворенность своим телом, иногда встречается нейтральное отношение, чаще всего плечи и шея. Выражают восхищение своим телом, что подкрепляется тщательным уходом за ним. У них наблюдается демонстративность и потребность в признании. Обладают высокой эмоциональностью, рефлексиируют собственное состояние. Имеют актуальную потребность в коммуникации.

Среднему уровню (24%) оценки аффективного компонента образа тела свойственна частичная удовлетворенность своим телом, либо присутствует нейтральное отношение. Выражают восхищение только некоторыми частями тела, например глаза и волосы. Уход за телом либо тщательный, либо практически отсутствует. Не удовлетворяют такие части тела как нос и грудь. У них наблюдается осознание «телесных» импульсов, стремление их контролировать.

Низкий уровень оценки аффективного компонента присутствует у 20% испытуемых. Это говорит о неудовлетворенности своими частями тела, чаще всего это грудь и живот. Им не нравится свое тело, в особенности его пропорции, присутствует желание что-то исправлять. Уход за телом чрезмерный, чаще всего под уходом понимают скрытие недостатков. Характеризуются интеллектуальным складом, которым важно получить наиболее общие представления о явлении, так как частности и детали интересуют их фрагментарно и ситуативно, по мере необходимости.

Полученные данные свидетельствуют о необходимости гармонизации физического Я и предполагают организацию целенаправленной работы по развитию позитивного самоотношения личности, реализуемой в рамках психолого-педагогического сопровождения в юношеском возрасте.

Литература

1. Деркач, А.А. Акмеологическая культура личности [Текст]: содержание, закономерности, механизмы развития / А.А. Деркач, Е.В. Селезнева. – М.: Воронеж, 2006. – 496 с.

2. Пантилеев, С.Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система [Текст] / С.Р. Пантилеев. – М.: Издательство Московского университета, 1991. – 100 с.

3. Черкашина, А.Г. Особенности самоотношения к образу физического Я в зависимости от социометрического статуса в процессе формальной и неформальной деятельности [Текст] / А.Г. Черкашина // Вестник Самарской гуманитарной академии. – 2011. – № 1. – С. 143-151.

ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ И ПРАКТИЧЕСКАЯ ЗНАЧИМОСТЬ ИЗУЧЕНИЯ ТЕЛЕСНОГО Я В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Е. А. Самозванова, Л. А. Урганова

НОО ВПО НП «Тульский институт экономики и информатики», г. Тула, Россия

Abstract. the article considers the problem of theoretical and practical importance of the study of personality and body I at preschool age. Discusses the analysis of terminology, analysis of the main approaches to the study of this problem. Question the need for the development of diagnostic techniques for the study of corporal I at preschool age.

Keywords: the body schema, bodily I, identity bodily boundaries I, bodily experience, the way I.

Развитие самосознания личности является одной из существенных задач психологии личности. Проблематика практической и теоретической значимости телесного я в дошкольном возрасте является одним из актуальных направлений современных психологических исследований. Следует отметить, что современные трактовки термина телесное я в психологии вызывают противоречия. Интеграция и структуризация знания по вопросу телесного я является одной из сложных теоретических и практических задач психологического знания [5]. Телесное я играет значительную и неоднозначную роль в развитии личности дошкольника

Анализ теоретических и экспериментальных исследований позволяет сделать вывод, что изучение особенностей формирования телесного я субъекта в данный период представляет собой малоизученную область психологического знания. Будучи первоосновой личностного пространства ребенка, телесное я является особенно важным, т.к. оказывает значительное влияние на развитие гармоничного образа я человека.

Американский психолог Г. Олпорт в своих исследованиях констатировал: «Телесное ощущение всегда является якорем нашего самосознания» [3]. Ребенок уже в раннем возрасте начинает овладевать своим телесным я, физическим я. В дошкольном возрасте приобретаются такие черты как моторная ловкость, чувство равновесия, соразмерность и целенаправленность движений и т.д.

Опыт движений и действий, опыт телесного и практического общения с другими людьми способствует продвижению ребенка в самопознании и формировании отношения к своему телу [1]. Сопричастность в реальных взаимоотношения оказывается также основой формирования половой идентичности ребенка. В отличие от половой принадлежности половая идентичность (половое

самосознание) – это представление субъекта о самом себе как представителе определенного пола в сравнении с половым эталоном. Наиболее сензитивный период формирования половой принадлежности – это возраст до 3-4 лет.

Понимание себя как самостоятельного субъекта, как уникального я, осуществляется через телесные чувствования, «образ тела», визуальный образ своего отражения. В психоанализе формирование «Я» ребенка связывается с отделением (в прямом и переносном смысле) ребенка от матери. Отделяясь от матери как биологическое существо, ребенок все более связывается с ней, с отцом, с другими взрослыми и детьми как существо социальное [2]. Прежде всего имеется в виду развитие самоидентичности, т.е. формирование представлений о том, «кто я есть».

В настоящее время многие дети имеют определенные затруднения в развитии. Психологи обратили внимание, что ребенок, который плохо чувствует свое тело не может управлять своими движениями, что в последствии проявляется и в предметной деятельности, а также при взаимодействии со взрослыми и сверстниками. Часто причиной подобных нарушений является отклонение в образовании границ своего «Я». Следует принять во внимание, что формирование границ «Я» определяет наличие границ своего «телесного я» [4]. Определение границ своего я соизмеримо с границами тела, является базовым свойством различных видов поведения.

Образ тела – основа образа Я и понимание того как ребенок ощущает части своего тела и управляет ими. Учет положения тела и его органов в пространстве, соотнесение функционального состояния происходит постоянно. На уровне организма как целого возникают и формируются особые интегральные образования, облегчающие организму интерпретацию сведений о нем самом. Показателем освоения ребенком самого себя выступает способность к рефлексии.

Степень развития телесного я ребенка способствует восприятию ребенком собственно когнитивных программ (психологических, педагогических, логопедических и т.д.).

Практическая значимость заключается в своевременном выявлении нарушений в формировании телесного я и коррекции данного процесса.

Литература

1. Агарева, М.В. Образ телесного я детей как фактор их самосознания. [Электронный ресурс] – Режим доступа: www.gramota.net/materials/1/2008/10-2/2.html
2. Валлон, А. Психическое развитие ребенка. – М., 1967. – 192 с.
3. Олпорт, Г. Становление личности. – М.: «Смысл», 2002. – С. 254.
4. Пивненко, Т.В. «Психологические границы Я в игре детей, не принимаемых сверстниками» Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук. – М., 2008. – С. 4.
5. Самозванова, Е. А. Проблемы и перспективы исследования телесного я в раннем детстве// Materials of the VII International research and practice conference / «Modern problems and prospects of science and education», 15-17 November 2012, //Scientific journal «Aspect». – Donetsk: «Tsyfrovaya tipografia» Ltd, 2012. – 83-85.

НАРУШЕНИЯ СНА У ДЕТЕЙ С СИНДРОМОМ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ И ГИПЕРАКТИВНОСТИ

А. В. Старкова

ФГАОУ ВПО «Уральский федеральный университет им Б.Н. Ельцина»,
г. Екатеринбург, Россия

Abstract. According to psychologists' assessments, there are about one million children who have the attention deficit/hyperactivity disorder syndrome in Russia. There are three approaches to this syndrome: neuropsychological, psychophysiological and medical approaches. It is known that this syndrome is closely connected with the sleep disturbance. So the aim of the article is to examine this connection according to three approaches.

Keywords: sleep, sleep disturbance, the syndrome of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD), psychophysiological approach, neuropsychological approach, medical approach.

По оценкам специалистов (Институт возрастной физиологии РАО, 2012), в России насчитывается до 1 миллиона детей с синдромом дефицита внимания, с гиперактивностью (СДВГ). При этом мальчиков с диагнозом СДВГ в 9 раз больше, чем девочек [4]. СДВГ – это полиморфный клинический синдром, главным проявлением которого является нарушение способности ребенка контролировать и регулировать свое поведение, что выливается в двигательную гиперактивность, нарушение внимания и импульсивность [7]. По некоторым исследованиям отмечено, что синдром дефицита внимания имеет связь с нарушениями процессов сна, а также увеличением дневной сонливости.[5] Сон у детей дошкольного и младшего школьного возраста имеет большое значение для развития организма, а СДВГ активно проявляется именно в этом возрасте. Последствия расстройств сна у детей серьезны и охватывают спектр от сердечно-сосудистых нарушений и замедления развития ребенка до значительных поведенческих проблем и плохой успеваемости в школе. Расстройства сна у детей и подростков особенно важно своевременно распознавать и диагностировать, поскольку многие из них эффективно поддаются лечению с помощью медицинского и психологического вмешательства.[1] К сожалению, на данный момент, в России проводится мало исследований процессов и нарушений сна у детей с СДВГ. Наиболее крупное из них проходит в настоящее время в Пермской Лаборатории сна ПМПЦ «Лингва Бона», Пермь.

Данная статья посвящена теоретическим аспектам, которые уже были разработаны по теме сна у детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности.

Существуют три подхода к вопросу о СДВГ. Соответственно, можно рассмотреть нарушения сна у детей с данным синдромом с точки зрения трех разных подходов.

Психофизиологический подход. В рамках этого подхода представлены симптомы СДВГ: невнимательность, гиперактивность, импульсивность. Психофизическая структура интеллекта детей 6-7 лет с СДВГ характеризуется более

низким уровнем взаимосвязи вербального и невербального компонентов и недостаточным уровнем сформированности зрительно-пространственного восприятия и произвольной организации и регуляции деятельности [2].

В этом подходе встает вопрос, как симптомы СДВГ (невнимательность, гиперактивность, импульсивность) взаимосвязаны с процессом сна.

Во-первых, по некоторым данным известно, что из-за нескончаемой потребности в активности дети с синдромом дефицита внимания и гиперактивности испытывают трудности отхождения ко сну, двигательные беспокойства во сне, частые пробуждения, а так же сноговорение.[5]

Во-вторых, следствием беспокойного сна у нормальных детей является нарушение внимания и плохая успеваемость в школе [1]. То есть, у детей с СДВГ возрастает вероятность ожесточения симптомов, связанных с дефицитом внимания, что усложняет коррекцию. Следовательно, имеет смысл, при работе с детьми с СДВГ обращать внимание на лечение нарушений сна.

Нейропсихологический подход. СДВГ можно рассматривать как нарушение психической деятельности и поведения, при котором отмечается дисфункция прежде всего первого (лимбическая система и ретикулярная формация) и третьего функциональных блоков [8]. Наиболее характерными особенностями детей с СДВГ являются инфантилизм, расторможенность влечений, отсутствие сдерживающих начал поведения и чувства вины, а также переживаний в связи с этим; выражение агрессивности, при выполнении заданий, нарушения в деятельности ребенка при эмоциональной активации; нарушение избирательности, неустойчивость, отвлекаемость, трудности концентрации, нарушением объема и проблемами его переключения [3].

В данном подходе А.Р. Лурия говорил о том, что в процессах сна и бодрствования участвует первый функциональный блок мозга. Как упоминалось выше, синдром дефицита внимания и гиперактивности характеризуется нарушением именно этого блока. Соответственно, нарушения процессов сон-бодрствование неизбежно для детей с СДВГ [6]. На первый план встают такие симптомы, как трудность отхождения ко сну и частые пробуждения. Это является следствием нарушения процессов перехода от сна к бодрствованию и наоборот.

Медицинский подход. В медицине синдром дефицита внимания и гиперактивности описан в МКБ-10 (Международная классификация болезней 10 пересмотра), F-90. Он характеризуется невнимательностью, гиперактивностью и импульсивностью. МКБ-10 требует присутствие гиперактивности (как минимум 3 признака из 5-ти предлагаемых), импульсивности (не менее 1-го). Критерии МКБ-10 предполагают обязательное присутствие всех вышеперечисленных критериев. По данным исследования Пермской государственной медицинской академии им. ак. Е.А.Вагнера, при изучении клинической характеристики сна у детей с СДВГ отмечались инсомнии и парасомнии. Открытым остается вопрос исследования нарушений структуры сна. На сегодняшний день в МКБ-10 не прописаны нарушения сна как характеристика синдрома дефицита внимания и гиперактивности. Можно говорить о том, что в случае с СДВГ проблемы со сном являются вторичными нарушениями.

Что же общего при описании нарушений сна у детей с СДВГ в вышеперечисленных подходах:

1. Выявляется непосредственная связь между синдромом дефицита внимания и гиперактивности с нарушениями сна.

2. Выделяются симптомы: трудность отхождения ко сну, снохождения, сноговорения, частые пробуждения.

Изучив теоретический материал по вопросу о состоянии сна у детей с СДВГ, мы планируем провести исследование, целью которого будет изучить самооценку состояния сна детей с СДВГ, и их поведение во время сна по наблюдениям родителей. Исследование будет проведено во 2ом классе (возраст детей 7-8 лет). В контрольной группе 6 мальчиков и 2 девочки без психических диагнозов, и в исследуемой группе 6 мальчиков и 2 девочки с синдромом дефицита внимания и гиперактивности. Основной используемый метод – метод беседы. В процессе беседы планируется определить, как чувствует себя во время сна, засыпания и пробуждения ребенок, и как его поведение описывает родитель (как часто просыпается, возможны ли подергивания или снохождение). Далее планируется контент анализ полученных данных. Предполагаемый результат: Поведенческие особенности во время сна детей, имеющих синдром дефицита внимания и гиперактивности, значительно отличаются от состояния сна нормальных детей. Проблемы со сном оказывают влияние на восстановление и работоспособность организма, что еще больше мешает ребенку сконцентрироваться на той или иной деятельности.

Литература

1. Абашидзе, Е.А., Намазова, Л.С., Кожевникова, Е.В., Аршба, С.К. Нарушения сна у детей // Педиатрическая фармакология. – М., 2008. – С. 69.

2. Безруких, М.М. «Дети с СДВГ. Причины, диагностика, комплексная помощь» / М.М. Безруких // МПСИ. – М., 2009.

3. Заваденко, Н.Н., Петрухин, А.С., Суворинова, Н.Ю., Румянцева, М.В., Овчинникова А.А. Современные подходы к диагностике и лечению минимальных мозговых дисфункций у детей. Методические рекомендации. – М.: РКИ Соверо пресс, 2001.

4. Заваденко, Н.Н., Суворинова, Н.Ю., Румянцева, М.В.. Гиперактивность с дефицитом внимания: факторы риска, возрастная динамика, особенности диагностики // Дефектология : научно-методический журнал. 2003. – №6

5. Калашникова, Т.П., Анисимов, Г.В., Коньшина, Н.В. Характеристика сна у детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности // Специальное образование. – Пермь, 2013 – №3. – С. 74.

6. Лурия, А.Р. Основы нейропсихологии // Учебное пособие. 2006.

7. Романчук, О.И. Синдром дефицита внимания и гиперактивности у детей. – М., 2010.

8. Хомская, Е.Д. Нейропсихология: Учебник для вузов. – СПб: Питер, 2003.

СТРАТЕГИИ ПОВЕДЕНИЯ БЕЗРАБОТНЫХ НА РЫНКЕ ТРУДА

Е. А. Столярчук

Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия

Abstract. The results of modeling studies to overcome the behavior strategies, of C, the level of subjective control of unemployed people of different sex, age and level of education. The obtained data can be used to develop programs of correction and rehabilitation of people suffering from stress during dismissal and having difficulty finding work.

Keywords: unemployed people, behavior strategies, programs of correction and rehabilitation.

Проблема безработицы носит междисциплинарный характер - она является объектом многочисленных социально-экономических, политических, социокультурных исследований. Внутри себя слой безработных достаточно разнороден. В его составе есть люди, которые оказались без работы и не находят ее по объективным (экономическим) причинам, и те, кто не может выбраться из ситуации в силу особенностей интеллекта, характера или здоровья, и те кто становится безработными по собственному выбору, решая таким способом какие-то свои переходные задачи [1].

Поскольку среди безработных, испытывающих проблемы с трудоустройством, оказываются люди с разным уровнем образования, опытом работы, социальным статусом, можно предположить, что их личностные особенности зависят от выбора стратегий поведения в ситуациях трудоустройства, даже вне зависимости от конкретной профессии.

Целью нашего исследования – рассмотреть модели преодолевающего поведения, стратегии поведения в конфликте, уровень субъективного контроля у безработных разного пола, возраста и уровня образования.

Гипотезы исследования:

Общая гипотеза исследования: Личностные особенности безработных зависят от стратегий поведения в поиске работы на рынке труда.

Частные гипотезы исследования:

1. Устойчивые поведенческие особенности безработных зависят от пола, возраста, уровня образования и определяют их успешность в поиске работы и характер поведения на рынке труда.

2. Чем больше безработные выбирают пассивные, избегающие, осторожные стратегии поведения, тем ниже их уровень субъективного контроля.

Задачи исследования:

Оценить и сравнить модели преодолевающего поведения, стратегии поведения в конфликте, уровни субъективного контроля безработных разного пола, возраста и уровня образования.

Организация и методы исследования:

Выборка: 83 безработных, официально зарегистрированных в государственной службе занятости Санкт-Петербурга, из них 64,7% женщин и 35,3% мужчин. Безработные были разделены на три возрастные группы: 19 человек (23%) от 20 до 31 года, 40 человек (48%) от 32 до 43 лет и 24 человека (29%) от 44 до 55 лет. Из них 48% безработных имели высшее образование, а остальные - среднее и среднее специальное. Средняя продолжительность пребывания в статусе безработного по выборке составила 9,5 месяцев.

В эмпирическом исследовании использовались следующие методики: «Диагностика стратегий преодоления стрессовых ситуаций (Strategic Approach To Coping Scale, SACS). С. Хобфолла в адаптации Н. Е. Водопьяновой, Е. С. Старченковой; «Диагностика предрасположенности личности к конфликтному поведению» К. Томаса в адаптации Н. В. Гришиной; «Уровень субъективного контроля» Дж. Роттера в адаптации Е.Ф.Бажина, С.А.Голынкиной, А.М.Эткинда, авторская анкета «Мотивы поиска работы». Авторская анкета по изучению характера мотивации безработных в поиске работы.

Для выявления различий в выборе безработными моделей преодолевающего поведения; поведения в конфликте, уровня субъективного контроля в зависимости от пола, возраста и уровня образования был использован сравнительный анализ с непараметрическим критерием U Манна Уитни.

Результаты. Показатели стратегий преодоления стрессовых ситуаций у безработных имеют средний уровень, кроме двух стратегий поведения «поиск социальной поддержки» и «пассивной», у которых показатели высокие. Высокий результат по шкале «поиск социальной поддержки» ориентирует безработных на расширение и сохранение социальных контактов (ресурсов). Социальная поддержка существенно смягчает негативные последствия стресса, имеющего экономическую основу. Позитивное общение с людьми друзьями, родственниками, «соратниками» позволяет им поддерживать необходимый уровень жизнеобеспечения и жизненного тонуса, пока не найдена работа. Погруженность в референтный круг общения является важной предпосылкой адаптации к трудной ситуации.

Высокий результат по шкале «пассивная» стратегия блокирует выход человека из трудной ситуации. Защитное поведение безработного как стратегии преодоления стрессовой ситуации выражается в том, что человек старается не замечать своих проблем, уходит в воспоминания, как хорошо было на прежнем месте работы, или всячески уходит от предложений и ситуаций, которые требуют от него усилий, настойчивости.

Распределение стратегий поведения в конфликте по частоте их представленности среди безработных показывает, что преобладает стратегия избегания - она доминирует и составляет 26% среди остальных типов. Второй по частоте и значению является стратегия компромисса -23%. Она заключается в недостаточной выраженности как социальной, так и индивидуалистической тенденций. Стратегия сотрудничества, считающаяся оптимальной для конструктивного разрешения конфликта, и стратегия приспособления представлены у безработных почти поровну - 19% и 20%. Стратегия соперничества, демонстрирующая доминирование индивидуалистических тенденций, в наименьшей степени при-

суща безработным и встречается всего у 12% респондентов. Можно сказать, что она совершенно не характерна для безработного и избегается.

У мужчин безработных преобладает стратегия поведения соперничество, а у женщин, больше вступающих в социальные контакты, – стратегия избегания сложных ситуаций.

Безработные молодые люди менее склонны искать поддержку и помощь у окружающих, чем люди среднего и старшего возраста. Они больше надеются на свои силы и способности, меньше на помощь государства. Молодежь реже выбирает осторожные действия и приспособление и чаще асоциальные действия и компромисс. Старшее поколение чаще выбирают стратегии приспособления, избегания. Они ведут себя более осторожно, так опасаются потерять рабочее место в зрелом возрасте, а если это произошло, готовы существенно снизить свои профессиональные и материальные требования, лишь бы, по словам одной из безработной «спокойно

Таким образом, выявлено, что безработные предпочитают избегание, что не является конструктивным, так как уход от проблемы не ведет к ее разрешению, а их интересы остаются неудовлетворенными. Напротив, соперничество, которое позволяет добиться необходимого результата и просто необходимо в ряде случаев, например устройство на работу на конкурсной основе, выбирается безработными реже всего.

У безработных уровень субъективного контроля (УСК) имеет средний показатель по шкале общей интернальности (61% от возможного количества) и высокий (57–70%) по дополнительным шкалам. Безработные в зависимости от ситуации в жизни берут на себя ответственность или возлагают ее на других людей, случай или судьбу. Высокие показатели по шкале интернальности в области достижений (58%) свидетельствуют о том, что они считают, что сами добились всего того, что было и есть в их жизни. Высокие показатели по шкале интернальности в области неудач (57%) говорят о развитом уровне субъективного контроля по отношению к отрицательным событиям и ситуациям, что проявляется в склонности обвинять себя в неудачах и неприятностях. Высокие показатели по шкале интернальности в области производственных отношений (62%) свидетельствуют о том, что безработные считают свои действия важным фактором в организации собственной деятельности, своем продвижении. Высокие показатели по шкале интернальности в области отношений межличностных отношений (70%) влияют на способность активно формировать свой круг общения, определять свой психологический статус в коллективе, вызывать к себе уважение и симпатию. Кроме того, исследование показало, что для безработных характерно ответственное отношение к своему здоровью и событиям семейной жизни.

Уровень субъективного контроля у женщин безработных выше по всем шкалам, а особенно по шкалам интернальность в области неудач и в области межличностных отношений статистически значимо выше, чем у мужчин. Традиционно женщина больше ответственна за работу, семью и детей, и за их материальное обеспечение. Оказавшись в условиях безработицы, женщина начинает обвинять себя и активно искать возможность трудоустроиться. Чувство

ответственности за семью причина того, что женщины видят свою жизнь как результат собственных действий и надеются только на себя.

Результаты анкетного опроса показали, что важным фактором поведения человека в ситуации безработицы является оказание ему типичной помощи социального окружения - друзей, родственников, знакомых, а также государственных структур. Большое значение безработные придают получению хорошего профессионального образования или переквалификации по востребованным на рынке труда специальностям.

Заключение

В целом, безработные используют как конструктивные стратегии поведения: вступление в социальные контакты, целенаправленное использование ресурсов своей межличностной сети, ориентация на профессиональное образование или переквалификацию по востребованным на рынке труда специальностям, так и неконструктивные осторожное, защитное, избегающее поведение.

В ходе проведенного исследования было получено, что у безработных преобладают избегающие, осторожные стратегии поведения, что подтверждает одну из гипотез исследования.

Средний и высокий уровни субъективного контроля безработных дают основания отклонить нашу гипотезу о низком уровне субъективного контроля. Это может быть объяснено тем, что в исследовании приняли участие безработные, которые стремятся повысить свой образовательный уровень или сменить профессию, что свидетельствует об ответственности человека за свои успехи в профессиональной деятельности и о желании изменить ситуацию в лучшую сторону посредством собственных усилий.

Результаты данного исследования могут быть использованы при разработке программ повышения активности безработных в поиске работы на рынке труда; коррекции и реабилитации людей, испытывающих трудности при устройстве на работу, а также нейтрализации негативных последствий стрессов, вызванных увольнением и потерей работы.

Литература

1. Доброва Е.В. Как научиться управлять жизнью. – М., ООО «ГД «Издательство «Мир книги», 2008. – 224 с.

ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

М. М. Табакова

Научный руководитель: Выгинная Елизавета Андреевна

Волгоградский филиал Российской академии народного хозяйства
и государственной службы при Президенте Российской Федерации
г. Волгоград, Россия

Abstract: In this article are considered the concepts of creativity and imagination, specificity of its development at preschool children, some factors influencing its development. The investigation has shown that level of imagination is low. We assume that this is due to modern social changes.

Keywords: creative imagination, creative thinking, factors of imagination development, preschool children.

Сегодня одним из основных запросов общества является готовность человека к созданию принципиально новых идей, нестандартных решений, нахождению выходов из, казалось бы, безвыходных ситуаций. Таким образом, успеха и признания в современном обществе, в большинстве своем, добиваются люди креативные, умеющие мыслить творчески. Поэтому сегодня так остро встает вопрос, о значимости развития творческих способностей начиная уже с дошкольного возраста.

Одним из первых попытался сформулировать понятие творческого мышления американский психолог Дж. Гилфорд. Он связывал креативность мышления с преобладанием в нем одной из четырех особенностей [4]:

- оригинальность – необычность высказываемых идей, ярко выраженное стремление к интеллектуальной новизне;
- семантическая гибкость – способность видеть объект под новым углом зрения, обнаруживать его новое использование;
- образная адаптивная гибкость – способность изменить восприятие объекта таким образом, чтобы видеть его новые, скрытые от наблюдения стороны;
- семантическая спонтанная гибкость – способность продуцировать разнообразные идеи в неопределенной ситуации.

Представители гуманистического направления (Г. Олпорт, А. Маслоу) полагали, что творчество – это потребность в самоактуализации, полной и свободной реализации своих способностей и жизненных возможностей.

Отечественные психологи Л.С. Выготский, О.М. Дьяченко, А.И. Кириллова и др. в своих трудах отмечают, что основой творчества является воображение – важный процесс человеческой психики, необходимый для нормального психического развития ребенка. Отмечают также, что дети с более развитым воображением лучше справляются с аффектами, более самостоятельны и успешны в дальнейшее учебе в школе.

Еще один известный отечественный психолог В.В. Давыдов [2] считает, что воображение существует там, где ребенок видит целое раньше частей и может присваивать одним предметам функции других, им не присущие. Рассматривая такое понимание воображения В.В. Давыдовым, современный отечественный психолог Е.Е. Кравцова говорит о том, что «умение переносить функции с одного предмета на другой очень тесно связано со способностью ребенка идентифицироваться, т.е. ставить себя на позицию другого, представлять себя тем или иным персонажем или даже его частью».[3] Таким образом, нужно отметить, что основа активного воображения ребенка реализуется в игре. Начинаясь и формируясь в игре, воображение переходит и в другие виды деятельности дошкольника. Наиболее ярко оно проявляется в рисовании и в сочинениях сказок и стихов.

Главной линией развития воображения дошкольников является обособление мира фантазии от реальности. Ребенок подчиняет свои фантастические построения определенным реалистическим закономерностям, изменяя их в соответствии с обстоятельствами, и относиться к ним как к чему-то отдельному от его собственных действий и желаний. С этим тесно связана возможность преднамеренного, произвольного воображения. Старший дошкольник может заранее планировать замысел и основную идею своего произведения и целенаправленно реализовывать их.

С целью диагностики развития творческого мышления у детей дошкольного возраста нами было проведено пилотажное исследование.

Участники: 40 детей дошкольного возраста (5-6 лет).

Методики: «Несуществующее животное» (М.З. Дукаревич), «Где чье место» (Е.Е. Кравцова), Тест креативности П. Торранса – задание «Закончи фигуру».

Итоги исследования:

Тест креативности П. Торранса наиболее известен и широко применяется в настоящее время. Тест оценивает беглость, гибкость, оригинальность и разработанность мышления.

1. Беглость. Этот показатель не является специфическим для творческого мышления и полезен прежде всего тем, что позволяет понять другие показатели КТТМ. Данные исследования показывают, что все участники выполнили 10 заданий из 10.

2. Гибкость. Этот показатель оценивает разнообразие идей и стратегий, способность переходить от одного аспекта к другому.

3. Оригинальность. Характеризует способность выдвигать идеи, отличающиеся от очевидных, общепринятых, банальных или твердо установленных.

4. Разработанность. Этот показатель отражает как бы другой тип беглости мышления и в определенных ситуациях может быть как преимуществом, так и ограничением, в зависимости от того, как это качество проявляется. [5]

В результате, путем подсчета данных показателей было выявлено, что творческая одаренность находится в норме у 45% детей, выше нормы у 12%, низкие показатели по тесту оказались у 43% детей.

В результате проведения методики «Где чье место», предполагающей, что ребенок должен расставить на сюжетной картинке фигурки в «необычные» для них места и объяснить свой выбор, выяснилось, что высоким уровнем развития воображения обладают всего 15% детей. Средним уровнем – 30%. У 55% детей задание вызвало серьезные затруднения, они ставили фигурки только на законные места и объясняли это тем, что «так должно быть».

Особенные трудности у детей вызвала методика «Несуществующее животное», где из 40 дошкольников 25 нарисовали персонажей игр и мультфильмов, 10 нарисовали существующих. При этом наиболее часто задаваемыми вопросами детей были: «Как я могу что-то придумать, если всё уже нарисовали в мультфильмах?», «Зачем мне придумывать другого персонажа, если я люблю этого героя сказки?» и т.п. И только 5 человек смогли изобразить несуществующих животных, не являющихся героями сказок, мультфильмов или компьютерных игр. Из них 4 человека показали рационалистический подход к решению творческой задачи, и только 1 человек обладает собственно-творческим складом воображения.

Сегодня, вопрос развития творческих способностей у детей становится проблемным. В первую очередь это связано с изменением социокультурных условий, в которых растут современные дети. Заметно уменьшается воспитательная функция семьи. У взрослых просто не хватает времени на общение с ребенком, и в таком случае, вполне вероятно, что их место могут занять компьютер и телевизор. Тематами игр ребенка становятся теперь сюжеты компьютерных игр и телепередач, лишая тем самым ребенка самостоятельности в выборе сюжета игры. А ведь именно в процессе игры, как отмечали выдающиеся отечественные психологи Л.С. Выготский [1] и Д.Б. Эльконин [6], у ребенка проявляется воображение. Во время игры ребенок учится экспериментировать, искать нестандартные способы решения ситуаций. Но, к большому сожалению, в жизни современных детей ролевая игра начинает занимать все меньшее место, уступая его компьютерной игре.

Литература

1. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. – № 6, 1966. С. 62-76.
2. Давыдов В.В. Главное – воображение! // Обруч. – № 3, 1996. С. 2-3.
3. Кравцова Е.Е. Разбуди в ребенке волшебника: Книга для воспитателей детского сада и родителей. – М.: Просвещение: Учебная литература, 1996, с. 4.
4. Немов Р.С. Общие основы психологии. – М.: Просвещение, 1994, с. 244.
5. Электронный ресурс: http://psylab.info/Тест_креативности_Торранса
6. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах // Избранные психологические труды. – М.: Институт практической психологии, Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995.

АРТ-ТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ И КРЕАТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ

И. В. Терелянская

ФГБОУ ВПО «Волгоградская государственная академия физической культуры», Волгоград, Россия

Abstract. Art-therapy is a therapy using various kinds of art, one of the modern directions of psychotherapy. Means of artistic expression in the art therapy not only helps restore mental health, improve health, but also reveal the creativity of personality, his creativity. Creativity can be thought of as an opportunity, as an internal resource person, his ability to engage in constructive, innovative thinking, as well as the analysis and use of its experience.

Keywords: art therapy, creativity, creativity, art, psychology.

Попросите несколько человек изобразить солнце и посмотрите, какое изображение у них получится. В вашем распоряжении будут картинки с разнообразными солнышками. Отличие будет и в месте расположения объекта на листе, и в форме, и в количестве лучей, и в дополнительных деталях, как то: глаза, нос, рот, тучи, цветы, и множество других различий, порой, заметных только внимательному исследователю. И хотя у каждого человека рисунок имеет свои характерные особенности, но все рисунки можно объединить в группы по определенным параметрам. Рассматривая личность людей, чьи рисунки оказались в одной группе, можно найти у них много общего. На эту связь между рисунком и личностью человека еще в начале прошлого века обратил внимание французский психиатр Поль Монье, более известный по псевдониму Марсель Режа. А его немецкие коллеги Эмиль Крапелин и Карл Ясперс экспериментально подтвердили, что рисунки пациентов указывают на характер патологий их психики. Их исследования подтверждают и другие врачи – Роберт Вольма (1956), Арон Эстерсон, Дэвид Купер и Роберто Лэнгс (1960), Мишель Фуко (1961), Лео Навратил (1965), Герман Роршах и другие. Во многом благодаря их работам психология обогатилась рисуночными проективными тестами. Благодаря же работам основателя психоанализа Зигмунда Фрейда была открыта прямая связь между бессознательным и визуализацией образов. З.Фрейд с успехом включал произведения искусства и литературы в контекст работы с клиентами при проведении психоанализа. То есть искусство в этих случаях осуществляло диагностические функции, и являлось средством невербальной коммуникации пациентов и врачей.

Швейцарский психиатр и психолог Карл Юнг тоже занимался рисованием со своими пациентами. Он считал, что стремление к искусству – инстинктивная потребность человека, чем-то похожая на инстинкт самоутверждения. Эту идею основателя аналитической психологии развил немецкий психиатр Ханс Принсхорн. Он утверждал, что у каждого человека есть врожденная потребность к игре, украшению, символическому преобразованию идей в визуальные формы.

Следовательно, творчество – это базовый процесс для всех людей, независимо от того здоровы они или больны.

На благотворное влияние искусства при лечении заболеваний обратил внимание британский художник Адриан Хилл. Будучи в санатории, он заметил, что, занятия живописью отвлекали его от болей, вызванных туберкулезом, и помогли выздоровлению. Эту терапию рисованием Хилл предложил руководству санатория Мидхарст для лечения раненых. Оказалась, занятия искусством не только помогают больным абстрагироваться от болезненных ощущений, но и положительно влияют на динамику излечения психических расстройств, вызванных послевоенным стрессовым синдромом. В своей книге «Искусство против болезней», вышедшей в 1945 г. А. Хилл обобщил свой опыт воздействия художественного творчества на излечение, но и применил новый термин – «арт-терапия» [1].

Американский психолог Джером Франк в книге «Убеждение и лечение» описал основные эффекты любой успешной психотерапии. К ним он отнес предоставление новых, не только образовательных, но и практических обучающих возможностей; предоставление надежды на избавление от душевных страданий; предоставление опыта успешной деятельности; преодоление чувства отверженности и, наконец, пробуждение ярких эмоций. Все эти эффекты в полной мере проявляются в любой арт-терапевтической деятельности. Арт-терапия дает в руки клиенту новые инструменты деятельности. Выраженные средствами искусства, они влияют на перцептивные, когнитивные и эмоциональные сферы личности, помогают верить в изменения к лучшему, дают чувство удовлетворенности от создания творческого продукта; позволяют налаживать контакты с другими людьми путем демонстрации своих чувств визуальными средствами и вызывают глубочайшие эмоции и чувственные переживания. Творчество выступает объединяющим началом рационального и иррационального в человеке.

Методы решения психологических проблем клиентов различными видами художественного творчества сегодня носят разные названия: креативная терапия, экспрессивная терапия, терапия творческим самовыражением, интермодальная арттерапии. Но именно это - арт-терапия (в некоторых источниках: арттерапия) - наиболее прижилось в современной психологии. В этом направлении психологической помощи сейчас выделяются два течения. Одна ветвь – использует в терапевтических целях готовые произведения искусства: литературу, картины, скульптуру, музыку, театр, кино и тому подобное. Другая – собственное творчество клиентов. Считается, что в первом случае снимается напряжение от сознания несовершенства собственных творений, так как работа выполняется профессионалами на высоком художественном уровне. Но переживаемые художниками чувства, отраженные в произведениях, не всегда сходны с собственными чувствами клиента. То есть при неправильном подборе произведений, они в лучшем случае не отзовутся в душе клиента, а в худшем - могут вызвать психологический диссонанс. Когда же клиент своими руками создает художественный образ, даже при невысоком профессиональном мастерстве, содержание творческого продукта созвучно собственным эмоциям. Это

оказывает огромное психотерапевтическое влияние на человека. Поэтому большинство психологов отдают предпочтение именно этому направлению арт-терапии [3]. В применении арт-терапии, в отличие от других психотерапевтических методов, нет ни противопоказаний, ни ограничений. Она прекрасно подходит для решения психологических проблем и малышам, и подросткам, и взрослым. Психологи могут безбоязненно работать как со здоровыми, так и психически больными людьми в стадии ремиссии, применяя различные арт-терапевтические техники.

Средства художественного самовыражения в процессе арт-терапии не только помогают восстановить психическое здоровье, улучшить самочувствие, но и раскрывают творческий потенциал личности, его креативность. Креативность в этом случае служит основой готовности личности изменяться, уметь находить нестандартные ответы на сложные задачи, не следовать стереотипам, и, конечно, креативный человек более привлекателен в общении, т.к. открыт новому опыту и способен к принятию оригинальных решений. Если творчество понимается как процесс создания чего-либо нового, неизвестного ранее, то креативность можно представить как возможность, как внутренний ресурс человека, его способность к конструктивному, нестандартному мышлению, а также анализу и использованию своего опыта.

Человек, находящийся в состоянии творца, свергает барьеры, разрушает границы общепринятых мнений и правил. К нему приходит понимание, что он способен не только создавать произведения искусства, но и является творцом собственной жизни. В любой не репродуктивной деятельности, креативность позволяет создать что-то уникальное, доселе неизвестное. Этот процесс сопровождается чувством удовлетворения, значимости и необходимости данного занятия. И.В. Сусанина считает, что «креативность включает такие качества личности, как спонтанность, воображение, оригинальность самовыражения, открытость новому, интуицию» [2].

Таким образом, арт-терапия является не только диагностическим, корректирующим, терапевтическим методом, но и средством развития в человеке эмоциональности, уверенности в себе, сенситивности, самопринятия и, особенно, креативности.

Литература

1. Колошина, Т.Ю., Трусъ, А.А. Арт-терапевтические техники в тренинге: характеристики и использование. Практическое пособие для тренера [Текст] / Т.Ю. Колошина, А.А. Трусъ. – СПб.: Речь, 2010. – 189 с.
2. Сусанина, И.В. Введение в арт-терапию [Текст] / И.В. Сусанина. – М.: «Коги-то-Центр», 2007. – 95 с.
3. Терелянская, И.В. Проблема креативности в свете психологических исследований личности [Текст] / И.В. Терелянская // Актуальные проблемы науки и гуманитарного образования: Межвузовский сборник научных трудов – Выпуск 19. – М: Изд-во Русско-американского института, 2011. – С. 262-275.

ПОЗИТИВНОЕ ЗДОРОВЬЕ И БЛАГОПОЛУЧИЕ ЛИЧНОСТИ

О. О. Фомина

Волгоградский филиал Российской академии народного хозяйства
и государственной службы при Президенте Российской Федерации
Волгоград, Россия

Abstract. This article is devoted to the concept of positive health and psychology well-being of the personality. We try to describe the main components of the psychological well-being. We appeal to the assessment of a personality own existence, relationships with others, and the disclosure of potential as an indicators of well-being.

Keywords: positive health, psychological well-being, interpersonal behavior.

Современные исследователи все чаще обращаются к изучению того, как человек оценивает качество своей жизни, как успешно он управляет окружающей его средой, как в целом он определяет свое функционирование и способен ли к раскрытию собственного потенциала [1, 2, 3]. Здоровье перестает пониматься исключительно как отсутствие болезни, а взгляды научного сообщества выходят за рамки нахождения путей лечения «недугов».

К. Рифф в статье «Контурсы позитивного здоровья личности» намечает несколько принципиальных моментов в изучении психологического благополучия и здоровья личности [4].

Первый, что позитивное здоровье, в целом, не медицинский, а философский вопрос, который подразумевает необходимое обращение к смыслу человеческого существования. Человеческое благополучие не касается только тела, организма или только сознания, но это комплексный подход, который должен освещать как психические, так и физические компоненты и способы, в которых они влияют друг на друга.

«То есть, благополучие, в конечном счете, вопрос о вовлеченности в жизнь, включая выражение в широком диапазоне человеческих возможностей: интеллектуальных, социальных, эмоциональных и физических» [4, стр. 2].

Мы понимаем благополучие личности, как оценку человеком собственного существования, направленности, включая раскрытия собственного «Я», отношения с миром, собой и другими. Базовым является именно переживание направленности собственной жизни (целей, смысла). Нам представляется, что человек в целом имеющий представление о своих целях, путях их достижения, чувствует себя более устойчиво в изменяющемся мире. У него есть ориентиры к развитию и совершенствованию, что без малого приносит в его жизнь ощущение «собственного выбора», управления окружающей реальностью.

Другой важный блок затрагивает межличностное поведение. Человек раскрывается во взаимодействии с миром, благодаря присущим ему отношениям во многом обретает себя (расширяя самопознание, проявляя несклонные до этого ему качества). Также через отношения мы обнаруживаем специфические для нас проблемы, конфликты и внутренние противоречия. Полноценное функцио-

нирование личности ограничивается при условии нарушенных взаимодействий с миром.

В нашем исследовании с помощью психодиагностических методик (Опросник «Индекс жизненного стиля», Опросник межличностных отношений, Опросник «Невротических черт личности», Шкала психологического благополучия К. Рифф) мы исследовали ряд психологических компонентов, которые вносят вклад в обеспечение благополучия на разных уровнях. В исследовании приняли участие 162 человека. Возраст испытуемых составлял от 16 до 37 лет.

По общему уровню психологического благополучия испытуемые распределились следующим образом: испытуемые с высоким показателем психологического благополучия 29,3 % выборки; испытуемые с низким уровнем психологического благополучия 16% выборки; испытуемые со средним показателем психологического благополучия 54,7% выборки.

Опираясь на результаты корреляционного анализа, можно говорить о вкладе определенных психологических компонентов в благополучие личности.

Наиболее проявленное отрицательное влияние связано с такой личностной чертой, как неуверенность в себе. Мы можем предположить, что в этом случае личности сложно самостоятельно принимать решения и нести за них ответственность, что негативно сказывается на уровне автономности ($r=-0,427$, при $p<0,01$) и компетентности ($r=-0,598$, при $p<0,01$) личности. В социальных взаимодействиях обнаруживается робость, скованность, затруднения в установлении и поддержании контакта, поэтому уровень позитивных отношений с окружающими понижается ($r=-0,443$, при $p<0,01$). Устойчивое ожидание неудачи в совокупности с направленностью на избегание неудач и пониженной самооценкой препятствуют самопринятию ($r=-0,524$, при $p<0,01$), что существенно снижет общий уровень благополучия ($r=-0,604$, при $p<0,01$).

Отрицательную корреляционную связь с компонентами благополучия имеет такая личностная черта как социальная неадаптивность. Мы считаем, что, сложность приспособляемости в различных социальных интеракциях, социальная негибкость, а также недостаточная опытность, проявляющаяся в пониженной социальной перцепции и эмпатии, способствует снижению компетентности ($r=-0,396$, при $p<0,01$) и позитивных отношений личности ($r=-0,379$, при $p<0,01$), а также общему уровню благополучия ($r=-0,339$, при $p<0,01$).

Аффективная неустойчивость, проявляющаяся в пониженном контроле над эмоциями или накапливании негативных переживаний и частых обидах, отрицательно связана с позитивными отношениями ($r=-0,360$, при $p<0,01$). Данная личностная черта, по-нашему мнению, мешает построению близких отношений, так как мешает открытому выражению эмоций и приводит к недопониманию между партнерами.

По результатам факторного анализа нам удалось выделить структурные компоненты благополучия личности. Общая дисперсия равна 41,58:

1. Аффективные и защитные компоненты (общая дисперсия 17,25). Фактор включает в себя способность интегрировать аффекты, а также возможность дистанцироваться от них при необходимости. Способность выражать и перера-

батывать собственные эмоции. Способность защищать отношения от беспокоящих импульсов.

2. Регулятивные компоненты (общая дисперсия 11,34). Фактор описывает такие проявления как склонность к тщательному анализу и обдумыванию поступков, планирование поведения, за счет чего может реализовываться недостаточная спонтанность в поведении. Отдельной составляющей выступает контроль над образом жизни и здоровьем, отношение к болезни.

3. Интерперсональные компоненты (общая дисперсия 6,55). Способность создавать привязанность, проявлять эмоциональную привязанность (признательность, любящая забота, вина и др.)

4. Компоненты социальной направленности (общая дисперсия 6,43). Выбор социальной дистанции, автономность поведения. Приспособляемость в различных социальных ситуациях.

Основываясь на выявленных нами корреляционных связях и выделенных компонентах, мы можем предположить, с какими препятствиями на пути к позитивному здоровью и благополучию может столкнуться личность.

Во-первых, современный мир достаточно динамичен, и одно из изменений, которое он в себе несет – это то, что человек зачастую отгораживается от собственных эмоций, как от проявления слабости, выбивающей нас из повседневного строя жизни. Как основной эффект – потеря связи со своими чувствами и переживаниями. Положительный эмоциональный фон – один из индикаторов гармоничного состояния, удовлетворенности жизнью. А работа с эмоциональными состояниями, налаживание эмоционального обмена с миром – важная часть работы по улучшения осознания собственного существования.

Во-вторых, боязнь разочарований, проблем трудного выбора, в широком смысле душевной боли, приводит человека к пассивному функционированию, избеганию сложных ситуаций. Однако без преодоления не бывает по-настоящему искренних отношений. Окружая себя поверхностными контактами, чтобы не разочаровываться возникающими проблемами, человек сталкивается с тем, что жизнь без людей по-настоящему не выносима. Но окружив себя такими отношениями, он лишь создает искусственный комфорт, потребность в близком, эмоционально открытом общении при этом не удовлетворяется.

В целом человек предоставлен собственному выбору, перед ним стоит множество альтернатив – это касается и выбора круга общения, выбора профессии, обучения и увлечений, источников информации и т.д. Однако это положение несет в себе некое противоречие, с одной стороны представляется подлинная свобода, с другой – человек отягощенный выбором, не всегда осознает – что же действительно желаемо для него. Важно именно осознание своих жизненных целей и приоритетов, так как это способствует личностному росту, самосовершенствованию, а значит, наше функционирование становится более благополучным.

Литература

1. Аргайл, М. Психология счастья. – СПб. : Питер, 2003. – 272 с.
2. Бонивелл, И. Ключи к благополучию: Что может позитивная психология. – М.: Время, 2009. – 192 с.

3. Куликов, Л.В. Детерминанты удовлетворенности жизнью // Общество и политика / Ред. В.Ю. Большаков. – СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2000, с. 476-510.

4. Ryff, C.D. The contours of positive human health / C.D. Ryff, B. Singer // Psychological Inquiry. 1998. Vol. 9. P. 1-28.

ШКОЛЬНЫЙ БУЛЛИНГ КАК ФАКТОР РИСКА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

В. Н. Чернышова

Российский Новый Университет, Москва, Россия

Abstract: The article discusses the important issue of socio-psychological phenomenon of bullying within the educational environment of a school. Special emphasis is placed on school bullying as a risk factor for psychological safety of the educational environment, as well as personal development of students.

Keywords: bullying, educational environment, violence, students, prevention.

Проблема деструктивных, неблагоприятных отношений между участниками образовательного процесса стоит в настоящее время в центре внимания превентивной науки и практики. Негативные тенденции прослеживаются и в школьной среде. Участвовавшие случаи издевательств над одноклассниками, психологическая «травля», унижения человеческого достоинства, в том числе, и физическое насилие – всё это свидетельствует об актуальности и остроте данной проблемы.

Понятие «буллинг» (bullying) в переводе с английского языка означает запугивание, травля в отношении ребёнка со стороны группы одноклассников или аналогичное явление среди работников, военнослужащих. Ачитаева И.Б. связывает понятие «буллинга» с деструктивными взаимоотношениями в учебных группах, не соответствующие моральным принципам общества и требованиям нормативных документов, регулирующих поведение членов группы[4]. Такие отношения отличаются неудовлетворенностью обучающихся качеством взаимоотношений, доминированием отдельных индивидов или группы, что проявляется в психологическом и/или физическом насилии и ведут к нравственным, а иногда и физическим страданиям членов группы.

Проблема буллинга в школьной среде тесно связана с понятием безопасности образовательной среды, под которой понимается ведущий компонент образовательного процесса, который влияет на психическое здоровье всех участников, субъектов учебно-воспитательного процесса.

И.А. Баева отмечает, что психологическая безопасность образовательной среды – это состояние, характеризующееся свободой от различных проявлений психологического насилия во взаимодействии, которое способствует удовле-

творению потребностей в личностно-доверительном общении, создаёт референтную значимость образовательной среды и обеспечивает психическое здоровье всех участников среды [5].

Психологическая безопасность образовательной среды в понимании Г.В. Грачева заключается в «состоянии защищенности психики от воздействия многообразных информационных факторов, препятствующих или затрудняющих формирование и функционирование адекватной информационно-ориентированной основы социального поведения человека и в целом жизнедеятельности в современном обществе, а также адекватной системы его субъективных (личностных, субъективно-личностных) отношений к окружающему миру и самому себе» [6].

Важность формирования превентивной, психологически безопасной образовательной среды заключается, прежде всего, в том, что сама образовательная среда является основой существования любого сообщества, в ней осуществляется воспитание и формирование личности. Обеспечение психологической безопасности образовательной среды, удовлетворение базовой потребности личности в безопасности и защищенности является условием формирования психологически здоровой личности.

Полноценное развитие и формирование личности как субъекта общественных отношений тесно связано с уважением к его личности, полным признанием её прав и свобод. К сожалению, реалии современного мира не исключают возможности насилия над учащимися в процессе обучения и воспитания. И.А.Баева, В.В.Рубцов, В.И.Слободчиков и др. указывают присутствие феномена насилия в образовательной среде, нарушающего её безопасность, и отмечают его негативное влияние на взаимодействие между субъектами образовательного процесса и развитие личности обучающихся [2,5].

Буллинг оказывает наибольшее негативное влияние на учащихся в подростковом и раннем юношеском возрасте, когда формируется образ Я. Так, Петросянц В.Р. отмечает, что в этот возрастной период, когда образ Я, как продукт самосознания, проходит важный этап развития, воздействие любого вида насилия накладывает на личность свой отпечаток [7]. Т.Г. Волкова, С.В. Ильина, Е.С. Меньшикова, Ф. Райе и др. указывают, что любая форма насилия над школьниками создает возможность закрепления в самосознании негативных представлений о себе.

В каждом классе есть учащиеся, отличающиеся от других своих одноклассников, и испытывающие негативное отношение к себе со стороны других ребят. Однако у одних школьников проявляется высокий уровень жизнестойкости, и они не дают себя «сломить», а на других буллинг оказывает такое негативное воздействие, которое создает угрозу не только для полноценного развития личности, но иногда и жизни.

А.И. Аверьянов выделяет следующие формы школьного насилия: 1) физические проявления травли: удары, пинки, тычки (чаще используют мальчики); 2) вербальное воздействие: издевки, высмеивание, сплетни (мальчики и девочки) – жертва становится всеобщим посмешищем оказывается в ситуации, ко-

гда она не может себя защитить; 3) изоляция (чаще используют девочки) – жертва обрекается на одиночество [3].

Проблема школьного буллинга является социально-психологической проблемой, в полной мере отражая процессы, происходящие в обществе. Поведение «организаторов» буллинга в школе представляет собой одну из форм девиантного поведения (иногда и делинквентного). Детерминирующим комплексом такого поведения является с одной стороны, детерминанты отклоняющегося поведения в целом, во-вторых, причины и условия возникновения такой формы девиантного поведения, и, в-третьих, этиология отдельных поступков в структуре девиантного поведения.

Вопросы профилактики школьного буллинга находятся в поле зрения превентивной психологии и педагогики. Однако степень разработанности теоретических и прикладных аспектов проблемы недостаточна. На наш взгляд, основными путями повышения эффективности превенции насилия и травли среди учащихся является создание в образовательной среде пространства психологической безопасности. Это может быть достигнуто при реализации следующих условий: системном и комплексном характере профилактики; раннем прогнозировании, оценке риска развития буллинга в ученическом коллективе; своевременном оказании высококвалифицированной психологической помощи учащимся - жертвам школьного буллинга; использовании современных форм и методов превенции буллинга в образовательной среде; подготовке педагогов различных категорий к профилактической деятельности.

Превентивная деятельность должна осуществляться на основе гуманизма, природосообразности, психологической защищенности личности, опоры на развивающее образование, помощи в социально-психологической умелости – принципах, заложенных в концепции гуманизации образования.

На наш взгляд, психологическая безопасность образовательной среды, профилактика школьного буллинга на современном этапе развития российского общества должны осуществляться в структуре деятельностной парадигмы образования. Это подразумевает умение субъектов образования выявлять, оценивать, прогнозировать и регулировать опасности и риски, управлять ими. Результатом деятельности по превенции буллинга в образовательной среде должно явиться развитие и формирование психологически здоровой личности, способной к самоактуализации, самоопределению, рефлексии, обладающей навыками социально-компетентного поведения, высоким уровнем жизнестойкости.

Литература

1. Абдурахманов Р.А. Введение в общую психологию и психотерапию. – 2-е издание, стереотипное. – Москва: МПСИ, 2003.
2. Абдурахманов Р.А. Возрастная психология. Рабочий учебник для ВУЗов (в четырех частях)/Рекомендовано Министерством общего и профессионального образования Российской Федерации в качестве учебного пособия для студентов высших учебных заведений. Москва, 1999.
3. Аверьянов А.И. Школьный буллинг в воспоминаниях студентов МГПИ// Современные проблемы и пути их решения в науке, транспорте, производстве и

образовании: Материалы междунар. научн.- практ. конф. – Вып. 4. Том 15. - Одесса, 2011. – С. 22-26.

4. Ачитаева И. Б. Деструктивные взаимоотношения в учебных группах образовательных учреждений МВД России. Дисс...кандидат психологических наук. – Москва, 2010.

5. Баева И.А Психологическая безопасность в образовании: Монография. - Санкт-Петербург, 2002.

6. Грачев Г.В. Информационно-психологическая безопасность личности: состояние и возможности психологической защиты. – М.: Изд-во РАГС, 1998.

7. Петросянец В.Р. Психологическая характеристика старшеклассников, участников буллинга в образовательной среде, и их жизнестойкость. Дисс. ... канд. психол. наук. – СПб, 2011.

8. Сыманюк Э.Э. Психологическая безопасность образовательной среды. – М., 2004.

ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗА КАМНЯ

А. В. Черняева

ФГБОУ ВПО Волгоградский государственный аграрный университет,
г. Волгоград, Россия

Abstract. In article analyzes the contents of the symbolic meaning of the image of stone in the myths.

Keywords: stone, symbol, archetype, myth.

Образ «камня» в определенном смысле известен психологии бессознательного как практическая проблема. Психологический двойник «камня» в русле концепции К.Г.Юнга и его последователей обнаруживается в архетипах самости. Трудности, с которыми сталкивается психолог, пытаясь дать краткую информацию сопоставима с идентичными проблемами которые присутствуют у мифолога при трактовании определений. Постараюсь пояснить, о чем идет речь, и остановлюсь на вопросах общего характера.

Сталкиваясь со сложностью психических явлений, психолог пытается описать их на основе собственного опыта, опирается на данные сравнительных исследований посредством цепочки ассоциаций окружающих архетипических образов, то есть стремится объяснить суть вещей через феноменологическую точку зрения. Именно бессознательные исследовательские предпосылки позволяют осмыслить психический опыт и как следствие понять природу самих явлений.

К.Г. Юнг размышляя об архетипе подчеркивает, что он есть структурная основа для создания определенной мифологемы, в свою очередь архетипический образ является специфической формой ее отражения [1]. Вернемся к рассмотрению символического значения образа камня в мифических историях.

Упорное сохранение низшей мифологией образа «камня» свидетельствует о его важном значении в религиозно-мифологической традиции различных народов.

У первобытного человека камень был самой жизнью, созданный как некая божественная тайна и проявленный как конкретный объект, при этом внутренние и внешние представления, чувства, образы, ожидания выступали субъективными по степени своей проявленности в реальности.

Архетипический символизм камня в индуизме проявляется преимущественно в форме поклонения богине матери воплощенной в образе бесформенного или грубо отесанного камня или небольшой груды камней. Святилищу камней этой богини приписывается большое могущество и целительные силы, в ее природе преобладает грозный аспект, требующий уважения и поклонения. Мистическая философия индуизма предполагает что, в более древние времена любой камень обладал сверхъестественной силой, сопоставимой с шаманским действием (М.Ф. Альбедиль, 1996).

Горные народы Восточной Индии, племя Нага древнюю форму поклонения камню-фетишу отождествляют с верой в то, что камень выступает магическим покровителем целой деревни способствуя удаче в обычных житейских делах. Важным индикатором при отборе в качестве талисманов выступают небольшие камни, чаще всего какой-нибудь оригинальной формы или цвета. Особенно широко бытуют камни «оха» (Н.Н.Непомнящий, 2010). Хранят «оха» в традиционном культовом центре или деревенском святилище – основании старого дерева. Эта категории камней-талисманов, как правило, передаются из поколения в поколение, и число их остается постоянным.

В отличие от общедеревенских число индивидуальных «оха» продолжает пополняться в течение всей жизни владельца. Наряду с камнями – талисманами, приносящими удачу, известны и недоброжелательные, вызывающие болезни и несчастья. В легендах Нага антропоморфные представления о камне достигают логического предела: камень оказывается смертным, имеет личное имя, между отдельными камнями могут существовать дружественные или враждебные отношения, подразумевается присутствие особых, скрытых магических способностей.

Тесная связь созидательной энергии эманлирующей из каменных фигур божеств представлена в религиозно-мифологической традиции кельтских стран, где ритуальные действия с камнем, связаны с разными аспектами жизни (Х. Дэвидсон, 2008).

Среди священных камней, отмечает Н.С. Широкова, почитавшихся в кельтском мире, особую категорию составляют так называемые «камни молнии» или «камни грома», игравшие важную символическую роль в кельтской традиции. Данный символизм объясняет существование «вотивных топоров» – ритуальных предметов, которые никогда не использовались как оружие или инструменты (Х. Дэвидсон, 2008). Ранняя религия с «вотивными» предметами или каменными топорами занимала промежуточное положение между продуцирующими и реабилитационными мотивами благословения.

Очень живучи первобытные представления у кельтов о силе для здоровья сакральных камней, большей популярностью пользовались два ритуальных обычая, получивших название «скольжение» и «трение», позволяющие при определенном взаимодействии человека с камнем снять некое проблемное поле (Н.С. Широкова, 2005).

М.-Л. фон Франц констатирует, в Европе начиная с каменного века, зафиксированы находки завернутых в кору «святых камней» (М.-Л. фон Франц, 1964). Сокровенную сущность отмечает автор, имели овальные камни какместилище божественных сил, жилище божества. Мегалитические памятники несут созидательный принцип энергии, который символизируется через персонификацию Великой Богини Матери-Земли (Энциклопедия «Исчезнувшие цивилизации», 1996).

Древние священные камни могут быть наделены и гораздо более сложной символикой, в частности обозначать «Центр Мира». Самым примечательным из этих символов является Омфал. В античности существовало предание, согласно которому Омфал («пуп») был могилой священного дельфийского змея Пифона, будучи местом, где могут сообщаться мир мертвых, мир живых и мир богов, была освящена как связующее звено между разными уровнями Вселенной, и такое место могло быть расположено только в Центре.

Ученый путешественник II в. н.э. Павсаний писал, что в эллинистические времена традиционными для греческой культовой практики объектами поклонения выступали оваянные особым ореолом древней святости не обработанные изображения или порой сделанные «без всякого искусства» предметы из камня (Paus., II, 9, 6). Каменная пирамида отождествлялась с греческим богом Зевсом, каменная колонна с Артемидой, камень с Аполлоном. Одним из наиболее известных предметов поклонения такого рода до позднейших античных времен был Омфал Дельфийского святилища храма Аполлона в Греции, о котором упоминали Пиндар и Платон, а Павсаний в «Описании Эллады» говорил: «То, что жители Дельф называют Омфал, – белый камень. Он считается центром земли». (Н.С. Широкова, 2005).

В контексте христианской символики Христос как «духовный камень» обозначен «камнем, который отвергли строители ... и стал главою угла» и рассматривается как аспект динамического, созидательного и основополагающего принципа Вселенной (Лук. XX:17).

Священный камень, олицетворяющий материальное выражение еврейского имени «Вефиль» («Дом Бога»), как средство превращения потенциального в сущее, которым, согласно библейскому преданию, Иаков нарек то место, где во сне ему явился Господь: «Иаков пробудился от сна своего и сказал: истинно Господь присутствует на месте сем; а я не знал! И убоился, и сказал: как страшно сие место! Это не иное что, как дом Божий, это врата небесные. И встал Иаков рано утром, и взял камень, который он положил себе изголовьем, и поставил его памятником, и возлил елей на верх его. И нарек имя месту тому: Вефиль... » (Бытие, 28: 16-19).

В ряде исследований легенд восточнославянских поселений прослеживается особое почитание культовых камней (А.А. Александров, А.Н. Афанасьев,

М.А.Золотов, А.Н.Макаров, И.П.Русанова). Отмечается, что славяне считали камни возвышенными существами, желая закрепить свое обещание клялись камнями, это подтверждает немецкий священник и миссионер XII века Гельмгольд в «Chronica Slavorum», описывающем дохристианскую и раннюю христианскую эпоху жизни славян (Л.В.Разумовская, 1963). В летописях XII века к объектам поклонения язычников по письменному упоминанию Кирилла Туровского (1182 г.), следует относить поклонение камням, что фиксирует одно из старинных русских поучений: «Не нарицайте себе бога ... в камении» (Н.М. Гальковский, 1913, с.69). В Новгороде XIII века этот вопрос был центральным, о чем, по мнению А.В. Юдина свидетельствует записи К.Туровского (1182 г.) тех, кто молился камням предавали суду (А.В. Юдин, 1999).

Е.Е. Левкиевская в «Мифах русского народа» описывает почтительное отношение древних славян к камню. Автор рассматривает в нем символ мировой горы, опоры и основание мира, что находит свое отражение в культе Велеса, наиболее величественного божества из языческого пантеона (Е.Е.Левкиевская, 2000).

У современных австралийских аборигенов сохранилось верование о существовании в маленьком округлом камне «сущности» умерших предков, а его поглаживание предполагает очищение жизни потомкам (М.-Л. фон Франц, 1964).

Истина состоит в том, что это «отчасти исходит из символической идеи о вечности, для чего более всего подходит камень» (М.-Л.фон Франц, 2012). Она подчеркивает парадоксальность того, что «практически у всех цивилизаций присутствует стремление передачи ощущений не иначе, чем посредством каменного символа ... многие религиозные культы используют камень для обозначения божества».

Постоянные устремления поиска аналогии психологическим переживаниям, когда те или иные фазы жизни отдельного человека становятся автономными, а результатом их персонификации может являться видение себя в образе камня. Значительный архетипический опыт человечества отражает все наши устремления рационального объяснения нашего психологического состояния, основанного на ощущениях сознания для описания физических явлений. Рассуждая о своем состоянии, мы зачастую употребляем фразеологические обороты: «на сердце камень» (о тяжёлом душевном состоянии), «камень с души свалился» (душевное облегчение), «бросить камень» (обвинить, осудить), «камня на камне не оставить» (разрушить до основания), «краеугольный камень» (первооснова, начало нового) и т.д. [2].

Истолкование образов с позиции личного опыта было бы трудным, слишком много влияющих условий, бесспорно это «коллективные образы», сходные отчасти со значением камня как трансформации жизни и смерти в вечную жизнь. Хотя специфическая форма их проявления у каждого народа индивидуальна, они всегда соответствуют одной общей схеме личностной природы, которая сопровождается коллективным созданием давно забытых психических источников человеческого образа действий и аккумуляции личного опыта

и впечатлений посредством образа камня. Путь к такому пониманию дать возможность мифологемам говорить самим за себя.

Литература

1. Юнг К.Г. Структура психики и архетипы. [Текст] / Карл Густав Юнг; Пер. Т.А.Ребеко – 2-е изд. – М.: Академический Проект, 2009. – С. 6.

2. Черняева, А.В. Социокультурные и психологические предпосылки камнетерапии как объекта психической реальности // Научные проблемы гуманитарных исследований. – 2012. – №7. – С. 107-120.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Ю. В. Шведенко, Г. А. Шакина

ГБОУ ВПО СГПИ г. Ставрополь, Ставропольский край с. Рагули

Abstract: Self-determination is considered in two different but interrelated aspects: as a characteristic of activity of a learner and as a trait of personality. Self-determination as a characteristic of activity of a learner in a specific learning situation is a constant ability to achieve the purpose of the activity without any assistance.

Keyword: Self-determination, pedagogical condition, problem situation.

Основными требованиями современных программ начальной школы является воспитание учебной самостоятельности и формирование умения учиться, и ребенок, не приобретший к концу начального образования этих качеств, не будет справляться с нарастающими требованиями в основной школе. Это ведет к потере интереса к школьным занятиям, ребенок учится значительно хуже своих возможностей, а став взрослым, оказывается не в состоянии без посторонней помощи выполнить свою работу. Основы учебной самостоятельности закладываются еще в 1-м классе, и они рассматриваются как основной показатель сформированности учебной деятельности младшего школьника.

Включение большого количества самостоятельной работы авторами УМК для начальной школы по каждому предмету ведет к развитию учебной самостоятельности. Таким образом, основным средством развития самостоятельной деятельности является самостоятельная работа [2]. Она развивает познавательную активность школьников в начальной школе по критериям саморегуляции и целеполагания, формирующиеся именно в этом возрасте.

Самостоятельная работа – особая форма организации учебной деятельности, осуществляемая под прямым или косвенным руководством взрослого, в ходе которой школьник преимущественно или полностью самостоятельно выполняет различного вида задания с целью развития знаний, умений, навыков и личностных качеств (И.Ф. Харламов).

Эффективность воспитания учебной самостоятельности у детей младшего школьного возраста возможна при реализации следующих педагогических условий: [3] рассмотрении воспитания самостоятельности как целенаправленной, особо значимой для развития личности задачи; отказа от мелочной опеки, авторитарности; адекватности позиции взрослому уровню самостоятельности детей (советчик, консультант, участник); максимальном учете желания, возможности, способности, знания и умения детей; активном использовании механизмов стимулирования (например, поощрения, игровые оформления); создании эмоционально благоприятного фона, доброжелательной, доверительной атмосферы в классе; развитии субъектной позиции школьников; построении данной работы на основе взаимосвязи учебного и воспитательного процессов, взаимодействия школы и семьи; учете того, что развитие самостоятельности идёт как бы в двух плоскостях: от внутренней логики (меньше - больше, полнее) и от класса к классу; соблюдении индивидуального подхода, учете своеобразия каждого ученика и темпа его развития.

Для эффективности при руководстве самостоятельной учебной деятельностью школьников важно выделить признаки самостоятельной работы: наличие задания учителя; руководство учителя; самостоятельность учащихся; выполнение задания без непосредственного участия учителя; активность учащихся [1].

Важным условием при формировании самостоятельности учащихся младшего школьного возраста является обеспечение преемственности в освоении детьми необходимых действий. Большую роль в этом деле выполняет как каждый педагог в отдельности, так и весь педагогический коллектив в целом. В формировании учебной самостоятельности детей младшего школьного возраста играет учитель. Поэтому разработка и содержание уроков (в рамках каждой предметной области), определение планируемых результатов, выбор методов и форм обучения - всё это требует от педагога грамотного подхода.

Важным условием при организации современного урока, является стимулирование и самостоятельность при выполнении каких-либо заданий, как в игровой, так и в учебной, и трудовой деятельности младших школьников. Усиленная такая мотивация может принести двойную пользу: во-первых, закрепление жизненно полезной и достаточно устойчивой личностной черты у ребенка - самостоятельность; во-вторых, этот процесс может привести к достаточно скорому формированию многообразных способностей детей [4].

Создание проблемных ситуаций на уроках является одним из более эффективных средств, которые способствуют развитию познавательной мотивации, а также ведут к формированию универсальных учебных действий. А.М. Матюшкин характеризует проблемную ситуацию как «особый вид умственного взаимодействия объекта и субъекта, характеризующийся таким психическим состоянием субъекта (учащегося) при решении им задач, который требует обнаружения (открытия или усвоения) новых, ранее субъекту неизвестных знаний или способов деятельности». Другими словами, проблемная ситуация - это такая ситуация, в которой перед субъектом (учеником) возникают какие-то трудности, но в их решении ему не хватает данных и он должен сам их искать. Проблемная ситуация - средство организации проблемного обучения, это на-

чальный момент мышления, вызывающий сознательную потребность учения и создающий внутренние условия для активного усвоения новых знаний и способов деятельности.

Важными дидактическими способами в создании проблемной ситуации, которые могут быть использованы в изучении различных предметов, намечены М.И. Кругляком, И.Я. Лернером, М.И. Махмутовым, Е.Л. Мельниковой, М.Н. Скаткиным, И.К. Тарасенко, Р.А. Хабибом. Они изучают различные способы предъявления учащимся заданий. Основным звеном проблемной ситуации считается противоречие, способы заострения противоречий в сознании учащихся ведут к созданию проблемной ситуации. Учитель, преднамеренно сталкивая жизненные представления учащихся с фактами, для объяснения которых у детей не хватает знаний и жизненного опыта ведет к возникновению проблемной ситуации. Столкновение жизненных убеждений школьников с научными фактами можно благодаря различным наглядным средствам, практическим заданиям, выполнив которые школьники обязательно допустят ошибки. Неожиданное столкновение с противоречием вызовет у учащихся удивление, тем самым заинтересует их в решении возникшей проблемы.

Создавая проблемные ситуации на уроках, учитель активизирует мыслительную деятельность учащихся, направляет ее на поиск новых знаний и способов действия, после чего решают поставленную задачу. У учащихся есть возможность высказать различные предположения, каким образом можно решить возникшую задачу. Возможно, что школьники быстро предложат результативное решение, и тогда для учителя становится важным определить, можно ли переходить к следующему этапу урока.

Ещё одно средство, способствующее формированию навыков самостоятельности учащихся, - это исследовательская работа. Детская исследовательская работа является эффективным направлением в учебном процессе начальной школы.

Исследовательская работа позволяет: мотивировать учебную деятельность детей; сформировать умение самостоятельно набирать информационный фонд, который является содержанием исследовательской работы ребенка; познакомить учащихся с основными этапами исследовательской работы (наблюдение, выдвижение гипотез, проверка гипотез, эксперимент, рефлексия); самостоятельно отслеживать полученные результаты и выдвигать новые гипотезы.

Оптимальной формой организации детской исследовательской работы является проект. В разном порядке в зависимости от цели работа в проекте обязательно включает определенные этапы: - сбор информации (картотеки могут создаваться на основе информации, которая выбирается из книг, или описанных наблюдений, или проведенных экспериментов); составление информационной модели, как базы нового знания; пользуясь информационной моделью, можно решить проблему. Если в модели чего-то не хватает, возникает противоречие, решая его, необходимо достроить модель. Тем самым получается новое знание. Информационная модель позволяет по-новому посмотреть на известную информацию. В процессе проектной деятельности у учащихся формируются следующие умения: наблюдение, сбор копилки и создание картотек, по-

строение моделей, выдвижение гипотез, проверка гипотез, эксперимент, рефлексия.

Таким образом, учителю отводится главная роль. Включение в урок проблемных ситуаций, групповых форм обучения, построение урока в технологии деятельностного метода обучения способствует формированию самостоятельной деятельности у учащихся, даёт возможность детям вырасти людьми, способными понимать и оценивать информацию, принимать решения, контролировать свою деятельность в соответствии с поставленными целями. А это именно те качества, которые необходимы человеку в современных условиях.

Литература

1. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. – М.: Просвещение, 2002.
2. Данилов М.А. Воспитание у школьников самостоятельности и творческой активности в процессе обучения // Сов. Педагогика. – М., 2001.
3. Зимняя И.А. Основы педагогической психологии / И.А. Зимняя. – М: Просвещение. – М., 2000.
4. «Развитие самоконтроля в учебной деятельности младших школьников» И.В.Тухман (Начальная школа №2 2004)

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ВЫГОРАНИЕ ПРИЕМНЫХ РОДИТЕЛЕЙ: ПРИЧИНЫ И ПУТИ ПРОФИЛАКТИКИ

А. С. Шубина

ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», Волгоград, Россия

Abstract. The article considers the problem of psychological burnout of foster parents, its possible causes, analyzed possible ways of prevention.

Keywords: Orphans, foster family, psychological support, psychological burnout of foster parents.

На этапе актуализации проблемы семейного жизнеустройства детей, оставшихся без попечения родителей, интересы ребенка рассматривались специалистами как первоочередные, приемная семья чаще всего выступала условием его благополучного развития. Психологическое состояние приемных родителей не всегда было предметом специального внимания. Однако на сегодняшний день стало очевидно, что трудности, с которыми сталкиваются многие приемные родители на этапе адаптации, могут привести к эмоциональному выгоранию. Задача специалистов, работающих с приемной семьей, – создать условия для профилактики эмоционального выгорания. Во-первых, приемный родитель представляет собой самостоятельную ценность как личность, во-вторых, его эмоциональное состояние, несомненно, сказывается на благополучии ребенка.

Область работы с детьми, оставшимися без попечения родителей, является

одной из самых сложных и эмоционально затратных. Несчастья, выпавшие на долю ребенка, обычно вызывают сильные негативные чувства – ощущения несправедливости, раздражения и гнева. Постоянная необходимость иметь дело с сильными эмоциональными переживаниями способствует формированию защитных механизмов, снижающих тяжесть переживания этих эмоций, потере чувствительности к переживаниям детей, попавших в трудную ситуацию.

Сам контакт с детьми зачастую затруднен: прошлый опыт большинства детей заставляет их относиться с опаской к взрослым. Они не подпускают к себе взрослых, «проверяют» их отношение к себе, ведя себя агрессивно в ответ на «хорошее отношение», манипулируют. Это истощает приемных родителей, они чувствуют себя неуспешными, начинают считать детей «неблагодарными». Таким образом, взаимодействие с ребенком, оставшимся без попечения родителей, требует значительных внутренних ресурсов и зачастую может выступать фактором риска развития психологического выгорания.

Существует несколько научных моделей синдрома профессионального выгорания. Наиболее распространённой является трехфакторная модель, предложенная К. Маслач и С. Джексоном. Рассмотрим компоненты этой модели в контексте замещающей семейной заботы [1].

Эмоциональное истощение проявляется в сниженном эмоциональном фоне, равнодушии или эмоциональном перенасыщении. Приемная семья проходит в своем становлении ряд этапов и, как правило, на смену периоду «медового месяца», когда приемный родитель полон надежд на счастливое будущее с ребенком, приходит период разочарования и усталости. Ребенок начинает проявлять не лучшие черты своего характера, демонстрировать сложности в поведении. Фактически, он проверяет приемного родителя и всю семейную систему на прочность.

Спустя два месяца после приема пятилетнего ребенка в семью одна приемная мама рассказывает: «Ребенок, просыпаясь утром, ни с того ни с сего заявляет, что ненавидит меня. В течение дня неуправляем, словно не слышит меня вовсе. А тут еще выяснилось, что у него болячек полно. Мне в детском доме об этом не сказали». Когда на приемного родителя обрушиваются подобные «сюрпризы», он часто ощущает состояние безысходности. Мысль о возврате ребенка кажется страшной, нереальной, возникает ощущение, что каких-то несколько месяцев назад была совершена большая ошибка. Согласно исследованиям Н.В. Самоукиной, состояние выгорания на этой стадии может характеризоваться чувством постоянной, непроходящей усталости, частыми нервными «срывами», чувством неосознанного беспокойства и повышенной тревожности, чувством гиперответственности и страха, что «не получится». К этому может добавляться ощущение изоляции, непонимания окружающих и со стороны окружающих, ощущение недостатка поддержки со стороны семьи, друзей [2].

Вторая составляющая – *деперсонализация* – сказывается в деформации отношений с другими людьми: это может быть повышение зависимости от окружающих или усиление негативизма, циничность установок и чувств по отношению к ним. Приемные родители, испытывающие выгорание, используют отстраненность, как попытку справиться с эмоциональными стрессорами в се-

мье изменением своего сострадания к ребенку через эмоциональное отстранение. В крайних проявлениях родителя почти ничего не волнует в его взаимодействии с ребенком, почти ничто не вызывает эмоционального отклика – ни положительные обстоятельства, ни отрицательные. Утрачивается интерес к ребенку, он воспринимается как неодушевленный предмет, само присутствие которого порой неприятно.

У приемных родителей может возникнуть ощущение, что какие бы усилия они не предпринимали, чтобы создать для ребенка атмосферу семейного тепла, все бесполезно. Появляется выраженная негативная установка на будущее, которая охватывает всю семейную систему. Существует риск нарушения семейной системы, которая неспособна справиться с новым стрессом, используя привычные способы реагирования.

Третья составляющая эмоционального выгорания – *редукция личностных достижений* – может проявляться либо в тенденции негативно оценивать себя как родителя, занижать свои достижения и успехи как по отношению к приемному ребенку, так и собственным детям, ограничении своих обязанностей по отношению к другим. Конкретные неудачи родителя в сфере взаимодействия с приемным ребенком «загораживают» весь его предыдущий успешный опыт родительства и взаимодействия с людьми в целом.

Одним из основных *путей профилактики* подобных эмоциональных состояний можно считать прохождение кандидатами в приемные родители обучения, подготовки к приему ребенка. Содержание данного обучения должно включать в себя рассмотрение как особенностей детей, воспитывающихся в неблагополучной семье и государственном учреждении, так и динамики развития приемной семьи. Будущим приемным родителям пригодится знание о том, что период взаимной адаптации ребенка и семьи часто не бывает быстрым и легким. Кроме того, в рамках подобного обучения необходимо сформировать у будущих приемных родителей готовность обращаться за помощью к специалистам при возникновении проблем взаимодействия с ребенком. Родитель должен уметь отслеживать, анализировать собственные эмоциональные состояния в момент взаимодействия с ребенком. Если они сигнализируют о приближающихся симптомах сгорания – это повод обращаться к специалистам.

Кроме того, чрезвычайно полезным является посещение приемными родителями клуба или групп встреч, где они получают возможность быть выслушанными и понятыми людьми, переживающими подобные проблемы, поделиться опытом, получить рекомендации. Наш опыт проведения родительских групп показывает, что чрезвычайно высокий терапевтический эффект имеет простая возможность услышать в группе, что ты не единственный, столкнувшийся с подобной проблемой. А это значит – не такой уж некомпетентный родитель.

Важный внутренний фактор, провоцирующий риск психологического выгорания, – перфекционизм, стремления все и всегда сделать очень хорошо, желательнее лучше всех, добиться результата быстро. Во взаимодействии с приемным ребенком сложно ждать быстрых изменений во всех сферах его жизни. Многие дети не освоили элементарных бытовых навыков и правил общения, и

сформировать их сразу все не получится. Приемному родителю чрезвычайно важно уметь замечать и поддерживать малые, постепенные достижения ребенка. Этим он не только поможет ребенку поверить в себя и свои силы, но и себе как родителю почувствовать собственную родительскую компетентность.

Один из способов помочь таким родителям – давать специальные знания, благодаря которым у них могло бы развиваться профессиональное понимание объективных причин, влияющих на эффективность их деятельности. Это могут быть знания о возрастных особенностях детей, которые помогут им понять причины сопротивления ребенка их воспитательным воздействиям, знания об истории жизни детей из неблагополучных семей. Подводя итог, отметим, что для приемных родителей могут быть полезны следующие мероприятия по профилактике выгорания:

- развитие навыков борьбы со стрессом (обсуждение после критического события, физические упражнения, регулярный отдых и др.);
- определение краткосрочных и долгосрочных целей взаимодействия с приемным ребенком;
- актуализация хобби, что не только поможет приемному родителю снять стресс, но и построить взаимодействие с ребенком на общей значимой деятельности;
- умение говорить об отрицательных эмоциях;
- фрустрационная профилактика (уменьшение ложных ожиданий);
- развитие и самосовершенствование себя как родителя, изучение литературы для родителей, посещение клубов для приемных родителей, групп встреч.

Литература

1. Орел В.Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования и перспективы // Психологический журнал. Том 22. № 1. 2001. С.90 – 101.
2. Самоукина Н.В. О проблемах практического психолога // Журнал практического психолога. – № 6. – 2002. – С. 3–14.

СУБЪЕКТИВНЫЙ ОПЫТ КАК РЕЗУЛЬТАТ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ЛИЧНОСТИ И СОЦИУМА

Н. Е. Шустова

Балашовский институт (филиал) ФГБОУ ВПО «Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского», г. Балашов, Россия

Abstract. The problem of interaction between personality and society as one of the most relevant topics is presented in the article. Special attention is paid to the idea about the reality of subjective conditions of consciousness along with other phenomena of the outside world. Role of «outside» and «inside» in formation of space-temporal aspects of perception of reality is shown.

Keywords: personality, society, interaction, subjective experience.

Вопросы взаимодействия личности и социума всегда были и остаются в фокусе внимания представителей различных научных школ (Б.Г. Ананьев, Ф.Е. Василюк, А. Маслоу, С.Л. Рубинштейн, М. Селигман, Э.Л. Торндайк, З. Фрейд и др.). И это понятно, поскольку сущность человека невозможно понять вне контекста его жизнедеятельности, особенностей культуры и отношения ко всему, что его окружает. И здесь на первый план выходит не только констатация событий, происходящих в пространственно-временном континууме жизни человека, но и анализ механизмов, обуславливающих те или иные социально-психологические явления. При этом глубина и сложность данной проблемы заложена уже в самих взаимодействующих системах, содержательные и динамические характеристики которых многоаспектны и вариативны. Подтверждением тому является и наличие **диаметрально противоположных позиций о соотношении «внутреннего» и «внешнего», заявленных С. Л. Рубинштейном и А. Н. Леонтьевым.** Согласно С. Л. Рубинштейну, действие внешних причин становится возможным благодаря тому, что они преломляются через внутренние условия [5]. В то время как А. Н. Леонтьев настаивает на том, что внутреннее действует через внешнее и тем самым само себя изменяет [4]. Противоположные на первый взгляд положения, с нашей точки зрения, на самом деле являются основными конструктами единой системы – системы взаимодействия личности с миром. Соответственно только целостное и всестороннее рассмотрение всех детерминант существования личности позволит понять суть человеческой природы. Субъективный аспект взаимодействия личности и социума рассматривается нами в рамках исследовательского проекта «Психологический анализ влияния прокрастинации на процесс самоопределения молодежи», осуществляемого при финансовой поддержке РГНФ (проект № 14-06-00228а).

Каждый человек, вступая во взаимодействие с реальностью, воспринимает окружающую действительность сквозь призму собственного видения. Система взглядов, в известной мере, является субъективной даже при стремлении человека к максимальной объективности (О. Шпенглер, М. Хайдеггер, Л. Витгенштейн, Г.И. Челпанов и др.). Это обусловлено имеющимся жизненным опытом, сложившейся системой ценностных ориентаций, усвоенными социальными эталонами и установками, которые с разной степенью осознанности оказывают влияние на процесс социального восприятия личности. Вместе с тем, процесс познания в самом общем виде опирается на систему накопленных культурно-исторических знаний, а значит можно говорить о заранее заданных ориентирах, в которых проходит социализация личности. В этой связи, субъективность, с нашей точки зрения, можно рассматривать как конгломерат личного опыта человека в контексте общекультурного и исторического опыта, проявляющийся в представлениях, мнениях, предпочтениях и оценках личности.

Исходя из нашего понимания субъективности, интересной представляется идея Г.И. Челпанова о реальности субъективных состояний сознания наряду с другими явлениями внешнего мира [6]. Исследователь подчеркивает, что процесс познания сопряжен с наличием в сознании априорных элементов и идей, которые объединяют полученные ощущения и чувственные представления в нечто единое целое – опыт. При этом опыт априорных идей человек получает

благодаря внутреннему опыту посредством самонаблюдения, самоанализа и рефлексии. Именно благодаря внутренней работе полученные впечатления обретают личностную пространственно-временную характеристику. Внешний же опыт, с точки зрения ученого, содержит лишь первичные отдельные представления, нуждающиеся в анализе и обобщении.

Субъективный опыт, по мнению Е. Ю. Артемьевой, аккумулирует в себе следы прошлой и текущей деятельности [1]. О.В. Карина говорит о роли жизненного опыта и ценностных предпочтений в построении личностных экспектаций [2]. М.А. Киселева отмечает, что субъективные представления личности во многом проявляются в отношении личности к решению поставленных задач, в выборе сроков и путей достижения цели [3]. Соответственно процесс формирования субъективного опыта основывается на тех знаниях, оценках и переживаниях, которые человек получает при взаимодействии с социумом. И только в ситуации максимальной согласованности всех названных составляющих, может возникнуть чувство достоверности, в противном случае возникает потребность в последующем уточнении собственной позиции. Следовательно, главное в субъективном опыте – это работа сознания, направленная на согласование объективных явлений, чувственных убеждений и мыслей о тех или иных сторонах действительности.

Литература

1. Артемьева Е. Ю. Основы психологии субъективной семантики / Под ред. И. Б. Ханиной. – М.: Наука, Смысл, 1999. – 350 с.
2. Карина О.В. Динамика проявления экспектаций в подростковом и юношеском возрасте/ О.В. Карина //Журнал «Гуманизация образования», 2015, №1. – Режим доступа: <http://www.humanization.ru>
3. Киселева М.А. Теоретический анализ позитивных и негативных аспектов прокрастинации личности/ М.А.Киселева // Журнал «Гуманизация образования», 2014, №6. – Режим доступа: <http://www.humanization.ru>
4. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность /А. Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975.– 304 с.
5. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2003 – 508 с.
6. Челпанов Г. И. Мозг и душа. Критика материализма и очерк современных учений о душе/ Г. И.Челпанов. – СПб.: 1900. – 366 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ПРОСВЕЩЕНИЕ МОЛОДЁЖИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

ОРГАНИЗАЦИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА В УСЛОВИЯХ КОМПЕНСИРУЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

Л. Ю. Александрова

Государственное образовательное учреждение среднего профессионального образования Тульский педагогический колледж, Тула, Россия

Abstract. The following article is dedicated to the importance of preparing future primary school teachers to working with children having studying problems. The necessity of correctional work in primary school is shown, so the piece deals with different approaches to the organization of educational process. These approaches are to help children overcome their issues and socially adopt them.

Keywords: Psychological and pedagogical support, correction, compensation.

В процессе введения федеральных государственных образовательных стандартов начального общего образования (ФГОС НОО) особую роль отводят обеспечению развития универсальных учебных действий как собственно психологической составляющей ядра образования. В связи с этим, актуальной задачей становится психолого-педагогическое сопровождение этого процесса [1].

В свете реализации закона «Об образовании в Российской Федерации» в массовой школе могут обучаться и действительно обучаются дети с различными отклонениями в развитии, для чего необходим такой специалист, который компетентно изучает, диагностирует и прогнозирует трудности в учебе школьников, адекватно оценивает способности и возможности в соответствии со своеобразием развития их личности.

В связи с этим, необходимо, чтобы подготовка будущих учителей начальных к работе с детьми, испытывающими трудности в обучении, учитывалась во всей системе профессиональной подготовки в целом: при чтении курсов общепрофессиональных и специальных дисциплин, в процессе педагогической практики, при написании курсовых и выпускных квалификационных работ. Она должна иметь активный характер, способствовать накоплению знаний, обога-

щению опыта конкретной практической деятельностью, формированию общих и профессиональных компетенций, что требует самостоятельного поиска решений различных педагогических ситуаций. Остановимся на некоторых наиболее значимых вопросах формирования личности учителя, готового к организации психолого - педагогической поддержки младшего школьника в условиях компенсирующего обучения.

В задачи учителя классов компенсирующего обучения входит выявление стартовых возможности детей, компенсация имеющихся трудностей в обучении, построение индивидуальных образовательных траекторий для различных категорий обучающихся и создание условий для формирования универсальных учебных действий при организации психолого-педагогического сопровождения.

Усилия педагогов и психологов в первую очередь должны быть направлены на разработку адекватных и эффективных программ формирования и развития различных сторон психической сферы детей. Так, А. И. Дьяченко указывает на ряд условий, обеспечивающих благоприятное протекание компенсаторных процессов у детей, испытывающих трудности в обучении. К ним относят: правильно организованную систему обучения; организацию щадящего режима, предупреждающего перегрузки учебными занятиями; правильные отношения в детском коллективе между педагогами и учащимися; использование разнообразных методов и средств обучения, включение детей в широкий круг проводимых в школе во внеурочное время занятий по интересам.

Система компенсирующего обучения является личностно-ориентированной социальной системой в структуре школьного образования общего назначения. Главным в ней является *успешность ребенка*. С этой позиции рассматривается все оснащение педагогической системы школы. Важными характеристиками системы компенсирующего обучения являются:

- переориентация учебного процесса на развитие творческих способностей;
- диагностический характер компенсирующего обучения;
- личностный, а не нормативный характер оценки достижений ученика;
- повышенное внимание к психофизическому здоровью детей;
- развитие познавательных возможностей, содействие нравственному становлению;
- целенаправленная коррекционно-развивающая работа;
- компенсация пробелов в социальном воспитании и обучении, существующих у ребенка по вине семьи.

Вся система коррекционной работы в начальной школе призвана компенсировать нарушения в развитии, и направлена на реабилитацию и социальную адаптацию ребёнка с проблемами. Коррекция и компенсация - это тесно связанные процессы, которые обуславливают друг друга и не могут рассматриваться один без другого. Цель коррекционной работы непосредственно связана с результатом - компенсацией нарушения [2].

К методическим принципам, необходимым для построения содержания учебного материала и направленным на обеспечение системного усвоения учащимися знаний, формирование универсальных учебных действий относят:

- усиление роли практической направленности изучаемого материала;
- выделение существенных признаков изучаемых явлений;
- опора на жизненный опыт ребёнка;
- опора на объективные внутренние связи в содержании изучаемого материала как в рамках одного предмета, так и между предметами;
- соблюдение в определении объема изучаемого материала принципа необходимости и достаточности;
- введение в содержание учебных программ коррекционных разделов, предусматривающих активизацию познавательной деятельности, усвоенных ранее знаний и умений детей, формирование значимых для школы функций, необходимых при решении учебных задач.

В свете реализации инклюзивного обучения в начальной школе меняются и подходы к организации образовательного процесса, где важное место занимают психическое и физическое здоровье учащихся, индивидуализация образовательных маршрутов, создание психологически безопасной и комфортной образовательной среды.

Учителя начальных классов необходимо готовить к созданию условий положительного эмоционального заряда в учебной деятельности школьников.

Во-первых, необходимо формировать положительное отношение ребенка к школе в целом. Пребывание в школе не должно вызывать у ребенка негативные эмоции. У него должны быть ровные, хорошие деловые отношения с учителем и одноклассниками, исключены конфликты с ними. Ученик должен принимать участие в жизни класса и школы.

Во-вторых, наполнение учения положительными переживаниями связано с осознанием каждым ребенком своих возможностей в достижении успехов в учебной работе.

В-третьих, положительные эмоциональные переживания должна вызывать встреча с новым учебным материалом, новыми способами учебной работы, самостоятельными наблюдениями, исследованиями. В этом случае речь идет об «эмоциогенном» учебном материале (А. К. Маркова). Но следует помнить, что это имеет смысл только при условии включения ученика в содержательную активную учебную деятельность. Все эти условия создают атмосферу эмоционального комфорта в процессе учения, без чего невозможно его успешное осуществление.

Учитель должен помнить, что в обучении, несмотря на специфику классов компенсации, должно присутствовать и чувство преодоления трудности. Ребенок всегда должен осознавать оценку как результат своих собственных усилий. Он должен получать удовлетворение от самостоятельного преодоления трудностей.

Своевременная и правильно организованная психолого – педагогическая поддержка позволит определить пути и способы достижения социально желаемого уровня (результата) личностного и познавательного развития обучающихся классов компенсирующего обучения, что является одним из требований ФГОС НОО.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Министерство образования и науки РФ - М., Просвещение, 2012 год. 31 с.

2. Кононенко Л.И. Организация психолого-педагогической деятельности в начальной школе. Волгоград: ИТД “Корифей”, 2010. 97 с.

РАБОТА ПО ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ДЕФЕКТОЛОГОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

М. Н. Алексеева, М. В. Богданова

ГБОУ ВПО «Ставропольский государственный педагогический институт»,
г. Ставрополь

Abstract. The problem of psychological readiness of future speech pathologists to inclusive practice, feature and conditions of its formation, various approaches and tendencies in domestic and foreign science to determination of readiness for professional activity are considered.

Keywords: psychological readiness, professional activity, education, speech pathologist, inkluziya.

В России *инклюзивное образование* – это педагогическая инновация. Любая инновация должна пройти несколько этапов. На данный момент это этап внедрения, характеризующийся, с одной стороны, стихийностью, а с другой, попытками с научной точки зрения оценить условия готовности к принятию чего-то нового, что приносит любое нововведение [1].

Внедрение инклюзивного образования – это приоритетное направление в обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, которое, в свою очередь, определяется как часть общего образования. Инклюзия подразумевает доступность образования для всех, в плане приспособления к различным потребностям всех детей, тем самым обеспечивая доступ к образованию детей с ограниченными возможностями здоровья.

Уже на первом этапе развития инклюзивного образования остро встает проблема неготовности дефектологов (профессиональной, психологической и методической) к работе с детьми с особыми образовательными потребностями, обнаруживаются недостатки профессиональных компетенций дефектолога к работе в инклюзивной сфере, присутствие психологических барьеров и профессиональных стереотипов. Основной психологический «барьер» – это страх перед неизвестным, страх вреда инклюзии для участников процесса, негативная установка и предубеждение, профессиональная неуверенность, нежелание изменяться, психологическая неготовность к работе.

Методологические подходы к определению готовности условно разделяются на функциональный, личностный и личностно-деятельностный. В функ-

циональном подходе, по мнению Е.П. Ильина, Н.Д. Левитова, В.Н. Мясищева, Г. Оллпорт, Д.Н. Узнадзе, готовность рассматривается как состояние психики (установка), в котором активизируется умение мобилизовать психические и физические ресурсы. В рамках личностного подхода К.А. Абульханова, В.А. Сластенин готовность определяют как проявление индивидуально-личностных качеств, которые формируются в результате длительной подготовки к определенному виду деятельности. В рамках личностно-деятельностного (интегрированного) подхода А.А. Деркач, К.М. Дурай-Новакова, Л.А. Кандыбович, С.Н. Толстов готовность к деятельности рассматривают как проявление индивидуальных, личностных и субъектных особенностей человека в их целостности, которые обеспечивают человеку успех в его профессиональной деятельности [5].

Анализируя различные подходы и тенденции в отечественной и зарубежной науке, мы рассматриваем психологическую готовность будущих дефектологов к работе в инклюзивном образовании как систему профессионально значимых качеств личности, социальных установок, мотивации, компетенций необходимых для работы в условиях инклюзивного образования.

Исходя из выше изложенного на наш взгляд, психологическая готовность будущих дефектологов к профессиональной работе в условиях инклюзивного образования состоит из трех взаимосвязанных блоков: когнитивный, мотивационный и научно-методический. В первый блок включены знания об особенностях психофизического развития разных категорий детей с ограниченными возможностями здоровья, второй блок включает наличие мотивации для работы в условиях инклюзивного образования, а так же толерантное отношение к таким детям. И третий блок включает в себя профессиональные умения и навыки педагога в использовании современных приемов и методов коррекционно-развивающей работы с детьми с ОВЗ.

В связи с актуальностью вышеизложенной проблемы, нами было организовано проведение исследовательской работы по определению уровня психологической готовности к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования у будущих дефектологов [4].

С целью выявления уровня психологической готовности к работе в условиях инклюзивного образования, а так же для определения круга задач, которые направлены на формирование психологической готовности будущих дефектологов к профессиональной работе в условиях инклюзивного образования нами была разработана анкета для проведения констатирующего эксперимента. В результате нами было проведено изучение особенностей отношения к инклюзивному образованию у студентов 2-5 курсов ГБОУ ВПО «Ставропольский государственный педагогический институт» факультета специальной педагогики. Исследовательская работа проводилась посредством анкетирования, в котором приняли участие 76 человек.

Вопросы, которые были представлены в анкете, были систематизированы в проблемные области (отношение к инклюзивному образованию; необходимость проводить специальную работу, для того чтобы сформировать навыки взаимодействия лиц с ограниченными возможностями здоровья и лиц с нормальным психофизическим развитием, а также как, в каких формах и при каких условиях

наиболее эффективно проводить данную работу; и оценка собственной готовности к работе в условиях инклюзивного образования).

В результате проведенного анкетирования мы выявили следующие особенности. Большинство респондентов (72%) положительно относятся к идее инклюзивного образования, отмечая, что оно способствует лучшей социализации и адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья. Однако наряду с этим имеются ответы, которые отражают отрицательное отношение к инклюзии (14%), так некоторые респонденты указывают, что таким детям нужен особый, индивидуальный подход и обучение, и более того они должны быть изолированы от сверстников с нормальным психофизическим развитием. Такое же количество респондентов (14%) затруднялись выразить свое отношение к инклюзии, что может быть обусловлено отсутствием или недостаточным опытом общения с детьми с нарушениями в развитии.

Вместе с этим 100% опрошенных указали на необходимость проведения специальной работы, которая направлена на формирование навыков взаимодействия лиц с ограниченными возможностями здоровья с людьми, имеющими нормальное психофизическое развитие. Большинство респондентов указывают, что формами проведения такой работы могут выступать специальные психологические тренинги и семинары, а также организация внеучебной или досуговой деятельности детей с недостатками в развитии и детей с нормой психофизического развития.

Но для проведения этой работы необходимо наличие ряда условий, таких как специальные образовательные программы для обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, знание об особенностях развития таких детей, опыт взаимодействия с ними, а так же проведение специальной работы по подготовке общества и специалистов к работе с детьми с ОВЗ. Среди психологических условий студенты указывают на необходимость проведения специально организованной работы, направленной на формирование в обществе толерантного отношения к лицам с ограниченными возможностями здоровья [2].

Относительно готовности будущих специалистов к работе в условиях инклюзивного образования можно отметить следующее. Свою готовность к работе с детьми с ОВЗ отметили лишь 54% опрошенных студентов, что выразилось в желании помочь этим детям, стремлении попробовать новые для себя формы работы. Всего 26% респондентов отметили свою неготовность к такой работе, обосновав это отсутствием опыта работы с таким детьми, нехваткой знаний об особенностях их развития, даже отсутствием толерантного отношения к ним и пр. И всего 10% опрошенных затруднялись определить свою готовность в настоящее время, что на наш взгляд, так же свидетельствует о неготовности к работе в условиях инклюзивного образования.

Подводя итог полученным результатам, мы можем заключить, что будущие дефектологи оказываются психологически не готовыми к работе в условиях инклюзивного образования по всем трем блокам. Во-первых, все респонденты указывали на отсутствие необходимых практико-ориентированных знаний об особенностях развития детей с нарушениями в развитии. Во-вторых, большинство студентов затруднялись, либо отмечали свою неготовность к работе в

условиях инклюзии, в силу отсутствия у них интереса, наличие страха перед новой формой работы, и большой ответственности перед детьми и их родителями. И, в-третьих, у всех респондентов оказался несформированным третий блок, что свидетельствует о недостаточном объеме знаний о детях с нарушениями в развитии, а так же отсутствием опыта взаимодействия с ними.

Литература

1. Абульханова К.А. Психология и сознание личности (Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности): Избранные психологические труды.- Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 1999.246 с.
2. Алехина С.В., Алексеева М.А., Агафонова Е.Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании. // Психологическая наука и образование. - 2011. - № 1. С. 13-16
3. Бородина В.А. Подготовка будущих педагогов-дефектологов к профессиональной деятельности в области социализации детей с особыми образовательными потребностями // Дефектология - 2008 № 3. С. 24- 28.
4. Бохан Т.Г., Алексеева Л.Ф., Шабаловская М.В., Морева С.А., Кузнецова Т.М. Личностные характеристики как ресурсы и потенциал развития психологической готовности к научно-исследовательской работе// Вестник Томского государственного педагогического университета. 2013. Вып. 11 (139). С. 98-101.
5. Козырева О.А. Создание инклюзивной образовательной среды как социально-педагогическая проблема // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2014. Вып. 1 (142). С.112 - 115.
6. Назарова Н.Н. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения // Социальная педагогика. - 2010. - № 1. С.6-10.
7. Рекешева Ф. М. Условия развития психологической готовности к профессиональной деятельности студентов-психологов: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Астрахань, 2007. 24 с.
8. Семаго Н.Я. Инклюзивный детский сад: деятельность специалистов / Под научн. ред. М. М. Семаго. М.: ТЦ Сфера, 2012.160 с.
9. Филатова И.А. Деонтологическая подготовка педагогов-дефектологов в условиях современного образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва, 2012. 45 с.
10. Хитрюк В.В. Готовность педагога к работе с «особым» ребенком: модель формирования ценностей инклюзивного образования // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. 2013. Вып. 11. С. 72-79.

РАЗВИТИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО ПСИХОЛОГА К ЭФФЕКТИВНОМУ РЕШЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ЗАДАЧ¹

С. Д. Алексеев

Российская академия народного хозяйства и государственной службы
при Президенте Российской Федерации, Москва, Россия

Abstract. Disclosed topical questions solutions of environmental tasks of future psychologist. Revealed the psychological aspects purposeful organization of interaction with nature. Shows that the most important condition of readiness of personality to the implementation of such tasks in practice.

Ключевые слова: environmental tasks, solution, future psychologist, psychological conditions, targeted engagement with nature.

В наших предыдущих публикациях [1-2, 6] актуализируется проблема решения профессионально-экологических задач будущим специалистом (на примере психолога) в профессиональной деятельности. Нами был сделан акцент на важность изучения особенностей развития профессионально-экологических компетенций психолога. Раскрыта роль таких компетенций в эффективной практической деятельности психолога. Приведены примеры решения профессионально-практических задач в деятельности экстремального психолога и педагога-психолога. Кроме того, были рассмотрены вопросы изучения и реализации психолого-акмеологического содержания эффективного решения профессионально-экологических задач в контексте профессиональной подготовки специалиста.

В этой связи мы определили и содержательно раскрыли четыре ведущих психолого-акмеологических условия решения профессионально-экологических задач будущим специалистом [1-2, 6].

В предлагаемой статье обращается внимание на другое важнейшее психологическое условие решения будущим специалистом профессионально-экологических задач – на его целенаправленное взаимодействие с природой в процессе развития готовности к эффективному решению таких задач.

В контексте сказанного вслед за Гагариным А.В. [3-5], который рассматривает данную проблематику в энвиронментально-психологических исследованиях под природой мы понимаем окружающую человека природную среду как совокупность конкретных природных объектов. В указанных выше и ряде других работ [6-12] окружающая человека среда как правило рассматривается в качестве системы взаимосвязанных сред более узкого плана: естественная среда, пространственная среда, природная среда, социальная среда, жилая среда, производственная среда, культурная среда, информационная среда. А в зависи-

¹ Работа выполнена при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда, проект «Экология человека: фактор культуры. Развитие экологической культуры детей и молодёжи в информационном обществе» (№ 13-06-00479).

мости от масштаба и целей исследования рассматривается окружающая отдельного человека среда, среду общности людей, всего человечества. Употребляются так же следующие понятия, определяющие того или иного вида среду (естественную, пространственную, природную, антропогенную, артеприродную, квазиприродную, архитектурно-ландшафтную, жилую, экологическую, производственную, социально-психологическую и др. Здесь же показано, что в своих взаимодействиях с окружающей его природной средой человек многообразно, а точнее амбивалентно влияет на неё. И негативно, и позитивно [11].

В случае позитивного влияния в нашем исследовании мы ведём речь, прежде всего, о влиянии различных видов окружающей человека среды (окружения человека), в том числе природной, на его психику, в частности, на развитие личности, в нашем случае экологоориентированной направленности, развитие экологоориентированной личности, в частности ее важнейших составляющих – экологической культуры, экологической компетентности, экологического сознания, экологоориентированного мировоззрения [12].

Психологическое содержание понятия окружающей человека природной среды отражено в понимании последней как естественного и социального окружения человека, обладающее комплексом влияний и условий, обеспечивающих возможность для удовлетворения его потребностей, проявления его способностей и их развития [12].

В этой связи Гагарин А.В. говорит о том, что у каждого человека есть те или иные задатки, которые могут развиваться в способности. Например, если ребёнок с интересом наблюдает за животными, например, аквариумными рыбами, а продуктом таких наблюдений становятся рефлексивные записи в дневнике, то это не означает, что он станет профессиональным исследователем природы. Для того, чтобы он проявил свои способности, вокруг него необходимо создать, прежде всего, условия для этого (аквариум, бассейн с рыбами, пруд, интересная книга, интернет-сайт и другие источники информации и т.д.). В тоже время и этого еще недостаточно, чтобы ребёнок стал биологом. Необходимо оказать влияние со стороны родителей, учителя биологии, руководителя аквариумного клуба и т.п. В комплексе условия и влияния такого рода среды создают возможности, для того, чтобы ребёнок стал профессиональным исследователем природы [3-5].

Экстраполируя данные идеи на проблему развития готовности личности к решению профессионально-экологических задач на первый план мы выносим необходимость изучения особенностей характера влияния средовых условий на развитие такой готовности, которое определяется как общими социальными условиями, но и зависит от особенных, региональных, природных и т.п. условий, которые существенно сказываются на поведении (в том числе, ориентированном на природу, в рамках взаимодействия с природой) человека. Психологически атрибутивная специфика проявления средовых условий определяется как различием образующих ее компонентов, так особенностями того, что или кого она окружает, с чем или кем взаимодействует [12].

Для будущего специалиста развивающим фактором среды выступают как целенаправленно осуществляемые им формы предметно-практический и ду-

ховной деятельности, так и те взаимодействия, в рамках которых они прямо или косвенно воздействуют на сознание и экологически-целесообразное поведение личности [8-12].

В связи со сказанным нам представляется актуальной и важной разработка данной проблематики в ключе нашего исследования, что может быть отражено, прежде всего, в выявлении и опытной проверке условий для специальной организации взаимодействия будущего специалиста с окружающей природной средой посредством включения его в те или иные виды деятельности – учебной, внеучебной, творческо-досуговой и т.д.

Литература

1. Алексеев С.Д., Гагарин А.В. Подготовка специалиста к эффективному решению профессионально-экологических задач (психолого-акмеологическое содержание) Акмеология. 2014. №3. С. 32-37.

2. Алексеев С.Д., Гагарин А.В. Психологические условия решения профессионально-экологических задач будущим специалистом // Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы: материалы VII Международной научно-практической конференции. Москва, РУДН, 17-18 апреля 2014 г. / науч. ред. В.И. Казаренков. М: РУДН, 2014. С. 426-430.

3. Гагарин А.В. К определению сущности понятия «природоориентированная деятельность учащихся» // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2003. № 1. С. 211-223.

4. Гагарин А.В. Природоориентированная деятельность учащихся как условие формирования экологического сознания. Диссертация на соискание учёной степени доктора педагогических наук / Москва, 2004.

5. Гагарин А.В. Развитие экологической компетентности личности в условиях экopsихологических взаимодействий будущих специалистов: теоретические аспекты и общие эмпирические исследования // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2010. № 2. С. 83-89.

6. Гагарин А.В., Алексеев С.Д. Развитие профессионально-экологических компетенций личности (на примере курса «Экоантропология» для будущих психологов) / А.В. Гагарин, С.Д. Алексеев // Акмеология. 2014. №4.

7. Гагарин А.В., Кузин А.А. Профессионально-экологическая культура личности: сущность, интегральный критерий проявления, акмеологические условия развития // Акмеология. 2012. № 1. С. 20-23.

8. Гагарин А.В., Мудрак С.А. Развитие субъектности в диалоге с природой // Акмеология. №3. 2013. Специальное приложение «Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека (тезисы и материалы VIII Международной научной конференции)». С. 131–132

9. Гагарин А.В., Мудрак С.А. Экологическая компетентность личности: сущность, гендерные и межкультурные аспекты, особенности развития: Монография / Международная академия акмеологических наук. – М.: Издательство ООО «ПКЦ Альтекс», 2013.

10. Гагарин А.В., Новиков С.О., Астахов Д.А. Экологическая компетентность как интегральный критерий эколого-ориентированной личности (сущно-

стно-функциональный аспект) // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2011. № 4. С. 5-11.

11. Гагарин А.В., Раицкая Л.К. Развитие информационной личности в деятельности: энвайронментальная составляющая // Вестник РУДН. - Серия: Психология и педагогика. - 2013. - № 3. - С. 5-13.

12. Иващенко А.В., Панов В.И., Гагарин А.В. Экологоориентированное мировоззрение личности: Монография. М.: Изд-во РУДН, 2008.

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ У СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ПОЛИСУБЪЕКТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

П. В. Андреев

ФГБОУ ВПО «Саратовский государственный университет имени
Н.Г.Чернышевского» Балашовский институт (филиал), г. Балашов, Россия

Abstract. The article contains the results of the research which are devoted to the features of the development of students' social responsibility who are studying elements of polysubject interaction in the higher education's practice.

Keywords: polysubject interaction, social responsibility.

Воспитание социально ответственной личности выступает одной из главных задач современного образования. Изучая проблему социальной ответственности, большинство исследователей описывают содержание и структуру данного процесса, но при этом не выделяют условия, необходимые для ее развития. Все это ведет к трудностям практического решения проблемы по развитию социальной ответственности учащейся молодежи. Данный факт является основанием для изучения психолого-педагогических условий, необходимых для развития социальной ответственности студентов.

Анализ научной литературы позволяет выделить три основных подхода к проблеме развития социальной ответственности. В рамках *личностного подхода* ответственность рассматривается как качество личности. На личностном уровне ответственность связана с локусом контроля, т.е. склонностью субъекта видеть источник управления своей жизнью преимущественно либо во внешней среде, либо в себе (К. Муздыбаев, М.А. Осташева и др.). В центре внимания *мотивационного подхода* находится исследование мотивационных характеристик ответственности. В контексте данного подхода основным фактом саморегуляции, обуславливающим развитие социальной ответственности, является эмоциональное переживание ответственности. В сознании личности ответственность выступает как перспектива развития её потребности в саморегуляции. Важнейшими компонентами ответственности выступают ценностные ориентации и социально-ценные мотивы (К. А. Абульханова-Славская, В.Г. Асеев, А.К. Маркова и др.). В рамках *когнитивного подхода* изучаются факторы, опреде-

ляющие уровень осмысленности отношений субъекта к выполняемому действию. (К.А. Климова, Л.В. Шевченко и др.).

Мы понимаем социальную ответственность как сложное личностное образование, включающее способность к самоанализу, самоконтролю, умение дать оценку собственным поступкам, готовность нести ответственность за собственное поведение и поведение других людей.

Рассматривая проблему развития социальной ответственности, мы выделяем в ее психологическом содержании четыре компонента [2]: когнитивный, мотивационный, эмоциональный и поведенческий. *Когнитивный компонент* включает в себя представления об ответственности, ее социальном содержании, способах ее осуществления в совместной деятельности людей. *Мотивационный компонент* воплощается в пробуждениях, которые испытывает человек, осуществляющий ответственное поведение. *Эмоциональный компонент* отражается в специфике эмоций и переживаний, которые испытывает субъект, проявляющий ответственное поведение. *Поведенческий компонент* характеризуется особенностями развития локус-контроля личности.

Степень проявления компонентов социальной ответственности отражается в трех уровнях ее развития [2]. *Ситуативный уровень социальной ответственности*. Проявляется в зависимости действий индивида от предшествующих ситуаций успеха или неудачи, в недостаточной целенаправленности и инициативности, в неуверенности в собственных действиях. *Идентификационный уровень ответственности*. Такие люди изображают внешнюю активность. Ответственное поведение выступает как одобряемый окружающими способ поведения. Проявляется неуверенность в осуществлении собственных действий из-за боязни оказаться хуже всех, хуже себя в прошлом поведении. Проявляют ответственно в известных ситуациях. *Смысловой уровень ответственности*. Действия таких людей основаны на принципах совести и морали. Характеризуются устойчивой, положительной направленностью на результат, уверенностью в успехе, адекватной оценкой своих возможностей.

Для диагностики особенностей развития социальной ответственности студентов использовался модифицированный вариант методики «Методики на изучение психологических компонентов ответственности» [3]. Исследование осуществлялось на базе социально-гуманитарного факультета Балашовского институт СГУ им. Н.Г. Чернышевского. В эксперименте принимали участие студенты 1-4 курса, обучающиеся по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» и профилю подготовки «Практическая психология образования». В результате экспериментального исследования было установлено, что у большинства студентов (67%) преобладает идентификационный уровень социальной ответственности, ситуативная ответственность выявлена у 24% испытуемых и лишь 9% респондентов проявили смысловой уровень социальной ответственности. Данные эксперимента свидетельствуют о необходимости поиска условий, способствующих развитию социальной ответственности у студентов.

Становление социальной ответственности как личностного образования обусловлено той значимой социальной деятельностью, в которую включается

человек. Для обучающейся молодежи такой деятельностью выступает учебно-профессиональная деятельность. Успех учебно-образовательного процесса ВУЗа зависит от специфики взаимодействия педагога и обучающихся, а именно от формирования полисубъектного взаимодействия между субъектами образовательного процесса. Положения полисубъектного подхода разработаны И.В. Вачковым. Данный подход основывается на том, что общность «преподаватель – студенты» является единой развивающейся системой, где участники выступают активными субъектами взаимодействия, их позитивная творческая активность становится личностным достоянием каждого и не ограничивается рамками данного взаимодействия [1].

Принципы полисубъектного взаимодействия могут воплощаться в рамках социально-психологических проектов студентов, которые разрабатываются ими совместно с преподавателями ВУЗа и реализуются в партнерских организациях. Реализация проектной деятельности осуществляется в несколько этапов [2].

1. Этап планирования проекта. Включает в себя: поиск возможных социально-психологических идей, анализ теоретического содержания, первичный контакт с партнерскими организациями.

2. Этап реализации проектов студентов в партнерских организациях. На этом этапе осуществляется постоянная обратная связь и представление хода промежуточных результатов проектов в партнерских организациях студентами.

3. Этап рефлексии и оценки. Он может быть организован как итоговая встреча с участием студентов, преподавателей и партнерских организаций для оценки деятельности студентов в рамках реализации проектов. На этом этапе идет обмен мнениями о реализованных проектах, высказывание суждений о трудностях и успехах студентов, презентация итоговых результатов проектов студентов.

Для подтверждения эффективности использования проектной деятельности для развития социальной ответственности студентов проводился контрольный эксперимент с помощью методики «Методики на изучение психологических компонентов ответственности». Испытуемые делились на две группы: экспериментальная группа студентов, участвующих в разработке и реализации социально-психологических проектов. И контрольная группа студентов, которые не участвовали в проектной деятельности. В ходе контрольного эксперимента нами была выявлена положительная динамика уровней социальной ответственности у студентов экспериментальной группы. Преобладание смыслового уровня развития социальной ответственности у студентов экспериментальной группы по сравнению с испытуемыми контрольной группы, где уровень развития социальной ответственности не изменился. Данные контрольного эксперимента так же подтверждены результатами вторичной математической обработки данных с помощью критерия Т-Вилкоксона ($p \leq 0,05$).

Таким образом, использование в практике высшей школы принципов полисубъектного взаимодействия посредством проектной деятельности являются необходимым условием развития социальной ответственности у студентов.

Литература

1. Вачков, И.В. Методика преподавания психологии: Учебное пособие. / И.В. Вачков. – М.: «Ось-89», 2008. – 208 с.
2. Кармаев А.А., Алимов А.А., Андреев П.В. Метод «Service Learning - Обучение действием» в практике работы высшей школы: учебно-методическое пособие. / А.А. Кармаев, А.А. Алимов, П.В. Андреев. – Балашов: Изд-во «Николаев», 2010. – 48 с.
3. Куренков, И.А. Психология ответственности: Учебно-методическое пособие. / И.А. Куренков. – Балашов: Изд-во БГПИ, 2002. – 60 с.

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ И ВЫЯВЛЕНИЕ ДИНАМИКИ ИХ СТАНОВЛЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

А. Н. Баранова, П. О. Ляжьев

Научный руководитель – к.м.н., Благовещенская И.В.

Южно-Уральский государственный медицинский университет, кафедра клинической психологии и социальной работы, г. Челябинск, Россия.

Abstract. Our research focusses on the problem of developing highly qualified medical specialists. The problem is still actual because the process of transformation from schoolchild to specialist needs to be further investigated. The aim of this research is to detect specificity of important professional qualities in medical student. We used CPI scale and found some dynamics and patterns in development of character traits in medical students. There are positive and negative trends, as well as “turning-point” in the third year of study which can depend on introduction of specialized disciplines. The results can be useful to improve the process of medical education.

Keywords: medical education, CPI scale, professional qualities.

В современном обществе подготовка высококвалифицированных специалистов является актуальной проблемой. Процесс получения знаний, связанных с будущей сферой деятельности, как и само освоение профессии, предполагает активное личностно-профессиональное развитие. Сложность в понимании процессов, происходящих на этапе превращения школьника в специалиста, состоит в том, что этой проблеме уделялось недостаточно внимания. А период обучения врача имеет свои сложности, специфические особенности, кризисы развития и спады, с точки зрения психологического содержания. Таким образом, проблему развития структурных компонентов личности, в настоящее время, можно назвать одной из актуальных проблем психолого-аксиологических исследований.

Эмпирическая база исследования: исследования проводились на базе ЮУГМУ, Самарской гуманитарной академии. В исследовании принимали участие студенты ЮУГМУ лечебного, педиатрического, медико-

профилактического, стоматологического факультетов. Общая численность, охваченных исследованием лиц составила 180 человек. Из них 60 человек – студенты 1 курса, 60 человек – студенты 3 курса и 60 человек – студенты 5 курса. Возраст участников – 17-26 лет. Участие в эксперименте было добровольным. В отношении респондентов соблюдались нормы конфиденциальности и уважения автономии.

Материалы и методы: психологический инструментарий представлен калифорнийским психологическим опросником CPI, а также методикой АНЛИГ-10 и корреляционным исследованием ценностей студентов.

Результаты и их обсуждение: в связи с тем, что внутренняя структура и уровень сформированности компонентов важных качеств медицинских сотрудников обеспечиваются действием совокупности личностных и профессиональных качеств, можно предположить динамику в аксиологической направленности личности, профессиональной подготовке студентов медиков. Показатели, полученные нами в ходе исследования, имеют как положительную, так и отрицательную тенденцию. Также нами было выявлено, что на третьем курсе обучения наблюдается, так называемый «перелом» в характере студента, его ценностях и ориентирах. Мы предполагаем, что данное явление может быть связано с введением профильных дисциплин на этом этапе обучения. Самоопределение личности на пятом курсе (к моменту окончания этапа профессиональной подготовки) приводит к «расслоению» результатов: часть студентов имеют дальнейшую положительную динамику, а для части студентов характерна гетерохронность развития.

Вывод: эмпирическое исследование подтверждает сложность и многогранность процесса становления компетентных профессионалов. Он затрагивает совершенно различные личностные аспекты людей, вступивших на путь профессионализации. Данные, полученные нами в ходе исследования, могут быть применены для дальнейшего анализа и совершенствования практики профессионального обучения студентов, разработки психологического сопровождения для этого периода.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ

В. В. Вахнина

Волгоградский филиал Российской академии народного хозяйства
и государственной службы при Президенте РФ

Abstract. A theoretical analysis of studies on adaptation of freshmen to the University. Consecrated a survey plan and a program of psychological support first-year students.

Keywords: adaptation, psychological support, the motive of entering the university, first-year students.

Современному обществу необходимы инициативные молодые люди, которые ориентированы на позитивную реализацию себя во всех сферах жизни и деятельности общества и способны не просто адаптироваться в окружающем мире, а творчески его преобразовывать. Нынешние студенты уже должны уметь принимать самостоятельные решения и нести ответственность за проведение их в жизнь. Они должны успешно реализовывать себя в изменяющихся социально-экономических условиях в связи с поиском, планированием, выбором и устройством своей профессиональной карьеры, которая начинается со студенческой скамьи. Обучение в высшем учебном заведении для современного молодого человека является важным периодом его профессионально-личностного становления (К.А. Абульханова-Славская, В.А. Бодров, В.И. Байденко, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, Н.С. Пряжников, С.Д. Смирнов и др.). Из множества проблем высшей школы в настоящее время выделяется комплекс вопросов, связанных с трудностями психологической адаптации молодых людей к студенческой жизни на начальном этапе обучения. По мнению М. В. Ковровой, О. И. Белохвостовой, Т. И. Поповой, социально- психологическая адаптация – это приспособление к групповым нормам и системе взаимоотношений в коллективе. На успешность адаптации оказывает влияние социальное окружение и образовательная среда вуза. Практика показывает, что первокурсники сталкиваются с рядом трудностей: неумение хорошо планировать свое время, несамостоятельность, сложности в установлении межличностных контактов и освоение новой социальной роли. Огромное значение для выявления причин, приводящих к снижению социально-психологической адаптации, имеет изучение личностных особенностей студентов и специфики организационной культуры вуза и учебного процесса.

Вопросы психологической адаптации студентов к вузу, в целом, рассматривались в трудах Д.А. Андреевой, Р.Р. Бибрих, В.С. Викторовой и других. О.Д. Солдатов в статье «Проблема идентичности личности студентов в период адаптации к обучению в вузе» пишет о том, что развитие личности на этапе профессионального самоопределения в юношеском возрасте неизбежно детерминировано мотивацией самоактуализации и релевантными окружающими условиями. По результатам исследования, проведенного на этапе адаптации сту-

дентов 1 курса (филиала СевКавГТУ в г. Кисловодск) к условиям образовательного пространства вуза, 70% первокурсников испытывают невозможность приспособления к изменившимся обстоятельствам. Для 65% студентов 1 курса юридической и технических специальностей трудности адаптации личности в новой жизненной ситуации обусловлены затруднениями в решении экзистенциальных проблем. Результаты исследований свидетельствуют также о переживании кризиса идентичности студентами первого курса. Так, применение известного теста М. Куна “Кто Я?” показало, что 56% студентов не смогли ответить на вопросы “Кто Я? Какой Я? Что Я могу?”.

Слишком большой объем трудностей, с которыми ежедневно сталкиваются студенты-первокурсники, оказывает отрицательное воздействие на их личностный рост, замедляя и выработку ориентировки в личностных проблемах, и поиск адекватных приемов их разрешения (В.И. Моросанова, Н.А. Рождественская и др.). Все исследователи, работающие над проблемой адаптации к обучению в вузе, приходят к однозначному выводу о необходимости психологического сопровождения студентов-первокурсников. В связи с этим перед нами встает задача: разработать программу психологического сопровождения студентов-первокурсников и доказать, что ее применение в процессе обучения способствует значительному повышению качества их психологической адаптации к условиям вуза. Мы планируем получить данные по основным адаптационным трудностям студентов-первокурсников, определить уровень адаптации, выяснить преобладающие мотивы поступления в вуз. В соответствии с полученными результатами разработаем программу психологического сопровождения студентов-первокурсников. Она призвана решать задачи адаптации студентов к новой жизненной ситуации обучения в вузе, оказывать профессиональную психологическую помощь первокурсникам в осознании своего Я и своей принадлежности к группе.

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ У СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

О. Н. Дунаева

НИУ ВПО Южно-Уральский государственный университет,
г. Челябинск, Россия

Abstract. The issue of moral and ethical values is proved as basis for student preparation strategies to family life in educational process in the present social cultural environment. The phenomena of matrimony and parental relationship are described at the level of the personal conception in students' environment.

Keywords: high education, moral and ethical, actuality of preparation for family life, love, gender relationship, family, matrimony, parental relationship, paternity, maternity.

Семья является первейшим социальной средой формирования личности и основным институтом воспитания подрастающего поколения на протяжении всей истории человечества. Изменения в структуре семьи, в вопросах иерархии и деторождения изменялись очень медленно, оставаясь неизменными на протяжении нескольких поколений.

В XX веке на фоне двух мировых войн и революционных потрясений и научно-технического прогресса стала наблюдаться яркая динамика трансформации семьи: активное включение женщин в политические процессы и промышленное производство, доступность высшего образования, переход к нуклеарной семье, изменение сексуального поведения и снижение деторождения и т.п. С одной стороны, несомненно, расширение прав и свобод во всех сферах жизни, изменение гендерного репертуара поведения, с другой – «отколотовость» от семьи и семейных ценностей, одиночество, неспособность создать длительные отношения, отказ от деторождения, откладывание создания семьи на неопределенный срок и т.п.

Высшее образование призвано решать ряд фундаментальных задач. Современное высшее образование в России также претерпевает значительные изменения: прежде всего касающихся содержания и форм образования, далеко не все студенты могут включиться в этот динамический процесс, ориентированный на высокий уровень самосознания, ответственности за свой дальнейший жизненный путь.

Личность студента, за годы обучения в вузе, проходит несколько этапов развития и находится полностью в процессе поиска и становления по всем жизненно важным сферам. Многомерность психологического возраста проявляется в том, что в разных сферах деятельности личность взрослеет неравномерно [5]. Одна из практических задач в сфере высшего образования – подготовка молодежи к созданию семьи.

Институт семьи – самый чувствительный показатель духовного и социального здоровья общества. Крайняя тревога о состоянии нравственности нашего общества проступает в социологических исследованиях, посвященных изучению брака, семьи и детства: первое место в Европе по количеству разводов; девятое – по количеству детей, рожденных вне брака; около 1,5 млн. российских детей школьного возраста вообще не посещающих школу; темпы роста детской преступности в 15 раз опережают темпы увеличения общей преступности. Юревич А.В. рассматривает духовно-нравственное состояние современного российского общества как находящееся в опасности [7].

При подготовке молодых людей к браку необходимо учитывать и глобальные тенденции, изменяющие облик современной «семьи». На западе, где «кризис» семьи имеет место уже несколько десятилетий, социологи и психологи полагают, что происходит обновление традиционных семейно-брачных отношений, которые теперь трансформируются в брачно-партнерские.

Значительно расширился репертуар мотивов вступления в брак, где любовь не всегда основная причина. Любовь является духовно-нравственной основой психологического благополучия семьи (супружеская любовь, родительская любовь). И если нет любви, то интимности, уникальности отношений не

возникает, семьи в истинном предназначении не получается, она формируется неустойчивой, незрелой, поэтому измены и разводы неизбежны. Таким образом, на процессы интеграции семьи и семейного благополучия оказывают влияние развитые духовно-нравственные ценностные ориентации её членов [2].

Половые и особенно гендерные различия, влияющие на семейно-брачное становление личности, активно рассматривались в работах С.И.Голода, И.С.Клециной. Гендерный репертуар социальных ролей проявляется в трех основных сферах: сексуальной, профессиональной и семейной. «Гендер» – рассматривается как социальный мультиполярный конструкт выраженности маскулиных, фемининных, андрогинных качеств, на основе андрогинных качеств вырабатывается установка на более гибкое поведение, происходит взаимное согласование поведенческих паттернов способствующих успешности брачно-семейным отношений при выполнении супружеских и родительских ролей [4].

Выделение супружества как структурной единицы произошло в историческом аспекте семейно-брачных отношений сравнительно недавно. Супружество, понимается как личностное взаимодействие мужа и жены, регулируемое моральными принципами и поддерживаемое присущими ему ценностями. Ценность супружества – это часть мировоззрения человека. Как элемент структуры личности, ценностные ориентации на супружество представляют собой единство мыслей, чувств, практического поведения. С течением времени у супругов появляется потребность иметь детей, стремление быть родителями. [3].

В понимании современно родительства акцент делается на самореализации личности и другие личностные характеристики, такие, как ответственность, заботливость, альтруистичность, умение любить. Родительство реализуется через персонифицированное «материнство» и «отцовство», модели которых в обществе изменчивы

Социальное общество, в котором на первое место выдвигаются индивидуалистические тенденции, снижает ценность семьи. Современные женщины – это активно работающие люди. В наши дни материнство занимает значительно меньшее место в иерархии ценностей женщины. Женщины недоверчиво относятся к долгосрочности современных брачных отношений, не полагаясь на верность, преданность мужа и поэтому ориентированы на рождение одного ребенка [6].

Отцовство изучено значительно меньше. Неудивительно, что социологи, психологи и педагоги описывают отца как «невидимого родителя». Личностное развитие мужчины, процесс принятия новой социальной роли «отца», формирование смыслов родительства и ценности ребенка только начинают интенсивно изучаться. Готовность к отцовству рассматривается как интегральная характеристика, суммирующая обретение социальной зрелости и компетентности, обусловленной физиологическими, экономическими, социальными, психологическими факторами [1].

В настоящее время кризис семьи выражается, прежде всего, в потере интереса к рождению и воспитанию детей, в росте числа семей с одним родителем (обычно матерью) и череде кратковременных браков, которые больше похожи на сожитительство. Происходит интенсивное отчуждение личности от базовых

духовных потребностей человека. Только духовные ценности могут придать истинный смысл семейно-брачным отношениям, выражающимся через качественные характеристики супружества и родительства. В рамках обучения в университете необходимо не только традиционно расширять представления студентов о функционально-ролевой структуре семьи, циклах ее развития, а формировать ценности супружества и родительства, органично включая их современные тенденции развития общества.

Литература

1. Борисенко Ю.В. Опыт исследования этапов формирования отцовства / Ю.В. Борисенко // Психология в вузе. – 2007. – № 1. – С. 27 – 39.
2. Горобец Т.Н. Любовь – духовная потребность в реализации жизненной стратегии / Т.Н. Горобец // Мир психологии. – 2006.- №1. – С. 230 – 241.
3. Гурко Т.А. Вариативность представлений в сфере родительства / Т.А. Гурко // Социологические исследования в сфере родительства. – 2000. - № 11. – С. 90 – 98.
4. Клецина И.С. Психология гендерных отношений: Теория и практика / И.С. Клецина. – СПб.: Алетейя, 2004. – 408 с.
5. Солдатова Е.Л. Системогенез личности: кризисы и идентичность: учеб. пособ. / Е.Л. Солдатова. – Челябинск: Издательский центр ЮУрГУ, 2009. – 179 с.
6. Шукина Е.Г. Материнство и профессия в самореализации женщины / Е.Г. Шукина, Т.А. Голдобина // Мир психологии. – 2005. - № 3. – С.114
7. Юревич А.В. Нравственное состояние современного российского общества // Психологический журнал. – 2009. – Т.30. - № 3. – С.107 – 117.

ОРИЕНТИРЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ПОКОЛЕНИЕМ ПОСТМОДЕРНА

Д. М. Зиновьева

Волгоградский филиал Российской академии народного хозяйства
и государственной службы при Президенте РФ

Abstract: The article presents the author's understanding of the key principles of psychological care in the era of postmodern. The client's request is defined as a question of self-actualization, on the other hand the request of postmodern era is considered as deficient. The analysis of the "liquid" of time determines the most important task of modern psychological work as development of the ability to take root in any point of space.

Keywords: psychological help, interpersonal relations, recovered relations, resources and destruction of postmodern, integrally eclectic approach.

В процессе практической работы стало заметно, что содержание психологического запроса стало меняться, сначала на каком-то неуловимом уровне, а потом и на вербальном, если говорить упрощенно, старый запрос был про

«субъектность, автономность», то новый про то «как вообще ощутить себя». Это заставило задуматься и признать, обобщая отечественные подходы к личности, что личность - это новообразование, детерминированное культурно-исторической ситуацией (по мотивам концепций Л.С. Выготского, Б.Г. Ананьева). На языке зарубежной психологии это звучит примерно так: «картина личной психопатологии меняется с условиями социально-культурной среды» (Л. Рэнделл, Е.Гаддини и др.) [цит. по 7. С. 48].

Обратимся к конструкту «постмодерн» с целью раскрыть смысловой момент данной статьи. Наиболее метафоричным для нас стало понимание З. Бауманом современности как жидкого состояния среды, речь идет о «текучей современности»: «оставь надежду на цельность, как будущую, так и прошлую, всякий, входящий в мир текучей современности» [1. С. 29]. Аргументируя, что «неустойчивость повсеместна» (П. Бурдьё), З. Бауман пишет: «Этот феномен, который пытаются передать и ясно сформулировать все эти понятия, представляет собой комбинированное переживание *ненадежности* (работы, имеющихся прав и средств к существованию), *неуверенности* (в их сохранении и будущей стабильности) и *отсутствия безопасности* (собственного тела, своего «Я» и их продолжений: имущества, соседей, всего сообщества)» [1. С. 173]. Итак, хронотоп «потек». Поиски вербальных метафор «духа времени» приводят к следующему: хаос; фрагментация; противоречивость; ускользание; множественность дискурса (М.Фуко, Ж.Деррида, Дж.Поттер, К. Джерджен и др.) [12]. Поиски метафор личности дают такие результаты: калейдоскоп; коллаж; мозаика; оболочка. Литературная метафора обнаружилась у В. Пелевина: «Что это такое - постмодернизм? - подозрительно спросил Стёпа. - Это когда ты делаешь куклу куклы. И сам при этом кукла. - Да? А что актуально? - Актуально, когда кукла делает деньги» [8].

Соотнося концепции модерна и постмодерна по критерию «отношение к хаосу», можно сделать следующее обобщение [2,9]:

Таблица 1

Модерн и постмодерн в отношении к хаосу

Модерн как попытка остановить хаос	Постмодерн как способ поддержать хаос
1. Психологическая помощь (терапия) как наука	1. Психологическая помощь (терапия) как философия и искусство
2. Структурность	2. Перформанс
3. Реальность	3. Образ реальности
4. Мертвящие объятия традиций	4. Мертвящая неопределенность

Ранее личность была структурной и иерархичной в своей субъективной реальности и имела дело с довольно статичной и осязаемой внешней реальностью, которая ее (личность), весьма ограничивала. А сегодня мы имеем дело с личностью, которая существует только в точке контакта с ускользающим образом реальности, с интерпретациями реальности, и если эту реальность и удастся зафиксировать, то только в конкретный короткий отрезок времени.

Анализируя деструктивность и ресурсы постмодерна, можно сделать выводы [по 2,9, 12, 14]:

Деструктивность и ресурсы постмодерна

Деструктивность постмодерна	Ресурсы постмодерна
<ul style="list-style-type: none"> ● Смерть субъекта ● Релятивизм ● Прагматизм ● Смерть истины и ценностей ● Исполнение роли ● Процесс вместо смыслов и цели ● Отрицание какой-либо объективной реальности 	<ul style="list-style-type: none"> ● Поливариантность ● Культурный полифонизм ● Возможность налаживания междисциплинарного и междисциплинарного диалогов (В.А. Янчук)

Разберем еще один рабочий момент, что «лучший психотерапевт – это жизнь». Думается, что на сегодняшний момент «психотерапия жизнью», к сожалению, почти не возможна, так как исчезли: совместные деятельность, игра, трапеза, беседа, диалог, время, проведенное в кругу семьи и т.п. Проблемы современности: исчезло или сократилось детство, нет игровой деятельности, нет совместной деятельности ребенка и взрослого, ранняя интеллектуализация, избыточность и многообразие информации, разрушен традиционный уклад семьи, отсутствие образцов, раннее расставание с матерью. Поливариантность, теоретически трактуемая как ресурс, в реальной практике этапа раннего развития психики довольно травматична своей неопределенностью.

Медик, психиатр, психолог В.Н. Мясищев писал «...То, что не патогенно для одного, патогенно для другого...», «...В основе переживаний лежат взаимоотношения человека с различными сторонами окружающего»... [6]. Понимание В.Н. Мясищева о роли отношений человека в его психологических проблемах позволяет нам далее обратиться к значимому для современной отечественной и зарубежной психологии вопросу о межличностных отношениях. Отечественные психологи в том или ином аспекте практически единодушно рассматривают личность как социально детерминированную и полноценно функционирующую в системе ее социальных отношений (Л.С. Выготский, А.Ф. Лазурский, В.Н. Мясищев, С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев, А.В. Петровский, Н.И. Сарджвеладзе и др.). Если синтезировать тезисы Б.Г. Ананьев о существовании интериндивидуальной и интраиндивидуальной структур личности с тезисами Л.С. Выготского о развитии высших психических функций в процессе онтогенетического развития в общении ребенка со взрослым и ..., можно предложить для дальнейшего анализа межличностного мира человека следующую схему интересубъективного эпигенеза личности:

Я с Ты → Я (не-Я) → Я и Ты → Я и Мир.

Иначе говоря, это некоторая расширяющаяся последовательность интенций психики

Быть вместе → Быть → Быть с Другим → Быть в Мире
--

ядром и исходной точкой которой является «Быть вместе» (Я с Ты). Это ядерное образование имеет не только когнитивную составляющую (как по Л.С. Выготскому), но и

аффективную как непереносимое содержание отношений (В.Н. Мясищев), и обе эти составляющие результируют в деятельностно-поведенческие проявления).

Вероятно, можно говорить, что психика и личность развиваются по следующей схеме: Интерпсихика→Интрапсихика→Интерсубъективность→Интерсубъектность.

Старый клиентский запрос, запрос эпохи модерна можно было назвать самоактуализационным, это был вопрос как быть самим собой (Быть с Другим и Быть в Мире) в условиях, когда ты связан традициями, правилами, должностностями. Ядерные образования «Я с Ты» и «Я и не-Я» были довольно структурированными, а «периферийные» «Я и Ты» и «Я и Мир» вызывали вопросы, конфликты, вызывали чувство вины и стыда при их реализации.

Новый же, постмодернистский запрос – дефицитарный – «Быть С» и «Быть». Если не было «Я с Ты», нет и «Я». Новый человек сразу выброшен в «Я и Мир», результатом становится экзистенциальный ужас, тревога, связанная с экзистенциальной безопасностью, развивается алекситимия как способ выжить. Потенциальный диалог не может состояться – для диалога нужен не только Другой, но и Я.

Маркирующий диалог на консультации: - Что ты чувствуешь? - Не знаю. - Чего ты хочешь? - Не знаю. - О чем мечтаешь? - Не знаю. - Что тебя может заинтересовать? - Не знаю. - Что тебе подарить? - Не знаю.

Это пустота или ужас? Или и то, и другое вместе? К сказанному можно также добавить, что А.В.Юревич замечает, что образ мира как враждебного, агрессивного, дискомфортного формирует также оборонительно-агрессивную установку по отношению к нему [13. С. 73]. В итоге быть враждебным легко, а любящим и нежным – неловко и стыдно. Типичные диалоги: - Ты есть? Ты можешь сказать, что Ты есть? - Нет, я чувствую ужас. Я не могу дышать даже. Я исчезаю. - Ты можешь сказать, что имеешь право быть собой? - Нет, как я могу быть собой, когда меня нет.

Если ранее в практике психологии можно было рассматривать личность в некотором смысле как сумму интроектов, и одной из задач было - освободить от интроекта (карающего), теперь другая задача - нагрузить интроектом (поддерживающим), создав точки укоренения и стабильности. Болезнью времени можно назвать панические атаки, их можно оценить как провал в бездну, так как нет точки опоры (Франчесетти Дж., Лобб М.) [7]. Описанные выше моменты позволили нам определить *сверхзадачу* современной психологической помощи следующим образом – *научить укореняться в любой точке пространства*.

Первым ключевым ориентиром мы назовем интерсубъективные поддерживающие отношения (восстанавливающие интерперсональные отношения). Важна поддержка врожденной, но заблокированной интерсубъективной интенции как устремленности к контакту и взаимодействию (независимо от парадигмы). Поддержка «здесь-и-сейчас-для-будущего» (формулировка по мотивам статьи Лобб М.С. «Чем может помочь психотерапия при панических атаках» [7]).

Второй ориентир: забудь все, что знал. Это позволит быть свободным от дискурса и метафоры парадигмы в момент Встречи, уйти от тоталитарной власти языка концепции, создать отношения подлинно терапевтические – отношения игры, свободы, доверия, экспериментирования.

Третий ориентир: внимание к психосоматической коммуникации. Важны телесная эмпатия [11], поддерживающая невербалика, поддержка тенденций движения, спокойное дыхание психолога.

Четвертый ориентир: слышать невыраженное или «невыразимое» по Лобб М.С. [7]. Важны: проективная идентификация как средство коммуникации и учет переноса-контрпереноса как средства выразить невыразимое. Не забывайте, что важно не только то, что вам рассказывают, но и то, как рассказывают, что чувствуют в данный момент, когда рассказывают. Прошлое всегда с нами – «здесь и сейчас». И то, как вы слушаете «здесь и сейчас», открыты, готовы к эмоциональному и вербальному отклику, определяет ваши дальнейшие отношения с клиентом. Естественность и понятность поведения терапевта также важное условие успеха. Самое важное, интересное и реальное, что есть у человека – это его чувства, переживания, сознательные и бессознательные процессы. В самом обобщенном виде контрпереносом можно считать эмоции, чувства, мысли человека, связанные с другим человеком. В данном случае подразумеваются обратная (контрпереносная) реакция психолога на перенос клиента. Как бы мы не говорили о нейтральности экранирования, психологическая помощь содержит отношения двух людей со своей историей, внутренними объектами и фантазиями. Искусство распознавать содержание своего отклика, в том числе телесного, позволяют лучше понимать сознательные и бессознательные процессы обратившегося за помощью. Своему отклику лучше доверять, чем не доверять. Это не означает, что его содержание надо немедленно выносить на обсуждение и интерпретацию, но принимать его к сведению и затем включать в процесс анализа необходимо.

Пятый ориентир: заменять аффективные, когнитивные, поведенческие паттерны. Использовать «перенос-контрперенос» не сколько как повод для интерпретации, а как повод для замены паттерна «здесь-и-сейчас-для-будущего». Простая вербальная поддержка позитивных, ресурсных сторон поведения клиента приводит к их закреплению и усилению, склонности проявлять их в обычной жизни. Кроме того, можно, а иногда и необходимо, использовать приемы когнитивно-бихевиорального направления.

Шестой ориентир: «Регресс ради прогресса» (К. Лейнер) [4]. Важна реконструкция внутреннего объекта – опыт близости – «Быть С и Рядом». Новый опыт безопасно «быть вместе» корректирует внутренние объекты.

Чтобы развить глубокое доверие и внутренне ощущение себя, человек должен пережить позитивный физический и/или эмоциональный контакт в состоянии регрессии, вернувшись к тому периоду, когда он был лишен этого контакта. Югианский детский аналитик Дениз Лиар так описывает необходимость символической возрастной регрессии: «... В ходе анализа ребенку предлагается встать на регрессивный терапевтический уровень, чтобы, наконец укрепить свою личность на более прочной основе: на основе опыта позитивного мате-

ринского отношения, прожитого в переносе, и благодаря тому, что было прожито в анализе, стали возможны счастливые перемены в отношениях с матерью» [5. С. 169]. Порой проживать состояния пациента вместе с ним важнее, чем реагировать на них. Это одно из умений можно назвать не только «быть рядом», а больше – «быть вместе», «я понимаю, как тебе больно». Чем дефицитнее психика пациента, чем больше ранних травм [3], тем важнее психологу на ранних этапах терапии быть принимающим «контейнером», быть аффективной живой фигурой-метафорой «достаточно хорошей матери».

Итогом реализации описанных ориентиров может стать новообразование: «Я могу быть собой, и ты можешь быть собой, и мы можем быть вместе».

Если вернуться к вопросу диалога различных модальностей психологической теории и практики, то анализ главы «Определение и сравнение отдельных разновидностей психотерапии: интегративная система координат» из книги Дж. Прохазка, Дж. Норкрасса [10] позволяет выделить следующие координаты, расширяющие и дополняющие вышесказанное: сущность помощи - это интерперсональные отношения; рабочий альянс; сотрудничество; позитивное внимание; конгруэнтность; обратная связь; качество интерпретаций; самораскрытие терапевта; управление контрпереносом; работа над соматическими паттернами; концептуальная схема как рациональная основа [10]. И, в конечном счете, суть вопрос не в том «Помогает ли это?», а скорее в том «Помогает ли это данному клиенту лучше всего?» (Дж. Прохазка) [10]. Это общение двух живых людей, которые преследуют одну цель – разрешение проблем обратившегося за помощью.

Литература

1. Бауман З. Текущая современность. СПб.: Питер, 2008.
2. Дубровский Д.И. Об идеологии и психологии постмодернизма // Точка доступа: www.isprras.ru/pics/File/postmodern/Dubrovski.pdf. Дата обращения 09.05.2015/
3. Зиновьева Д.М. Девиантное поведение детей и подростков как симптом психологического неблагополучия современной России / Философия социальных коммуникаций. 2011. № 3. С. 161-173.
4. Лейнер, Х. Основы глубинно-психологической символики [Текст] / Х. Лейнер // Символдрама: сборник научных трудов Е.К. Агеенковой, Т.Б. Василец, И.Е. Винова и др.; под ред. Я.Л. Обухова и В.А. Поликарпова. – Минск, 2001.
5. Лиар Д. Детский юнгианский психоанализ. М.: «Когито-Центр», 2008
6. Мясищев В.Н. Личность и неврозы. Л.: Изд-во ЛГУ, 1960.
7. Панические атаки. Гештальт-терапия в единстве клинических и социальных контекстов. Под ред. Франчесетти Дж. М., 2015. - 264 с.
8. Пелевин В. Числа. М., 2006.
9. Погодин И.А. Особенности психотерапии в эпоху постмодерна: процессуальный характер // Московский психотерапевтический журнал, 2008, № 4. С. 179-192.
10. Прохазка Дж., Норкрасс Дж. Системы психотерапии. Для консультантов, психотерапевтов и психологов. СПб., 2007. 383 с.

11. Рождественский Д.С. Психоанализ в XXI столетии: футурологический прогноз // Вестник психоанализа. 2010. №1. Точка доступа: www.russia.ecpp.org/node/1515. Дата обращения 09.05.2015.

12. Труевцев Д.В., Юсупов П.Р. Проблемы психологии личности в эпоху постмодерна // Известия Алтайского государственного университета. № 2 (20) 2001. С. 27-31.

13. Юревич А. В. Проявления агрессивности в современном российском обществе как психологическая проблема // Психологический журнал, № 3, Том 35, 2014, С. 68-77.

14. Янчук В.А. Постмодернистский, социокультурный интердетерминистский диалогизм как перспектива позиционирования в предмете психологии // Методология и история психологии. 2006. Том 1. Выпуск 1. С. 193-206

СОЦИАЛЬНЫЕ УСТАНОВКИ И ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ ПОДРОСТКОВ РАЗЛИЧНЫХ ЭТНИЧЕСКИХ ГРУПП

А. О. Ибраева

Волгоградский филиал Российской академии народного хозяйства
и государственной службы при Президенте Российской Федерации

Abstract: The article deals with theoretical and methodological analysis of the problem of identity formation in adolescent multicultural space, describes the results of an empirical study of value orientations and attitudes of teenagers of different nationalities (Russian, kazahi).

Keywords: value orientation, attitude, teens, ethnic.

Подростковый возраст является переходным периодом развития человека, наполненным множеством противоречий, возрастных конфликтов, преломлением в самосознании. В этот период складывается своеобразное отношение между ребенком и средой, так называемая социальная ситуация развития, обуславливающая динамику психического развития в подростковом возрасте [3]. В рамках подросткового возраста перестраиваются отношения ребенка к миру и к себе, развивается процесс самосознания и самоопределения [5], формируются ценностные ориентации и социальные установки.

На сегодняшний день в современной России складывается новая морально-нравственная атмосфера, происходит переоценка ценностей, их творческое переосмысление, развернулись споры о преобразованиях во многих сферах человеческой жизни, в том числе и духовно-нравственной, моральной. По мнению Б. С. Волкова, И. С. Кона и др., в кризисные периоды состояния общества подростки оказываются самыми социально неустойчивыми, нравственно неподготовленными и не защищенными. Среди подростков, усиливаются нигилизм, вызывающее поведение, возникает феномен немотивированной жестокости, растет подростковая преступность, заметно опережая темпы роста правонару-

шений в других возрастных группах, появляются все новые виды отклоняющегося поведения.

Каждое общество имеет уникальную ценностно-ориентационную структуру, в которой отражается самобытность данной культуры. Традиция каждой культуры имеет целостный характер и представляет собой сложную систему взаимосвязанных между собой элементов – обычаев, ценностей, норм, идеалов, убеждений, являющихся регуляторами поведения. Обычаи представляют собой устойчивые формы или стереотипы поведения.

Поэтому исследование системы ценностных ориентаций личности и социальных установок различных этнических представляется особенно актуальной проблемой сейчас, в ситуации серьезных социальных изменений, когда отмечается некоторая неясность общественной ценностной структуры, многие ценности оказываются порушенными, исчезают социальные структуры норм.

Теоретическим аспектам изучения «ценных ориентаций личности» уделяли внимание такие ученые, как Б. Г. Ананьев, Б. С. Волков, Е. И. Киприянова, А.Г. Асмолов, В.А. Ядов, М. Рокич, «социальных установок» - У. Томас, Ф. Знанецкий, Д. Н. Узнадзе, И. Н. Мясичев и др. [2].

М. Рокич определяет ценности как «устойчивое убеждение в том, что определенный способ поведения или конечная цель существования предпочтительнее с личной или социальной точек зрения, чем противоположный или обратный способ поведения, либо конечная цель существования». Ценностные ориентации представляют собой особые психологические образования, всегда составляющие иерархическую систему и существующие в структуре личности только в качестве ее элементов.

Социальная установка определяется состояние психологической готовности личности вести себя определенным образом, основанная на прошлом социальном опыте и регулирующая социальное поведение индивида.

С целью изучения особенностей социальных установок и ценностных ориентаций подростков различных этнических групп эмпирическое исследование на базе МКОУ «Золотаревская сош» Палласовского района, лицея № 2 г. Волгограда. В качестве респондентов выступали школьники 14–16 лет, всего 120 человек (60 русских, 60 казахов).

В исследовании использовались тест М. Рокича «Ценностные ориентации», тест смысло-жизненных ориентаций (СЖО) Д.А. Леонтьева, методика выявления социально-психологических установок О.Ф. Потемкиной, математический анализ [6].

Данные, полученные нами в результате исследования показали, что для подростков-русских наиболее значимыми терминальными ценностями являются «интересная работа», «материально-обеспеченная жизнь», «активная деятельная жизнь», для подростков-казахов наиболее значимыми ценностями являются «здоровье», «счастливая семейная жизнь», «хорошие и верные друзья» ($p \leq 0,05$). Значимые инструментальные ценности для подростков - русских – «независимость», «образованность», «высокие запросы» ($p \leq 0,05$), «развлечение» ($p \leq 0,01$), у подростков-казахов – «ответственность», «исполнительность»

($p \leq 0,05$), «непримиримость к недостаткам в себе и других», «рационализм» ($p \leq 0,01$).

Наименее значимые ценности у подростков-русских и подростков-казахов совпали, ими являются терминальные ценности: «счастье других», «красота природы и искусство», а также инструментальные ценности: «чуткость» и «исполнительность».

Кроме того, как у подростков - русских, так и у подростков – казахов можно отметить наличие целей в будущем, которые придают жизни осмысленность, направленность и временную перспективу. Обе группы респондентов представляют себя как сильную личность, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и задачами и представлениями о ее смысле.

У подростков – казахов преобладает установка на труд. Обычно это люди, которые все время используют для того, чтобы что-то сделать, не жалея выходных дней, отпуска и т. д. Труд приносит им больше радостей и удовольствия, чем какие-то иные занятия. У подростков – русских нет доминирующих установок. Однако можно наблюдать сходство в установке на свободу, которая является значимой для обеих групп, т.е. главная ценность для них свобода.

Таким образом, показатели значимости типов ценностей подростков имеют различия у представителей разных этнических групп (русские и казахи). Проведенное эмпирическое исследование дает основание для разработки коррекционно-развивающих программ, направленных на формирование иерархии ценностей учеников, соответствующих социальным и этническим нормам современного общества. Результаты могут способствовать расширению сведений об особенностях социальных установок и ценностных ориентаций подростков различных этнических групп.

Литература

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. Л., 1968. – 256 с.
2. Асмолов А.Г., Ковальчук М.А. О соотношении понятия социальная установка в общей и социальной психологии // Теоретические и методологические проблемы социальной психологии. – М.: Наука, 1977. – 294 с.
3. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М., 1968. – 464 с.
4. Волков Б.С. Психология юности и молодости: учебник для вузов. – М.: Трикста, 2006. – 256с.
5. Выготский Л.С. Проблемы возрастной периодизации детского развития / Л. С. Выготский // Вопросы психологии. – 1972, №2. – С. 114 – 123.
6. Шапарь В.Б. Практическая психология. Инструментарий / В.Б. Шапарь. – Ростов н/Д.: Феникс, 2005. – 768 с.

ОСОБЕННОСТИ ВОЛЕВЫХ ЧЕРТ ХАРАКТЕРА И ИХ ВЛИЯНИЕ НА ОБРАЗ ЖИЗНИ ПОДРОСТКОВ

М. В. Имешкева

ФГБОУ ВПО «Педагогический Институт Иркутского Государственного Университета» г. Иркутск, Россия.

Abstract. The purpose of the article showed importance strong-willed character traits and their influence on lifestyle adolescent. Emphasizes the need for proper formation and development of volitional qualities at adolescent children.

Keywords: strong-willed character traits, lifestyle, adolescent children.

Как часто нам приходится слышать: слабохарактерный человек, сильный характер, безвольный или волевой человек, выработать свой характер, воспитать свою волю и т. д. С глубокой древности люди пытались понять сущность «характера», «воли», выделить их типологию. Понятие «характер» - одно из самых востребованных и противоречивых в современной психологии. Не случайно, поэтому до сих пор остается открытым вопрос о функциональных границах содержания понятия «характер», структурных компонентах характера, его соотношении с другими индивидуальными образованиями человека. Развитие волевых качеств неотделимо связано с формированием характера подростка.

Интерес к проблеме образа жизни заметно повысился в настоящее время, когда в контексте глобализации мира со всей остротой встает вопрос о смене парадигмы и формировании «глобального стиля жизни», активно обсуждается тема существующих образов жизни и жизненного мира современного молодого поколения 21 в.

Что же касается подростков – здесь налицо разногласие, с одной стороны, между требованиями жизни и его увлечениями, с другой - между его потенциальными возможностями и личными требованиями к самим себе. Необходим уже довольно высокий уровень формирования волевых качеств, чтобы эти разногласия преодолеть.

В настоящее время существует необходимость в правильном формировании, развитии волевых черт характера у детей подросткового возраста, но при этом разработано недостаточно методов и способов для реализации этой необходимости.

Воля — это сознательное регулирование человеком своего поведения и деятельности, выраженное в умении преодолевать внутренние и внешние трудности при совершении целенаправленных действий и поступков (Н.Д. Левитов). К волевым чертам относятся следующие – целеустремленность, самостоятельность, решительность, настойчивость, инициативность, упорство, самообладание, организованность, ответственность. В этих качествах наиболее выражена личностная саморегуляция деятельности. Данные черты характера могут

способствовать развитию воли в целом. Поэтому волю принято называть основой характера [3].

Образ жизни современных российских подростков – это всегда отдельная тема для обсуждения. Направления развития нынешнего мира трудно предугадать. В связи с этим также трудно предугадать направления и цели современного молодого поколения. Влияние глобализации, информационных технологий и другие факторы делают из молодых россиян «бесформенную массу», которая не знает, чего она хочет от жизни, при этом только лишь потребляя блага цивилизации, но ничего при этом, не отдавая взамен. Образ жизни современных российских подростков, в целом, схож с развитием современного информационного мира...

Б.Г. Ананьев в своих исследованиях подчеркивает, что для подростка воля стоит на одном из первых мест среди своих качеств и как черта другого человека: сверстника, педагога, близких людей. Люди, владеющие волевыми качествами, становятся для подростка идеалом, на который он хотел бы походить и которому стремится подражать. Собственно такой значительной оценкой подростками волевых свойств личности и объясняется то, что ребята в качестве будущего самовоспитания чаще всего выставляют задачу воспитания воли [1].

Про подростков принято говорить, что у них более слабая воля, чем у детей других школьных возрастов. Подростки мало организованны, легко сдаются перед трудностями, попадают под чужое влияние, нередко ведут себя наперекор освоенным требованиям и нормам поведения.

Бесспорно, формирование волевых качеств по мере развития ребенка не идет назад. И степень формирования воли у подростка сама по себе не делается слабее. Все дело в том, что подростки живут и действуют в более сложной социальной ситуации, которая требует от них более значительных форм саморегуляции, в том числе и более сложных проявлений волевого поведения, к чему они не всегда готовы.

Подростков характеризует общий подъем жизнедеятельности, значительный рост жизненных сил. Этим и определяется в основном та бурная активность, кипучая энергия, инициативность, которые свойственны подавляющему большинству из них. Подросток не может сидеть без дела, не любит «просто отдыхать». Он постоянно занят чем-то, хочет что-то узнать, изучить, познать, овладеть тем или иным умением. Если его энергия, активность не находят правильного выхода, то они проявляются в озорстве, шалостях, лихачестве, возне, беготне, а нередко приводят и к более тяжелым случаям нарушения дисциплины [4].

Г. Крайг считает, что в подростковом возрасте и учебная деятельность ребенка, и положение его среди окружающих значительно трансформируются. Учение делается более сложным, оно требует от ребенка существенно больших усилий, наибольшей самостоятельности и ответственности. Отношение взрослых к подростку также видоизменяется: они ожидают от подростка более зрелого, более «взрослого» поведения, которое предполагает проявление волевых качеств личности. И это естественно: поскольку подросток становится и более разумным, и более сильным, и более сформированным физически.

В большинстве случаев настойчивость подростков является незрелой, что выражается в неумении достигать поставленной цели во всех видах деятельности. Многие подростки проявляют волю в каком-нибудь одном виде деятельности, не обнаруживая ее в достаточной мере в других видах.

У детей подросткового возраста появляется множество новых различных увлечений, которые далеко выходят за границы школы и учения. Они начинают интересоваться спортом, техникой, всевозможными видами искусства. У них появляется заинтересованность к противоположному полу, склонность к развлечениям, к времяпрепровождению в компании ровесников. Все это в какой-то мере отвлекает подростков от исполнения их главных обязанностей и создает дополнительные трудности в плане управления собственным поведением [2]. Наряду с этим уже вырабатывается умение подвергать анализу личное поведение, возникает свой собственный взгляд на окружающее, личные примеры для подражания, свои требования к самому себе. Причем эти требования зачастую противоречат с потенциалами подростков им отвечать. В итоге подростки зачастую ощущают себя людьми со слабой волей, что порождает у них недовольство собой, чувство неполноценности. Как следствие, многие ребята начинают стремиться к выработыванию в себе как раз этих качеств.

Волевые черты характера влияют на образ жизни детей подросткового возраста. Подросток, обладающий сильной волей, может преодолевать любые трудности, встречающиеся на пути к достижению поставленной цели, при этом проявляет такие волевые качества, как решительность, мужество, смелость, выносливость и т. д. У каждого ребенка представлены все волевые черты личности, но сформированы они по-разному. Наряду с этим, можно сказать, что формирование волевых качеств неотделимо связано с созреванием личности подростка.

Литература

1. Ананьев, Б.Г. Строение характера [Текст] / Э. Кречмер // Психология индивидуальных различий / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. – М.: Астрель, 2008. – С. 294–300.
2. Высоцкий, А.И. Волевая активность школьников и методы ее изучения [Текст]: учебное пособие / А.И. Высоцкий. – Рязань: РГПИ, 1979. – 68 с.
3. Гоноболин, Ф.Н. Психология [Текст]: учебное пособие / Ф.Н. Гоноболин. – М.: Просвещение, 1976. – 240 с.
4. Першина, Л.А. Возрастная психология [Текст]: учебное пособие для вузов / Л.А. Першина. – М.: Академический проект, 2004. – 256 с.

ОСОБЕННОСТИ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

А. М. Иминова

Детский сад №8 г. Будённовска

Abstract: Joint activity of the children with mental disturbance is determined by the depth of their underdevelopments. It has its specific features which emphasize the problem and the relevance of the study.

Key world: activity, mental disturbance, mental retardation, joint activity.

На современном этапе модернизации и гуманизации российской системы образования, проблема поиска путей наиболее эффективного и гармоничного развития ребенка является приоритетной и находится в центре внимания философии, психологии и педагогики. В этой связи все большее значение придается периоду дошкольного детства и подчеркивается его особая значимость в процессе социализации и становления психики ребенка. Именно в это время, по данным Л.С. Выготского, Л.А. Венгера, А.В. Запорожца, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина и др. происходит овладение специфическими человеческими формами деятельности, которые в каждом возрастном периоде являются значимыми для психического развития ребенка и позволяют ему перенимать весь накопленный общественный опыт.

Деятельность - это динамическая система взаимодействия субъекта с миром. В процессе этого взаимодействия происходит возникновение психического образа и его воплощение в объекте, а также реализация субъектом своих отношений с окружающей реальностью [1, 2].

Разработка и развитие теории деятельности связана с именами таких известных отечественных психологов, как Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, П. Я. Гальперин, А.Р. Маллер, Т.П.Сергеева и др.

В последние годы динамика распространенности умственной отсталости во многих странах мира характеризуется тенденцией к увеличению, особенно её легких форм, что актуализирует вопросы обучения и воспитания детей с нарушениями интеллекта.

Проблема деятельности актуальна в современной практике специальной педагогике. Благополучие ребенка с нарушением интеллекта и его полноценное развитие во многом зависит от его умения развлекать самостоятельную совместную деятельность со сверстниками [4].

В совместной целенаправленной деятельности со сверстником важный момент - умение ребенка применять определенные способы организации и управления. Совместная деятельность объединяет детей общей целью, заданием, радостями, огорчениями, переживаниями за общее дело. В ней имеет место распределение обязанностей, согласованность действий. Участвуя в совместной

деятельности, ребенок учится уступать желаниям сверстников или убеждать их в своей правоте, прилагать усилия для достижения общего результата [2, 7].

Для умственно отсталых детей характерно наличие патологических черт в эмоциональной и деятельностной сфере: повышенной возбудимости или, наоборот, инертности; трудностей формирования интересов и социальной мотивации деятельности, организации совместной деятельности со сверстниками и взрослыми.

Необходимо отметить, что в дошкольном возрасте умственно отсталый ребенок без специальной коррекционной работы минует два важных этапа в психическом развитии: развитие предметных действий и развитие общения с другими людьми. Этот ребенок мало контактен как с взрослыми, так и со своими сверстниками, он не вступает в ролевую игру и в какую-либо совместную деятельность с другими людьми. Все это отражается на накоплении социального опыта детей и на развитии высших психических функций - мышления, произвольной памяти, речи, воображения, самосознания, воли [6].

Мотивы порождают действия путем формирования цели. Цели всегда осознаются человеком, но сами мотивы могут быть разделены на два больших класса:

- осознаваемые – жизненные цели;
- неосознаваемые мотивы деятельности, которые проявляются в сознании в особой форме – эмоциях и личностных смыслах.

В ходе деятельности, дети с нарушением интеллекта обычно руководствуются близкими мотивами, направленными на осуществление отдельных операций и действий, а не задачей в целом, что не способствует достижению далеких целей.

Следует отметить, что деятельность совершается, как правило, не ради одного мотива. Любая особенная деятельность может быть вызвана целым комплексом мотивов. Полимотивированность человеческих действий - типичное явление. Полимотивированность человеческой деятельности, один из мотивов всегда является ведущим, а другие - второстепенными. Эти второстепенные мотивы представляют собой мотивы-стимулы, которые не столько «запускают», сколько дополнительно стимулируют данную деятельность [4].

Р.С. Немов. указывает, что деятельность - это динамическая система взаимодействий субъекта с миром, в процессе которых происходит возникновение и воплощение в объекте психического образа и реализация опосредованных им отношений субъекта в предметной деятельности [5].

Вопросы совместной деятельности старших дошкольников рассматриваются в работах С. Ахунджаровой, Ф.А. Сохина, Е.И. Тихеевой.

Понятие «совместная деятельность» стало активно разрабатываться, начиная с 70-х годов XX века, прежде всего в исследованиях Т. Сергеевой, а также в работах Т.А. Репиной, что было вызвано объективно возникшими потребностями в изменении организации взаимодействия между детьми.

Совместная деятельность детей - это процесс группового достижения целей. Общие знания и представления образуют групповое сознание детского коллектива, которое отражает существенные черты совместной деятельности. В

структуре недоразвития детей с нарушением интеллекта особое место занимает специфическое нарушение речи, тесно связанное как с интеллектуальным, так и с общим личностным недоразвитием детей данной категории. Отмечается сниженная активность во всех видах деятельности, повышенная тревожность по отношению к другим детям, весьма редко наблюдаются случаи личностных контактов детей друг с другом [8].

Д.Н. Исаев выделяет следующие отличительные признаки совместной деятельности:

- пространственное и временное соприкосновение участников, создающее возможность непосредственного личного контакта между ними - обмена действиями, информацией, а также взаимной перцепции;

- наличие единой цели, предвосхищаемого результата деятельности, отвечающего общим интересам и способствующего реализации потребностей каждого из участников;

- наличие органов организации и руководства, воплощенных либо в лице одного из участников, наделенного особыми полномочиями, либо распределенных;

- разделение процесса деятельности между участниками, обусловленное характером цели, средств и условий ее достижения, составом и уровнем квалификации исполнителей;

- возникновение в процессе деятельности межличностных отношений на основе предметно-заданных функционально-ролевых взаимодействий, приобретающих со временем относительно самостоятельный характер [3].

Таким образом, совместная деятельность детей с нарушением интеллекта определяется глубиной имеющихся у них недоразвитий. И имеет свои специфические особенности:

- наблюдается выраженное запаздывание в становлении всех ведущих видов деятельности;

- из-за неречевого развития ребенок не может устанавливать контакт, сотрудничество наблюдается крайне редко;

- наблюдаются нарушения целенаправленности деятельности, проявляющиеся в неправильной ориентировке в задании, в ошибочном и фрагментарном его выполнении, в неадекватном отношении к другим детям, в не критичности к получаемым результатам: дети приступают к деятельности без его анализа, без активной мыслительной работы над планом и выбором средств достижения намеченной цели. В ходе деятельности способы действия детей с нарушением интеллекта не изменяются даже в тех случаях, когда они оказываются явно ошибочными;

- дети часто бывают импульсивными, слабо регулируют свое поведение;

- значительное снижение адаптационных возможностей, несформированность их эмоционально-волевой сферы влияет на их совместную деятельность.

В ситуации совместной деятельности детей старшего дошкольного возраста возникает оптимальная зона реализации всех возможностей развития ребенка, содержащихся в сотрудничестве детей между собой. Поэтому изучение совместной деятельности детей дошкольного возраста является актуальной [3, 6].

Литература

1. Исаев Д.Н. Умственная отсталость у детей и подростков.
2. Лебединский В.В. Нарушение психического развития у детей.
3. Специальная педагогика. Под ред. Назаровой Н.М. – М., 2005.
4. Обучение детей с нарушением интеллектуального развития: Олигофренопедагогика. Под редакцией Пузанова Б.П. – М., 2001.
5. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника. – М., 1986.
6. Специальная психология. Лубовский В.И. – М., 2006.
7. Специальная дошкольная педагогика / Под ред. Е.А. Стребелевой.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ, КАК КОМПОНЕНТ СОЦИАЛЬНЫХ ОЖИДАНИЙ В МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ

О. В. Карина

Балашовский институт (филиал) ВОБПО
«Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского»
г. Балашов, Россия

Abstract. Professional self-determination examine in the context of expectation and procrastination of the personality, youthful age. Analyses successful personality in process inter-individual relations and scheme project of life.

Keywords: professional self-determination, expectation procrastination, youthful age.

Проблема самоопределения молодого поколения не является новой в науке, но со временем не теряет своей актуальности. Современные средства массовой информации транслируют много информации о профориентационной работе, профессиях, специфике Российских вузов, но, как и много лет назад, молодые люди, стоящие перед выбором профессии испытывают тревожность, растерянность после окончания школы.

Данная проблема поднимается нами в рамках проекта РГНФ «Психологический анализ влияния прокрастинации на процесс самоопределения молодежи» (проект № 14-06-00228).

Зарубежные и отечественные психологи считают, что самоопределение – это сложный и продолжительный процесс формирования индивидуальной идентичности. Не зависимо от социально-экономического развития общества, личность всегда будет стоять перед выбором профессионального и личностного самоопределения.

Современные психологи Л.И. Катаева, Т.А. Полозова профессиональное самоопределение понимают, как процесс становления мотивационно-смысловой сферы труда в целостном пространстве жизненного пути человека. Ученые отводят большую роль понятию «успешности в профессиональной дея-

тельности», так как это понятие является ведущим в критерии оценивания успешности жизни [1].

М.А. Киселева рассматривая самоопределение молодых людей в контексте проблемы экспектаций личности отмечала, что индивидуальные экспектации молодых людей направлены на межличностные отношения, жизненные перспективы и на собственный личностный потенциал. Доминирующая сфера жизнедеятельности молодых людей определяет их вектор самоопределения [2].

Дж. Мид характеризуя взаимодействие людей и его влияние на формирование Образа Я, отводит большую роль межличностным и социальным отношениям, воздействующих на личность. Динамика таких отношений позволяет молодым людям через рефлекссию взглянуть на себя глазами других людей и строить свое поведение в соответствии с их ожиданиями [4].

Проблема состоит в том, что молодые люди не всегда свои ожидания соотносят с реальностью, поэтому полученный результат порой расходится с их ожиданиями. В результате чего возникает феномен прокрастинации. Молодые люди, завышая свои возможности, стараются важные цели отложить «на потом». Такое откладывание в юношеском возрасте проявляется двояко: с одной стороны, наступает мобилизация внутренних ресурсов личности при экстренной реализации намеченных целей, а с другой стороны развивается личностная тревога, страх за свое будущее, и вследствие чего, снижается уровень самооэффективности.

Несоответствие с экспектациями снижает мотивацию молодых людей, и возникает возможность активно манипулировать их сознанием. Манипулятивные действия, совершаемые обществом, снижают критичность восприятия информации и ограничивают свободу мысли молодых людей. Такая пассивная жизненная позиция влияет не только на профессиональное самоопределение, но и на личностное самоопределение в целом.

По мнению И.С. Кона, вопросы о том, каким быть, как жить, каковы жизненные цели и убеждения приближают молодого человека к вопросу о смысле жизни. Решение в юности смысловых проблем связано с формированием мировоззрения. Мировоззренческий поиск включает в себя социальную ориентацию личности, осознание себя в качестве частицы социальной общности, выбор своего социального положения в будущем, а также способы его достижения [3].

Таким образом, взрослеющий человек испытывает потребность во внутренних преобразованиях, осуществить которые можно только благодаря проявлению собственной активности личности, которая выражается в психологической готовности к самоопределению. На наш взгляд, феномен прокрастинации будет вызывать временную внутреннюю стабильность личности, но затем будет действовать, по принципу обратного эффекта – разрушать самооэффективность и целеустремленность молодых людей.

Литература

1. Катаева Л.И., Полозова Т.А. К вопросу о сущности профессионального самоопределения личности в пространстве становления нового российского

общества / Л.И. Катаева, Т.А. Полозова / Мир психологии. – 2005. – № 1. – С. 147-156.

2. Киселева М.А. Теоретический анализ позитивных и негативных аспектов прокрастинации личности / М.А. Киселева // Гуманизация образования, 2014. – № 6. – Режим доступа: <http://www.humanization.ru>

3. Кон И. С. Психология ранней юности / И.С. Кон. – М. : Прогресс, 1989. – 255с.

4. Мид, Дж. От жеста к символу / Дж. Мид // Американская социологическая мысль: Тексты / Под ред. И.Добренёва. – М.: МГУ, 1994. – С. 215.

МОДЕЛЬ МИРА И ОТНОШЕНИЕ К СЛУЖБЕ В ВООРУЖЁННЫХ СИЛАХ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Е. М. Кравцова

Балашовский институт (филиал) Саратовского государственного университета
им. Н.Г. Чернышевского, г. Балашов, Россия

Abstract: study the role of a holistic view of the world with respect to the service in the Armed Forces in youthful age. Proved in terrelation between specificity model world and attitude younkers the service in the AF.

Keywords: youthful age, holistic view of the world, chaotic, antagonistic, mechanistic, organic models world, attitude the service in the AF.

Проблема отношения современной молодёжи в России к службе в армии вызывает повышенный интерес общественности и активно обсуждается средствами массовой информации. На фоне динамичных социально-экономических изменений понятия о долге, чести, патриотизме становятся красивыми словами, не имеющими большого смысла за своим звучанием. Обесценивание нравственных устоев молодёжи приобретает более заметный характер. В армейских отношениях нередки жестокие случаи дедовщины, и, как следствие, дезертирство и массовое уклонение от службы в армии. Но наблюдается и обратная тенденция. Юноши с большей охотой идут служить в ВС, видя перспективы для построения будущей успешной жизни и профессиональной карьеры. Изучением целостных представлений о мире в психологическом контексте развития личности занимались К. Юнг, К. Левин, Д.А. Леонтьев, А.Г. Ковалёв и другие. Г.Н. Малюченко и В.М. Смирновым были выделены следующие модели мира – *хаотическая, антагонистическая, механистическая и организмическая.*

Цель исследования состояла в изучении целостных представлений о мире и отношения к службе в Вооружённых силах в юношеском возрасте. Было выдвинуто предположение о том, что организмическая и механистическая модели мира, ценности личной жизни, развития физического здоровья, воли и активной деятельности обуславливают у юношей развитие положительного отношения к службе в Вооружённых силах. Были использованы методика «Ценностные ори-

ентации» М. Рокича, тест-опросник «СПАИММ» Г.Н. Малюченко, В.М. Смирнова, анкета «Отношение к службе» Т.М. Кормилицыной. В эксперименте участвовали 78 юношей призывного возраста.

Проанализировав экспериментальные данные, мы получили следующие результаты.

Юноши с *положительным отношением* к службе в ВС и доминированием *организмической* модели мира (41%) считают главным поддержание гармонии в социуме, в отношениях человека с окружающим миром. Они предъявляют весьма жёсткие требования к самим себе и заниженные к окружающим. Стремятся решать проблемы через поддержание постоянной обратной связи с окружающим миром, через творческие способы взаимодействия с общественными процессами. У них преобладают такие ценности, как здоровье, честность, жизнерадостность. Они стремятся стать достойными гражданами своей страны.

Юноши с *положительным отношением* к службе в ВС и доминированием *механистической* модели мира (23%) в жизни стремятся избегать всякого рода неопределённостей путём тщательного планирования своих действий и поступков. Они обладают склонностью чётко прогнозировать результаты своей деятельности. У них преобладают следующие ценности: смелость в отстаивании своего мнения, своих взглядов, активная деятельная жизнь. Юноши стремятся воплотить намеченные цели путём развития своего физического здоровья, воли и активной деятельности.

Юноши с *положительным отношением* к службе в ВС и доминированием *хаотической* модели мира (18%), как правило, не строят долгосрочных планов в своей жизни, стремятся к тому, что более достижимо в короткие сроки. В окружающем мире для них нет ничего определённого, нет какого-либо устойчивого порядка. У них преобладают такие ценности, как наличие хороших и верных друзей, здоровье.

Юноши с *положительным отношением* к службе в ВС и доминированием *антагонистической* модели (18%), как правило, точно знают, как всё должно быть устроено в современном им обществе. Вне зависимости от уровня их материального благополучия, социального статуса у этих людей всегда есть враги, мешающие им жить. Их субъективное ощущение полноты жизни реализуется через борьбу, через различные формы активного противостояния. У них преобладает любовь к свободе и твёрдой воле. У молодых людей чётко сформировано представление о дальнейшей жизни, о службе в ВС. Они стремятся воплотить намеченные цели путём развития своего физического здоровья, воли и активной деятельности.

Юноши с *отрицательным отношением* к службе в ВС и доминированием *механистической* модели мира (42 %) стремятся избегать всякого рода неопределённости путём тщательного планирования своих действий и поступков. Они ориентируются на независимость и здоровье и считают, что служба в ВС не способна реализовать их желания и запросы.

Юноши с *отрицательным отношением* к службе в ВС и доминированием *организмической* модели мира (39%) считают весьма важным делом поддержание гармонии в социуме, в отношениях человека с окружающим миром. Они

стремятся во всём следовать принципу «не навреди», предъявляя весьма жёсткие требования к самим себе и заниженные к окружающим. Из ценностей у них преобладают любовь и творчество.

Юноши с *отрицательным отношением* к службе в ВС и доминированием *хаотической* модели мира (19 %), как правило, не строят долгосрочных планов в своей жизни, стремятся к тому, что более достижимо в короткие сроки. В окружающем мире для них нет ничего определённого, нет какого-либо устойчивого порядка. Они стремятся не к личностному росту, а к накоплению «навыков выживаемости». Юноши не хотят связывать свою дальнейшую жизнь с ВС и не видят необходимости и важности службы для себя. Они ориентируются на общественное признание, материальную обеспеченность, и считают, что служба в ВС не способна реализовать их желания и запросы на данном возрастном этапе.

Таким образом, гипотеза нашего исследования была подтверждена частично. Независимо от модели мира, юноши либо имеют стойкое положительное отношение к службе в ВС, либо не имеют желаний служить. Большой процент молодых людей имеют организмическую и механистическую модели мира. Но если у юношей с положительным отношением к службе преобладают такие ценности, как смелость в отстаивании собственного мнения, жизнерадостность, честность, активная деятельная жизнь, то юноши с отрицательным отношением к службе предпочитают независимость, творчество и любовь.

Меньший процент респондентов имеют хаотическую и антагонистическую модели мира. «Антагонисты» однозначно считают, что надо служить в ВС, их ценности – любовь к свободе, твёрдая воля, борьба, физическое здоровье. Юноши с хаотической моделью мира противоречивы, их цель – выживание любой ценой, они стремятся к быстрому, хотя и не стабильному успеху, ценят здоровье и «надёжных» друзей.

Литература

1. Малюченко, Г.Н. Социально-психологический анализ целостных представлений о мире [Текст] / Г.Н. Малюченко, В.М. Смирнов. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2006. – 156 с.

ВОПРОСЫ ИНТЕГРАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ РАЗНОГО УРОВНЯ ЧЕРЕЗ СЕТЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ «ШКОЛА-ВУЗ»

М. А. Кудака, Т. Н. Михаленко, И. А. Табунов

Федеральное государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования Череповецкий государственный университет,
г. Череповец, Россия

Abstract. The article deals with such problems as integration of all education stages. Authors tell about their way of organization students' practice in University and organization of practice help to city schools.

Keywords: Integration, education system, network interaction "school-high school".

Подготовка психологов в вузах, помимо наличия общих черт с другими профессиональными направлениями обучения студентов, имеет свои специфические особенности и характеристики, которые непосредственно связаны с усвоением системы психологических знаний в качестве профессиональных. Существует реальное противоречие между запросом современного общества на высоко подготовленного специалиста и недостаточным уровнем готовности выпускников вуза к профессиональной деятельности.

Как отмечают Н.Г. Винокурова, С.В. Марихин, В.О. Солнцев социальная ситуация развития практической психологии образования характеризуется серьезным противоречием между потребностью всех участников образовательного процесса в психологическом сопровождении и их недоверием к возможностям практической психологии в образовании [1]. Образовательные учреждения, в первую очередь, школы отмечают недостаточный уровень практико-ориентированной подготовки психологов – выпускников вузов. Чаще всего профессиональное становление психолога происходит после окончания вуза стихийно, под влиянием сиюминутных задач.

На наш взгляд, основным условием предупреждением данных рисков в подготовке к выполнению профессиональных задач психологов является организация учебно-профессиональной деятельности на основе принципов компетентностного подхода.

Базовым понятием компетентностного подхода в образовании становятся понятия «компетенции» и «компетентность», которые, несмотря на схожесть, достаточно четко дифференцируются между собой (И.А. Зимняя, А.И. Субетто, Т.М. Сорокина, А.В. Хуторской и др.).

В справочной литературе значение слова «компетенция» определяется как «область вопросов, в которых кто-либо хорошо осведомлен» [7, с. 110]. Э.Ф. Зеер под компетенцией понимает «совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых, чтобы качественно продуктивно действовать по отношению к ним» [2, с. 60].

Понятие «компетентность» означает «соответствующий, способный», т.е. пригодный к реализации тех или иных полномочий» [6, с.85], тогда как компетентный – это «1) обладающий достаточными знаниями, сведущий в какой-либо области; 2) обладающий компетенцией, полномочный» [8, с. 109].

Применительно к профессиональному обучению данные понятия имеют достаточно четкое разделение:

- компетенции определяются как заданные требования к подготовке специалиста, необходимые для решения функциональных задач, определяющих сущность профессиональной деятельности;

- компетентность рассматривается как способность и готовность личности к реализации той или иной компетенции.

И.А. Зимняя уточняя данные понятия, отмечает, что компетенция относится к потенциальному качеству личности, а компетентность – к актуальному [3].

Анализ литературы показывает, что профессиональная компетентность понимается как качество, развитие которого позволяет судить об уровне подготовленности специалиста и его способности выполнять тот или иной вид профессиональной деятельности. Основным условием повышения компетентности студентов-психологов является расширение их профессионального самосознания. Профессиональное самосознание – это «комплекс представлений человека о себе как профессионале, это целостный образ себя как профессионала, система отношений и установок к себе как профессионалу» [5, с.88].

С учетом внедрения компетентностного подхода в современную систему профессионального образования особое внимание уделяется организации образовательного процесса, предусматривающего широкое использование активных форм и методов организации аудиторной и внеаудиторной работы. Интеграции образовательных систем разного уровня через сетевое взаимодействие «Школа-вуз», привлечение студентов-психологов на добровольческих началах в школу способствует развитию мотивации психологов на непрерывное образование (самообразование), как основы профессиональной успешности.

При организации сетевого взаимодействия «Школа-вуз» мы придерживаемся точки зрения И.А. Зимней, которая отмечает, что компетентностный подход не противопоставляется традиционному, а существенно расширяет его содержание личностными составляющими, делает его гуманистически направленным и практико-ориентированным. На протяжении нескольких лет в организации образовательного процесса по подготовке будущих психологов мы используем технологии рефлексивного и проектного обучения.

Отличительной чертой вовлечения студентов-психологов в сетевое взаимодействие «Школа-вуз» является не столько получение определенной информации (готовых методических приемов в организации деятельности психолога), сколько стимулирование студентов к размышлениям о перспективах развития своей профессиональной компетентности и создание условий для проявления ими ответственного отношения к решаемой в школе проблеме.

Добровольческое участие студентов-психологов в сетевом взаимодействии «Школа – вуз» выстраивается с опорой на определенные принципы, позволяю-

щие активизировать саморазвитие будущих психологов и способствующих оптимизации у них профессиональной компетентности. К ним относятся:

- использование активных методов обучения (проектный и рефлексивный подход);
- последовательная профессионализация будущих психологов;
- принцип самообучения (разработка и реализация социально-психологического проекта по запросам школ);
- принцип взаимообучения (студент и педагог-психолог в школе).

Реализация в сетевом взаимодействии «Школа-вуз» с одной стороны активизирует мыслительную деятельность студентов таким образом, чтобы происходил сдвиг мотивации будущего психолога с предметной стороны его деятельности на осознанную, системную деятельность, через реализацию социально-психологического проекта в школе, с другой стороны – происходит приобретение профессионального и личного опыта в системе образовательного пространства школы.

Добровольческое включение студентов психологов в сетевое взаимодействие «Школа-вуз» позволяет им на ранних этапах профессионализации включаться во все виды деятельности практического психолога сферы образования. Т.С. Кабаченко, рассматривает деятельность как средство психологического воздействия, отмечает, что «в процессе деятельности происходит обогащение чувственного опыта человека, совершенствование его психических процессов, увязываются в единый контекст чувственные образы, системы значений и личностных смыслов» [4, с.195]. Это положение на наш взгляд является ключевым в интеграции образовательных систем разного уровня через сетевое взаимодействие «Школа-вуз», определяет его принципиальную установку на последовательную профессионализацию будущих психологов.

Литература

1. Винокурова Н.Г., Марихин С.В., Солнцев В.О. Психолого-педагогические механизмы формирования готовности психолога к профессиональной деятельности//Вестник Санкт-Петербургского университета Государственной противопожарной службы МЧС России.-2014.- №1.- с. 147-153.

2. Зеер Э.Ф. Реализация компетентностного подхода в профессиональном образовании/Э.Ф. Зеер, Д.П. заводчиков, Е.Г.Лопес.- Екатеринбург: ГОУ ВПО «Рос.гос.проф.-пед.ун-т», 2007.

3. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании/ И.А. Зимняя.- М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.

4. Кабаченко Т.С. Методы психологического воздействия: Учебное пособие/ Т.С. Кабаченко.-М.: Педагог. общ-во России, 2000.

5. Маркова А.К. Психология профессионализма/ А.К. Маркова.- М.: Просвещение, 1996.

6. Словарь русского языка/под ред. Е.Н. Гороховникова, Ц.Г.Гурвиц, Л.И.рахманова.- в 4 т.-М.:Гос.изд-во иностр. и национал. Словарей, 1958-1961.

7. Словарь русского языка / под. ред. А.П. Евгеньевой. – в 4-х т., 3-е изд. – М.: Рус.яз., 1985-1988.

8. Словарь русского языка / под. ред. Г.П. Князькова, Т.Н. Поповцева, М.Н. Судоплатова. – в 4 т. – М., 1958.

ФЕНОМЕН ЛИДЕРСТВА В УСЛОВИЯХ СМОДЕЛИРОВАННОЙ СТРЕССОВОЙ СИТУАЦИИ

Н. С. Куличевская

Волгоградский филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации

Abstract. The problem of leadership in conditions of designed stressful situation has been examined in this particular article. In this article theoretical basis of leadership have been examined, empirical researches of peculiarities of lead qualities have been done and the experiment with the aim of designing of stressful situation has been fulfilled. In the result the facts that personal characteristics influence on leader's behavior in stressful situation have been received.

Keywords: leadership, stressful situation, experiment, personal characteristics.

Можно сказать, что в любой стрессовой ситуации благоприятный исход зависит от лидера – человека, который возьмет на себя полномочия урегулировать сложившиеся обстоятельства. Таким руководителем может стать человек обладающий специфическими характеристиками. Среди таких качеств выделяют: дисциплину, трудолюбие, мудрость, решительность, терпение, выносливость, видение будущего, уверенность, навыки межличностного общения и прочее. Помимо этого, такой человек должен уметь управлять людьми, вне зависимости от влияния стресса или панических состояний, особенно в чрезвычайных и стрессовых ситуациях. Можно утверждать, что властность лидера, определяет поведение отдельного человека, она вносит определенные изменения как в его поведение, так и в отношения и чувства других людей.

Лидер, по мнению А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского – это член группы, за которым она признает право принимать ответственные решения в значимых для нее ситуациях, т.е. наиболее авторитетная личность, реально играющая центральную роль в организации совместной деятельности и регулировании взаимоотношений в группе.

Стресс в деятельности лидера в условиях чрезвычайной ситуации неизбежен, так как помимо руководящей и координирующей функции, на него возлагается большая ответственность за принятие решений. Помимо отрицательного влияния, стресс может быть положительным. В таком состоянии активизируется умственный и творческий потенциал личности. Это описывали в своих работах Олег Александрович Конопкин 1995, Блюма Вульфовна Зейгарник 1989 г. (ведущая роль психологических детерминант поведения в стрессовой ситуации)

В условиях, которые стоят перед нами в современном мире, стрессовые

ситуации становятся постоянной составляющей во многих сферах жизнедеятельности. Отсюда, управление и наличие лидера среди людей, которые попадают в такие условия, является обязательной составляющей. Этим и подчеркивается актуальность выбранной нами темы.

Целью исследования является рассмотрение феномена лидерства в условиях смоделированной стрессовой ситуации.

Объект работы феномен лидерства.

Предметом работы является феномен лидерства в условиях стрессовой ситуации.

Гипотеза: Существует взаимосвязь между личностными характеристиками и реальным поведением в стрессовой ситуации.

В ходе исследовательской работы были использованы следующие методы:

- Теоретический анализ психологической литературы по данной теме

- Качественные и личностные методики: «Индивидуально-типологический опросник (ИТО)» Л.Н. Собчик, Опросник К. Томаса «Стиль поведения в конфликте», Тест "Диагностика лидерских способностей» Е. Жариков, Е. Крушельницкий.

- Количественная обработка и качественная интерпретация полученных результатов.

В исследовании приняли участие 30 человек в возрасте от 19 до 20 лет. 37% выборки составляли мужчины,(11 человек) и 63% женщины (19 человек).

Воспользовавшись методикой Томаса «Стиль поведения в конфликте», мы получили следующие результаты: у 10% выборки стиль поведения «Приспособление», у 17% «Сотрудничество», у 20% «Избегание», у 30% «Соперничество» , у 23% «Компромисс».

После проведения теста "Диагностика лидерских способностей» мы получили такой результат: Сильно выражено лидерство у 30% выборки, Средняя выраженность лидерства у 43%, слабо выражены лидерские качества у 17% испытуемых, а склонность к диктатуре не проявил никто из участников исследования.

По результатам «Индивидуально-типологического опросника (ИТО)», в данной выборке преобладают такие качества как: Агрравация, Экстраверсия, Агрессивность, Тревожность, Лабильность.

В наименьшей степени у выборки проявляются Ригидность, интроверсия, сензетивность, спонтанность.

Исходя из полученных данных, можно сделать вывод о том, что выборка в целом представляет собой людей с активной самореализацией, проявляющих упрямство и своеволие в достижении целей, открытость и стремление расширить круг социальных контактов. При этом у них наблюдается стремление подчеркнуть сложность своего характера, эмоциональность, восприимчивость, выраженная изменчивость настроения и сентиментальность.

В эксперименте принимали участие 9 человек. Нами была смоделирована стрессовая ситуация на основе тренинга «Подводная лодка». После того, как были озвучены условия, одна из участников эксперимента отказалась принимать дальнейшее участие в нем. (такое поведение было объяснено нами в

дальнейшем, после изучения характеристик ее личности, где ярко наблюдаются модели поведения избегания, перекладывания ответственности на других лиц, повышенный уровень тревожности и низкий уровень выраженности лидерских качеств.)

В ходе эксперимента, остальные 8 человек продемонстрировали различные формы поведения: 1. Конструктивный лидер 2. Деструктивный лидер. 3. Жертва 4. Конформное поведение.

После эксперимента мы сравнили, соответствуют ли модели и стили поведения людей их личностным характеристикам.

Из 9 рассмотренных нами человек, совпадения были выявлены у 7 человек. Что свидетельствует о том, что гипотеза исследования подтвердилась.

У двоих участников наблюдалось противоречие: **1.** По личностным характеристикам человек является экстравертом, с широким кругом социальных контактов. Представляет собой творческую, склонную к рефлексии и сентиментальности личность. В эксперименте он является деструктивным лидером, первым применяет физическую силу, а именно убивает других людей, для спасения собственной жизни, не смотря на то, что его жертвы являются ему довольно таки близкими людьми. **2.** Личность так же экстраверт, характеризующаяся открытостью и общительностью, с активной самореализацией, позитивной оценкой перспектив и с высокой эмоциональностью. Во время эксперимента проявила модель поведения «Жертва» одна из первых попросила лишить ее жизни, избегая решения проблемы, перекладывая ответственность за свою судьбу на других людей.

Объяснение таких противоречий, по нашему мнению, можно найти в том, что молодое поколение, являющееся способными, творческими и сильными личностями, сами себя позиционируют с точки зрения слабых и не приспособленных к жизни людей, иногда напрямую называя себя ничтожеством.

Это пример Кризиса идентичности Э.Эриксона 17-21 год, расхождение Я-реального и Я-идеального. Того, что я значу и представляю собой, и того, что я думаю о себе.

Перед нами разворачивается некая социально-психологическая игра нового поколения, и чтобы обнаружить среди таких людей руководителей, придется создавать специальные условия для их самореализации. Такими условиями, часто становятся стрессовые и чрезвычайные ситуации.

По Шпенглеру, страдание – критерий подлинной духовности, по Ницше-средство к величию души. Именно через преодоление трудностей человек может полностью раскрыть свое Я. В современном обществе, мы все чаще наблюдаем деструктивных лидеров, что связано с пассивностью конструктивных руководителей, для нас остается открытым вопрос, стоит ли как то бороться с их пассивностью, и к чему мы идем с агрессивными лидерами?..

Литература

1. Беляцкий Н. П. Менеджмент. Основы лидерства. – Мн.: 2008. – 250 с.
2. Билл Ньюмен «10 законов лидерства». – М., 2007.
3. Виханский О.С., Наумов А.И. Менеджмент. – М., 2001. – С. 471.

4. Веснин В.Р. Менеджмент для всех. – М., 1994.

5. Гуренкова Т.Н. Елисеева И.Н., Психология пожарных экстремальных ситуаций. – М., 2007. – С. 56–63.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Е. Ю. Кучерова

Волгоградский филиал Российской академии народного хозяйства
и государственной службы при Президенте Российской Федерации

Abstract. This article investigates the coping strategies adolescents. It shows what coping strategies are more effective at this age. Psychological support should be aimed at helping the individual to adapt to unstable conditions of the social environment. Investigation and prevention of stress is one of the main tasks of psychological science.

Keywords: stress, coping strategies, coping behavior, stressors, anxiety, self-control, emotional experience, social adaptation, individual psychological characteristics, psychological support.

В современном обществе имеется множество нерешенных проблем, как социально-экономического, экологического, так и политического характера, преобладающие настроения большинства граждан России - это пессимизм и тревожность, которые вызваны социально-стрессовыми воздействиями, особенно сильно ощутимыми в раннем юношеском возрасте, что связано с повышением чувствительности к стрессу.

В юношеском возрасте происходят глобальные перемены – устройство на работу, вступление в брак и др., в повседневной жизни обнаруживается влияние множества стрессоров, таких как конфликты, нехватка времени, информационная перегрузка, угроза социальному статусу, самооценке; закладываются основы сознательного поведения, формируется мировоззрение, осуществляется первое взрослое самоопределение, выбор профессии и самореализация личности.

Для преодоления стрессовых ситуаций человек на протяжении своей жизни вырабатывает так называемые копинг-стратегии, то есть систему целенаправленного поведения по сознательному овладению ситуацией для уменьшения вредного влияния стресса[1].

Под «копингом» понимается постоянно изменяющиеся эмоциональные, когнитивные и поведенческие попытки справиться с внешними или/и внутренними требованиями, которые оцениваются как напряженные или превышающие ресурсы совладания человека[4].

Личность и среда оказывают друг на друга взаимное влияние и образуют динамическую и неразрывную взаимосвязь, поэтому копинг нужно рассматривать как процесс, который предполагает постоянные изменения приемов совла-

дания или их динамику. Стресс можно обозначить как отсутствие равновесия между индивидом и воспринимаемыми им требованиями среды.

Выбор определенной модели копинг-поведения обусловлен индивидуальными психологическими особенностями (уровнем тревожности, видом темперамента, особенностями характера и мышления) и социально-психологическим опытом личности. Дальнейший выбор копинг-стратегии меняется согласно социальным параметрам сложившейся ситуации.

В сложных жизненных ситуациях молодежь чаще всего не умеет эффективно пользоваться своими внутренними ресурсами. Юноши и девушки в современном обществе не владеют развитыми способами эффективного разрешения проблем возникающих при стрессе, в связи с чем возникает необходимость выявления адаптивных механизмов психологической защиты и копинг-стратегий при повышенном уровне стресса в данном возрасте.

На базе Волгоградского филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы было проведено исследование, в котором приняли участие:

- студенты первого курса специальности «Психология» ВФ РАНХиГС, группа 14 человек, 5 студентов – юноши, 9 студентов – девушки, возраст 17-18 лет

- студенты третьего курса специальности «Психология служебной деятельности» ВФ РАНХиГС, группа 9 человек, 3 студента – юноши, 6-девушки, возраст 20 лет

Студенты первого курса магистратуры «Психология» ВАГС, группа 10 человек, 2 студента – юноши, 8 – девушки, возраст 21-23 года.

Всего в исследовании приняли участие 33 человека (15 юношей и 18 девушек).

В работе применялись проективные и стандартизированные методики: для выявления уровня тревожности - шкала психологического стресса PSM-25 (Lemyr, Tessier & Fillion, 1991) [2], для определения используемого копинг-поведения - опросник «Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса и С. Фолкмана[3], для диагностики особенностей совладания со сложными ситуациями и применяемых защитных механизмов – проективная методика «Человек под дождем»[5].

Анализ копинг-поведения, проводимый с помощью опросника «Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса и С. Фолкмана показал, что в группе первого курса наиболее используемыми являются такие копинг-стратегии как положительная переоценка ситуации и планирование решения проблемы, данная группа проявляет наименьшую степень психологического напряжения. Студенты третьего курса, обладающие средним показателем, наиболее активно используют копинг-стратегию поиска социальной поддержки, а группа первого курса магистратуры, обладающая наиболее высокими показателями психологического стресса чаще всего использует копинг-стратегии самоконтроля и планирования решения проблемы.

Следует отметить, что одни и те же способы совладающего поведения используются на одинаковом уровне в группах как с низким, так и с высоким

уровнем стресса. Например, копинг-стратегия планирования решения проблемы проявляется у студентов первого курса и студентов магистратуры, однако в первой группе, где проявление стрессового напряжения наименее выражено, данная копинг-стратегия используется в большинстве случаев одновременно со стратегией положительной переоценки ситуации, следовательно, наиболее высокая степень адаптации наблюдается у студентов, использующих данные копинг-стратегии совместно.

У группы первого курса магистратуры самоконтроль и планирование решения проблемы являются доминирующими стратегиями поведения. Следует обратить внимание, что уровень стрессового напряжения в данной группе довольно высокий, это свидетельствует о том, что одновременное использование данных приемов совладающего поведения ведет к дезадаптации и является непродуктивным.

Результаты проективной методики «Человек под дождем» показывают, что большинство студентов данной группы испытывают тревогу и беспокойство, что может быть связано с высокой ответственностью и переживанием за собственное будущее и профессиональную состоятельность, также решающим фактором может являться тот факт, что большинство студентов магистратуры совмещают учебу в ВУЗе с работой, вследствие чего испытывают высокую информационную, статическую и эмоциональную нагрузку.

Студенты третьего курса в большинстве случаев используют копинг-стратегию поиска социальной поддержки, уровень стресса в этой группе обладает средним показателем. Однако у студентов с наименее выраженным уровнем стрессового напряжения данная стратегия совладания применяется совместно с планированием решения проблемы, и в ряде случаев с положительной переоценкой ситуации, следовательно, совместное использование данных способов совладающего поведения можно считать адаптивным. У студентов же с наиболее высоким уровнем стресса преобладают такие копинг-стратегии как бегство-избегание, принятие ответственности и самоконтроль, из чего можно сделать вывод, что одновременное использование данных способов совладания со стрессом может привести к дезадаптации и повышению стрессового напряжения.

Обобщая данные результаты, можно сделать вывод, что с возрастом у студентов повышается степень ответственности, что ведет к повышению уровня стресса, тревоги и беспокойства за собственное будущее, повышается самоконтроль. На завершающих этапах высшего образования личность готовится к переходу на новую ступень своей жизни – поиск профессии, брак, рождение детей, окончательное обособление от родителей. На протяжении всего обучения в ВУЗе учебный стресс играет основную роль и требует высоких затрат ресурсов совладания. Дальнейшая адаптация в трудных жизненных ситуациях и уровень стрессоустойчивости личности зависит от выбора копинг-стратегий и механизмов психологической защиты.

К основным стрессорам юношеского возраста можно отнести информационную перегруженность, противоречие потребностей обособления и индивидуализации, эмоциональные переживания, которые связаны с взаимодействием

с социальной средой, повышенную статическую нагрузку. Но учебный стресс является основным в этом возрасте, так как ведущей деятельностью является учебная. Юноша рассматривает учебу как предпосылку будущей профессиональной деятельности, что повышает значимость учебного стресса.

К разновидностям учебного стресса относится экзаменационный стресс, который является одной из главных причин, вызывающих психологическое напряжение у студентов. Чаще всего экзамен является психотравмирующим фактором и учитывается даже при классификации неврозов. Экзаменационный стресс оказывает негативное влияние на иммунную и сердечно-сосудистую системы. Неблагоприятными факторами периода подготовки к экзаменам являются повышенная статическая нагрузка, ограничение двигательной активности, интенсивная умственная деятельность, нарушение режима сна и эмоциональные переживания. Это может привести к перенапряжению вегетативной нервной системы, которая осуществляет регуляцию нормальной жизнедеятельности организма. После сдачи экзаменов физиологические показатели не сразу возвращаются к норме, для возвращения артериального давления к исходным величинам требуется несколько дней. На экзамене стресс может проявиться в виде затруднения выполнения привычных функций (письмо, речь, чтение) и в виде чувства тревожного ожидания неудачи, сопровождающегося полным торможением или нарушением формы соответствующей деятельности[6].

Экзаменационный стресс является серьёзной угрозой здоровью студентов, и массовый характер придает этой проблеме особую актуальность. В связи с этим лица юношеского возраста нуждаются в психологической поддержке, причем не только в травмирующих и кризисных ситуациях, но и в обыденной жизни.

Перед психологической наукой стоит задача определения условий и способов формирования механизмов психологической поддержки студентов в их самореализации, как профессиональной, так и личностной.

Психологическая поддержка определяется как система социально-психологических методов способов, которые способствуют самоопределению личности в профессиональном и социальном планах, формированию устойчивого мировоззрения и ценностных ориентаций.

К основным направлениям психологической поддержки можно отнести психологическое консультирование, психологический тренинг, психологическую диагностику и коррекцию, психологическую профилактику.

Психологическая поддержка должна быть направлена на помощь в адаптации личности к нестабильным условиям социальной среды и на наиболее эффективные способы совладания в стрессовых ситуациях. В юношеском возрасте, формирующаяся личность должна выбирать и использовать наиболее адаптивные копинг-стратегии для преодоления стресса, что необходимо для правильного и осознанного формирования мироощущения и ценностных ориентаций.

Литература

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль. 2004. - 25 с.

2. Водопьянова Н. Е. Психодиагностика стресса. – СПб. : Питер, 2009. - 41-44 с.
3. Крюкова Т.Л., Куфтяк Е.В. Опросник способов совладания (адаптация методики WCQ) / Журнал практического психолога. - М. : 2007. № 3. - 93-112 с.
4. Морозова, Т. Ю. «Оценка эффективности программ на основе анализа уровня сформированности копинг-стратегий у подростков». / М.:ИПССО; АНО «Школа «Премьер», 2008. – 31 с.
5. Романова Е.В., Сытько Т.И. Проективные графические методики. Методические рекомендации. В 2- частях. : СПб., 1992. – 19 с.
6. Щербатых Ю. В. Психология стресса и методы коррекции.-СПб.: Питер, 2012. - 139-141 с.

ДЕВИАНТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ПОДРОСТКОВ В КОНТЕКСТЕ СЕМЕЙНОГО НЕБЛАГОПОЛУЧИЯ

Е. А. Лихачева

Волгоградский филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации

Abstract. This article discusses the problem of deviant behavior in adolescents due to the violation of interpersonal relations within the family. The main criterion of well-being or ill-being of the family is a style of parents to the child. Families who outwardly prosperous, in fact may be disadvantaged in relation to their children.

Keywords: Deviant behavior, teens, family, education, family relations.

Семья является социальным институтом, то есть устойчивой формой взаимоотношений между людьми, в рамках которой осуществляется основная часть повседневной жизни людей и удовлетворение их потребностей. Она является первым и ведущим субъектом воспитания. "Ребенку для полного и гармоничного развития его личности необходимо расти в семейном окружении, в атмосфере счастья, любви и понимания" [1].

В семье формируются и закладываются основы нравственности, нормы поведения подростка. Раскрываются индивидуальные качества личности и внутренний мир. Семья способствует самоутверждению подростка, раскрывает его индивидуальность, стимулирует его творческую и социальную активность.

Важным фактором девиантного поведения в развитии подростка является неблагополучная семья. Существует отрицательный микроклимат во многих семьях возникновение неприязни, отчуждения, грубости, стремления делать все назло, что создает объективные предпосылки для появления девиантного поведения.

Выделяются следующие стили семейных отношений, которые ведут к девиантному поведению у подростков:

- нестабильный стиль воспитательных влияний в неполной семье (ситуация развода, раздельное проживание детей и родителей);

- дисгармоничный стиль воспитательных и внутрисемейных отношений (гиперопека, конфликтные ситуации);

- асоциальный стиль отношений в дезорганизованной семье (систематическое употребление алкоголя, наркотиков, аморальный образ жизни, криминальное поведение родителей, семейная жестокость, насилие). [2]

Критерием благополучия или неблагополучия семьи, может служить стиль отношения родителей к ребенку. Иногда внешне благополучные семьи (с высоким социальным статусом, материально обеспеченные, с хорошими жилищными условиями, уровнем образования и культуры родителей), если в них наблюдаются нарушения в межличностных внутрисемейных отношениях, являются неблагополучными, так как эти нарушения, как правило, приводят к деформации личности в процессе социализации детей.

Так же можно сказать, что внешне благополучные семьи могут оказаться неблагополучными в отношении к своим детям. Если в них процветает потребительство и бездуховность, это может сформировать у детей гипертрофированные потребности или, напротив, не сформировать эмоциональные связи детей с родителями, совместные положительные эмоциональные переживания, что препятствует к развитию нравственных чувств.

Существуют следующие типы неблагополучных семей:

- педагогически несостоятельная семья;

- конфликтная семья;

- асоциальная семья;

- аморальная семья. [3]

Ослабление или иногда даже разрыв семейных связей между детьми и родителями также вызывают:

- типичные ошибки родителей в воспитании детей;

- особенности подросткового возраста;;

- сверхзанятость родителей;

- пьянство родителей;

- отсутствие в семье благоприятной эмоциональной атмосферы;

- случаи жестокого обращения с детьми (физического, психического, сексуального насилия);

- конфликтная ситуация в семье и др.

Негативные последствия неблагополучия в семье проявляются довольно быстро и подчас становятся необратимыми. Это и дефекты психического развития ребенка, и его трудный характер, и социальная дезадаптация, и девиантное поведение.

Неблагополучные семьи, имеющие низкий социальный статус в одной из сфер жизнедеятельности или в нескольких одновременно, не справляются со своими обязанностями по воспитанию детей, способности к адаптации детей из таких семей значительно снижены, процесс семейного воспитания ребенка протекает с трудностями, очень медленно, практически безрезультатно.

К типичным психологическим трудностям детей и подростков с отклонениями в поведении относятся следующие:

- трудный характер: обидчивость, агрессивность;
- внутренне «психологическое» одиночество, непонятность другими;
- проблемные взаимоотношения с родителями, педагогами, друзьями, одноклассниками;
- трудности формирования жизненных ориентиров, идеалов, ценностей;
- поиск комфортного существования, эмоционального благополучия;
- отсутствие адекватных средств и способов поведения в трудных ситуациях;
- стремление избежать давления, правил, норм, требований;
- отсутствие позитивных жизненных устремлений и целей;
- чувство вины, стыда за неблагополучных родителей, отсутствие уважения к родителям. [4]

Изучая сущность и природу отклонений, ученые в качестве основы девиации рассматривали наследственность внутриличностные психологические противоречия и конфликты с ближайшим социальным окружением (Г. Кэплан, Г. Тард, З. Фрейд, Э. Фромм и др.). Формирование личности подростка и проблемы отклоняющегося поведения в подростковой среде исследовались такими зарубежными и отечественными исследователями как У. Амос, З. Бауман, Э. Берджесс, К. Зейдельман, Д. Конрад, А. Коэн, Д. Клемменр, Г. Квей, К. Мангейм, М.С. Неймарк, М. Ричмонд, Т. Парсонс, Г.Я. Юзефич, В.Д. Ермаков, А.И. Долгова, И.С. Кон, И.С. Курек, В.Т. Лисовский, Л.А. Мильяненко, В.С. Собкин, В.Н. Соколова, Э.В. Соколов, В.Г. Степанов, Ф.Э. Шереги и др.

Таким образом, девиантное поведение детей и подростков всегда является результатом нарушения во взаимоотношениях внутрисемейных отношений. Неправильное отношение родителей к подростку, ошибки в воспитании делает подростка тревожным, эмоционально не устойчивым и как следствие – возникает девиантное поведение. Уровень развития личности подростка во многом зависит и от создания условий родителями. Подросток в неблагоприятных условиях жизни самостоятельно выбирает средства для удовлетворения своих базовых социально- психологических потребностей. Его отношение к происходящему вокруг проявляется не только в выборе определенного поведения. За ним кроются способ осмысления себя в структуре взаимоотношений: "я любим, когда достигаю чего-то". Безусловно, рост семейного неблагополучия создаёт слой хронического неблагополучия, порождает неразрешимые проблемы родителей и детей.

Литература

1. Конвенция о правах ребёнка (1989)
2. У. Бронфенбреннер. Факторы, влияющие на развитие человеческого потенциала. – М.: Академия, 2009
3. Рябова Г. Б. Семейведение. Учебное пособие. – Томск: ТМЦДО. – 2004.
4. Василькова Т.А., Василькова Ю.В. - Социальная педагогика. – М.: Наука, 2004.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ АНТИНАРКОТИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ

А. В. Лялюк

ФГБОУ ВПО «Кубанский государственный технологический университет»
г. Краснодар Российская Федерация

Abstract. Formation of the system of prophylaxis of illegal drug use requires knowledge of psychological pedagogical prerequisites of addiction to drugs, its causes, forms and consequences.

Keywords: prophylaxis, security, narcotic, psychology, pedagogy, teenager.

Согласно опросу Всероссийский центр изучения общественного мнения (ВЦИОМ) 57% россиян ставят наркоманию на первое место среди всех угроз национальной безопасности. Среди молодёжи наблюдается тенденция роста потребителей наркотических средств и психотропных веществ при снижении возраста приобщающейся к ним молодёжи. По сведениям Центра социологических исследований Министерства образования РФ, молодёжь начинает пробовать наркотик в среднем в возрасте 14 – 15 лет. При этом возраст «пробы» с 1991 года снизился на 6 лет. Если в 1991 году молодёжь начинала пробовать психоактивные вещества в среднем в возрасте 16 – 17 лет, то с 2001 года – в возрасте 11-13 лет. Поэтому актуально решение задач: распространение информации о причинах, формах, последствиях злоупотребления наркотическими средствами; формирование у учащихся негативного отношения к возможности употребления наркотиков; развитие навыков критического анализа и оценки информации о наркотиках; изучение методов профилактики наркомании; помощь жертве наркотиков [2].

Для эффективной организации антинаркотической профилактики и обеспечения антинаркотической безопасности общества необходимо выявить психологические и педагогические предпосылки распространения наркотизма.

Тема наркомании в психологических науках освещена широко как в теоретическом, так и практическом плане. Например, Фекьяер считает, что «с помощью целенаправленных кампаний по изменению сложившихся стереотипов о действии алкоголя и наркотиков, можно эффективно и с наименьшими социальными издержками разрушить силу алкоголя и наркотиков как инструмента господства над личностью» [6].

На сущностную сторону проблемы – психологическую указывает С. Белогуров, давая определение этого феномена: «Наркомания – не болезнь в обычном смысле этого слова. Но это и не обыкновенный порок из числа тех, что присущи здоровым людям. Наркомания – это тотальное (то есть затрагивающее все стороны внутреннего мира, отношение с другими людьми и способов существования) поражение личности, к тому же в большинстве случаев сопровождающееся осложнениями со стороны физического здоровья. Человек, идущий по пути наркомана, постепенно уничтожает свои лучшие нравственные качества; становится психически не вполне нормальным; теряет друзей, потом семью;

не может приобрести профессию или забывает ту, которой раньше владел; остается без работы; вовлекается в преступную среду; приносит несчастье себе и окружающим и, наконец, медленно и верно разрушает свое личное тело» [1]. Не случайно Цицерон утверждал: «Человек часто сам себе злейший враг».

В настоящее время молодёжь переживает кризисную социально-психологическую ситуацию, разрушены прежние стереотипы поведения, нормативные и ценностные ориентации. Выработка новых форм психологической и социальной адаптации происходит бессистемно. Молодые люди утрачивают ощущение смысла, происходящего и не имеет необходимых жизненных навыков, которые позволили бы сохранить свою индивидуальность и сформировать здоровый образ жизни. Они находятся под воздействием интенсивных и непрерывно возрастающих стрессовых ситуаций, и вследствие этого психоэмоционального напряжения возникают различные формы саморазрушающего поведения: употребление алкоголя, психоактивных веществ. Поведение, ведущее к наркозависимости, формируется постепенно и затрагивает глубинные процессы психологического развития. Причинами этого является неразвитость когнитивных ресурсов, Я-концепции, личностного контроля и активных стратегий поведения, направленных на решение жизненных проблем [3]. Поведение становится преимущественно избегающим, основанным на иллюзиях и манипулятивных стратегиях, что еще более осложняет взаимодействие зависимого человека с окружающей его социальной средой. Юность – это период нарушенного равновесия; вместе с тем, в это время создается равновесие более высокого уровня, активно формируются новые формы развития и адаптации. Развитие тех или иных форм поведения, адаптивность или дезадаптивность в социальной среде, подверженность или устойчивость, в том числе и к наркомании, зависит от уровня развития личностных ресурсов, поведенческих стратегий и навыков [5].

В подростковой субкультуре отношение к наркотикам неоднозначное. В группе сверстников, подростки могут демонстрировать либо нейтральное, либо положительное отношение к наркотикам. Однако это отношение в своей основе амбивалентно, противоречиво и непоследовательно. Амбивалентность проявляется в том, что сам наркотик может вызывать интерес, но отношение к наркотикам окрашено отрицательно. Наблюдается расхождение между групповыми и индивидуальными представлениями о сущности наркотиков, противоречивость групповых представлений. Поэтому антинаркотическая профилактика должна строиться не на основе бесспорных положений, высказываемых в безоговорочной форме, а в диалоговой, эвристической манере. Особенность психосемантики подросткового самосознания состоит в том, что, в отличие от взрослых, понятие «жизнь» имеет иной личностный смысл, не являясь доминирующей, абсолютной ценностью у подростка. Указания на опасность наркотиков для жизни не всегда достигают своей цели. Важно расширение представлений подростков о содержательной стороне жизни, на это должна быть направлена стратегия позитивной профилактики, а не на систему запретов. Подростковая субкультура не изолирована от культуры общества. Изменения в обществе активно ассимилируются подростковой субкультурой. В отечественной психологии и педагогике рассматривается такое понятие как кризис подросткового возраста, от-

мечая его характерные черты: эмоциональную лабильность, снижение интереса к учебной деятельности, сексуальные эксцессы, агрессивности. Позиция психологов по отношению к проблеме неоднозначна, поскольку внутренняя сторона, сама субъективная жизнь человека в подростковом возрасте оставалась вне сферы внимания. Подростковый кризис, стал рассматриваться как явление типичное и всеобщее. «Беспроблемный» подросток стал выглядеть как странное исключение, в педагогических и социальных науках был создан миф о трудном подростке. Вместе с тем в других культурах, в содержании которых нет представлений о трудных подростках, отсутствуют и сами трудные подростки, за резкими исключениями.

Существует психологический фактор, определяющий потенциальную опасность личности по отношению к наркомании, предрасположенность психической структуры личности. Специалисты относят наркоманию к импульсивным неврозам, а соответствующее состояние, предшествующее наркомании, считают основным, решающим фактором, инициирующим ее возникновение. С этой точки зрения, наркомания является своеобразным выражением неупорядоченности личности и неприспособленности ее к окружающему миру. Обычно начальным импульсом к немедицинскому потреблению наркотиков является стремление удовлетворить потребность в собственном авторитете, преодолеть неуверенность в себе, а также склонность к нарциссизму, к пассивному поведению, а также стремление получить удовольствие, такие личности не выносят никакого напряжения, не переносят боли, разочарования и ожидания. Психологическую характеристику таких личностей следует добавить такими чертами, как эмоциональная незрелость, неполноценная психосексуальная организация, садистские и мазохистские проявления, агрессивность и нетерпимость, слабые адаптационные способности, склонность к регрессивному поведению, неспособность к межличностному общению с партнером.

Опираясь на краткий обзор вышеизложенных факторов, возможно проектировать систему антинаркотической безопасности в деятельности образовательных учреждений, использовать потенциал образования как социокультурного феномена для противодействия наркотизации молодежи.

Литература

1. Белогуров С.Б. Профилактика подростковой наркомании. Навыки противостояния и сопротивления распространению наркомании / С.Б. Белогуров, В.Ю. Климович. – М.: Центр Планетариум, 2002. – с.9.
2. Лялюк А.В. Государственная политика противодействия наркотизации общества / А.В. Лялюк // Право и правосудие: теория, история, практика: сборник статей Международной научно-практической конференции. – т.1, Краснодар, 2009 г. – с.101.
3. Лялюк А.В. Педагогическая концепция профилактической работы среди учащихся школ по предотвращению потребления наркотиков как системная структура // Сибирский педагогический журнал. 2010. № 4. с.335.
4. Лялюк А.В. Компьютерная поддержка антинаркотической профилактики в структуре профессиональной педагогической деятельности / А.В. Лялюк //

Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 5;
URL: <http://www.science-education.ru/105-7197>

5. Молчан А.С. Исторические предпосылки и современные подходы к определению и оценки «Человеческого капитала» / Голотина И.И., Молчан А.С.// Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета. 2013. № 93. с. 135.

6.Фекьяер Х.О. Алкоголь или иные наркотики. Магические или химические вещества? / Х.О.Фекьяер.– М.: Философская Книга, 2012. – с.23.

СООТНОШЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ЗАЩИТ И КОПИНГ-ПОВЕДЕНИЯ У СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЯ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ

А. А. Максимова

Научный руководитель – И.В. Благовещенская

ГБОУ ВПО ЮУГМУ Минздрава России
Кафедра клинической психологии, социальной работы

Abstract. An investigation of defenses and coping in equal groups of 17 SUSMU clinical psychology and social care students was held. It was established, the students have had different defenses and coping, still having had high affinity to people.

Keywords: clinical psychology, coping, high affinity.

Актуальность. Начиная с раннего детства, и на протяжении всей жизни, в психике человека формируются, развиваются и активно используются "механизмы психологической защиты". Эти механизмы защищают сознание личности от различных факторов и ситуаций, способных привести к нарушению психической адаптации и к срыву функциональных систем жизнедеятельности. Они позволяют решить внутриличностные конфликты на бессознательном и подсознательном психологическом уровне, тем самым сохраняют стабильность и психологическую целостность личности. На сознательном уровне используются копинг-стратегии, объединяющие в себе когнитивные, эмоциональные и поведенческие стратегии, позволяющие продуктивно адаптироваться в условиях стрессовой ситуации [1].

В данном исследовании используется модель понятия «защитные механизмы», предложенная Р. Плутчиком. Защитные механизмы, как считает автор, берут свое начало в эмоциональной сфере и являются ее производными. Следовательно «механизмы психологической защиты» можно понимать как "последовательное искажение когнитивной и аффективной составляющих образа реальной конфликтной ситуации с целью ослабления эмоционального напряжения, угрожающего индивиду в случае, если бы ситуация была отражена в предельно возможном для него соответствии с реальностью"[2].

Психологическое здоровье человека с точки зрения позитивной психологии – это не только отсутствие психических или невротических нарушений, но еще и умение держать под контролем свою эмоциональную активность, базируясь преимущественно на позитивном, способность устанавливать и в последующем поддерживать отношения с людьми, а так же уметь совладать со стрессом и трудными жизненными ситуациями.

Практическая значимость данного исследования заключается в возможности использования полученных результатов в работе практических психологов при проведении психологического исследования личности. Полученные данные могут иметь значение как одно из оснований для анализа и совершенствования практики профессионального обучения в соответствующих областях.

Целью исследования является – на основе теоретического и экспериментального обоснования выявить, изучить и сравнить показатели самооценки, аффилиации, уровня использования копинг-стратегий и механизмов психологической защиты студентами ЮУГМУ факультетов клинической психологии и социальной работы.

Для достижения поставленной цели были сформулированы следующие **задачи**:

1. Выявить, изучить и проанализировать показатели самооценки, аффилиации психологических защит и копинг-стратегий у студентов разных специальностей.
2. Выполнить гендерный и статистический анализ полученных результатов.
3. Сравнить результаты и выявить особенности показателей самооценки, аффилиации, психологических защит и копинг-стратегий студентов разных специальностей.

Предмет исследования: уровень использования механизмов психологической защиты.

Объект исследования: психологические защиты и копинг-стратегии, уровень самооценки и притязаний, аффилиация.

Гипотезы:

1. Копинг-стратегии в сочетании с механизмами психологической защиты как форма совладания со стрессом.
2. Связь самооценки и совладающего поведения со стрессом - это и есть итрапсихические адаптации.

Материалы и методы исследования.

Исследование проводилось на базе кафедры клинической психологии и социальной работы Южно-Уральского государственного медицинского университета. В эксперименте участвовало 24 респондента. Из них: 17 человек – студенты факультета клинической психологии, 7 человек – студенты факультета социальной работы. Возраст опрашиваемых от 17 до 30 лет. Участие в эксперименте было добровольным. В отношении респондентов соблюдались нормы конфиденциальности и уважения автономии.

Исследование проводилось в два этапа. На первом этапе исследования были использованы следующие методики: методика шкалирования самооценки

и уровня притязаний Дембо-Рубинштейна, модификация А. М. Прихожан [3]; тест-опросник для измерения степени использования индивидом различных механизмов защиты, разработанную Р. Плутчиком в соавторстве с Г. Келлерманом и Х. Р. Контом в 1979 г. [4]; методика предназначенная для определения копинг-механизмов, способов преодоления трудностей в различных сферах психической деятельности, копинг-стратегий, разработанная Р. Лазарусом и С. Фолкманом в 1988 г., адаптированная Т. Л. Крюковой, Е. В. Куфтяк, М. С. Замышляевой в 2004 г. [5]; опросник аффилиации А. Мехрабиана, модификация М. Ш. Магомед-Эминов [6]; методика незаконченных предложений.

Второй этап исследования. Проанализированы полученные результаты и выявлены наиболее значимые особенности и взаимосвязи. Математическая обработка эмпирических данных исследования проводилась при помощи пакета прикладных программ Statistica 6.0. [7,8,9,10]

Результаты и их обсуждение.

Копинг-стратегии тесно взаимосвязаны с механизмами психологической защиты и используются неотрывно друг от друга, что обеспечивает совладание со стрессом. Стоит отметить, что уровень самооценки влияет на применение тех или иных форм совладания со стрессом.

Используя в исследовании опросник аффилиации А. Мехрабиана в совокупности с гендерным анализом, были получены следующие результаты.

Высокий уровень мотивация «стремление к людям» в сочетании с низким уровнем мотивации «боязнь быть отвергнутым» обнаружено у мужчин факультета клиническая психология и у женщин и мужчин факультета социальная работа.

Опросник «Способы совладающего поведения» Лазаруса в совокупности с гендерным анализом позволил получить следующие результаты:

Преобладание копинг-стратегии на факультете социальная работа: женщины – конфронтационный копинг (14%, 66,1), мужчины – дистанцирование (16%, 87,7)

• Преобладание копинг-стратегий на факультете клиническая психология: женщины – самоконтроль (13%, 65,4), мужчины - положительная переоценка (14%, 66,4)

Тест-опросник «Индекс жизненного стиля» Р. Плутчика в совокупности с гендерным анализом дал следующие результаты:

• У женщин преобладает использование механизма психологической защиты – отрицание (16%, 12).

• У мужчин преобладает использование отрицания (33%, 7,4) и замещения (20%, 7,4)

Методика шкалирования самооценки и уровня притязаний Дембо-Рубинштейна в совокупности с гендерным анализом дал следующие результаты:

• Факультет социальной работы демонстрирует реалистический уровень притязаний и заниженную самооценку у женщин (67%, 62,6) и заниженный уровень притязаний и заниженную самооценку у мужчин (100%, 59,7).

• На факультете клинической психологии женщины имеют реалистический уровень притязаний (66%, 69,1) и завышенную самооценку (66%, 80,7), мужчины – реалистический уровень притязаний (80%, 74,6) и адекватную самооценку (80%, 71,6).

Выводы:

1. Студентами-клиническими психологами и социальными работниками преимущественно используются различные механизмы психологической защиты и копинг-стратегии для совладания со стрессом, это может быть связано с особенностями работы в предстоящей специальности.

2. У студентов факультетов клиническая психология и социальная работа мотивы «стремление к людям» и «боязнь быть отвергнутым» имеет преимущественно одинаковый характер.

Заключение:

В ходе проведения исследования была выполнена следующая **цель**: на основе теоретического и экспериментального обоснования выявить, изучить и сравнить показатели самооценки, аффилиации, уровня использования копинг-стратегий и механизмов психологической защиты студентами ЮУГМУ факультетов клинической психологии и социальной работы.

Были поставлены и выполнены следующие **задачи**:

1. Выявить, изучить и проанализировать показатели самооценки, аффилиации психологических защит и копинг-стратегий у студентов разных специальностей.

2. Выполнить гендерный и статистический анализ полученных результатов.

3. Сравнить результаты и выявить особенности показателей самооценки, аффилиации, психологических защит и копинг - стратегий студентов разных специальностей.

Выдвинутые **гипотезы** в результате исследования о том, что:

Копинг-стратегии в сочетании с механизмами психологической защиты являются формами совладания со стрессом; связь самооценки и совладающего поведения со стрессом – интрапсихическая адаптация, **подтвердились**.

Полученные данные могут применяться как одно из оснований для анализа и совершенствования практики исследования механизмов психологической адаптации и копинг-стратегий.

Литература

1. Демина Л.Д., Ральникова И.А. Психологическое здоровье и защитные механизмы личности. – Барнаул: Изд-во Алтайского ун-та, 2005.

2. Сочивко Д.В. Психодинамика чувства юмора // Прикладная юридическая психология. - 2009. - № 3. - С. 14-19.

3. Прихожан А.М. Применение методов прямого оценивания в работе школьного психолога / Научно-методические основы использования в школьной психологической службе конкретных психодиагностических методик: Сб.

научн. тр. / Редкол.: И.В. Дубровина (отв.ред.) и др. – М.: изд. АПН СССР, 1988. – С. 110–128.

4. Авторы Кружкова О.В., Шахматова О.Н. "Психологические защиты личности: учебное пособие". – Екатеринбург: Издательство Росгоспрофпедуниверситет, 2006, 153 с.

5. Крюкова Т.Л., Куфтяк Е.В. Опросник способов совладания (адаптация методики WCQ) / Журнал практического психолога. – М.: 2007. № 3 С. 93-112.

6. Практикум по психодиагностике. – М.: МГУ, 1988.– С. 94–98.

7. Mann H. B., Whitney D. R. On a test of whether one of two random variables is stochastically larger than the other. // Annals of Mathematical Statistics. – 1947. – № 18. – с. 50–60.

8. Wilcoxon F. Individual Comparisons by Ranking Methods.// Biometrics Bulletin 1. – 1945. – с. 80-83.

9. Гублер Е.В., Генкин А.А. Применение непараметрических методов статистики в медико-биологических исследованиях. – Л., 1973. с. 30-40.

10. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии.- СПб., 2002. с. 5-40.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ САМООПРЕДЕЛЕНИИ

О. Н. Медведенко

Российская академия народного хозяйства и государственной службы
при Президенте РФ, Москва, Россия

Abstract: Psychological assistance provides support to young people in solving their individual problems related to physical and mental health, communication and life and professional determination. In the growing personality is supported by the desire for independence. Helps the child to believe in themselves and their abilities and directs career choice based on their individual abilities.

Keywords: self-determination, psychological support, personality, choice, self-knowledge, ability.

Понятие "самоопределение" вполне соотносится с такими модными ныне понятиями, как самоактуализация, самореализация, самоосуществление, самотрансценденция, самосознание. При этом многие мыслители связывают самореализацию, самоактуализацию и т.п. именно с трудовой деятельностью, с работой. Например, А. Маслоу считает, что самоактуализация проявляет себя "через увлеченность значимой работой"; К.Ясперс связывает самореализацию с "делом", которое делает человек. И.С. Кон говорит, что самореализация проявляется через труд, работу и общение. П.Г. Щедровицкий отмечает, что "смысл самоопределения - в способности человека строить самого себя, свою индивидуальную историю, в умении постоянно переосмысливать собственную сущ-

ность". [4,с.352]. Е.А. Климов выделяет два уровня профессионального самоопределения:

- 1) гностический (перестройка сознания и самосознания);
- 2) практический уровень (реальные изменения социального статуса человека) [2,с.95].

Н.А. Бердяев в работе "Самопознание" отмечает, что еще "на пороге отрочества и юности был потрясен однажды мыслью: "Пусть я не знаю смысла жизни, но искание смысла уже дает смысл жизни, и я посвящу жизнь этому исканию смысла"[1,с.220].

Все это позволяет определить сущность профессионального самоопределения как поиск и нахождение личностного смысла в выбираемой, осваиваемой и уже выполняемой трудовой деятельности, а также - нахождение смысла в самом процессе самоопределения. Выбор профессии, или профессиональное самоопределение основа самоутверждения человека в обществе, одно из главных решений в жизни. Выбор профессии определяет очень многое, а именно: кем быть, к какой социальной группе принадлежать, где и с кем работать, какой стиль жизни определять. Существуют различные варианты определения понятия "выбор профессии", однако все они содержат мысль, что профессиональное самоопределение представляет собой выбор, осуществляемый в результате анализа внутренних ресурсов субъекта, выбора профессии и соотнесения их с требованиями профессии. Содержание определения высвечивает двусторонность явления выбора профессии: с одной стороны, тот, кто выбирает (субъект выбора), с другой - то, что выбирают (объект выбора).

И субъект, и объект обладают огромным количеством характеристик, чем объясняется неоднозначность выбора профессии. Выбор профессии - это процесс состоящий из ряда этапов, каждому из которых соответствуют свои определения, социальная ситуация, своя среда и атмосфера, продолжительность которых зависит от внешних условий и индивидуальных особенностей субъекта выбора профессии.

Профессиональное самоопределение рассматривается как процесс, охватывающий весь период профессиональной деятельности личности: от возникновения профессиональных намерений до выхода из трудовой деятельности. Итак, можно сказать, что процесс профессионального самоопределения пронизывает весь жизненный путь человека. Однако пиком этого процесса является акт принятия решения о выборе профессии.

Профессиональное развитие личности протекает как процесс вхождение в профессионально-образовательную среду и интеграции в ней и состоит из трех этапов, взаимосвязанных и взаимообусловленных: адаптация, индивидуализация и интеграция [5,с. 113].

Мысли о необходимости поддержки растущего человека волнуют многих педагогов и психологов. В систему педагогической поддержки они включают и *психологическую*, поскольку она также интегрируется образовательным учреждением. К анализу понятия "психологическая поддержка" и к характеристике его содержания подходят по-разному.

Концептуальные представления о психологической поддержке как норме психологической деятельности формируются под воздействием идей и теоретических исследований, разрабатываемых в русле философской, педагогической и психологической антропологии. Генеральная идея об автономной и свободной сущности человека задает смысловое пространство для образования, организуемое как особая сфера, в которой возможно целенаправленно создавать условия для саморазвития, самообразования людей. Психологическую деятельность в этом ракурсе можно рассматривать, как конкретное воплощение данной совокупности условий в конкретном месте для конкретного ребенка.

В тяжелом положении находится консультант, который должен как-то представлять себе требования огромного числа профессий и искать их соответствие со способностями и другими особенностями школьника. Даже будучи очень, эрудированным, психолог вряд ли сможет иметь исчерпывающий перечень профессиональных требований существующих профессий. Еще менее понятно, какие требования к человеку будут предъявлять профессии, которые появятся в будущем [6, с.103]

Для психолога очень важно помнить, что молодому человеку, вступающему в жизнь, возможно, не раз придется сменить профессию либо пройти переподготовку в рамках выбранной, но сильно изменившейся профессии. При этом пока трудно предсказать, в каком возрасте это предстоит сделать. В нашей стране социально-экономическая ситуация сейчас такова, что происходит все более интенсивное перераспределение рабочей силы из одних областей профессиональной деятельности в другие.

Таким образом, строя работу по профориентации, психолог должен не только ориентировать учащегося на определенную профессию или ряд родственных специальностей, но и показать, что высококвалифицированный специалист должен быть психологически готовым к смене специальности либо к постоянному повышению квалификации.

Это остается актуальным и в случаях выбора относительно стабильных профессий, поскольку в нашей стране все более широко применяются коллективные формы труда (бригады, коллективный, семейный подряд и др.), когда становится необходимым владение несколькими специальностями, чтобы быть готовым заменить своего коллегу либо оказать ему квалифицированную помощь. Уже сегодня во многих случаях специалист одного профиля может заменить специалиста другого профиля, выполняющего свои обязанности в том же коллективе. Такое взаимообучение нередко происходит в самой производственной деятельности [3, с.107]

Таким образом, еще одной новой тенденцией изменений в мире профессий является замена монопрофессионализма полипрофессионализмом. Консультанту важно извлечь из этого вывод о том, что психологические возможности человека нельзя оценивать применительно лишь к одной-единственной профессии.

Литература

1. Бердяев Н.А. Самопознание: Опыт философской автобиографии. М.: Мысль, 1990.

2. Климов Е.А. Психолого-педагогические проблемы профессиональной консультации. М.: Знание. Сер. "Педагогика и психология", 1983. №2.
3. Пряжников, Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение. - М.: Издательство: Модэк, МПСИ, 2007.
4. Пряжников Н.С. Психологический смысл труда. М.: Изд-во "Институт практической психологии"; Воронеж: НПО "МОДЭК", 1997.
5. Соловьева Н.В. Трансформации в образовательной среде высшей школы. М: Мир психологии №4 (76), 2013.
6. Чистякова, С.Н. Профессиональное самоопределение. Вестник высшей школы. – 2003. – № 4.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Ю. С. Мельничук

Московский государственный университет дизайна и технологии,
г. Москва, Россия

Abstract. Professional self-determination is an important part of a mature personality. Necessary help and support can be provided by the school in which organized comprehensive support students on the choice of further professional activities during the entire period of study.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, личностное развитие, общеобразовательная школа, комплексное сопровождение обучения.

Выбор профессии осуществляется на этапе обучения в старшей школе, но задумываться о нем человек начинает гораздо раньше, практически с детства. Определиться получается далеко не сразу, а постепенно, накапливая знания и приобретая опыт, сначала в игре, потом на тренингах, практических занятиях и мастер-классах. Это одно из самых значимых решений в жизни каждого, поэтому важно подойти серьезно и осознанно к его принятию.

«Планировать карьеру, строить свое профессиональное будущее» - это понятия, которые на сегодняшний день все чаще употребляются среди подросткового поколения, ведь ни для кого не секрет, что чем раньше человек начинает искать подходящую профессиональную сферу, тем более выдающихся успехов сможет в ней достичь. Именно поэтому в современном мире так важно получить качественное образование (основное и дополнительное), личностно расти и развиваться.

Профессиональное самоопределение является неотъемлемой частью зрелой личности. Пик раздумий о будущей профессиональной деятельности приходится на возрастной период от 14 до 17 лет. Именно в этом возрасте необходима особая психологическая помощь и поддержка со стороны родителей, педагогов и других значимых людей. Школа может сыграть свою положительную

роль в этом вопросе, а особенно сейчас, когда изменение социально-экономических условий в стране качественно меняет параметры жизни людей, нарушая привычный жизненный уклад и стабильные условия жизни общества. На сегодняшний день успешная социально-профессиональная адаптация человека возможна только на основе целенаправленной подготовки обучающихся к будущей профессиональной жизни, к выбору профессии и ориентировки их на успех в жизни и карьере. По данным Росстата более половины выпускников ВУЗов работают не по специальности. Это свидетельствует о том, что, по каким-то причинам, профессиональный выбор был ошибочным. Решать эту проблем необходимо комплексно. И одним из способов является создание комплексной системы сопровождения профессионального самоопределения обучающихся на этапе обучения в школе. С введением в школе профильного обучения у обучающихся появилась возможность более предметно готовиться к поступлению в выбранное учебное заведение, углубленно изучая необходимые предметы. А с появлением предпрофильной подготовки школьники могут попробовать свои силы в разных сферах, лучше узнать свои способности, оценить склонности и интересы.

В настоящее время уже во многих школах страны ведется основательная работа по психологическому сопровождению профессионального самоопределения обучающихся. Длится эта работа на протяжении всего периода обучения ребенка в школе: с 1 по 11 класс. Такой фундаментальный подход к решению вопроса позволяет ученикам серьезно задуматься о том, чем бы хотелось заниматься в будущем профессионально, объективно оценить свои способности и соотнести их с потребностями рынка труда. Очень важно, чтобы ребенок самостоятельно и осознанно выбрал свой профессиональный путь, а не принимал поспешное и вынужденное решение в преддверии выпускных экзаменов. Это не только способствует успешной социализации обучающихся, но и влияет на их гармоничное личностное развитие. Исходя из этого, можно говорить о том что, важнейшей целью профориентационной работы является формирование у школьников готовности к самостоятельному выбору профессии, а само «профессиональное самоопределение» становится высшим уровнем профориентации [2 с.43].

Психологическая работа в школе ведется в соответствии с Федеральными государственными образовательными стандартами (ФГОС). Стандарты предъявляют требования ко всей образовательной системе, но в основном это касается результатов освоения основной образовательной программы (ООП): предметных, метапредметных и личностных. Образовательный стандарт, как никогда ранее, ориентирует образование на становление личностных характеристик. Это такие характеристики, как активное познание окружающего мира, осознание ценности труда и получения образования для жизни и деятельности, умение вести конструктивный диалог и сотрудничать. Помимо этого, в образовательном стандарте отмечена важность профессионального самоопределения обучающихся. В нем говорится о том, что ребят нужно целенаправленно обучать ориентироваться в мире профессий, понимать значение профессиональной деятельности для жизни общества, формировать способность к осознанному

выбору и построению дальнейшей индивидуальной образовательной траектории на базе полученных о мире профессий знаний и своих профессиональных предпочтений [4].

Важным в сопровождении профессионального самоопределения школьников являются: овладение технологией профессионального самоопределения; повышение информированности о мире профессий; предоставление актуальной информации о ситуации на рынке труда, о востребованности отдельных профессий, о целевых наборах в образовательные учреждения высшего и среднего профессионального образования; изучение индивидуально-психологических особенностей, влияющих на профессиональный выбор и успешность в профессии; развитие навыков самопрезентации и самоанализа; формирование способности соотносить свои способности и индивидуально-личностные особенности с требованиями выбираемой сферы профессиональной деятельности. Одной из основных составляющих профессионального самоопределения личности является нравственная составляющая выбора. Определяясь с профессией, человек ориентируется на свои взгляды и представления о должном поведении и правилах такого поведения. Нравственное сознание человека играет важную роль в выборе будущей сферы профессиональной деятельности [1 с.8].

Таким образом, каждый человек имеет потребность планировать свое будущее, в том числе и профессиональное. Комплексная работа школы в этом направлении обусловлена не только нововведениями в образовательной системе, но и нестабильными социально-экономическими условиями и быстрой сменой одних востребованных видов деятельности другими. Конечно, первостепенной задачей школы является обучение детей, но вместе с этим школа воспитывает и социализирует, помогает стать зрелой личностью и занять достойное место в обществе. Ведь человек в сегодняшнем мире не марионетка, а личность, которая способна самостоятельно оценивать происходящее вокруг, ставить цели и выстраивать план их достижения, анализировать перспективы своего развития в жизни и профессии. На завершающей стадии обучения в школе важно видеть, что ученик не просто выбрал профессию, а у него сформировалась внутренняя готовность к осознанному и самостоятельному планированию, корректировке и реализации своих профессиональных планов и перспектив развития в выбранной профессиональной сфере.

Литература

1. Одинцова О.В. Профессиональная этика. – М.: Академия, 2013.
2. Пряжникова Е.Ю., Пряжников Н.С. Размышления о профессиональном самоопределении молодежи // Вестник практической психологии образования. 2007. №3. С.42–45.
3. Пряжникова Е.Ю., Пряжников Н.С. Профориентация. – М.: Академия, 2005.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. – М.: Просвещение, 2011.

5. Шеховцова Л., Шеховцов О. Психологическое сопровождение выбора профессии в школе. – СПб.: ООО Издательство «Северо-запад»; Ростов н/Д.: Издательство «Феникс», 2006.

ПРОБЛЕМЫ ПРОСВЕЩЕНИЯ В КОНЦЕПЦИЯХ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А. Ю. Нестерова

Московский Институт Открытого Образования, Москва, Россия

Abstract. The article deals with topical issues of modern Russian education. Voiced issues related to education within the professional standard of the teacher. Addresses issues of prestige and pedagogical activity in terms of new information and knowledge era.

Keywords: professional self-determination, knowledge-based information society, education, professional development of teacher, professional standards for teacher, modern educational technology.

В настоящее время система Российского образования переживает парадигмальный кризис, связанный, по нашему мнению, как с переходом человечества к информационным обществам основанных на знаниях, что предполагает этап борьбы взглядов и убеждений, так и с несоответствием содержания и технологий образования требованиям современного общества и экономики. Здесь нам близок взгляд И. Канта, который считал, что необходимо осуществить «истинную реформу образа мыслей». Однако, практически все приверженцы того или иного подходов сходятся в одном: человек должен уметь УЧИТЬСЯ.

На сегодняшний день в России есть различные образовательные проекты, в которых в полной мере используются современные технологии обучения: индивидуальное обучение, практико-ориентированное обучение, модульное обучение, компетентностный подход, мотивационный подход и др. Но, по-прежнему задача школы – сформировать картину мира и научить действовать в этом мире.

Казалось бы, что перед современным учителем представлена прекрасная возможность выбора программ, технологий, подходов, но именно эта возможность и ставит его в сложную ситуацию выбора. Отчасти, это связано с тем, что на данном этапе «модернизации» образования практически отсутствует адекватная трансляция возможностей и вариативности форм работы. Новые педагогические технологии и системы необходимо осваивать и «выращивать» новую практику образования, необходимы и изменения всей концепции образования в педагогическом коллективе. Учителя оказываются не готовыми к изменениям, немотивированны на успех, неспособны на организацию целостного педагогического процесса.

Вопросы просвещения здесь звучат как нельзя актуально.

Во-первых, в данном случае система повышения квалификации и переподготовки на базе обновленных государственных образовательных стандартов должна стать транслятором идей современного образования, усилить мотивацию к участию в преобразованиях, при этом четко понимая, что только единство образовательных, развивающих и воспитательных задач, обеспечивает целостное решение достижение цели педагогического процесса: формирования гармонично развитой личности.

Во-вторых, необходимость в просвещении - это требование, выдвигаемое профессиональным стандартом педагога, который предполагает владение современными информационно-коммуникативными технологиями (ИКТ), знание и использование социальных сетей. Также, устанавливается новый уровень взаимодействия субъектов образовательного процесса и его индивидуализации. Рассматривается требование определять «совместно с обучающимся, его родителями (законными представителями), другими участниками образовательного процесса (педагог-психолог, учитель-дефектолог, методист и т.д.) зоны его ближайшего развития, разработку и реализацию (при необходимости) индивидуального образовательного маршрута и индивидуальной программы развития обучающихся»[1].

Наконец, учитель должен освоить навыки преподавания в поликультурной среде, а также использовать иноязычные источники информации, что предполагает определенную переводческую компетенцию.

Анализируя положение дел в современной системе образования, и не только в России, мы должны полностью согласиться с позицией И.Канта в том, что человечество все еще не живет в Просвещенном веке, но все-таки в просвещающемся. Процесс постоянного совершенствования в профессиональной деятельности является неотъемлемой ее частью, составляющей программы ЮНЕСКО «Образование для всех», реализуемой в соответствии с фундаментальным лозунгом «Обучению через всю жизнь» (lifelong learning).

А дальше возникает вопрос: «Что делать?». Настойчиво идти путем И. Канта, доказавшего, что отказаться от просвещения для себя лично и тем более для будущих поколений (формировать разум детей – одна из миссий учителя) означает нарушить и не реализовать священные права человечества.

Необходимо кардинально решать проблему поддержания престижа профессии учителя и преподавателя;

создать разнообразные гибкие привлекательные условия для притока в систему образования нового поколения педагогических кадров;

в условиях глобального образования – массовых открытий онлайн курсов школа, вуз и другие учебные заведения должны перестать быть «поставщиком» знаний, а превратиться в творческую лабораторию.

Необходимо согласиться со словами Н.Д.Никандрова «Именно в XXI веке образование становится перспективной областью, в которую можно и нужно инвестировать, и это позволит успешно работать и развиваться в будущем инновационным предприятиям. Такой вывод позволяет отразить не только глубинный смысл современного образования и новые аспекты новой информаци-

онно-знаниевой эпохи, но и обеспечение эффективных ответов образования на социальные вызовы времени». [2]

Литература

1. Профессиональный стандарт педагога <http://минобрнауки.рф/документы/3071>
2. Образование и социальные вызовы XXI века. Коллективная монография. – М.: ИНИиМ РАО 2010. – С. 5.
3. Проблемы современной российской системы образования <http://www.epochtimes.ru/problemu-sovremennoj-rossijskoj-sistemy-obrazovaniya-98913405/>
4. Современное общество и проблемы образования <http://jarki.ru/wpress/2009/06/09/741/>

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ И КУЛЬТУРА ОБЩЕНИЯ СТУДЕНТОВ

Л. П. Николаева

Российский новый университет, г. Москва, Россия

Abstract: the article analyses the characteristics of the culture of communication students and teachers (t'ûterov) when using distance learning technologies.

Keywords: distance education, Internet, teaching students.

В настоящее время дистанционное обучение приобретает все большую значимость наряду с традиционными формами обучения. Необходимо отметить, что дистанционное обучение имеет неопределимые возможности и преимущества по сравнению со ставшим уже традиционным переносом в Интернет лекционно-семинарской формы занятий, в которой преобладает самостоятельная работа «дистанционного» студента, а процесс общения с другими студентами и с преподавателем отходит на второй план. Дистанционное обучение, организованное с использованием активных методов, оказывается более эффективным за счет постоянного контакта всех участников процесса обучения друг с другом [1].

Опыт дистанционного обучения студентов в РОСНОУ показал, что общение студентов имеет ряд особенностей: во-первых, Интернет – среда весьма специфичная, развивающаяся по своим законам и правилам. Ведь не случайно в Интернет действуют свои правила телекоммуникационного этикета, распространяющиеся как на переписку по электронной почте, так и на разнообразные по форме телеконференции и дискуссии в режиме реального времени. В связи с этим необходимо учитывать особенности этой коммуникационной среды. Во-вторых, студенты, и преподаватели, начинающие работать в Интернет, нередко сталкиваются с трудностями психологического порядка. К числу подобных трудностей можно отнести, например, неумение вести себя на сетевой дискуссии (молчание, агрессивное поведение, неумение отстаивать свое мнение, лако-

нично и уверенно выступать и пр.), сложности в личном общении с преподавателем по электронной почте, неумение самоорганизоваться и рационально спланировать самостоятельную работу с учебными материалами и пр.[4].

Следует указать на такие особенности, как затруднения с установлением межличностных контактов между участниками образовательного процесса; формирования эффективно работающих малых учебных групп; повышение мотивации обучения; создание благоприятного психологического климата при проведении обучения; адекватность поведения самого преподавателя выбранным для дистанционного обучения методике и педагогической технологии; соблюдение норм и правил действующего в Интернет телекоммуникационного этикета; соблюдение норм педагогической этики в отношении дистанционных студентов; периодическое возникновение конфликтов внутри учебной группы; снятие агрессивных проявлений, стрессов у участников процесса дистанционного обучения и т.п.[1]. Организация дистанционного обучения и его эффективность в условиях Интернет невозможна без учета с одной стороны, особенностей телекоммуникационной среды, а с другой, особенностей поведения человека в этой среде. Интернет представляется участникам процесса дистанционного обучения (учащимся, преподавателям) в качестве новой коммуникативной среды, которая порождает новые ситуации и отношения. Специфика общения в сети определяется тем, что в Интернет происходит смена ведущего сенсорного канала на визуальный [3].

Следовательно, при создании различных средств обучения (образовательных веб-сайтов, веб-учебников, справочных систем и пр.) необходимо еще на этапе их проектирования, а также при использовании их в учебном процессе учесть наиболее психолого-физиологические особенности восприятия человеком информации, представленной в визуальной форме. С развитием мультимедийных средств, включенных в Интернет, например, видео- и аудиотелеконференций, становится актуальным и изучение особенностей восприятия информации в речевой форме. Это позволит не только повысить эффективность и качество дистанционного обучения, но и снимет лишние учебные нагрузки на учащихся.

Общение участников дистанционного обучения по Интернет преимущественно в вербальной форме позволяет им принять новые социальные роли. При этом форма взаимодействия участников обучения друг с другом может прямо транслироваться из реальной жизни, может частично изменяться, а может и порождаться в виде абсолютно новой и непривычной с точки зрения сложившихся привычек и традиций формы [4].

Авторы и разработчики дистанционных учебных курсов, а также преподаватели и координаторы, проводящие дистанционное обучение, по-видимому, также должны взаимодействовать с психологами на всех этапах работы над курсом в целях повышения его эффективности. Учебное заведение или организация системы дополнительного образования, осуществляющие дистанционное обучение, должны включить в штат своих сотрудников профессиональных психологов, владеющих в достаточной степени навыками работы со средствами новых информационных и коммуникационных технологий и выполняющих свои функциональные обязанности в новой среде обучения [5].

Главной целью психолого-педагогической поддержки обучающихся является создание благоприятного психологического климата при проведении дистанционного обучения. Помимо этого не менее важной целью является оказание помощи учащимся в выработке индивидуальной образовательной траектории, ориентированной на эффективное сочетание различных форм обучения, включая дистанционное.

Таким образом, опыт разработки дистанционных технологий обучения в Российском новом университете показал, что реализация дистанционного обучения осуществляется на основе сетевой технологии- cis.rosnou.ru. Реализация профессиональных образовательных программ осуществляется через развитую территориально-распределенную сеть обособленных пунктов доступа дистанционного обучения (ДО) [3].

Литература

1. Абдурахманов Р.А. Введение в общую психологию и психотерапию. – 2-е издание, стереотипное. – М.: МПСИ, 2003. 304 с.
2. Азарнов Н.Н., Азарнова А.Н. Способы предупреждения межличностных конфликтов в производственных организациях//Вестник Российского нового университета. Психологические науки. Педагогические науки. Филологические науки. Выпуск 1. – М.: РосНОУ, 2014. – С. 38–40.
3. Дистанционные образовательные технологии в учебном процессе вуза: Учебное пособие / под общей ред. Ю.С. Руденко. – М.: РосНОУ, 2008.
4. Николаева Л.П. Модульное обучение, основанное на компетенциях, студентов с применением дистанционных образовательных технологий. В сборнике: Качество дистанционного образования: концепции, проблемы, решения Материалы XIII международной научно-практической конференции. ответственные за выпуск: Голубкин В.Н., Есипова Э.Ю., Исполатов Б.Ю. Лебедева О.П. – М., 2011. – С. 263–268.
5. Феоктистова С.В., Старикова Д.В. Проблемы профессионального самоопределения личности в условиях становления нового российского общества. Вестник Российского нового университета. 2011. – № 1. – С. 85-89.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

Е. С. Онищенко

ФГБОУ ВПО Волгоградский государственный архитектурно-строительный университет. Волгоград, Россия

Abstract. In this memoir, an overview presented directions of social and psychological assistance to students in higher education, in the entire period of training. The program provides students with psychological help support the students, since adaptation to training, ending with the help of a further choice of profession . In the article a plan of work of the psychologist in Volgograd State

University of Architecture and Civil Engineering, runners can be specialists from other educational institutions.

Keywords: adaptation; psychological support; testing; tolerance; conflicts; communication; health; crisis.

Высшие учебные заведения являются системой, призванной создавать условия для становления и развития личности как субъекта труда, познания и общения. В связи с этим возросла роль психологических служб ВУЗа, обеспечивающих условия для развития субъектного потенциала личности, более адекватного осознания молодым человеком путей своего личностного и профессионального развития в период обучения в ВУЗе, для повышения собственной психологической устойчивости в преодолении различных трудностей [4].

Психологические службы, созданные в ряде ВУЗов, к настоящему времени ещё не стали обязательным структурным подразделением заведения, а ввиду экономической нестабильности в стране стала наблюдаться обратная тенденция, и специалистам приходится вновь доказывать необходимость наличия такой службы в ВУЗе, и сохранять ориентацию на повышение качества образования [1].

Основными направлениями деятельности психолога (психологической службы), направленные на повышение качества высшего образования, в частности реализуемые в ФГБОУ ВПО Волгоградском государственном архитектурно-строительном университете (Приложение 1), являются:

1) Психологическая диагностика: профориентационная работа на довузовском этапе, первичное анкетирование первокурсников, обследование личности студента, выявление групп риска употребления ПАВ, оценка удовлетворённости учебным процессом, оценка микроклимата в учебных группах (коллективах), выявление уровня нормализации учебной нагрузки, и т.д. По результатам диагностики – создание баз данных.

2) Психологическое сопровождение образовательного процесса, и самих студентов: адаптация первокурсников, разработка программ индивидуальной работы, профилактика негативных психоэмоциональных состояний как у студентов, так и у преподавателей.

3) Научно-исследовательская деятельность. В частности, внедрение знаний психологической науки в профильные предметы («психология профессий» – по Э.Ф.Зееру, «психология спорта», психология архитектуры» и т.д.) [5].

4) Психологическое просвещение: повышение психологической компетентности преподавательского состава, студентов.

5) Формирование и укрепление корпоративной культуры, создание благоприятной психологической атмосферы в ВУЗе в целом.

Не вызывает сомнения тот факт, что все вышеперечисленные направления работы необходимы студентам с первых шагов их обучения и до окончания ВУЗа. На разных этапах обучения, переживая несколько кризисных периодов, студенты нуждаются в разносторонней психологической помощи. За 5 лет студенчества студенты переживают 3 кризисных периода. Они сталкиваются с

тремя ситуациями эмоционального и когнитивного стресса, требующими значительного изменения представлений о мире и собственном «Я».

Так для первокурсников в период так называемого «кризиса пересадки корней», наиболее актуальной проблемой является адаптация к условиям ВУЗа, вхождения в новую социальную среду, требующую усвоения помимо учебного материала, ещё и усвоение новых норм поведения, преодоление трудностей в установлении межличностных взаимоотношений в группе. Возрастающий объём необходимого для изучения материала, неотвратимое приближение первой сессии пугают студентов своей неизвестностью, вызывая те или иные негативные последствия. Работу на данном этапе следует начинать с первичного анкетирования первокурсников (сбор анкетных данных, психологического анамнеза, выявление интересов и т.д), при необходимости провести ряд диагностических мероприятий (диагностика когнитивной, эмоционально-волевой, и пр. сфер). Достаточно эффективными на данном этапе обучения выступают групповые занятия с элементами тренинга как, инструмент, способствующий сплочению учебной группы, приобщения к корпоративной культуре, освоению пространства ВУЗа, идентификация с его особенностями, принятию правил внутреннего распорядка, планированию собственного времени и распределения сил.

Большую роль в процессе адаптации играет и психологическое просвещение, в частности распространение информационных материалов (буклеты, содержащие информацию о структуре ВУЗа, рекомендации по подготовке к сдаче экзаменов и т.п.). Важно понимать тот факт, что адаптация студентов к условиям обучения в ВУЗе основывается не только на пассивно-приспособительных, но и на активно-преобразующих связях личности с окружающей средой. Адаптивно-ролевая позиция определяется активизацией приспособительного творческого потенциала. Важно в этот период обучения не только помочь студенту усвоить нормы и правила связанные с условиями ВУЗа, но и направить его творческий, учебный потенциал в нужное русло (участие в научных кружках, творческих коллективах, спортивных командах). Рекомендовано проведение групповых занятий направленных на развитие креативности и формирования/развития лидерских качеств. Помимо психолога, значительную помощь в процессе адаптации могут оказать кураторы академических групп, для которых желательно проведение обучающих занятий (собраний) со специалистами психологической службы, с целью решения каких-либо возникающих проблем в группе: нарушения адаптации, межличностные конфликты, снижение успеваемости, риск злоупотребления ПАВ, и т.д.

В период кризиса середины обучения (2-3 курсы) поддержка необходима в ситуациях снижения интереса к учёбе, снижения учебной мотивации, для формирования ответственности и способности к активному социальному взаимодействию. К этому возрасту (20 лет) заканчивается период расставания с юношескими устремлениями (и иллюзиями), обретаются приметы ранней зрелости. На этом этапе актуально проведение тренинговых занятий, направленных на развитие навыков межличностной и групповой коммуникации, обучение конструктивным формам выхода из конфликтных ситуаций, формирование то-

лерантного отношения к окружающим и развитие социальной восприимчивости, формирования положительной мотивации к здоровому образу жизни – всех тех навыков, способствующих развитию зрелой, гармоничной, полноценной личности студента, формирования профессиональной «Я-концепции», адекватной переоценки восприятия идеалов, повышения прагматичной направленности жизни.

Для студентов выпускных курсов (кризис перехода из среды студенчества в профессиональную среду, т.н. «транзит») характерно осознание своего промежуточного положения между учёбой и работой, между гражданским браком и нереализованной потребностью в подлинной интимности, и т.д. Становятся актуальными проблемы определение дальнейшего профессионального пути, построения семейной жизни - за короткое время предстоит определиться с работой и карьерой, решить вопрос о создании семьи, устройства дома. Содержание групповых занятий в этот период должно быть направлено на гармоничное вхождение студентов в профессиональное сообщество с сохранением ценностей создания здоровой семьи [3]. Эффективными будут тренинги по технологии трудоустройства и построения карьеры, подготовке к семейной жизни и ответственному родительству (в частности, программа, предложенная Т.В. Черниковой и Я.В.Голубевой – «Девушка и профессиональная карьера») [2].

Однако, существуют общие проблемы, возникающие у студентов, независимо от курса обучения: проблемы взаимоотношений в семье, страхи, снижение успеваемости, неуверенность; для студентов проживающих в общежитиях ВУ-За (преимущественно иностранцы, жители других регионов, социально незащищённые категории) актуальной проблемой, требующей помощи психолога, является развитие толерантного отношения к окружающим, развитие социальной восприимчивости.

Перечисленные этапы сохраняют конструктивные элементы достигнутого на предыдущем и обогащают их. Такая преемственность выражается в последовательном разрешении между системой мотивов, целей, притязаний, интересов личности студента и имеющимися у неё реальными возможностями, между требованиями к студенту, и уровнем развития его психических сфер.

Приложение 1

План мероприятий программы социально-психологической помощи студентам ВолгГАСУ

№	Наименование мероприятия	сроки	ответственные
1.	Собрание кураторов учебных групп I курса по вопросу: Психодиагностика студентов (анкетирование)	Сентябрь	ОВиВР (психолог), кураторы
2.	Анкетирование студентов I курса (первичное анкетирование, диагностика личностной сферы)	Сентябрь-октябрь	ОВиВР (психолог), кураторы
3.	Обработка результатов диагностики, выявление индивидуальных особенностей студентов, формирование банка данных, в том числе и по группам риска	Октябрь	ОВиВР (психолог)
4.	Консультирование кураторов первых курсов по вопросу оказания помощи в адаптации вчерашним школьникам к новым для них условиям учебы. Разработка плана работы с первокурсниками	Октябрь	ОВиВР (психолог), кураторы

№	Наименование мероприятия	сроки	ответственные
5.	Групповые занятия с элементами тренинга «Сплочение учебной группы и адаптация к обучению в ВУЗе» для студентов I курса	Октябрь-ноябрь	ОВиВР (психолог)
6.	Анкетирование студентов I-IV курсов с целью выявления степени удовлетворённости образовательным процессом. Обработка результатов опроса, предоставление данных и рекомендаций руководителям соответствующих подразделений. Разработка комплекса мер направленных на улучшение форм организации учебного процесса, внеучебной деятельности и бытовых условий	Декабрь-январь	ОВиВР (психолог), кураторы
7.	Групповые занятия с элементами тренинга, направленные на формирование толерантного отношения к окружающим и развитие социальной восприимчивости	Февраль	ОВиВР (психолог)
8.	Групповые занятия с элементами тренинга, направленные на развитие навыков межличностной и групповой коммуникации (для старост учебных групп I курса)	Март	ОВиВР (психолог)
9.	Групповые занятия с элементами тренинга, направленные на обучение конструктивным формам выхода из конфликта.	Март	ОВиВР (психолог)
10.	Лекционные занятия по теме «Подготовка к семейной жизни и ответственному родительству» (девушки IV курса)	Апрель	ОВиВР (психолог), специалисты соц.служб
11.	Групповые занятия на тему «Формирование положительной мотивации к ЗОЖ»	Апрель	ОВиВР (психолог), специалисты соц. служб
12.	Анкетирование в рамках направления профилактики алкогольной, наркотической и иных видов зависимости.	Апрель	ОВиВР (психолог), кураторы
13.	Групповые занятия с элементами тренинга, направленные на развитие креативности и формирование/развитие лидерских качеств	Апрель-май	
14.	Тренинги по технологии трудоустройства и построения карьеры.	Май	МЦСТВ
15.	Проведение индивидуальных консультаций по проблемам обучения и межличностного общения, психологическая помощь обучающимся с тяжелыми эмоциональными состояниями и иная деятельность по удовлетворению потребности студентов в социально-психологической помощи. Составление индивидуальных карт клиентов.	В течение учебного года	ОВиВР (психолог)
16.	Формирование и ведение банка данных: результатов социально-психологических исследований, данных по группам риска, индивидуальных карт студентов, статистических данных	В течение учебного года	ОВиВР (психолог)
17.	Исследование социально-психологической ситуации, а также ее динамики в ВолгГАСУ, ведение соответствующей документации, статистики, информационной базы	В течение учебного года	ОВиВР (психолог)
18.	Выпуск информационных, мотивационных, тематических, печатных и видео материалов: профилактика правонарушений, противодействие коррупции, профилактика употребления ПАВ, адаптация к обучению в ВУЗе и т.д.)	В течение учебного года	ОВиВР (психолог)

Литература

1. Битянова, М. Модели деятельности психолога в образовательном учреждении / М. Битянова; Т. Беглова. Электронный ресурс // Школьный психолог. 2010.
2. Гуманитарные технологии преподавания в высшей школе: учебно-методическое пособие / под ред. Т.В. Черниковой. – М., 2010.
3. Девушка и профессиональная карьера: сост. Я.В. Голубева / под ред. Т.В. Черниковой. – Волгоград, 2001.
4. Колосов, Е.В. Психологическая служба вуза: теория и практика / Е.В. Колосов, В.Н. Бобылёв, В.А. Кручинин // Высшее образование в России: 2007.
5. Оллпорт, Г. Личность в психологии / Г. Оллпорт. – М., 1998.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ЛИЧНОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Н. Г. Пантелеева
член-корреспондент МАНПО

Московский городской педагогический университет

Abstract: This article describes the peculiarities and difficulties of personality development in adolescence, revealed irregularities in the personal development of the age and identifies ways to overcome them.

Keywords: adolescence, especially the development of personality, self-consciousness, and psychological support.

Среди важнейших проблем психологии особо следует выделить проблему развития личности в подростковом возрасте (возраст 10-15 лет), который занимает особое положение в силу сложности происходящих в этом возрасте процессов развития, связанных с переходом от детства к взрослости, продолжающий примерно 2-3 года. Данный возраст характеризуется ускоренным физическим развитием, половым созреванием и социальным формированием - вхождением в мир взрослых. Нарушение прежней слаженности в деятельности организма и еще не отрегулированная новая система его функционирования являются основой общей неуравновешенности подростка, его раздражительности, взрывчатости, резких колебаний настроения от бурной активности к апатии. Исследования отечественных психологов Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, А.В.Петровского, И.С.Кона и др. подтверждают трудность подросткового периода, обусловленные происходящими изменениями в психике подростка, поэтому подросток не всегда поддается влиянию взрослых. Трудности этого периода отражены в названиях – переходный, трудный, критический возраст. Подростковый возраст является переходным, прежде всего в биологическом плане, социальный статус мало чем отличается от детского. Подростки – это все еще школьники, их основная деятельность – уче-

ба. Этот возраст относится к критическим периодам жизни подростка, т.к. возникает кризис его независимости с такими признаками: строптивость, упрямство, своеволие, отрицательное отношение к требованиям взрослых, ранее выполнявшиеся, протест и т.д. Одним из распространенных проявлений в данном возрасте является застенчивость. В психолого-педагогической литературе застенчивость характеризуется рядом отрицательных переживаний и особенностей: неловкостью, растерянностью, робостью, бестактностью, тревожностью, нерешительностью, невниманием, эгоизмом, чувством стыда, страха и др. Следовательно, застенчивость – психологический барьер, мешающий нормальному общению, комплекс социальной неполноценности, прежде всего, эмоционального характера, не позволяющая свободно жить и проявляется в разнообразных формах. Застенчивость – это и черта личности, которая определяет поведение человека в социуме, влияет на взаимоотношения людей и оказывает негативное влияние на личностное развитие, связана с внутренним миром подростка. В одних случаях дети становятся нервными, у них развиваются психические заболевания, в других – страдает нравственное формирование личности. Это чувство отверженности, изолированности от общества (обособленность в классе, одиночество в семье). За последние годы психоэмоциональное состояние детей заметно ухудшилось, возросло число детей с психологическими и социальными срывами, особо доминируют застенчивые подростки (80% в мире).

Теоретический анализ исследований по проблеме показал, что психическое развитие подростка - это процесс управляемый, известный отечественный психолог Л.С.Выготский [2, с.243] выделил основное новообразование в сознании подростков – социальную ситуацию развития, это система общественных отношений между подростком и средой, составляет главное содержание переходного периода - формирование внутренней позиции. Воспитание современных подростков осложняется тем, что нынешние дети заметно отличаются от своих сверстников 10-летней, 20-летней давности и т.д. Современный ритм жизни, обилие информации, сложность человеческих отношений вызывают субъективные трудности, отражаясь на психике подростка несравнимо больше, чем в прошлые времена, поэтому так важна подросткам поддержка, чтобы не допустить возникновение нарушений. Практика показывает, что даже очень трудные проблемы воспитания вполне разрешимы, если установить добрые отношения с подростком, построить их в форме сотрудничества и доверия, которые сближают их со взрослыми. Первое к чему стремиться подросток - это самоутвердиться, реализовать свое чувство взросления, независимости, а от взрослых ожидает понимания и признания. Формирование самосознания, обретение внутренней уверенности в себе подросток строит по образу взрослого человека. Примеры, которые подростки выбирают для себя, очень существенны: от литературного героя до человека, занимающего асоциальную позицию. Для некоторых подростков оказываются более значимыми внешние эталоны взрослости: сигареты, грубые слова, грим у девочек, излишества в одежде, что порождает несерьезность проявления взрослости. Внешний вид подростка – это показатель его внутренней культуры, поэтому эти проявления

не должны выпадать из поля зрения взрослых. В переходном возрасте резкими оказываются перемены в самой личности, по-разному изменяются их психологические качества и в разное время, например, девочки во многих отношениях развиваются быстрее, чем мальчики. Нередки случаи, когда интеллектуальное развитие школьника существенно опережает развитие личностных особенностей: по интеллекту он подросток, а по чертам личности – ребенок. Распространены и противоположные случаи, когда сильные потребности – в самоутверждении, общении – не обеспечены соответствующим уровнем развития рефлексии и подросток не может понять, что именно с ним происходит. В жизни современных школьников есть моменты, тормозящие развитие взрослости (занятость детей только учением, отсутствие постоянных обязанностей по дому и т.д.) и взрослящие моменты (поток информации, акселерация физического развития и т.д.), что обусловлено разнообразием условий жизни и воспитания подростка. Неблагополучие в отношениях приводит к нежелательным последствиям: подростки, не принятые в учебном коллективе, ищут признания в других асоциальных группах. Задача психологической службы школ обеспечить психологическое здоровье подростков и возможности дальнейшей самореализации личности. На современном этапе застенчивость остается проблемой и ведет к серьезным упущениям в практике развития личности подростка.

Нами было проведено экспериментальное исследование по проблеме застенчивости подростков, в эксперименте участвовало 50 детей (7-8 классы, 13-14 лет). Работа опиралась на теоретические основы отечественных психологов (Л.С.Выготского, А.Н. Леонтьева, Д.Б.Эльконина и др.) о том, что личность формируется в процессе общения и деятельности под влиянием социальной среды; учет возрастных особенностей подростка. Изучение проблемы застенчивости помогло обнаружить, что в школьной практике не достаточно учитываются психологические особенности и трудность переходного этапа в развитии подростков, основной акцент делается на учебу, психологическим проблемам не придается значение. Опрос родителей показал: одни с безразличием относятся к своим детям, не интересуются их делами и не занимаются воспитанием, считая обучение подростков делом школы. В то же время показателен факт исследования: семьи, где родители уделяют внимание детям - проводят с ними свободное время, увлекаются совместными делами, регулярно посещают школу и т.д., те подростки чувствуют себя уверенно, не испытывая кризиса подросткового возраста. Беседы и наблюдения за подростками показали, что им необходима поддержка и одобрение окружающих, не всегда следует бурно реагировать на плохие отметки. Также причинами проявления застенчивости является неумение подростков ясно выражать свои мысли и чувства, не развиты навыки общения и культура речи, что является барьером для установления положительных взаимоотношений.

Анализ проведенной работы указали, что необходим комплекс мер, способствующий эмоционально-положительному взаимодействию подростков со сверстниками и взрослыми. Коррекция застенчивости предполагает раскрепостить подростка, повысить его самооценку, которая формируется на базе оцен-

ки окружающих, развить уверенность в себе, чувство собственного достоинства, умение высказать личное мнение и т.д. Так как застенчивость проявляется в разных формах, мы остановились на следующих разновидностях: преодоление неловкости в отношениях и общении, страха и боязни посторонних, воспитание уверенности в себе в различных ситуациях, развитие коммуникативных навыков общения.

Наша работа осуществлялась по двум направлениям:

- развитие эмоциональной сферы подростков, умение управлять своими переживаниями, снимать психологическое напряжение; направить их внимание к внешнему миру, стараясь пробудить отзывчивость к людям;

- развить коммуникативные навыки общения, умение взаимодействовать и сотрудничать с другими, ориентироваться в социальной ситуации.

Для оказания психологической помощи подросткам по проблеме мы совместно с психологом СОШ № 135 г.Можайска разработали коррекционно-развивающую программу «Победи застенчивость», которая имела огромное значение и для нравственного воспитания.

Мы предположили, что коррекция застенчивости может быть успешно устранена при создании определенных условий:

- организации эмоционально-положительной среды общения и деятельности, опираясь на достоинства подростков, особого внимания к ним: доброжелательность, обогащение речи, развитие коммуникативных навыков;

- эмоциональный фон проводимых мероприятий, использование разнообразного практического материала в обучении.

На первое место выдвигали содержательное общение с подростками, имеющее огромное значение в формировании психики подростка и социальном становлении. На основе общения формируется базовое качество личности – общительность, коммуникабельных людей отличает повышенное внимание к другим, умение их слушать (люди тянутся к тем, кто умеет слушать), отзывчивость в отношениях и т.д. Умение общаться обеспечивает психологическую защищенность, помогает адаптироваться в мире взрослых, а умение устанавливать доброжелательные отношения свидетельствует о нравственной зрелости. Эмоциональная сфера, переживания подростков – важная и тонкая сторона психического развития; психологи доказали, что развитие эмоциональной сферы требует специально организованной работы. В школьной психологии разработаны основы такого обучения – это упражнения, тренинги, игры.

Наша система обучения состояла из теоретического и практического материалов: беседы по психологии, серия игр, тренингов, упражнений, каждая часть занятия предусматривала работу в определенном направлении. Подросткам давались разнообразные задания на обогащение эмоциональной сферы, например: игры «Испорченный телефон» - подростки по цепочке передают различные переживания; «Угадай эмоцию» - показать пантомимой эмоцию, сначала ведущий, потом застенчивый подросток показывает мимикой эмоцию, остальные угадывают и повторяют; «Море волнуется» - проигрывание разнообразных состояний гнева, страха, радости, успеха, тревоги и др. Эмоции тесно связаны с речевым общением, использовали разнообразные творческие зада-

ния по обогащению речи, например: что было бы, если...; представьте себя через 5 лет и т.д. Для раскрепощения подростков применяли упражнения на невербальное общение, например: упражнения «Перевоплощение» - перевоплотиться в какой-либо объект; «Передай настроение» - инсценирование эмоционально окрашенных состояний без слов. Использовали воображаемые ситуации, задание «Через стекло» - представьте, что вы общаетесь через стекло и должны без слов передать сообщение; игра «Разговори застенчивого человека»; давали домашние задания типа: написать и презентовать хвалебную оду застенчивости или создать символ успеха и т.д. Для установления доверительных отношений с подростками применяли игры и упражнения в кругу: сидя, стоя, парами, общий круг, 2 круга – внешний и внутренний и др. построения; например: круг уверенности – продолжите фразу «Я уверен в себе, если...» и др. Вначале задания вызывали страх, боязнь и др. проявления, но в процессе обучения подростки привыкли к необычным играм и легко справлялись. Ребята учились согласовывать свои действия и позиции, оказывать помощь друг другу, находить пути преодоления препятствий в разных ситуациях, высказывали личное мнение, рассуждали. В конце занятия организовывали обсуждение: легко ли было разыграть ситуацию без слов, понятно ли, что показывали другие участники, какие чувства испытывали, выполняя упражнение и др.; подводили итоги - что нового узнали, как может пригодиться в жизни.

Эксперимент подтвердил, что добиться эффективности можно, изменив отношение к подросткам и формы работы с ними. В результате мы смогли добиться позитивных сдвигов в поведении подростков: они стали активнее, самостоятельнее и общительнее; произошли изменения в развитии личных их качеств – уверенности в себе, уважении к другим. Опыт проведенной работы подтвердил необходимость психологической работы в подростковом возрасте, способствующей не только развитию их личностных качеств, но и нравственному формированию.

Литература

1. Асмолов А.Г. Психология личности. – М.: Просвещение, 1990.
2. Выготский Л.С. Избр. пс. иссл. – М.: Педагогика, 1992.
3. Кон И.С. Психология старшеклассников. – М., 1982.
4. Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов. – М.: Академия, 2000.
5. Психология развивающейся личности / Под ред. А.В. Петровского. – М., 1987.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ТРЕНИНГ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНОЙ РЕФЛЕКСИИ У ПОДРОСТКОВ

Д. О. Пилипенко

Иркутский Государственный Университет, Педагогический институт,
г. Иркутск

Abstract. The article discusses the concept of personal reflection. Presents psychological training as an effective condition for the development of personal reflection in adolescents. Presents the advantages of group work.

Keywords: personal reflection, adolescent, psychological training, group work.

Подростковый период труден, и учебная деятельность стоит не на первом месте; в осознании себя субъектом педагогического процесса подростку поможет новообразование подросткового периода – личностная рефлексия.

Личностная рефлексия, по мнению Степанова С.Ю., задает связность и осмысленность событийности человеческой жизни, обеспечивает мобилизацию личностно-интеллектуальных ресурсов в проблемно-конфликтных ситуациях и порождает действенно-преобразующее отношение личности как целостного «Я» человека к его собственному поведению, а также к его социокультурному окружению [8].

Симакова Т.А. в своем исследовании (1998), сформулировала вывод о том, что личностная рефлексия без воздействий со стороны социума самостоятельно не развивается [7].

На наш взгляд, тренинговые занятия адекватны для подросткового возраста и соответствуют задачам развития личностной рефлексии. Поэтому перейдем к рассмотрению психологического тренинга как условия развития личностной рефлексии в подростковом возрасте.

Психологический тренинг, как метод активного социально-психологического обучения, в настоящее время представляет собой один из наиболее востребованных и динамично развивающихся видов психологической работы.

Тренинг – особая разновидность обучения через непосредственное «проживание» и осознание возникающего в межличностном взаимодействии опыта, которая не сводима ни к традиционному обучению через трансляцию знаний, ни к психологическому консультированию или психотерапии [2].

Тренинг в самом общем значении рассматривается как способ, точнее, совокупность различных приемов и способов, направленных на развитие у человека тех или иных навыков и умений [5].

Вачков И.В. пишет: «Современное понимание тренинга включает в себя многие традиционные методы групповой психотерапии и психокоррекции, что вынуждает искать его истоки в разнообразных направлениях клинической психотерапии в группах» [1, с.7].

В настоящее время большинство авторов, уделяющих внимание проблематике психологического тренинга (Петровская Л.А. (1989), Анн Л.Ф. (2003), Вачков И.В. (1999), Пахальян В.Э. (2006), Зайцева Т.В. (2002), Битянова М.Р. (2004)), подробно описывают области применения тренинга в практике психологической помощи, коррекции и для обеспечения личностного роста. В связи с этим, мы не будем детально останавливаться на этом вопросе. Скажем лишь, что традиционно психологический тренинг применяют для развития навыков самопознания, самопонимания, рефлексии, изменения отношения к себе, другим, выработке навыков саморегуляции, развития эмоциональной гибкости, для улучшения социальной адаптации участников, углубления опыта психологической интерпретации поведения других людей.

Тренинг позволяет определить, насколько хорошо участники себя знают, осознают свои мотивы достижения цели, анализируют умение слышать других, выражают собственные чувства и управляют ими, принимают себя, взаимодействуют с людьми, – происходит самопознание, метакогнитивное обогащение, подтверждаются знания о себе.

Епимахина Ю.В. [3] в своей диссертации говорит о том, что развитие личностной рефлексии возможно в условиях групповой коррекционно-развивающей работы (тренинга), имеющего целью направленное влияние на данный процесс. Епимахина Ю.В. считает, что тренинговая программа должна быть построена на принципах:

- индивидуального приобретения через «социальное взаимодействие»;
- поэтапного формирования рефлексии как свойства психики;
- системности в подборе методов и форм развивающих упражнений;
- целостности осознания собственного «Я»;
- партнерского (субъект - субъектного) общения;
- действия «здесь и теперь».

«Тренинговые занятия позволяют сформировать у подростков устойчивый идентификационный уровень с тенденцией к смысловому, наличием его элементов и ориентацией на экзистенциальный уровень развития личностной рефлексии» [4].

В подавляющем большинстве случаев психологический тренинг проводится в групповой форме, что дает ряд дополнительных преимуществ, отмечаемых многими авторами (Рудестам К., 1998; Вачков И.В., 1999). В частности, отмечаются такие преимущества групповой формы работы:

1. Группа отражает общество в миниатюре и поэтому может служить «полигоном» для развития самых разных социальных умений.
2. Человек может осваивать в группе новые умения, экспериментировать с различными стилями отношений среди равных партнеров.
3. Группа позволяет получить обратную связь и поддержку от людей со сходными проблемами, участники могут идентифицировать себя с другими.
4. Групповой опыт помогает установлению более близких отношений с окружающими и решению межличностных проблем.
5. Группа облегчает процессы самораскрытия, самоисследования и самопознания участников.

6. Взаимодействие в группе создает напряжение, которое может трансформироваться в конструктивную работу по прояснению и решению психологических проблем участников.

7. Групповая психологическая работа позволяет развивать рефлексивность [6].

Таким образом, психологический тренинг не просто активное обучение посредством приобретения и осмысливания жизненного опыта, а адекватное условие развития личностной рефлексии в подростковом возрасте.

Литература

1. Вачков, И. В. Основы технологии группового тренинга [Текст] / И. В. Вачков. – М.: Ось-89, 1999.

2. Грецов, А. Г. Тренинги развития с подростками: Творчество, общение, самопознание [Текст] / А. Г. Грецов. – СПб.: Питер, 2011. – 416 с.

3. Епимахина, Ю. В. Развитие личностной рефлексии как фактор формирования смысло-жизненных ориентаций в старшем школьном возрасте [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Ю. В. Епимахина. – Ростов н/Д, 2008. – 24 с.

4. Линецкий, Ю. Л. Развитие личностной рефлексии в подростковом возрасте [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Ю. Л. Линецкий. – М., 2004. – 24 с.

5. Пахальян, В. Э. Групповой психологический тренинг [Текст] / В. Э. Пахальян. – СПб.: Питер, 2006 год. – 224 с.

6. Рудестам, К. Групповая психотерапия [Текст] / К. Рудестам. – М., 1998.

7. Симакова, Т. А. Развитие личностной рефлексии учащихся педагогического колледжа [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Т. А. Симакова. – М., 1998. – 25 с.

8. Степанов, С. Ю. Личностно-рефлексивный диалог в развитии творческих возможностей учащихся [Текст] // Общение и диалог в практике обучения, воспитания и психологического консультирования / под ред. А. А. Бодалева. – М., 1987.

ВЫНУЖДЕННЫЙ ВЫБОР ПРОФЕССИИ КАК СОЦИАЛЬНАЯ СИТУАЦИЯ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ

Н. И. Плужникова

Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Россия

Abstract. Before each person there is a question of choice of profession. However not always the choice of profession depends entirely on the personality. One of conditions of a choice is the social situation of uncertainty.

Key words: the compelled choice of profession, social situation, uncertainty situation.

Выбор, с которым человек сталкивается ежедневно, является одним из главных элементов успешной жизнедеятельности личности. Ключевым являет-

ся выбор профессии, поскольку он обуславливает дальнейшее развитие свойств и мировоззрения личности. Важную роль играет изучение условий выбора профессии, наименее изученным из которых остается вопрос о вынужденном выборе профессии, о чем свидетельствует отсутствие в современной отечественной и зарубежной психологической науке определения понятия «вынужденный выбор». В тоже время теоретико-методологический анализ научной литературы по данной проблематике позволил выделить ряд подходов в определении понятия «вынужденный выбор профессии», одним из которых является определение вынужденного выбора профессии как социальной ситуации неопределенности.

Изучение роли ситуации в развитии и формировании личности не является новым. Еще в работах древних философов отмечалось влияние внутреннего (личностного) и внешнего (ситуационного) на поведение и деятельность личности [5], однако общего определения понятия «ситуация» не существует до сих пор. В широком смысле, ситуация – это система внешних по отношению к субъекту условий, побуждающих и опосредующих его активность [6, с. 584].

В психологии следует различать два типа ситуаций: психодиагностическая ситуация (задается и контролируется экспериментатором) и социальная (жизненная) ситуация (жизнедеятельность личности в естественных условиях).

Распространенной позицией является отождествление понятий «ситуация» и «среда». Согласно этой точке зрения, ситуация рассматривается как составная часть, элемент среды на конкретном этапе жизни индивида (*Л. Магнуссон, А. Фарнхейм, Л. Фергюссон и др.*). Однако понятие «ситуация» и «среда» следует различать в силу трех основных моментов (*Л. Николов*): 1) понятие ситуации не совпадает с видами среды (географической, социальной и т.п.); 2) ситуация всегда носит субъективный характер (чья-то ситуация), в то время как среда внесубъектна; 3) среда отличается от ситуации устойчивостью и стабильностью.

В социальной ситуации выделяют объективные (ситуационные) и субъективные (личностные) компоненты. Объективные компоненты отражают внешний мир субъекта: место, время, действующие лица, осуществляемая ими деятельность и т.д. Субъективные компоненты ситуации включают ценности, мотивы, стереотипы сознания, межличностные отношения участников ситуации и т.д. Схожей точки зрения придерживался *К. Стеббинсон*: под объективной стороной ситуации он подразумевает физическое и социальное окружение, а под субъективной - любой значимый для субъекта компонент ситуации.

Таким образом, социальная ситуация – это совокупность значимых для личности обстоятельств, обусловленных наличием определенных социальных условий, стимулирующих личность к проявлению направленной активности.

Человек не просто реагирует на сложившуюся ситуацию, он определяет ее, параллельно «определяя» себя в данной ситуации. Исходя из этого, личность фактически самостоятельно выстраивает тот социальный мир, в котором она существует.

При восприятии социальной ситуации человек оценивает ее как стабильную (определенную) или нестабильную (неопределенную). Данная оценка необходима для принятия адекватного решения в выборе способа поведения и деятельности в конкретной ситуации. В случае ситуации неопределенности

субъект не может опираться на выработанную систему норм и ценностей, поскольку она не является эффективной при осуществлении деятельности личности в силу неопределенного характера ситуации, и зачастую, субъект вынужден действовать под влиянием самой ситуации [7]. Неопределенность объективных либо субъективных компонентов ситуации осложняет возможность анализа и выбора одной из альтернатив (например, выбор профессии) [8].

Неопределенность отображается в различных аспектах деятельности личности: от межличностного общения до процесса познания [4]. Неопределенность рассматривается как компонентная ситуация. Ахапкин Ю.К. трактует неопределенность как расхождение между интерпретацией происходящего, восприятием объективного мира и самой реальностью [1]. Еще одна точка зрения (Солнцев Г.Н.) содержит предположение, что ситуация неопределенности складывается под влиянием внешней и внутренней неопределенности: к внешней следует относить обилие или дефицит информации, а к внутренней относится содержимое субъективного опыта, мотивация, ценности и характеристики познания [3].

В социальной ситуации неопределенности выделяют ряд признаков: информационный, невозможность контроля, многочисленность альтернатив [2].

Изначально информационный признак неопределенности рассматривался как избыток либо дефицит информации при осуществлении выбора способа поведения и деятельности в сложившейся ситуации. В настоящее время доказано, что информационные характеристики неопределенности задаются не только объективными условиями, но и субъективным восприятием личности. В зависимости от того, как воспринимается получаемая субъектом информация (труднодоступная, надежная, полезная и т.д.), уровень субъективной неопределенности ситуации может увеличиваться или уменьшаться. Этот уровень оказывает влияние на скорость и значимость осуществляемого выбора, а также степень удовлетворения от полученного результата.

Вместе с тем, центральное место в информационном признаке неопределенности занимает не наличие или отсутствие информации, а ее противоречивость – «как несовместимость двух или более когниций» [2]. Значение для субъекта противоречащей информации наиболее полно отражает теория когнитивного диссонанса Л. Фестингера. Он отмечал, что «...степень противоречивости информации может рассматриваться как показатель степени диссонанса...» (86). Иными словами, при возникновении противоречия в получаемой информации у субъекта может возникать когнитивный диссонанс – рассогласование, столкновение между имеющимися сформированными ценностями, мотивами, желаниями и поступающими новыми требованиями. Отсюда возникает осуществление вынужденного выбора – выбора под влиянием противоречивой информационной неопределенности.

Еще одним признаком неопределенности является отсутствие (в большей мере объективной) возможности контроля ситуации субъектом. Данная ситуация обусловлена возникновением у человека информационного барьера, отражающего либо недостаток теоретических знаний о ситуации, либо отсутствие практических умений и навыков применения имеющихся знаний. Неопреде-

ленность в подобной трактовке предоставляется как многочисленность альтернатив разрешения ситуации.

Ввиду отсутствия необходимых знаний и умений, субъект осуществляет выбор действий в ситуации неопределенности с помощью внешнего воздействия: советы близких, помощь специалистов конкретной области, ценностные ориентиры общества и т.д. В частности, выбор профессии в данном случае осуществляется с учетом мнения родителей и друзей о выбираемой профессии, ценности и значимости ее в обществе и т.д., т.е. будет осуществляться практически без учета личностных особенностей субъекта, что характеризует выбор профессии в социальной ситуации неопределенности как вынужденный.

Таким образом, социальная ситуация неопределенности – ситуация, в которой активность субъекта (выбор профессии) затруднена или невозможна в силу возникновения информационного барьера или невозможности осуществления субъективного контроля над ситуацией по причине наличия внешнего воздействия (вынужденный выбор).

Литература

1. Ахапкин Ю.К. Интерпретация социально-гуманистической информации в условиях неопределенности: диссертация ... кандидата социологических наук: 22.00.01 – М., 2008. – 175 с.

2. Белинская Е.П. Неопределенность как категория современной социальной психологии личности // Психологические исследования (электронный журнал). – Т.7. – №36 (3)

3. Василевская К.Н. Трудная жизненная ситуация: проблема определения и диагностики // Материалы I и II научно-практических конференций 24 декабря 2003 г. и 8 декабря 2004 г. / Под ред. Е.А. Петровой – М.: Издательство РГСУ, 2004. – с. 42-46

4. Голубев А.М. Исследование связи личностных особенностей с особенностями поведения и оценки в ситуации неопределенности/ Человек в условиях неопределенности // Сборник материалов Всероссийской конференции 18–19 мая 2006 г. Новосибирск: 2006. – 270 с.

5. Гришина, Н. В. Ситуационный подход и его эмпирические приложения // Психологические исследования. 2012. – Т. 5. – № 24. – с. 2.

6. Новейший психологический словарь / под ред. Шапаря В.Б. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2006. – 808 с.

7. Осьмук Л.А. Социальная неопределенность и метаморфозы современного общества // Идеи и идеалы. – 2010 – Т. 1 – №4 (6) – с. 84-91

8. Росс Л., Нисбетт Р. Человек и ситуация. Перспективы социальной психологии / Пер. с англ. В. В. Румынского под ред. Е. Н. Емельянова, В. С. Магуна – М.: Аспект Пресс, 1999. – 429 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗИТИВНОГО ОБРАЗА Я СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ

Д. А. Раева

Волгоградская академия физической культуры, г. Волгоград, Россия

Abstract. The article presents the experience of the implementation of the programme of psychological support for creating a positive self-image of modern teenagers in the context of the visual-narrative approach.

Keywords: self-consciousness, teenagers, narrative approach, visual-narrative approach.

В современном мире складывается неоднозначная экологическая ситуация. Нестабильность социально-экономических и политических условий жизни, внедрение информационных технологий, способствуют изменению духовно-нравственной сферы личности. Особенно подвержены данным преобразованиям дети подросткового возраста. Подростковый возраст – не только период физического становления, но этап когнитивного взросления, формирования самосознания как важная функция которого – построение жизненной концепции самого себя как здоровой, активной личности, способной творчески преобразовывать окружающую действительность. Развитие самосознания подростков происходит в социуме, на основе субъективного переживания культурных ценностей, за счет формирующейся рефлексивной позиции.

Исследуя складывающуюся образ-я, подросток определяет собственный план развития, начинает жить и действовать, стремясь придерживаться намеченной линии. Следствием подобных модификаций могут выступать изменения индивидуально-типологических особенностей личности, сопровождающихся повышенной тревожностью, неуверенность в себе, конфликтностью. Особенности физического развития могут быть причиной снижения самооценки и самоуважения подростков. Недостатки внешности (реальные или мнимые) переживаются болезненно, вплоть до полного неприятия себя, устойчивого чувства неполноценности. В связи с этим обостряется внимание к мнению других. Физические недостатки нередко преувеличиваются, что приводит к самоотвержению, которые могут проявляться в мышечной зажатости, неловкости, скованности, неадекватности поведения, что, в конечном счете, влияет на формирование представлений о себе.

В целях преодоления имеющихся трудностей и формирования позитивного образа-я в подростковом возрасте нами была разработана программа психологического сопровождения, реализуемая в рамках индивидуального консультирования и развивающей работы с подростками.

Название программы «Букварь самосознания: от А до Я».

Цель программы: формирование позитивного образа-я детей младшего подросткового возраста.

Задачи программы: развитие доверия к окружающим людям; снижение тревожности, повышение уверенности в себе; освоение коммуникативных навыков; освоение средств выражения чувств; развитие представлений о содержании внутреннего мира, ценности другого человека и себя самого.

Настоящая программа разработана для детей младшего подросткового возраста, с целью формирования позитивного образа-я, преодоления тревожности, социально робкого поведения, для предотвращения проблем, возникающих на последующих возрастных этапах развития.

В основе развивающей программы находится идея нарративного подхода. Нарративный подход (narrative – с англ. – повествование, изложение, рассказ) основывается на постмодернистских идеях философии. Его основателем является М. Уайт. По мнению Д. Кутузовой, девиз нарративного подхода – человек и проблема не суть одно. Проблема – это проблема, а человек – это человек [3]. О. Дюпина отмечает основной прием нарративного терапевта – экстернализация проблемы, поэтому задача терапевта – в процессе беседы «вытащить» проблему наружу, чтобы затем решить, как с ней быть дальше. Это позволяет отделить проблему от человека, дает ему возможность взглянуть на проблему со стороны [1]. По мнению В.В. Москвичева, основной идеей в нарративной терапии является «мультиисторичность» жизни, то есть наличие разных историй у человека в зависимости от событий, которые в нее входят. И здесь важной задачей для терапевта является помощь человеку в выстраивании на основе этих событий предпочтительной истории собственной жизни [4].

Организация формирования позитивного образа-я младших подростков строилась, в частности, на основе визуально-нарративного подхода. Визуально-нарративный подход как вид арт-терапии используется представителями как зарубежной (М. Барби и др.), так и отечественной (Т.Д. Андреева, А.И. Копытин и др.) психологической практики. Визуально-нарративный подход – комплексный метод арт-терапии, связанный с использованием художественных символов, метафор и повествований. По мнению А.И. Копытина визуально-нарративный подход может быть реализован в разных формах, в том числе включать создание кратких или более развернутых устных и письменных повествований [2]. Сущность данных техник заключается в том, чтобы помочь подросткам «пересочинить» историю (за счет выдвижения метафоры). В целом процесс работы ориентирован на создание визуальных образов, метафор и взаимодействие с ними в контексте здесь-и-сейчас с последующим диалогом между фрагментами образа, метафоры, а также другие творческие проявления участников группы. Взаимодействие с образами обеспечивает высвобождению чувств, эмоций и переживаний подростков, их осознания, за счет формирующейся рефлексивной позиции. Метафора, образ предоставляет возможность, с одной стороны, удовлетворить потребность в привычной модели поведения подростка, с другой стороны, удовлетворить потребность в желаемой для подростка модели поведения – появиться перед человеком, перед участниками общения свободным и сильным, за счет идентификации с образом, его поведением, позволяющей опосредованно и выигрышно «предстать» перед другими. В

результате создаются условия для преодоления имеющихся трудностей и формирования позитивного образа-я подростков.

Развивающая программа проводилась на базе МОУ СОШ № 97, с группой подростков 11-12 лет, обучающихся в 6 классе, испытывающих тревожность, беспокойство, излишнее волнение в ситуации взаимодействия с противоположным полом. Количество участников составляло 6 человек, из них 4 мальчика и 2 девочки. Отбор был сделан на основе данных, полученных в ходе проведения психологической диагностики, с помощью методик: «История моей жизни» (авторский вариант); шкала личностной тревожности А.М. Прихожан, методики самооценки Т. Дембо-С.Я. Рубинштейн (в модификации А.М. Прихожан), а также беседы с психологом и учителями школы, где проходило исследование.

Программа включает 10 занятий, продолжительностью 40 минут.

Для определения эффективности проведения развивающей программы, была проведена повторная психологическая диагностика с помощью методики «История моих изменений» (авторский вариант); шкала тревожности Е.И. Рогова; методика самооценки личности С.А. Будасси, характеризующие разный уровень проявления тревожности и самооценки.

Результаты предварительной и заключительной диагностики группы младших подростков были сопоставлены между собой. Достоверность различий между фоновым уровнем и уровнем после воздействия осуществлялась по методу Вилкоксона, с помощью статистического пакета данных SPSS.

Таким образом, условия, созданные в рамках развивающей программы, способствовали выраженным изменениям в представлениях младших подростков о себе (когнитивные компонент, $p < 0,05$). На поведенческом уровне произошли изменения образа-я, выражающиеся в готовности к совместной деятельности и преодолению трудностей, приводящих к формированию неконструктивных представлений о себе (поведенческий и мотивационный компоненты, $p < 0,05$). Значимых различий не обнаружено относительно эмоционального компонента образа-я младших подростков.

Охарактеризуем сдвиги средних значений показателей тревожности и самооценки в группе подростков. Уровень значимости между методиками, направленными на выявление тревожности составляет 0,06, при $p > 0,05$. Данный показатель говорит о статистической недостоверности различий, что свидетельствует о назначенных изменениях относительно в проявлении тревожности у разных детей. Уровень значимости относительно методик, направленных на выявление уровня самооценки, составляет 0,03, при $p < 0,05$, что свидетельствует о проявлении статистической достоверности различий, что характеризует повышение самооценки младших подростков.

Таким образом, у участников произошли ожидаемые изменения в проявлении свойств личности – повысилась реальная самооценка, в эмоциональной сфере возросла доля переживания эмоции удивления, позитивных состояний, уменьшилась доля переживания негативных состояний.

Литература

1. Дюпина О. Нарративный подход в психологии // Школьный психолог. 2009. № 7. С. 34-42.
2. Копытин А.И. Практическая арт-терапия: лечение, реабилитация, тренинг. М.: «Когито-Центр», 2008. 288 с.
3. Кутузова Д. Нарративный подход в работе психолога образования // Вестник практической психологии образования. 2007. № 4. С 98-102.
4. Москвичев В.В. Публичная лекция «Нарративная терапия и работа с сообществами». М.: МГППУ, 2010.

ВЗАИМОСВЯЗЬ РЕФЛЕКСИИ И САМОСОЗНАНИЯ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ

М. А. Романова, А. М. Лужецкая

ФГБОУ ВПО «Педагогический Институт Иркутского Государственного Университета», г. Иркутск Россия

Abstract. The article is devoted to the problem of influence the reflective abilities in the development of adolescent self-consciousness. It is considered an overview of reflective skills and the importance of their development in adolescents. The results of the study in terms of development of reflection in adolescents.

Keywords: self-consciousness, reflection, reflective skills.

Подростковый возраст является труднейшим периодом в жизни человека и несет в себе значительные изменения личности взрослого ребенка. Наиболее значимой сферой личностного развития в этом возрасте является самосознание, выполняющее функцию саморегуляции и познания в психической жизни личности [5]. Именно на основе самосознания формируется такое актуальное новообразование этого возраста, как рефлексия [3].

Рефлексия позволяет корректировать деятельность и общение личности, произвольно управлять своим поведением. Поэтому развитие рефлексивных умений помогает осознать свои реальные достижения и недостатки, а также предполагает стремление к самосовершенствованию посредством деятельности и общения с другими людьми [1].

В настоящее время существует многообразие подходов к исследованию проблемы рефлексии и самосознания личности, но сами рефлексивные умения мало изучены.

Е.И. Истомина под рефлексивными умениями понимает способность осознавать и оценивать себя и других как субъектов познавательной деятельности и изменять свою деятельность в результате данного оценивания [2]. Т.Ф. Ушева выделяет следующие виды рефлексивных умений: кооперативные, интеллектуальные, личностные, коммуникативные. Под кооперативными умениями автор понимает способность к самоопределению в рабочей ситуации, умение удерживать

живать коллективную задачу, умение принимать ответственность за происходящее в группе, умение осуществлять пошаговую организацию деятельности, умение соотносить результаты с целью деятельности [4].

Под интеллектуальными умениями подразумевается определение основания деятельности, оценка собственной позиции, умение прогнозировать последующий ход действий, умение возвращаться назад и оценивать правильность выбранного плана. Личностные умения характеризуются адекватным самовосприятием и способностью анализировать себя, определять и анализировать причины своего поведения, а также его результативные параметры и допущенные ошибки.

Коммуникативные умения подразумевают возможность «встать на место другого», проявление эмпатии, понимание причин действий другого субъекта в процессе взаимодействия, анализ прожитых ситуаций и учет действий других в своих поведенческих стратегиях, понимание своих качеств в настоящем в сравнении с прошлым и прогнозирование перспектив развития [4].

В рамках исследования «Влияние рефлексивных умений на развитие самосознания личности подростков» были продиагностированы 64 человека, учащиеся г. Иркутска МБОУ СОШ № 38 в возрасте 12-13 лет.

В ходе исследования были получены следующие результаты. Данные по диагностической методике О.С. Анисимова «Определение уровня рефлексии» показали, что лишь 1% испытуемых имеют низкий уровень рефлексии, у 34% испытуемых уровень ниже среднего. Это говорит о некритичности мышления и неразвитости индивидуальной рефлексии мыследеятельности. 50% испытуемых имеют средний уровень, что свидетельствует о затруднениях в индивидуальной рефлексии мыследеятельности, а также о критичности мышления. Уровень выше среднего (14%) и высокий уровень (1%) у испытуемых свидетельствует о критичности мышления, а также о достаточно высоком уровне рефлексивности мышления (в частности, сформированности индивидуальной формы рефлексии мыследеятельности).

Анализ результатов, полученных с помощью методики определения уровня рефлексивности В.В. Пономаревой и А.В. Карпова, показал, что 37% испытуемых имеют высокий уровень рефлексивности. Это говорит о склонности обращаться к анализу своей деятельности и поступков других людей, выяснять причины и следствия своих действий как в прошлом, так в настоящем и будущем. У 41% испытуемых средний, а у 8% – низкий уровень рефлексивности. Это говорит о том, что испытуемым в меньшей степени свойственно задумываться над собственной деятельностью и поступками других людей, выяснять причины и следствия своих действий как в прошлом, так в настоящем и будущем. Он редко обдумывает свою деятельность в мельчайших деталях, ему сложно прогнозировать возможные последствия. Такой испытуемый испытывает сложности при постановке себя на место другого, ему сложно предсказать его поведение.

Изучения самосознания испытуемых проводилось с применением следующих методик: тест-опросник самоотношения В.В. Столина и С.Р. Пантилеева; проективная методика «Косвенного исследования структуры самооцен-

ки» Е.Т. Соколовой и Е.О.Федотовой; методика изучения локуса контроля «Уровень субъективного контроля» Е.Ф. Бажина; методика «Самооценки» Б.А. Сосновского; методика «Кто я?» М.Куна и Т. Мак-Партланда. При помощи методик (тест-опросник самоотношения, разработанного В.В. Столиным и С.Р. Пантлеевым и проективной методики «КИСС» Е.Т. Соколовой и Е.О. Федотовой) был определен характер самоотношения. 23% испытуемых имеют позитивный характер самоотношения, что говорит о высоком показателе на бессознательном уровне самоотношения, а также низком показателе по шкале «самообвинение». Конфликтный характер имеют 77% испытуемых, что выражается в несогласованности показателей аффективного компонента самоотношения по данным опросника и проективной методики.

Методика изучения локуса контроля «Уровень субъективного контроля», показала, что 100% испытуемых имеют низкий уровень субъективного контроля. Такие испытуемые не видят связи между своими действиями и значимыми для них событиями их жизни, не считают себя способными контролировать их развитие и полагают, что большинство их является результатом случая или действий других людей.

По методике «Самооценки» Б.А. Сосновского, 3% испытуемых имеют самооценку низкую неадекватную. Испытуемые не ставят перед собой труднодостижимых целей, ограничиваются решением обыденных задач, слишком критичны к себе. Они очень требовательны к себе и еще более требовательны к другим, не прощают ни одного промаха или ошибки, склонны постоянно подчеркивать недостатки других. 33 % испытуемых имеют среднюю и высокую адекватную самооценку, что говорит о правильном соотношении своих возможностей и способностей, достаточно критически относится к себе, стремится реально смотреть на свои неудачи и успехи, старается ставить перед собой достижимые цели, которые можно осуществить на деле.

Высокую неадекватную имеют 32% испытуемых. У испытуемых возникает неправильное представление о себе, идеализированный образ своей личности и возможностей, своей ценности для окружающих, для общего дела. В таких случаях человек идет на игнорирование неудач ради сохранения привычной высокой оценки самого себя, своих поступков и дел.

Результаты по методике «Кто Я?» распределились следующим образом. По типу оценки идентификационных характеристик к эмоционально-полярному типу относятся 37% испытуемых (24 человека). Для таких людей характерен максимализм в оценках, перепады в эмоциональном состоянии. Это, как правило, эмоционально-выразительные люди, у которых отношения с другими людьми сильно зависят от того, насколько им человек нравится или не нравится.

54% экспериментальной группы (35 человек) относятся к уравновешенному типу. Для них, характерна большая стрессоустойчивость, они быстрее разрешают конфликтные ситуации, умеют поддерживать конструктивные отношения с разными людьми: и с теми, которые им в целом нравятся, и с теми, которые у них не вызывают глубокой симпатии; терпимее относятся к недостаткам других людей.

9% испытуемых (5 человек) относятся к сомневающемуся типу. Это говорит о переживании кризиса в своей жизни, а также свидетельствует о нерешительности как черте характера (когда человеку тяжело принимать решения, он долго сомневается, рассматривая различные варианты).

Полученные данные были использованы при разработке программы по развитию рефлексивных умений подростков.

Литература

1. Вачков, И. В. Уровни профессионального самосознания учителя [Текст] / И.В. Вачков // Школьный психолог. – 2000. – № 5. – С. 12-13.

2. Истомина, Е. А. Развитие рефлексивных умений учащихся старших школьников [Текст] / Е. А. Истомина // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2008. – № 55. – С. 381-383.

3. Кроповницкий, О. В. Психология подростка. Тренинг личностного роста [Текст]: учебное пособие / О. В. Кроповницкий. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 128 с.

4. Ушева Т.Ф. Формирование и мониторинг рефлексивных умений учащихся: Методическое пособие. – Красноярск, 2007. – 88 с.

5. Шнейдер, Л. Б. Кризисные состояния у детей и подростков [Текст]: направления работы школьного психолога / Школьный психолог. – 2009. – № 20. – С. 58-62.

ХРОНОТОП КАК ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ СОЗНАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ СУБКУЛЬТУРЫ ИСТОРИЧЕСКИХ РЕКОНСТРУКТОРОВ)

А. В. Савело

Волгоградский филиал Российской академии международного хозяйства
и государственной службы при Президенте Российской Федерации

Abstract : The paper represents an object and subject of the proposed research , which are the personal chronotope consciousness historical re-enactors . It denoted the concept of chronotope , psychological time , time perspective and psychological space developed in different scientific concepts.

Keywords: chronotope, psychological time, time perspective, psychological space, subculture, historical re-enactors.

Отношение к проблеме пространства и времени в любой культурной традиции является определяющим и задающим. Эти категории можно отнести к разряду основополагающих для понимания мира и места человека в этом мире. Закономерную связь пространственно-временных координат отметил А.А. Ухтомский, который в 1925 году ввел в научный оборот понятие «хронотоп». Позднее этот термин в области эстетики активно разрабатывал М.М. Бахтин. Он определял хронотоп как «существенную взаимосвязь временных и про-

странственных отношений» [1, с. 234] и видел в нем «формально-содержательную категорию»; «...всякое вступление в сферу смыслов совершается только через ворота хронотопа» [Там же, с. 406]. Идею хронотопа применительно к психологии развивал В. П. Зинченко: «Хронотоп – это живое измерение пространства и времени, в котором они не раздельны. Хронотоп сознания двулик. Это в такой же степени “овремененность пространства”, в какой и “опространственность времени” [7, с. 87].

Различные аспекты проблемы «человек-пространство-время» стали предметом исследования как отечественных, так и зарубежных авторов (К. Левин, Ж. Нюттен, У. Джемс, Ф. Зимбардо, Л.К. Франк, К.А. Абульханова-Славская, Г. А. Архангельский, Т.Н. Березина, Е.И. Головаха, В. И. Ковалев, А.А. Кроник, Н.Ф. Наумова, С.К. Нартова-Бочавер, А.В. Петровский, Н.Н. Толстых, В.Э. Чудновский).

Остановимся на двух системообразующих элементах хронотопа, а именно психологическом пространстве личности и психологическом времени, временной перспективе. Характеризуя психологическое время, У. Джемс отмечал, что оно, будучи заполнено различными событиями и впечатлениями, изменяет свои темпоральные характеристики: обедненное впечатлениями оно тянется медленно, насыщенное – заметно ускоряется. Говоря о временной перспективе необходимо обозначить, что термин этот в 1939 году ввел Л.К. Франк, однако настоящим первопроходцем в ее изучении стал К. Левин. В работе, посвященной анализу теории поля в социальных науках, он рассматривает данное понятие, «...мы говорим о «временной перспективе» включающей в себя психологическое прошлое и психологическое будущее уровня реальности и различных уровней ирреального. Важно понять, что психологическое прошлое и психологическое будущее – это синхронные части психологического поля, существующего в данный момент t » [9, с. 246]. «Уровень реальности психологического прошлого, настоящего и будущего соответствует ситуациям, как они, по мнению индивида, действительно существовали, существуют, или будут существовать» [там же, с. 263].

Бельгийский психолог Ж. Нюттен продолжил развивать теорию временной перспективы и ввел в нее ряд новых параметров, в частности, временную ориентацию и временной аттитюд. Временная ориентация определялась им как преобладающая направленность поведения на объекты и события прошлого, настоящего или будущего. «Временная установка» – это позитивная и негативная настроенность субъекта по отношению к своему прошлому, настоящему и будущему. В совокупности, временная перспектива образовывается объектами или событиями, которые существуют на когнитивном уровне, и не зависит от настоящего, в котором она проявляется. При этом она не пустотна по своей природе, а образует некую наполненность мыслями, желаниями. Ж. Нюттен обозначил их «мотивационными объектами», существующими параллельно пространственным объектам [11, с. 354]. Подобное наблюдение согласуется с основным постулатом хронотопического строения личностного пространства, гласящим, что одни и те же объекты и события имеют и пространственные, и временные характеристики.

Весомое влияние на выбор вектора направленности нашего исследования оказала концепция, разработанная Е.И. Головахой и А.А. Кроником. Ее суть заключается в том, что особенности отражения человеком времени, его скорости, насыщенности, длительности зависят от числа и интенсивности, происходящих в жизни событий (прослеживается связь с теорией У. Джемса). Кроме того, недопустимо сведение психологического времени к формальным хронологическим меркам. Согласно Е.И. Головахи и А.А. Кроника, субъективное время системно организовано благодаря двум типам связей – причинно-следственным и связям «цель - средства». Причинно-следственными межсобытийными связями обеспечивается движение психологического времени субъекта от будущего/настоящего к прошлому, целевыми – от прошлого/настоящего к будущему. Авторы определяют ключевые характеристики событий, посредством которых выявляется степень разработанности и ориентированности человека во времени. К ним относятся: актуальность, реализованность и потенциальность. Актуальность события соотносится с психологическим настоящим, реализуемость – с прошлым, потенциальность – с будущим.

Отметим, наше исследование проводится, соотносясь с принципом историзма, выработанным в отечественной психологии советского периода, и признающим необходимость изучения психологического времени в сопряжении со временем историческим (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, Б.Г. Ананьев).

Раскрывая содержание понятия «психологическое пространство», вернемся к У. Джемсу, который считал, что одна из черт современной жизни – излишняя насыщенность среды предметами и событиями. Потому важным для индивида становится построение и поддержание границ, идентифицируясь с внешними объектами, человек не должен с ними сливаться.

К. Левин также особое внимание уделял «граничным зонам» психологического пространства. Он предложил выделить отдельную отрасль психологической науки, целью которой станет изучение данного предмета («граничных зон») и назвать ее «психологической экологией». По К. Левину, жизненное пространство личности определяется в первую очередь знаниями о мире, возможностью влияния на процессы, в нем происходящие. Таким образом, широта жизненного пространства связана с масштабом мировоззрения личности.

Акцент на границах субъективного мира прослеживается и в концепции суверенности психологического пространства, разработанной С.К. Нартовой-Бочавер с позиций естественнонаучной и гуманитарной парадигм. Со слов С.К. Нартовой-Бочавер, возможно с одной стороны «интерпретировать средовые проявления человека символически и метафорически, как проявление внутреннего мира, а с другой - изменяя телесные и топологические параметры жизнедеятельности человека, развивать его как субъект» [10, с.125]. Исследование проблемы психологического пространства данным автором зиждется на принятых в отечественной психологии принципах изучения органических систем: принципе системности, принципе детерминизма, принципе развития. Не станем подробно на них останавливаться, отметим лишь, что суть принципа развития, по мнению С.К. Нартовой-Бочавер, состоит в том «что каждое явление нужно

рассматривать как обладающее историей, прошлым и будущим. Историчность представляет собой необходимый атрибут психологической герменевтики»[10, с.133]. Это утверждение позволяет говорить, что изучение психологического пространства, как и психологического времени, должно основываться на принципе историзма.

Опираясь на теоретическую базу представленных концепций, мы планируем выявить психологические аспекты становления и развития хронотопа сознания представителей субкультуры исторических реконструкторов, проанализировать его уровнево-структурные особенности и культурно-исторические опосредования. В нашем исследовании интерес к хронотопическим установкам представителей данной субкультуры определялся рядом обстоятельств. Так, в практическом апробировании нуждается теория К. Левина, утверждавшего, что широта жизненного пространства связана с масштабом мировоззрения личности. Можем ли мы действительно считать, что индивиды, конструирующие свое жизненное пространство таким образом, принадлежат к своего рода интеллектуальной элите, или же они всего лишь стремятся к социальному эскапизму. Кроме того, необходимо раскрыть, какие именно причинно-следственные межсобытийные связи обеспечивают столь неумолимое движение психологического времени субъекта от будущего/настоящего к прошлому. Нам представляется, что психологическое пространство личности и временная перспектива исторического реконструктора определенным образом отличается от данных элементов хронотопа сознания представителя культуры доминирующей. Выявлению этих особенностей, вкуче с выше обозначенными целями и задачами, посвящено наше исследование.

Литература

1. Бахтин М. М. Формы времени и хронотопа в романе. Очерки по исторической поэтике // Вопросы литературы и эстетики. : Сб. — М.: Худож. лит, 1975.
2. Выготский Л.С. Психология развития человека. — М.: Изд-во Смысл, Изд-во Эксмо, 2005
3. Головаха Е.И., Кроник А.А. Психологическое время личности. 2-е изд., испр. и дополн. — М.: Смысл, 2008. — 267 с.
4. Джемс У. Принципы психологии. — М.: Педагогика, 1991. — 368 с.
5. Зимбардо Ф., Бойд Дж. Парадокс времени. Новая технология времени, которая улучшит вашу жизнь. — СПб.: Речь, 2010.
6. Зинченко В. П. Культурноисторическая психология: опыт амплификации // Вопросы психологии. 1993. № 4.
7. Зинченко В. П. Мысль и Слово Густава Шпета (воз вращение из изгнания). М.:Изд-во УРАО, 2000. — 208 с.
8. Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся. Очерки российской психологии. М.: Тривола, 1994.
9. Левин, К. Динамическая психология // Избранные труды / К. Левин. — М.: Смысл, 2001. — 572 с.

10. Нартова-Бочаевр С.К. Человек суверенный: психологическое исследование субъекта в его бытии. – СПб.: Питер, 2008 – 400 с.
11. Нюттен, Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего / Ж. Нюттен; под ред. Д. А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2004. – 608 с.
12. Рубинштейн. С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. – СПб.: Питер, 2003. – 512 с.
13. Ухтомский, А. А. Доминанта как фактор поведения // Избранные труды / А. А. Ухтомский; под ред. Е. М. Крепса. – Л.: Наука, 1978. – 360 с.

ПРОБЛЕМА ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ШКОЛЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ТРУДНОСТИ ПЕРЕХОДА С ОДНОЙ СТУПЕНИ ОБРАЗОВАНИЯ НА ДРУГУЮ

В.Н. Салагин

Волгоградский филиал Российской академии народного хозяйства
и государственной службы при Президенте РФ

Abstract. The paper examines the question of modern requirements to the educational organization of Russian Federation through the context of abundance of continuity and succession of different levels of educational system. The author reveals not only the theoretical aspects of psychological problems with which children face during transition from one level to another, but depicts the practical experience of educational institutions in the question of continuity and interaction of educational levels.

Key words: period of adaptation; psychological problems during the transition from kindergarten to school; psychological readiness; social readiness; educational continuity; succession of educational programs; cooperation with parents; diagnostic terms; educational and cognitive motivation.

Социально-образовательная концепция непрерывного образования была выдвинута еще в 1972 году в докладе Международной комиссии ЮНЕСКО по образованию «Учиться существовать: мир образования сегодня и завтра» и активно поддержана во многих странах мира, в том числе в России. С учетом ее выводов строилось все современное российское законодательство в области образования [1].

В соответствии с ФЗ № 273 непрерывность и преемственность процесса образования должны обеспечиваться на любом этапе обучения при последовательном освоении всей совокупности образовательных программ и государственных образовательных стандартов различного уровня и направленности [2].

В статье 11 п.1 (2) ФЗ № 273 акцент сделан на преемственность основных образовательных программ [3].

Основание преемственности разных ступеней образовательной системы – ориентация на ключевой стратегический приоритет непрерывного образования – формирование умения учиться.

Проблема преемственности наиболее остро стоит на двух этапах:

1. в момент поступления детей в школу (при переходе малышей из дошкольного звена в школьное);

2. в период перехода учащихся из начальной школы в основную.

Причины проблемы преемственности: - недостаточно плавное (скачкообразное) изменение методов и содержания обучения, которое приводит к падению успеваемости и росту психологических трудностей; - обучение на предыдущей ступени часто не обеспечивает достаточной готовности учащихся к успешному включению в учебную деятельность нового, более сложного уровня. Исследования готовности детей к обучению в школе показали, что она должна рассматриваться как комплексное образование, включающее в себя физическую и психологическую готовность. Физическая готовность определяется состоянием здоровья, уровнем морфофункциональной зрелости организма ребенка, в том числе развитием двигательных навыков и качеств (зрительно-моторная координация), физической и умственной работоспособности. Психологическая готовность включает в себя эмоционально-личностную, интеллектуальную и коммуникативную готовность. В эмоционально-личностной готовности главную роль играет произвольность поведения, учебно-познавательная мотивация и формирование самооценки. Наличие у ребенка мотивов учения является одним из важнейших условий успешности его обучения в начальной школе. Предпосылками возникновения этих мотивов служат, с одной стороны, формирующееся к концу дошкольного возраста желание детей поступить в школу, с другой – развитие любознательности и умственной активности. Интеллектуальная готовность предполагает развитие образного мышления, воображения и творчества, а также основ словесно-логического мышления. Социальная готовность определяется развитием мотивов и элементарных навыков общения со взрослыми [4, с.21].

Особые требования к психологической зрелости ребёнка при переходе из дошкольной образовательной организации в начальную школу:

- Учебно-познавательная мотивация;
- Умение определять (ставить) цель предстоящей деятельности и планировать её;
- Оперировать логическими приёмами мышления;
- Владеть самоконтролем и самооценкой.

Таким образом, готовность школьников (выпускников) к обучению на новой ступени образования целесообразно оценивать на базе сформированности основных видов универсальных учебных действий.

Представляется интересным опыт инновационной деятельности образовательных учреждений, включивших решение задачи преемственности взаимодействия уровней образования в программу развития ещё до декларирования этих принципов в контексте реформирования образования. В частности, мы хотели бы подчеркнуть эффективность деятельности районной опытно-

экспериментальной площадки на тему «Развитие потенциала преемственности в контексте смысловой ориентации взаимодействия образовательных учреждений» (научный руководитель Зотова Н.Г., к.п.н., зав. кафедрой психологии ФБГОУ ВПО ВГСПУ). Проект предусматривал систему мероприятий, направленных на совершенствование психологической и методической компетентности педагогов, с целью преодоления разобщённости и непродуктивности в освоении передового педагогического опыта, для усиления межпредметной координации образовательных учреждений и роста преемственности в задачах, содержании, технологиях обучения и воспитания (старт проекта 2006 г.). Участниками опытно-экспериментальной работы стали образовательные учреждения Красноармейского района г. Волгограда как общеобразовательные школы так и дошкольные учреждения.

Особое внимание уделялось организации конструктивного взаимодействия с родителями на этапе перехода детей из одной ступени образования в другую. Система работы включала ряд мероприятий по оказанию психологической поддержки обучающимся, консультация родителей, совместные с родителями и детьми мероприятия различной направленности, способствующих формированию психологической зрелости ребёнка при переходе из дошкольной образовательной организации в начальную школу.

На определённом этапе опытно-экспериментальной работы результатом стала разработка диагностического инструментария изучения готовности детей старшего дошкольного возраста к школьному обучению.

Таким образом, эффективный опыт инновационной работы в образовательных учреждениях по преемственности и непрерывности образования создал условия для повышения образовательного и воспитательного потенциала образовательных учреждений, что особенно актуально в контексте внедрения Федеральных образовательных стандартов.

Литература

1. Венгер, Л. А. Развитие способности к наглядному пространственному моделированию // Дошкольное воспитание. –1982. – № 3.
2. Балыхин, Г.А. Всегда есть выбор // Аккредитация в образовании. Электронный журнал – 2012.-№ 6
3. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».- М, 2013
4. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя / [А.Г. Асмолов, Г..В. Бурменская, И.А. Володарская и др.]; под ред А.Г. Асмолова - М., 2010

ВОЗМОЖНОСТИ ТЕХНИКИ КУЛЬТУРНОЙ ПРОВОКАЦИИ ДЛЯ ЭКСПЛИКАЦИИ ОРИЕНТИРОВ В ПОСТРОЕНИИ ИНТИМНО-ЛИЧНЫХ ОТНОШЕНИЙ

М. Е. Сивишкина

Волгоградский филиал Российской академии народного хозяйства
и государственной службы при Президенте Российской Федерации

Abstract. The article deals with the problem of constructing intimate personal relationships in adolescence within the cultural-historical and activity approach in psychology. Studied the importance of cultural mediation in this issue. The technique of “cultural provocation” as a means of empirical study of cultural markers in the construction of intimate personal relationships. Empirical examples of transcription cultural markers that define the opposition proprietary utilitarian attitude against the “human – human”

Keywords: intimate-personal relationships, cultural mediation, “cultural provocation” proprietary utilitarian relations, relations the “human-human”.

Актуальность исследования становления интимно-личных отношений и культурных опосредствований этой стороны жизни современного человека определяется следующими обстоятельствами.

Во-первых, при несомненной важности этой стороны жизни и невозможности «алиби» в этой области, интимно-личные отношения становятся предметом исследования в основном в ситуации их критического состояния. Исследований их нормативного становления и культурных регуляторов этой нормативности значительно меньше.

Во-вторых, в психологии представлено множество исследований различных видов деятельности человека и самого человека как субъекта этих деятельностей, но интимно-личные отношения, как правило, с понятием деятельности не ассоциируются, хотя, несомненно, в них представлены потребности, мотивы, акты целеполагания и «операционально-техническая» – ритуализированная – сторона.

В-третьих, при несомненности существенного влияния культуры на становление интимно-личной сферы жизни человека, начиная с ранних этапов онтогенеза и на протяжении всей его сознательной жизни, несмотря на прижизненность формирования ориентировки в этой сфере, ее осознанности и произвольности, эта область почти не представлена в контексте культурно-исторической психологии.

Задача нашего исследования состояла в построении таких техник и процедур, которые позволяли бы рассматривать установление интимно-личных отношений в контексте культурно-исторической и деятельностной теорий и определять те культурные опосредствования, которые обеспечивают молодым людям ориентировку в этой сфере жизни.

Культурные опосредствования.

Если рассматривать построение интимно-личных отношений в контексте культурно-исторического и деятельностного подходов, то центральным моментом такого рассмотрения должно быть культурное опосредствование или, в более узком значении – знаково-символическое опосредствование.

Знаково-символическое опосредствование исследовалось по преимуществу в контексте становления высших психических функций в раннем онтогенезе – высших, понимаемых, прежде всего как произвольные, – внимания, памяти, мышления. Развитие интимности и сексуальности оказалось «прозрачным» и невидимым для психологии развития, ориентированной на культурно-исторический подход, возможно, потому что эта сторона развития не ассоциировалась с высшими психическими функциями. «... Сексуальность человека, как и многие другие “низменные” функции, оказалась “теоретической невидимой” для психологии, – пишет Ю.П. Зинченко. – Признавая декларативно психосоматическое единство человека, академическая психология на деле ограничивается в настоящее время преимущественно исследованием разных уровней осознания телесных функций, не замечая, что *сексуальность, как и другие телесные функции, в ходе прижизненного формирования в культурной среде теряет свой изначальный природный характер и приобретает качественные изменения, сближающие ее по ряду существенных признаков с так называемыми высшими психическими функциями* (курсив мой – М.С.)» [3].

Культурные опосредствования интимно-личных отношений в сознании современного человека, могут нести в себе следы религиозных образов, стереотипов общественных оценок, нравственных императивов, квази- и псевдонаучных концепций, а также (и в основном) интернализированные оценки и ожидания ближайшего окружения. Это содержание, как мы полагали, может быть проявлено посредством «культурной провокации».

Под «культурной провокацией» в нашем исследовании имеется в виду следующее. В традиции культурно-исторической психологии Л.С. Выготского разработаны методики для выявления способности субъекта, решающего задачу, уметь воспользоваться знаково-символическим средством. Введение знака в проблемную ситуацию «провоцирует» испытуемого к переходу от натурального решения задачи в перцептивном плане, в плане «очевидности» к опосредствованному решению. Знаковое опосредствование позволяет преодолеть психологическое поле (К. Левин [4]), психологический рельеф ситуации (К. Дункер [2]) и овладеть собственным поведением, собственным ходом мысли.

Такого рода метод экспериментирования апробирован Л.С. Выготским [1] и его последователями в области изучения когнитивных функций и их становления в онтогенезе [6]. В нашем исследовании была сохранена общая смысловая канва культурного опосредствования, прежде всего – введение в ситуацию культурного средства анализа материала, представленного в методике, и контролируемые экспериментатором принятие/непринятие культурного средства и способ его принятия. В нашей ситуации показателем становится «транскрипция культурной провокации», т.е. способ перевода того, введенного стимула в личный контекст, то, в каком направлении разворачивается и конкретизируется содержание стимула.

Предметом нашего исследования было выявление культурных маркеров, определяющих оппозицию вещно-утилитарное отношение против отношения «человек – человек». Особенность предмета нашего исследования в том, что действительное отношение респондентов к теме интимно-личных отношений может быть прикрыто слоем защит и декларируемых стереотипных формул. Реально же человек может руководствоваться вовсе не теми культурными канонами, которые он демонстративно декларирует. Поэтому мы использовали вариативные техники, каждая из которых отбиралась нами по критерию низкой интервентивности и слабой структурированности стимула.

Техника исследования.

В нашем исследовании применялось несколько взаимодополнительных техник.

Здесь кратко обсудим лишь одну из них – метафорическую историю «Два предмета». Мы предлагали написать историю о том, что может произойти с двумя хорошо знакомыми предметами, если они придут во взаимодействие или, наоборот, их взаимодействие будет прервано.

В исследовании приняли участие 417 человек, студенты 1 – 3 курсов Волгоградского филиала РАНХиГС в возрасте от 17 до 27 лет, среди которых 269 девушек и 148 юношей.

Приведем несколько текстов, иллюстрирующих различные транскрипции предложенного задания. В скобках мы указали пол и возраст респондентов.

Вещно-атрибутивные: внешняя оценка по критерию цены и полезности.

«Жила-была 1000-я купюра. Любила она другую 1000-ю купюру. В один день они поженились и образовали 1000000» (ж., 18 лет).

«Девушка и платье.

Согласно моде платье имело не очень длинную юбку, короткие рукава и кремовый цвет с небольшими черными цветочками. На витрину платье повесили сразу же после поступления в продажу, но, к сожалению, манекен был таким невзрачным и к тому же его поставили в угол витрины, что платье выглядело невзрачным. Платье скучало, ему очень хотелось посмотреть на свое отражение в зеркале и посмотреть, как развеивается подол во время кружения. Тогда девушка попросила снять его с витрины и дать ей его померить, и тогда платье добилось того, что так долго ждало» (ж., 17 лет).

Отношения «человек – человек»: один персонаж создает условия существования другого или переживает установившиеся отношения как проблему.

«Доска и мел. Лучшая история любви. Каждый из них создан друг для друга. Мел умеет и может писать на всем, но больше всего он любит писать на ней. Так он чувствует себя лучше всего, вычерчивает ровные, однородные, красивые линии. Она доброжелательна и ждет только его, она не позволяет писать на себе никому другому. Она создана ради него. Любовь – высокое чувство, требующее жертв. Мел при каждой встрече со своей возлюбленной отдает частичку себя, он жертвует своим телом, лишь бы побыть с ней вместе. А она позволяет ему писать на ней и наслаждается над этим, она любит его, но не может

выносить то, что он оставляет частичку себя на ней, она жертвует собой ради него, позволяя заполнить себя красивыми линиями» (м., 19 лет).

«Жили на свете вешалка и пальто. Пальто утром уходило на работу, а вешалка висела ждала его преданно. Правда, пальто было не очень преданным и верным, и приходило домой не всегда вовремя. Вешалка всегда переживала за пальто, обижалась, и когда пальто все-таки приходило, то она одергивала свои плечики, не давала пальто обнять себя. Только после долгих мучений пальто все-таки удавалось добиться прощения вешалки. Оно обнимало ее за тонкие плечи и они погружались в глубокий, спокойный сон» (ж., 17 лет).

Мы привели примеры только двух выделенных нами категорий, спектр которых более широк. Но и представленные тексты, на наш взгляд, достаточно четко иллюстрируют субъективные варианты интенциональности в построении интимно-личных отношений. Таким образом, техника «культурной провокации» обладает определенными разрешающими возможностями: позволяет дифференцировать направленность при транскрибировании предлагаемого неопределенного стимула. Это открывает возможность использования такого рода проективных техник для исследования ориентиров и интенций построения интимно-личных отношений в контексте культурно-исторического и деятельностного подходов в психологии.

Литература

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. – М.: Педагогика, 1982 – 1984.
2. Дункер К. Психология продуктивного (творческого) мышления // Психология мышления: Сб. переводов с нем. и англ. / Под ред. А.М. Матюшкина. – М.: Прогресс, 1965. – С. 86 – 235.
3. Зинченко Ю.П. Клиническая психология сексуальности человека в контексте культурно-исторического подхода: монография. – М.: Проспект, 2003.
4. Левин К. Динамическая психология. – М.: Смысл, 2001.
5. Мартиросян К.В. Суверенность личного пространства как предмет теоретического и эмпирического психологического исследования // Интернет-журнал Науковедение. 2013 № 6 (19). Электронный ресурс. Режим доступа: <http://naukovedenie.ru/PDF/65PVN613.pdf>.
6. Медведев А.М., Жуланова И.В., Марокова М.В. Генетико-моделирующий метод в исследовании психического развития: монография – Волгоград: Изд-во ВГПУ «Перемена», 2010.
7. Медведев А.М., Сивишкина М.Е. Субъектность и личные теории в построении интимно-личного отношения в юношеском возрасте // Психология обучения. 2013. № 6. – С. 103 – 117.
8. Медведев А.М., Сивишкина М.Е. Модель акта развития как средство анализа задачи построения интимно-личных отношений // Психология обучения. 2013. № 10. – С. 28 – 43.
9. Сивишкина М.Е. Проективные методы изучения стереотипов построения интимно-личных отношений // В мире научных открытий. № 11.4 (47), 2013. – С. 338 – 345.

ПОЛОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ

В. В. Смирнова, А. В. Медведева

ФГБОУ ВПО «Великолукская государственная академия физической культуры и спорта», г. Великие Луки, Россия

Abstract. The article describes the sexual characteristics of psychological culture of today's youth. The study aims to examine the nature of male and female identity.

Keywords: psychological culture of personality, life purpose, life orientation, psychological harmony.

Введение. Психологическая культура личности, особенности её формирования – это проблема, которая появилась сравнительно недавно, но уже сейчас она занимает центральное место в современной психологии. Именно психологическая культура является ведущим компонентом успешности включения человека в социальную жизнь общества. Она лежит в основе личностного самоопределения, самореализации и является движущей силой для саморазвития.

Актуальность данной проблематики обусловлена неустойчивостью современного общества, быстрой сменой ценностных ориентаций.

Юношеский возраст является сенситивным для становления и развития психологической культуры личности. Этот период связан с трудным процессом самопознания, обретения собственного «Я», формированием устойчивой системы ценностей, становлением самосознания и формированием социального статуса личности.

С помощью психологической культуры человек гармонично учитывает как внутренние требования личности, психики, своего тела, так и внешние требования социальных и природных сред жизни.

Организация исследования. Целью исследования стало выявление половых различий в проявлении психологической культуры среди современной молодежи.

Для проведения диагностического исследования использовались следующие методики: методика «Психологическая культура личности» (О.И. Мотков, 1999), методика «Жизненное предназначение» (О.И. Мотков, 1998), методика «Психологическая гармония» (О.И. Мотков, 2001).

Эксперимент проходил на базе Великолукской государственной академии физической культуры и спорта. В нём приняли участие юноши, обучающиеся специальности «Безопасность жизнедеятельности» и девушки специальности «Менеджмент организации» 5 курса, в количестве 30 человек из них 15 юношей и 15 девушек.

Результаты исследования и их обсуждение. Изучение видов культурно-психологических стремлений по силе у юношей и девушек показало, что конструктивное общение с ближними и дальними людьми, помогающее продуктивному разрешению личных, деловых и общественных вопросов оказалось зна-

чительно выше у юношей, чем у девушек (у юношей – 4 балла, у девушек - 3,5 балла, $t=2,2$, при $p \leq 0,05$). Достоверно более выраженными оказались у юношей и такие показатели как психологическая саморегуляция (у юношей 3,8 балла, а у девушек 3,2 балла ($t=2$, при $p \leq 0,05$) и творчество (у юношей 3,8 балла, а у девушек 3,2 балла, $t=2$, при $p \leq 0,05$).

Следовательно, у представителей мужского пола более ярко по силе проявляется стремление к продуктивному общению, саморегуляции, умению управлять своими эмоциями и находить нестандартные пути выхода из проблемных ситуаций.

Необходимо отметить, что сила стремлений к психологической культуре в целом у юношей имеет более высокий показатель (3,8 балла) в сравнении с силой стремления к психологической культуре у девушек (3,2 балла) ($t=2$, при $p \leq 0,05$).

Анализируя результаты изучения степени осуществления, т.е. реализации выраженных видов культурно-психологических стремлений, мы выяснили, что значимые различия имеются лишь по показателю конструктивное ведение дел: он достоверно более выражен в группе юношей (4 балла), чем девушек (3,4 балла) ($t=2$, при $p \leq 0,05$).

Сравнение результатов по интегративному показателю степени реализации стремлений к психологической культуре выявило, что юноши более настойчивы в отличие от девушек в осуществлении своих стремлений.

Для решения задачи по изучению одной из составляющих психологической культуры - жизненных ориентаций, нами была проведена методика О.И. Моткова «Жизненное предназначение».

Жизненные предназначения имеют содержание, представляющее совокупность четырех пар из восьми факторов: исполнитель или творец, руководитель или подчиненный, поддержка других или поддержка себя, ситуативная ориентация или духовная ориентация (широкомасштабная, общечеловеческая, космическая). В каждой паре выявляем преобладающие жизненные ориентации.

Сравнение жизненных ориентаций по первой паре (исполнитель или творец) достоверные различия не выявило. Хотя показало, что природа исполнителя присуща более девушкам (3,3 балла). Юноши по своему природному содержанию склонны быть творцами (3,1 балла).

По результатам изучения второй пары (руководитель и подчиненный) оказалось, что у девушек (3,5 балла) и юношей преобладает природа руководства, но всё же имеют более высокий показатель юноши (3,7 балла). У девушек (2,7 балла) значительно более выражена склонность занимать позицию подчинённого, чем у юношей (2 балла) ($t=2,4$, при $p \leq 0,05$).

Исследование третьей пары (поддержка других или поддержка себя) показывает, что девушки (4 балла) и юноши (3,7 балла) по своим жизненным ориентациям склонны поддерживать других.

Четвертая пара - жизненное предназначение, направленное на ситуативную или духовную ориентацию. Девушки (3,5 балла) по возможности в силу сложившихся обстоятельств будут ориентироваться на ситуацию, в то время как юноши (3,2 балла) могут ориентироваться и на ситуацию, и на духовные, общечеловеческие приоритеты.

К внутриличностным факторам, способствующим осуществлению жизненных предназначений относится степень управления своей судьбой (локус контроля), осознанность, направленность, вера в осуществимость и наличие процесса реализации.

По результатам исследования, юноши значительно более склонны сами управляют своей судьбой ($t=2,4$, при $p \leq 0,05$), девушкам более характерно наличие внешнего локус контроля ($t=2,2$, при $p \leq 0,05$).

Необходимо отметить, что высокая осознанность жизненных предназначений и наличие активного процесса осуществления своих жизненных ориентаций в равной степени характерна представителям обоих полов.

По изучению психологической гармоничности личности современной молодежи нами была проведена методика О.И. Моткова «Психологическая гармония», позволяющая изучить субъективные оценки силы признаков гармоничности личности и ее жизни. Согласно полученным результатам исследования, можно сделать следующие выводы о том, что у юношей наиболее значимыми признаками идеально гармоничной личности являются: хорошее физическое самочувствие в целом ($t=2$, при $p \leq 0,05$), здоровый и разнообразный образ жизни ($t=2$, при $p \leq 0,05$), удовлетворенность отношениями в семье ($t=3,3$, при $p \leq 0,05$).

У девушек наиболее значимыми признаками идеально гармоничной личности являются: чувство меры в своих желаниях и притязаниях ($t=2,4$, при $p \leq 0,05$), принятие двойственности мира, наличия в нем и светлого, и темного ($t=2,6$, при $p \leq 0,05$).

Вывод. Таким образом, проведенное эмпирическое исследование показало, что отдельные компоненты психологической культуры, проявляющиеся в культурно-психологических стремлениях, степени их реализации, жизненных предназначениях, психологической гармонии имеют половые различия.

Исследование подтвердило существующую истину о том, что «сильным» полом является мужской пол, несмотря на эмансипацию женщин в современном мире и занятию ими лидирующей позиции. Именно мужской природе характерно самообладание, конструктивность поведения, настойчивость в достижении поставленных целей, осознание своих желаний и принятие ответственности за свою жизнь. Женская же природа склонна подчиняться, гармонизировать, прежде всего, отношения, помогать другим.

Литература

1. Колмогорова, Л.С. Диагностика психологической культуры школьников: практ. пособие для школьных психологов / Л.С. Колмогорова. – ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002. – 360 с.
2. Коломинский, Я.Л. Психологическая культура – условие и цель деятельности психолога / Я.Л. Коломинский // *Alma mater*. – 2001. – №2. – С. 40-44.
3. Мотков, О.И. Методика «Психологическая культура личности» // *Школьный психолог*. – 2001. – № 15. – С. 8-9.
4. Семикин, В.В. Психологическая культура в образовании человека: монография / В.В. Семикин. – СПб, 2002. – 173 с.

ЗНАЧЕНИЕ РЕФЛЕКСИИ В РАЗВИТИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Е. Н. Тирикова, А. Д. Гольменко

ФГБОУ ВПО «Педагогический Институт Иркутского Государственного
Университета» г. Иркутск, Россия

Abstract. This article specifies the value of reflection in professional self-determination. Disclosed are various approaches to the problem of reflection at youthful age.

Keywords: reflection, self-reflection, social reflection, professional self-determination, youth.

Перед личностью постоянно возникают проблемы, требующие от нее определения своего отношения к профессиям, а так же рефлексии собственных профессиональных достижений, принятия решения о выборе профессии или ее смене, уточнения и коррекции карьеры, решения других профессионально обусловленных вопросов.

Система профессионального образования XXI века остро нуждается в новых образовательных подходах и технологиях. Инновационные профессионально-образовательные технологии способствуют активизации формирования у будущих специалистов необходимых профессиональных компетенций: знаний, умений, навыков, креативного мышления, потребностей в творческой самореализации и достижении высокого уровня профессионализма. В связи с этим особое значение в процессе подготовки современного профессионала приобретает организация рефлексивной образовательной среды, способствующая «запуску» рефлексивных механизмов профессионального самоопределения и профессиональной самореализации.

Проблема развития профессионального сознания в настоящее время активно обсуждается в педагогической и психологической литературе [4]. При этом парадоксальным является тот факт, что понятие рефлексии активно входит в педагогическую практику, хотя в психологической науке нет однозначного определения статуса рефлексивности в структуре психики.

В работах В. В. Барцалкиной [1] рассматривается взаимосвязь развития рефлексивных процессов и самосознания. Она характеризует разные этапы возрастного развития ребенка, выделяя процессы обособления и отождествления, и соответственно содержание самосознания ребенка. С. Ю. Степанов и И. Н. Семенов [5], выделяя типы рефлексивности (кооперативный, интеллектуальный, коммуникативный и личностный), указывают, что их созревание происходит в разные периоды онтогенеза.

Нам же интересен юношеский возраст. Здесь идет формирование личностной рефлексии.

Карпов и И. М. Скитяева [2] высказывают предположение о том, что уровень рефлексивности у них приходит в норму, сочетая в себе все компоненты

(типы). При этом нарастает вариативность используемых стратегий, что связано с профессионализацией личности и принятием ею социальных ролей. Кроме этого, рефлексивность активизируется в кризисные периоды жизни личности, когда приходится переосмысливать ценности и находить способы адаптации к изменившимся условиям, вырабатывая и используя новые жизненные стратегии.

В юности остро переживается проблема выбора жизненных ценностей.

Именно поэтому мы считаем целесообразным рассмотреть значение рефлексии в юношеском возрасте, так как юность - недолгий период в жизни после отрочества до взрослости, возрастные границы которого - от 15-16 до 21-25 лет. Но именно в юности происходит становление человека как личности, как гражданина.

Рефлексия в юности выполняет большую духовную работу, именно с её помощью совершается самое главное открытие юности - открытие внутреннего мира. Развитая рефлексия юноши полифонична: дает возможность и тонко отобразить игру собственных чувств и переживаний, и с холодной логикой просчитать меру искренности чувств кого-то другого по отношению к себе, и с философской отстраненностью балансировать мыслью на проблеме бренности своего существования.

Так же рефлексия в социальном контексте конструктивна: она помогает определить собственную позицию по отношению к внешнему миру. В этом возрасте человек сознательно делает выбор своего дальнейшего развития: либо по направлению своего духовного и личностного роста, либо с ориентацией на приоритет материального благополучия.

Изучая проблему самоопределения в психологии, авторы рассматривают его на границе взаимодействия внешнего и внутреннего, в рамках взаимоотношений человека с окружающим миром. С одной стороны, самоопределение связано с глубинными структурами человека, его смыслами, ценностями, личностной направленностью, а с другой - с воздействием внешней «среды, адаптацией, социализацией».

Рассмотрение рефлексии как условия развития профессионального самоопределения обеспечивает успешное одновременное осознание выполняемой профессиональной деятельности (ее структуры) и средств регуляции этой деятельности с точки зрения их эффективности, включающее умения выявлять индивидуальные особенности собственной деятельности, анализировать ее результаты, позволяет определять условия и средства формирования этой способности.

По мнению О.Н. Родиной, одним из важных качеств человека при профессиональном самоопределении является рефлексия. Она обращает внимание на то, что общая оценка успешности профессиональной деятельности должна включать как внешний критерий (оценки, даваемые другими людьми), так и внутренний (собственную оценку успешности своей деятельности). Человек с высоким уровнем рефлексии способен более адекватно оценить и организовать свою работу и как следствие, добиться успеха [3].

В связи с этим уровень развития рефлексии определяет степень переосмысления собственного опыта, степень готовности к планированию своей деятельности.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что:

- рефлексия является профессионально важным качеством личности;
- рефлексия является механизмом личностного и профессионального самоопределения.

Литература

1. Барцалкина В.В. О взаимосвязи самосознания и рефлексивности в онтогенезе // Проблемы логической организации рефлексивных процессов. – Новосибирск, 1986.
2. Карпов А.В., Скитяева И.М. Психология рефлексии. – М.-Ярославль: Аверс Пресс, 2002.
3. Краткий психологический словарь / Ред.-сост. Л. А. Карпенко; Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. - 2 изд., расш., испр. и доп. – Ростов н/Д: изд-во «Феникс», 1999. – С.512
4. Слободиков В. И. Становление рефлексии сознания в раннем онтогенезе // Проблемы рефлексии. Новосибирск, 1987. С. 60–68.
5. Степанов С.Ю., Семенов И. Н. Психология рефлексии: проблемы и исследования // Вопросы психологии. 1985. № 3.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ

М. Ю. Тихомиров

ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», г. Волгоград, Россия

Abstract. This paper considers the problem of formation of psychological culture of professional self-determination. In the work it is noted that for today's students is an important factor in the choice of profession is the family. In General, according to the author, the problem of psychological, cultural identity is debatable and should be addressed in the framework of categories and achievements of Russian psychology.

Keywords: psychological culture of personality, youth, professional self-determination.

Одной из проблем изучения психологической культуры, на наш взгляд, является содержательное наполнение данного термина. Действительно, что это такое? Чем отличается «культура мышления» от «культуры речи»? Может ли человек с высокой «общей психологической культурой» одновременно быть «культурно некомпетентным» в элементарных ситуациях повседневного общения? В обыденном сознании возникновение подобного противоречия обыгры-

вается в анекдотах типа: «Что держит джентльмен в правой руке, если в левой руке он держит котлету?»

Даже беглый анализ литературы по проблеме показывает, что содержательным якорем во всех подобных многочисленных терминах с трудноуловимыми различиями является понятие «культура». Но это явление чрезвычайно многогранно, описывается и изучается во многих науках. Где же здесь найти место для психологического анализа?

Говоря о понятиях «культура личности», «психологическая культура», «культурная личность», «культура мышления» и т.п., мы неизбежно затрагиваем – явно или неявно – проблему *нормы* человеческого бытия. Помимо компонентов психологической культуры (Л.С. Колмогорова, 1999; О.И. Мотков, 1995; А.В. Моложавенко, 2011; и др.), исследователям приходится если не отвечать, то, по крайней мере, обозначать наличие этой проблемы – что считать культурным, а что – нет. В плане профессионального самоопределения психологическая культура предстает как *нормативная* (в рамках актуальной исторической ситуации) основа выбора своего жизненного пути. Что именно следует рассматривать в качестве такой основы, *диктуется* нормами конкретной культуры, в которой живет человек.

Сегодня мы сталкиваемся с несовместимостью представлений о культурной норме в плане самоопределения: в одном случае, если молодой человек решает вступить в ряды военизированной группы, это расценивается как «зрелый выбор истинного патриота и гражданина», в другом – как маргинализация и деградация. Где найти критерии показателей психологической культуры? В самом деле, не считать же результаты Q-сортировки показателем «зрелости» личности. Почему современные молодые люди совершают «нелогичные» поступки в плане самоопределения, например, как объяснить факты того, почему совсем юные 15-16-летние «моджахеды» (европейские граждане), сбегают от родителей из «благополучной Европы» в Ирак?

В этом контексте приходится вновь вернуться к проблеме генезиса человеческой психики (А.Н. Леонтьев). Еще некоторое время назад утверждение примата социального, культурной обусловленности человеческой психики казалось бесспорным. В самом общем виде это означает, что без взрослого человека, без ведущей роли обучения не может быть развития (Л.С. Выготский). Однако, например, в работе Л.С. Колмогоровой мы встречаем утверждение о том, что «человек уже в детском возрасте является не только творением культуры, но и ее творцом» [1; 89]. Строго говоря, подобные высказывания требуют серьезного уточнения, например, какие культурные предметы, нормы, ценности сотворены детьми? Что из сотворенного современными детьми стало существенной частью современной культуры? Правомерно ли сравнивать творения Леонардо да Винчи и ученицы художественной школы? В научной дискуссии, по меньшей мере, такие утверждения выглядят далеко не бесспорными. В конечном счете, анализ проблемы сводится к выдвиганию идей о том, что считать «культурным», а что нет. Например, ключевой тезис «гуманизации образования», на котором чаще всего и строятся исследования психологической культуры – «ребенок должен сам себе все выбрать», а роль взрослого – роль информатора [1].

Как же быть с тезисом о том, что обучая, педагог воспитывает, и воспитание – это всегда и обучение? Как быть с тезисом о том, что обучение ведет за собой развитие?

Особенно ярко некоторая «идеологизированность» проявляется в анализе проблем профессионального и жизненного самоопределения. Хотя, вероятно, беспристрастный анализ проблемы психологической культуры личности в контексте профессионального самоопределения в принципе невозможен. Так, например, работы Н.С. Пряжникова [2] вызывали у многих психологов критику с одной стороны, за излишнюю идеологизированность, а, с другой стороны, за излишнюю беспринципность. Вообще, большинство работ, посвященных проблеме самоопределения, построены в дискуссионной манере, что отражает, скорее, не «плюрализм мнений», а отсутствие четких целевых ориентиров, теоретического фундамента для анализа. Согласимся, что должна быть научная основа психологической работы с подростками и молодежью в области профессионального самоопределения.

Что должно быть в этой основе? Понятно, что само явление, обозначаемое термином «психологическая культура личности» соотносится с такими категориями как развитие и зрелость, психологическая и культурная нормы развития, просоциальные ценности и смыслы, мировоззрение и целевые ориентиры. Однако вопрос о том, каково «нормативное» наполнение этих конструктов и откуда оно берется, решается по-разному. На наш взгляд, это наполнение всегда имеет «абсолютное нормативное» содержание, определяемое сложившейся и транслируемой последующим поколениям культурой общества. Результатом же спонтанного саморазвития является «всегда относительный личностный смысл» - имеющий «дифракционную» природу: молодой человек всегда «додумывает» факты о будущей жизни, и, в конечном счете, формирует собственную концепцию, которая «в полосках» отражает наполнение культуры общества. Аргументируем данную точку зрения.

Нынешнее поколение имеет, казалось бы, самые широкие возможности в плане выбора вуза, профиля обучения: форма итоговой государственной аттестации позволяет любому успешному школьнику поступить в любой «престижный» вуз. Отсутствуют даже формальные ограничения по многим профессиям, допуск к которым связан с состоянием здоровья – возможно инклюзивное образование и т.п. Иными словами, созданы условия для успешной самореализации выпускника школы – «творца культуры».

Мы приведем лишь два факта, полученные нами в ходе исследования студентов вузов г. Волгограда при помощи метода фокус-групп (общее количество групп - более 150, n=975), которое проводится с 2006 г. [3].

1) В 95% групп вопрос «У кого родители не знают, что вы учитесь именно в данном вузе, именно на данном факультете?» вызывал бурную эмоциональную реакцию в виде смеха или хохота. Попробуем понять: а в чем тут, собственно, комичность ситуации? Если это - самодостаточные люди, фактически «творцы культуры»? Подчеркнем, что речь идет об академически успешных студентах, то есть «психологически культурных», готовых к «психологически грамотной» самореализации. Получается, что самоопределение вне семейных

социальных связей, влияния ближайшего социального окружения может восприниматься современными молодыми людьми лишь как комическая ситуация. Где же здесь саморазвитие? Итак, игнорировать исходный тезис отечественной психологии о социальном, внешнем генезисе развития, невозможно. Можно даже утверждать, что именно содержание внешнего влияния является определяющим в плане успешного самоопределения. Данное утверждение мы строим на основании следующего факта.

2) При обсуждении процесса выбора будущей профессии обычно в группе происходит разделение на две большие категории – одни студенты утверждают, что выбирали сами, а родители что-то им советовали, другие – выбирали вместе с родителями, обсуждая различные варианты. Иными словами, речь идет об активном диалоге, взаимодействии со взрослым. На наш взгляд, эти варианты выбора можно обозначить в качестве определенной культурной *нормы самоопределения*. Другие варианты выбора – капитуляция под давлением родителей, реакция безразличия, нонконформистская реакция – встречаются примерно в 15% от общего количества респондентов. Кроме чисто статистического критерия, на наш взгляд, содержательно можно отграничить последние варианты как такие, в которых проявляется отсутствие психологической культуры, причем в одном случае – у родителей, в других – уже и у самих абитуриентов.

В практическом плане для специалиста-психолога важнейшим является вопрос о возможности влияния на психологическую культуру самоопределения в условиях вуза. Мы можем, по крайней мере, гипотетически, утверждать важность следующих составляющих такого влияния: 1. Содержание влияния: формирование соответствующей профессиональной идентичности при помощи различных агентов влияния: СМИ, студенты старших курсов, преподаватели, административные и общественных структуры вуза. 2. «Сензитивный период» влияния: школа, приемная кампания, период адаптации к вузу, период обучения, период производственных и учебных практик. 3. Собственно работа психолога: диагностические и развивающие процедуры в форме деловых игр, тренингов, фокус-групп и др.

Литература

1. Колмогорова Л.С. Становление психологической культуры школьника // Вопросы психологии, 1999. – № 1. – С. 83–91.
2. Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение. – М., Воронеж: МОДЕК, 1996.
3. Тихомиров М.Ю. Метод группового интервью в изучении особенностей профессионального самоопределения студентов вузов // Психология обучения, 2007. № 10. С. 77-91

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА О ДРУЖЕСТВЕННОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Е. Н. Ткач

Федеральное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Дальневосточный государственный гуманитарный университет», Хабаровск, Российская Федерация

Abstract. The article describes the study of representations of university students about the friendliness of the educational environment. Educational environment described as psychopedagogical reality that contains specially arranged conditions for the development of personality. The article presents the results of empirical research.

Keywords: educational environment, friendly educational environment, the students, the students'.

Образовательная среда представляет собой особую психолого-педагогическую реальность, содержащую специально организованные условия и возможности для развития личности в контексте социального и пространственного окружения [2]. Психологическое качество образовательной среды определяется характером взаимодействия субъектов образовательного процесса, на фоне которого удовлетворяются потребности, возникают и разрешаются различные межличностные и групповые конфликты [1, 4, 5].

Вообще среда, в которой осуществляет свою жизнедеятельность человек, выполняет для него определенные функции: является источником информации, позволяет предсказывать возможные последствия альтернативных выборов способа действий. Среда непосредственно выступает площадкой для деятельности человека, результат которой будет зависеть не только от намерений субъекта, но и от ограничений среды [3]. А специфика восприятия среды связана с особенностями жизнедеятельности в этой среде.

Качество конкретной образовательной среды выражается в качестве пространственно-предметного содержания этой среды, качеством социальных отношений в этой среде и качеством связей между этими компонентами. Обобщающим критерием качества развивающей образовательной среды является возможность этой среды обеспечить каждому субъекту образовательного процесса возможности для эффективного личностного саморазвития.

По мнению В.А. Ясвина, среда образования – это система влияний и условий формирования личности, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении. Для анализа образовательной среды он предлагает рассматривать ее в следующей структуре: субъекты образовательного процесса; социальный компонент; пространственно-предметный компонент; психодидактический компонент [7]. Определяя образовательную среду как совокупность материальных факторов образовательного процесса и межлических отношений, которые устанавливают субъекты образования в процессе своего взаи-

модействия, В.А. Ясвин вводит понятие локальной образовательной среды и выводит характеристики качества локальной образовательной среды. Интегративным критерием качества образовательной среды определяется ее способность обеспечить субъектам образовательного процесса возможности для эффективного личностного саморазвития [7].

Можно выделить уровни жизненных сред:

– угрожающая среда: препятствует удовлетворению базовых человеческих потребностей и активизирует защитную активность;

– безопасная среда: позволяет человеку вести взвешенный, адаптированный образ жизни, но не обеспечивает ресурсами для развития;

– дружественная среда: имеет потенциал допущений для благоприятного развития и самоактуализации;

– психотерапевтическая среда: обладает компенсаторным, целительным и стимулирующим влиянием на развитие всей системы потребностей и смыслов человека [6].

В контексте данного исследования нас более всего интересовала специфика дружественной образовательной среды и представления студентов университета о дружественности образовательной среды. Исследование представлений студентов университета о дружественности образовательной среды позволит выявить и создать психолого-педагогические условия их эффективного личностно-профессионального развития.

В нашем эмпирическом исследовании приняли участие 80 человек – студентов очного и заочного отделений Дальневосточного государственного гуманитарного университета, 27 из которых – мужчины в возрасте от 18 до 42-х лет и 53 женщины в возрасте от 18 до 60 лет. Особенность выборки заключается в том, что ее составляли как молодежь (студенты очного отделения), так и люди среднего и старшего возраста, обучающиеся на заочном отделении, в том числе и получающие второе высшее образование. Участникам исследования было предложено выразить свое мнение и закончить следующие фразы:

- Дружественность – это...
- Дружественность образовательной среды проявляется в...

В результате обработки и анализа полученных данных были получены следующие результаты. Размышляя о дружественности, участники опроса отметили такие характеристики:

- способность взаимодействовать – 22 ответа (27,5%)
- проявление открытости – 17 ответов (21,2%)
- симпатия, позитивное отношение – 13 ответов (16,3%)
- понимание в дружбе – 12 ответов (15%)
- единомыслие (сплоченность коллектива) – 9 ответов (11,3%)
- отзывчивость – 3 ответа (3,8%)
- гармония – 1 ответ (1,3%)
- затруднились ответить – 5 человек. (6,3%)

Дружественность образовательной среды, по мнению участников исследования, проявляется в следующих аспектах:

- взаимопонимание – 44 ответа
- сотрудничество – 43 ответа
- комфорт – 38 ответов
- доступность и качество образования – 10 ответов.

Общая тенденция прослеживается довольно четко: дружелюбность образовательной среды проявляется как условие актуализации способности всех субъектов образовательного процесса открыто взаимодействовать друг с другом для достижения общей цели – успешного образования.

В категории участников опроса до 30-ти лет преобладает ответ «способность взаимодействовать», в категории участников опроса после 30-ти лет преобладает ответ «проявление открытости».

Сравнивая ответы мужчин и женщин можно отметить следующую тенденцию: мужчины склонны давать более формальные ответы и ответы, направленные на рациональную сферу жизни, в то время, как женщины делают акцент на необходимость создания эмоционального комфорта.

Для наглядности хотелось бы привести ряд примеров из ответов респондентов.

«Дружелюбность – проявление открытого и доверительного отношения внутри определенной социальной группы».

«Дружелюбность – способность, помогающая человеку в современном обществе находить точки соприкосновения».

«Дружелюбность – целостность и единство социальной группы, направленной на решение общей цели».

«Дружелюбность образовательной среды проявляется в преодолении отчужденности, активном вовлечении всех участников образовательного процесса в создании здоровой среды образовательного учреждения».

«Дружелюбность образовательной среды проявляется в создании комфортной среды для всех участников учебного процесса, личностный подход к каждому из участников этого процесса».

Исследование феномена дружелюбности образовательной среды и представлений участников образовательного процесса о дружелюбности образовательной среды обусловлено острой необходимостью оптимизации образовательного пространства как пространства, в котором создаются особые условия успешного акмеологического развития обучающихся.

Литература

1. Алексеев, Н.Г. Проектирование и рефлексивное мышление / Н.Г. Алексеев // Развитие личности. – М. – 2002. – №2. – С. 92–115.
2. Алисов, Е. А. Педагогическое проектирование экологически безопасной образовательной среды: Автореф. дис. д.п.н. / Е.А.Алисов – М., 2011. – 40 с.
3. Баева И. А. Общепсихологические категории в практике исследования психологической безопасности образовательной среды / И. А. Баева // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2010. – №128.
4. Ткач Е.Н. Социальная рефлексия учителя как условие и средство его профессионального саморазвития: Дис. ...канд психол.наук / Е.Н. Ткач. 2000.

5. Ткач, Е.Н. Рефлексивный дискурс как педагогический феномен / Е.Н. Ткач // Высшее образование в России. – 2007. – №7. – С.171-173.

6. Нартова-Бочавер, С. К. Физическая школьная среда, как предиктор здоровья и благополучия субъектов образовательного процесса (обзор зарубежных исследований) / С.К. Нартова-Бочавер // Клиническая и специальная психология. – 2012. – №1.

7. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – М., 2001.

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ЮНОШЕЙ

Д. А. Урываев

Волгоградский филиал Российской академии народного хозяйства
и государственной службы при Президенте Российской Федерации

Abstract: Development of communicative competence in young men is one of the most important aspects of personal development. Interpersonal communication was seen in different psychological schools. Communication is a complex pattern of behavior that requires constant learning and development.

Keywords: communication, communicative competence, competence, development.

Общение является неотъемлемой частью взаимодействия людей. Коммуникация, как элемент повседневного взаимодействия в профессиональной, бытовой и межличностной сфере была и будет являться связующим звеном общества. Компетентность в сфере общения на современном этапе развития человеческого общества является одним из главных факторов социальной иерархии.

Коммуникативная компетентность в современном обществе подразумевает способность человека выстраивать стратегии взаимодействия с другими людьми в окружающей его изменяющейся социальной реальности [2, 73с]. Она предполагает в равной степени и освоение вариантов взаимодействия с окружающими, способов достижения целей.

Проанализировав методическую литературу было выявлено, что компетенция это сложная многофакторная модель психологического новообразования, включающая в себя знания, жизненный опыт, программы действий и систему ценностей.

Для эффективной коммуникации в юношеском возрасте молодые люди должны обладать высоким уровнем коммуникативной компетентности, который позволяет налаживать взаимодействия, устанавливать доверительный контакт с собеседником, получать необходимую информацию.

Как отмечает Куницына, хороший коммуникатор – это человек, обладающий богатым репертуаром коммуникативных техник, используемых на разных уровнях общения.

Проблемы общения, коммуникации, коммуникативной компетентности изучались в различных контекстах: для сотрудников правоохранительных органов (М.И. Еникеев, М.М. Коченов, А.Р. Ратинов, А.М. Столяренко, В.В. Сутужко, Л.Б. Филонов и др.), медицинских работников (Е.Е. Богданова, Т.В. Решетова и др.), для психологов и педагогов (Н.Б. Буртовая, Т.П. Вострикова, И.К. Гаврилова, Е.Г. Дозорцева, М.М. Кашапов) и др. Особое значение для определения составляющих коммуникативной компетентности и ее развития имеют работы А.А. Бодалева, Т.Ю. Базарова, Ю.Н. Емельянова, Ю.М. Жукова, В.Н. Куницыной, В.А. Лабунской, Л.А. Петровской и других.

Коммуникативная компетентность раскрывалась в различных научных школах, таких как психоанализ, бихевиоризм и когнитивизм. Так, например, бихевиоральная школа утверждает, что у человека можно развить определенные виды поведения на ту или иную ситуацию. Согласно психоанализу с раннего детства мы устанавливаем определенные шаблоны поведения, под которые подстраиваем свои будущие отношения. Фрейд ввел такое понятие как «перенос», объясняя это тем, что люди непрерывно повторяют старые модели поведения. Э. Берн разделяет поведение человека на три состояния, это «родитель», «взрослый» и «ребенок», предполагая, что в определенных ситуациях человек выступает в одной из этих ролей. Т. Ньюком в теории коммуникативных актов рассказывает о том, что сходство отношений А и Б к какому-либо объекту будут способствовать привязанности между ними, а расхождение этих отношений, наоборот, разовьют неприязнь между ними.

Однако многие важные аспекты до конца не разработаны. Нам в своем исследовании особое внимание хотелось бы уделить юношам, потому что *становление мужчины* происходит именно в этом возрасте. А из-за отсутствия во многих семьях отцовской стороны подростки не получают должного воспитания. Из-за чего появляются сложности в коммуникациях, а для мужчин крайне важно уметь компетентно общаться. Это необходимо в первую очередь, как для эффективного карьерного роста, построения семьи, так и для взаимодействия с другими людьми в целом.

Как показывает практика, юноши сталкиваются с рядом серьезных проблем, таких как урегулирование конфликтных ситуаций, сложности во взаимодействии с противоположным полом, налаживание отношений с родителями, низкая самооценка и следствием взаимодействия всех вышеперечисленных факторов является социальная не адаптация. Таким образом, коммуникативная некомпетентность в юношеском возрасте отрицательно сказывается на социализацию индивидуума в обществе и формирование здорового психологического паттерна.

Вышесказанное подтверждает необходимость исследования особенностей коммуникации в юношеском возрасте, изучения составляющих коммуникативной компетенции и ее развития.

На основе изученной теоретической базы мы предполагаем, что:

1) личностные особенности оказывают формирующее влияние на эффективность коммуникации;

2) специально сконструированное воздействие (в форме тренинга) на компоненты коммуникативной компетентности в юношеском возрасте позволяет повысить эффективность коммуникаций.

С.И. Макшанов методические средства тренинга разделяет на техники предоставления информации (лекции, видеоиллюстрации, дискуссии, анализ оценок и самооценок, рисуночные методики и др.); имитационные техники (ролевые, деловые игры, анализ конкретных случаев, психодрама, социодрама, визуализации, психогимнастика, мозговой штурм и др.); техники создания реальной среды (выполнение конкретных профессиональных процедур с реальными партнерами, кратковременные ротации и т.п.)

Проведение данного исследования примут участие 100 юношей. Оно будет проходить в 3 этапа, которые будут заключаться в следующем. 1 этап диагностика при помощи таких диагностик, как: диагностика коммуникативно-характерологических особенностей личности (Л.И. Уманский, И.А. Френкель, А.Н. Лутошкин, А.С. Чернышов и др.), определение интегральных форм коммуникативной агрессивности (В.В. Бойко), Диагностика коммуникативной социальной компетентности (КСК), Диагностика уровня поликоммуникативной-эмпатии, экспресс-диагностика доверия (по шкале Розенберга). 2 этап - тренинг, и 3 этап – повторная диагностика для сравнения результатов и выявления динамики изменения коммуникации у юношей.

Литература

1. Макшанов. С.И. Психология тренинга в профессиональной деятельности: дис. докт. псих.наук: 02.00.06/ С.И. Макшанов. – СПб., 1998)
2. Петровская, Л.А. Компетентность в общении. М.: Просвещение, 1989. С. 73
3. Куницына В. Н. Межличностное общение. Учебник для вузов 2002г.
4. Бороздина Г.В. Психология делового общения: Учебное пособие.— М.: ИНФРА-М, 1998
5. Максимов А.М. Как разговаривать собеседника, или Ремесло общения. 2005.

КРОССКУЛЬТУРНАЯ ГРАМОТНОСТЬ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ

А. Ю. Хачатрян

Научный руководитель: канд. психол. наук Медведев А.М.

Волгоградский филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации

Abstract. In the conditions of globalization of the modern world, tolerance is an important quality for each person. So, people often face representatives of other cultures and in order that their communication was effective, a certain level of cross-cultural competence is necessary.

Keywords: cross-cultural competence, cross-cultural dialogue, tolerance, intolerance

В условиях глобализации современного мира, толерантность становится «обязательным» качеством каждого человека. Причем, если раньше слово «то-

лерантность» употреблялось относительно всех общечеловеческих ценностей, то в наши дни всё более актуальна этнокультурная сторона этого вопроса. Проблема толерантности является достаточно актуальной и острой, так как современный мир состоит из огромного множества поликультурных и полиэтнических стран, чему, среди многих причин, способствует динамичная миграция населения. Поэтому каждый человек, хочет он этого или нет, в течение жизни будет взаимодействовать с представителями других культур. Чтобы это взаимодействие было безболезненным и эффективным, он должен обладать определенным уровнем кросскультурной грамотности.

К категории толерантности неоднократно обращались как зарубежные (Г. Оллпорт, К.Роджерс), так и отечественные психологи (А.Г. Асмолов, Г.Л. Бардьер, С.Л. Братченко, Р.Р. Валитова, Б.З. Вульфов, В.В. Глебкин, В.Н. Гуров, Г.У. Солдатова и др.), но единого понятия толерантности в науке нет: в разных языках в зависимости от исторического опыта народов оно имеет различные смысловые оттенки.

В русском языке существуют два слова со сходным значением – толерантность и терпимость. Термин «толерантность» обычно используется в медицине и в гуманитарных науках, означая «отсутствие или ослабление реагирования на какой-либо неблагоприятный фактор в результате снижения чувствительности к его воздействию» [1]. А слово «терпимость», более знакомое и привычное, употребляемое в обыденной речи, означает «способность, умение терпеть, мириться с чужим мнением, быть снисходительным к поступкам других людей» [1]. Слово «терпимость» часто ассоциируется с пассивным принятием окружающей реальности, непротиплением, способностью «подставить другую щеку». Толерантные установки, напротив, проявляют себя активной жизненной позицией, предполагающей защиту прав любого человека и отношение к проявлениям нетерпимости как к недопустимым [1].

Один из путей постижения смыслов и границ толерантности – анализ форм и проявлений ее противоположности – интолерантности или нетерпимости. Нетерпимость основывается на убеждении, что твое окружение, твоя система взглядов, твой образ жизни имеют абсолютную ценность и несомненные преимущества. Часто это не просто отсутствие чувства солидарности, это неприятие другого за то, что он выглядит, думает, поступает иначе, иногда просто за то, что он существует. Нетерпимость определяет предпочтение подавления, а не убеждения. Это путь к господству и уничтожению, отказу в праве на существование тому, кто придерживается иных взглядов. В связи с этим нетерпимости ненавистны любые инновации, так как они отвергают или изменяют старые модели.

Список форм, симптомов и проявлений интолерантности разнообразен и велик. Ее результаты могут проявляться в широком диапазоне – от обычной невежливости и раздражения до этнических чисток и геноцида, умышленного уничтожения людей. Этническая нетерпимость – форма проявлений кризисных трансформаций этнической идентичности по типу гиперидентичности (этноэгоизм, этноизоляционизм, национальный фанатизм), когда сверхпозитивное отношение к собственной группе порождает комплекс превосходства над «чу-

жими». Наиболее социально значимы те феномены, психологической основой которых оказываются трансформации этнической идентичности по типу гиперидентичности, это – этноцентризм, ксенофобия, национализм, этническое насилие, геноцид [1].

В свою очередь, существует две формы толерантности:

- *естественная толерантность* которая предполагает поиск альтернативной идентичности, ориентированной на сходство;

- *регламентированная толерантность* предполагает защиту идентичностей сторон, взаимодействующих в зоне значимых различий через искусственное расширение зоны взаимодействия посредством введения некоторых общих правил, которые далее выступают как значимое сходство [2].

По нашему мнению, хотя бы для того, чтобы достичь регламентированной толерантности, необходим определенный уровень кросскультурной грамотности.

Кросскультурная грамотность представляет собой сложное системное образование, которое в себя включает знание, понимание, уважение языка, традиций, обычаев и национальной психологии того или иного этноса или народа. Культурологический аспект процесса образования предполагает формирование у студентов понимания, уважения культурной идентичности других народов, толерантности к представителям других национальностей. Этнокультурная направленность способствует формированию культуры межнационального взаимодействия, которая в себя включает готовность молодых людей и умение общаться с людьми разной национальности; дружелюбие, способность подрастающего поколения знать и учитывать в общении их национальную специфику и проявлять гибкость, деликатность, толерантность в любых ситуациях, особенно в конфликтных. Кросскультурная грамотность способствует полноценному межнациональному взаимодействию, она включает в себя банк знаний правил этикета, умений адекватно реагировать на национальный стиль, манеры, жесты и другие невербальные средства общения [4].

Межнациональное взаимодействие – это чаще всего столкновение двух культур, подразумевающее диалогичность. «В “диалоге культур” речь идёт о диалогичности самой истины (...красоты, добра...), о том, что понимание другого человека предполагает взаимопонимание “Я – ты” как онтологически различных личностей, обладающих - актуально или потенциально – различными культурами, логиками мышления, различными смыслами истины, красоты, добра... Диалог, понимаемый в идее культуры, – это не диалог различных мнений или представлений, это – всегда диалог различных культур...» [3].

Мы предполагаем, что кросскультурная осведомленность ведет к толерантности, а безграмотность – напротив, основа интолерантности.

Таким образом, толерантность в обществе зависит от общей культурной грамотности людей. При её низком уровне в обществе могут появляться ксенофобия, экстремизм и пр. Следовательно, для обеспечения конструктивного диалога культур в здоровом и развивающемся обществе, необходимо всячески способствовать кросскультурной грамотности населения, в частности, подрастающего поколения.

Литература

1. Асмолов А.Г., Солдатова Г.У. О смыслах понятия «толерантность» // Век толерантности: Научно-публицистический вестник. – М., 2001. №1-2 – [Электронный ресурс], режим доступа: <http://www.tolerance.ru/VT-1-2-o-smyslah.php?PrPage=VT>
2. Бардиер Г.Л. Социальная психология толерантности: Автореф. ... докт. психол. наук. – СПб, 2007 – [Электронный ресурс], режим доступа: <http://psibook.com/scholarly/sotsialnaya-psihologiya-tolerantnosti.html>.
3. Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век. – М.: Политиздат, 1990.
4. Маркова Н.Г. Кросскультурная грамотность как индикатор межнационального понимания // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена: Общественные и гуманитарные науки. – СПб., 2008.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ СПОРТОМ

Л. Г. Чернышева, В. П. Чернышев

Дальневосточный государственный гуманитарный университет,
Тихоокеанский государственный университет г. Хабаровск, Россия

Abstract. This article reveals the content, forms, tools, and techniques scientifically developed and practically proven program of psycho-pedagogical support for students engaging in sport activities

Keywords: students-athletes, psychological and educational support, professional development, sportsmanship.

Проблема психолого-педагогического сопровождения занимающихся спортом является актуальной [1, 2, 3]. Главными причинами являются: выраженная интенсификация подготовки спортсменов, возрастание психической напряженности соревновательной борьбы, необходимость развития, совершенствования и оптимизации систем психического регулирования функций организма и поведения спортсмена. Особую остроту эта проблема приобретает при подготовке спортсменов-студентов [4, 5]. Перечисленные выше факторы, а также необходимость учебно-профессиональной деятельности настолько осложняют жизнь студента-спортсмена, что вопросы профилактики, охраны его психического здоровья и оказания психолого-педагогической помощи приобретают особое значение

Объектом исследования явился учебно-тренировочный процесс студентов, занимающихся спортом, Дальневосточного государственного гуманитарного университета и Тихоокеанского государственного университета.

Психолого-педагогическое сопровождение студентов-спортсменов решало задачи по созданию благоприятных условий:

- в достижении максимальных результатов в избранном виде спорта;
- в успешном преодолении явлений дезадаптации, кризисов спортивной карьеры;
- в оптимизации взаимосвязи с будущей профессионально-педагогической деятельностью.

Предполагалось, что направленность программы на спортивную, учебную деятельность и повседневную жизнь будет способствовать не только росту спортивного мастерства, но и личностно-профессионального становления студентов.

Основополагающими принципами построения программы психолого-педагогического сопровождения являлись: системность, субъект-субъектность, позитивное развитие в деятельности нуждающегося в психологической помощи, адаптация и выносливость, безопасность и надежность, комплексность, мониторинг, позитивная активность участников программы, создание гуманистических и демократических отношений.

Средствами и формами психолого-педагогического сопровождения являлись психодиагностика, психологическое консультирование, психологическая помощь, психокоррекция, тренинги, аутогенная тренировка, приемы регуляции и саморегуляции психических состояний.

С помощью психодиагностики изучались спортивно важные, психомоторные и личностные качества студентов. Определялось их психическое состояние; межличностные отношения с членами учебной и учебно-спортивной группы, спортивной команды; эмоциональные внутриличностные (как глубинные, так и ситуативные) переживания и конфликты, т.е. весь спектр эмоционально-смысловой жизни человека как общественного существа, наделенного психикой.

Психокоррекционные мероприятия были направлены на повышение резервных возможностей спортсмена, компенсации «слабых» мест подготовленности с учетом индивидуальности спортсмена, его опыта и перспектив, выступлений в соревнованиях.

Психологическая помощь студентам осуществлялась тренером-преподавателем. Это требовало от тренера хорошей психолого-педагогической подготовки. Сотрудничество, близкие взаимоотношения между тренером и учениками способствовали заинтересованности студентов в процессе психологической помощи, их активной работе. Личностные установки тренеров-преподавателей основывались на принятии, внутренней уверенности в возможностях и способностях учеников, в своих собственных способностях: открыто транслировать свои взгляды в общении, эмпатическом понимании, способности видеть внутренний мир студента с его личностных позиций. Такая технология предполагает кардинальный разворот к личности, уважение и доверие к ней, ее достоинству, принятие ее личных целей, запросов, интересов. Тренеры не являлись простыми передатчиками знаний, умений и навыков, а управляли процессом формирования потребностей и способностей студентов, развитием их личности.

Психолого-педагогическая помощь была многофункциональной, осуществлялась систематически, дифференцированно на протяжении всего периода обучения. Групповая форма помощи способствовала сплочению студенческого коллектива, установлению этических взаимоотношений, предупреждению конфликтов как в межличностных контактах, формированию индивидуального стиля. Усвоение психологически выверенных норм межличностного общения позволяло формировать у студентов положительное отношение к общим и групповым ценностям, последовательно вырабатывать у них умение преодолевать трудности, психологические барьеры, продвигаться к вершинам в обучении и спорте, реализовывать жизненную стратегию.

Индивидуальный подход предполагал психологическую помощь конкретному студенту, заключающейся в определении его спортивного потенциала и оказании содействия в продвижении к собственным жизненным вершинам в виде комплекса индивидуализированных мероприятий по усилению регулирующих функций психики, развитию эмоционального самоконтроля и самоуправления, укреплению самообладания. Помощь была направлена на развитие так называемых контролирующих эмоций, формирование адекватной реакции на различные внешние воздействия со стороны тренеров, преподавателей, сокурсников, соперников по соревнованиям. Она способствовала профилактике деструктивных явлений психического пресыщения, перенапряжения, мотивации избегания неудачи.

В процессе повседневной жизнедеятельности студентам-спортсменам организовывалось психологическое консультирование. Его суть состоит в выработке и доведении до студентов специальных рекомендаций по изменению тех или иных его характеристик, направленных на снижение действия психологических факторов, затрудняющих нормальное функционирование человека в процессе обучения, в повседневных и нестандартных ситуациях, в предложении студенту различных стратегий его поведения в потенциально психотравмирующих условиях, в процессе спортивной деятельности.

Проведение психологических тренингов в учебно-тренировочных группах способствовало решению широкого круга задач в области общения, создания положительной психологической атмосферы, групповой сплоченности, формирования умений противостоять стрессам, психологическим перегрузкам, чрезмерному проявлению эмоций, для профессионального и жизненного становления.

В учебно-тренировочном процессе групп проводилось обучение приемам регуляции и саморегуляции психических состояний в тренировочных и соревновательных условиях, которые помогают формированию состояния боевой готовности, особых психических состояний, способствующих оптимальному использованию своих возможностей для наиболее эффективного выполнения деятельности, коррекции неадекватной нервно-психической активности, развитию самоконтроля. Это комплексы дыхательных упражнений и для расслабления мышц, устраняющие неблагоприятные формы предстартовых состояний (стартовую лихорадку, апатию), упражнения аутогенной и идеомоторной тренировки, устраняющее перевозбуждение, повышенную нервозность, усталость. Представленные средства имеют большое социальное и моральное значение, служат

основой формирования психически физически здоровой личности, надежности студентов-спортсменов не только как субъекта спортивной деятельности, но и как личности. Важное место в регуляции психических состояний спортсменов отводилось воздействующей силе авторитета тренера, особенно для студентов 1-2 курсов.

Использование предложенной программы психолого-педагогического сопровождения в учебно-тренировочных группах студентов, занимающихся спортом, привело не только к росту индивидуального спортивного мастерства большинства студентов, но и их личностно-профессиональному росту.

Литература

1. Ложкин, Г.В. От психологического обеспечения к психологическому сопровождению субъекта спортивной деятельности / Г.В. Ложкин, А.Б. Колосов // Спортивный психолог. – 2012. – № 3 (27). – С. 5-12.

2. Психолого-педагогическое сопровождение спортивной деятельности в контексте самореализации личности : монография / Л.Г. Уляева, Е.В. Мельник и др. / под общ. ред. Л.Г. Уляевой. – М.: Издатель Мархотин П.Ю., 2014. - 236 с.

3. Сивицкий, В.Г. Система психологического сопровождения спортивной деятельности / В.Г. Сивицкий // Теория и практика физической культуры. – 2004. – № 1. – С. 15-18.

4. Чернышева, Л.Г. Психологическое сопровождение адаптации студентов АФК / Л.Г. Чернышева // Адаптивная физическая культура. – 2007. – № 1. – С. 28-32.

5. Чернышева, Л.Г. О психологическом сопровождении образовательного процесса / Л.Г. Чернышева // Высшее образование в России. – 2006. – № 12. – С. 92-94.

ОСОБЕННОСТИ ВЫБОРА ВАРИАНТА ЖИЗНИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ С УЧЕТОМ ПОЛОВОЙ ПРИНАДЛЕЖНОСТИ

А. Г. Шишова

Педагогический институт Иркутского государственного университета,
г. Иркутск, Россия

Abstract. The article is devoted to the study of social-psychological mechanisms of inclusion of the individual in living option in adolescence. Presents a comparative analysis of election the actual lives of young men and women. The results of the study make a scientific contribution to the development of the concept С. N. Druzhinina about the cases of a person's life.

Keywords: option life personality, actual living option.

Одним из перспективных направлений научного изучения жизненного самоопределения в юношеском возрасте представляется исследование выбора вариантов жизни людьми разного пола. Концепция вариантов жизни была пред-

ложена В.Н. Дружининым. Согласно гипотезе ученого, существуют независимые от индивида, изобретенные человечеством и воспроизводящиеся во времени варианты жизни. Под вариантом жизни понимается «целостная психологическая характеристика индивидуального бытия, определяемая типом отношения человека к жизни» [1, с.12]. В.Н. Дружинин описал восемь наиболее типичных для современного общества вариантов жизни: «жизнь как предисловие» (жизнь начинается завтра), «жизнь по правилам», «жизнь как творчество», «жизнь есть сон», «жизнь против жизни», «жизнь как достижение», «экзистенциальный конструктор» (жизнь как предмет творчества), «жизнь как трата времени». Каждый из вариантов специфичен по содержанию и отражает систему психологических качеств, свойств личности, выражающих отношение человека к жизни, к себе, к другим людям, к деятельности, смыслу жизни и т.д. [1].

Человек в зависимости от конкретных обстоятельств может выбрать тот или иной вариант или же вариант жизни может быть ему навязан социальной средой. Включение личности в вариант жизни происходит в «точке бифуркации», жизненной неопределенности и необходимости осуществления жизненного выбора. К «бифуркационным» периодам в первую очередь относится подростковый и юношеский возраст.

Психологические характеристики, относимые к каждому из вариантов жизни, связаны в мировоззренческие системы. Присвоение, характерных для определенного варианта жизни концепций и психологических качеств, и превращает человека в типичного представителя этого варианта. В силу того, что социальные ожидания в отношении социальной адаптации и жизнедеятельности мужчин и женщин несколько различны, на уровне гипотезы мы предполагаем существование особенностей в выборе вариантов жизни у юношей и девушек.

Для изучения вариантов жизни использовалась разработанная нами диагностическая методика «Актуальный вариант жизни» [3]. Кратко поясним, что «актуальный вариант жизни» определяется как отношение к жизни, способам адаптации и самореализации в ней во временной перспективе и ретроспективе. И в «актуальном варианте жизни» в качестве структурных его компонентов мы выделяем «реальный», «идеальный» и «отвергаемый» варианты жизни [2]. «Реальный» вариант жизни отражает отношение к жизни, результатам адаптации и самореализации в настоящее время, в актуально проживаемом моменте жизни. Оно конкретизируется в представлениях о смысле жизни, целях деятельности, в отношении к собственной личности, к сложившимся способам взаимодействия с другими людьми и пр. «Идеальный» вариант жизни отражает желаемое отношение к жизни и варианты самореализации в прогнозируемом будущем. Тем самым «идеальный» вариант жизни определяет перспективные направления развития личности. Представление о вариантах самореализации в будущем может выступать в качестве детерминанты, регулирующей поведение личности в настоящем. «Отвергаемый» вариант жизни определяет сформированные на основе прошлого опыта представления о нежелательных и недопустимых способах самореализации, как в настоящем, так и в будущем [2].

Далее рассмотрим отличия в выборе актуального варианта жизни с учетом половой принадлежности испытуемых. В исследовании приняли участие 43 юноши и 41 девушка в возрасте от 18 до 22 лет.

Описывая свое отношение к жизни в настоящий момент, юноши отдают предпочтение активным вариантам адаптации и чаще выбирают «жизнь как достижение» (20,5%) и «жизнь против жизни» (18,2%). Девушки отдают предпочтение вариантам жизни «жизнь как предисловие» (24,4%) и «жизнь по правилам» (24,4%). Наибольшие различия в выборах юношей и девушек выявлены по вариантам «жизнь против жизни», «жизнь по правилам» и «жизнь как предисловие». Вариант «жизнь против жизни» в качестве «реального» выбрали 18,2% юношей и только 2,43% девушек. Варианты «жизнь как предисловие» и «жизнь по правилам» выбрали по 24,4% девушек и 11,4% и 13,6% юношей, соответственно. То есть, для юношей дискомфортно воспринимать себя в ученической позиции и отсрочивать достижение значимых целей на неопределенное будущее, что для девушек, напротив, приемлемо. Девушки, в меньшей степени, склонны выбирать активную, преобразующую жизненную позицию, сопряженную с достижением высокого социального статуса, с проявлением агрессии, борьбы, высокой ответственности за содержание и последствия своих действий. Для юношей же такая позиция приемлема и предпочтительна, так как позволяет проявлять независимость, активность и реализовывать собственные цели.

В выборе «идеального» варианта жизни существуют общие для обоих полов тенденции: 50% юношей и 39% девушек отдают предпочтение варианту жизни «жизнь как достижение». То есть образ делового и успешного человека принимается молодыми людьми как перспективное направление развития независимо от пола. Вариант жизни «экзистенциальный конструктор» выбрали 23,1% девушек и лишь 6,8% юношей, что отражает большую склонность девушек ориентироваться в своем развитии на деятельность служения, помощи, заботы о людях.

В качестве «отвергаемого» варианта жизни испытуемые обоих полов чаще других выбирали варианты «жизнь как сон», «жизнь против жизни» и «жизнь как трата времени». Отметим, что при общей тенденции отвержения варианта «жизнь против жизни», девушки отвергают его значительно чаще (41,5%), чем юноши (13,6%). Т.е. девушки чаще, чем юноши считают неприемлемым для себя постоянно переживать негативные эмоции по отношению к другим людям. Юноши отвергают вариант «жизнь как сон» в 36,4%, а девушки в 20,7% случаев. Вероятно, юноши в большей степени, чем девушки, избегают форм организации жизни, связанных с малой активностью в социуме, так как такая позиция не способствует успешной самореализации молодого человека. Вариант «жизнь как трата времени» отвергается юношами и девушками примерно в равной степени, в 27,3% и 24,3%, соответственно.

Статистический анализ с использованием критерия χ^2 показал достоверность распределения юношей и девушек по выбору «реального» ($p=0,001$), «идеального» ($p=0,001$) и «отвергаемого» ($p=0,001$) вариантов жизни.

Таким образом, гипотеза о существовании различий в выборе вариантов жизни юношами и девушками подтвердилась. Можно заключить, что варианты

адаптации в социуме для юношей и девушек различны по содержанию. Юноши адаптируются посредством развития способностей к преобразованию окружающего мира и социальной реальности через активную деятельность, направленную на достижение значимых целей. Чем активнее жизненная позиция юноши, тем успешнее его адаптация. Девушки предпочитают адаптацию через приспособление и принятие уже имеющихся правил, традиций организации «достойной» жизни и социального опыта. Они предъявляют меньше требований к своей активности и в большей степени, чем юноши, воспринимают данный период своей жизни как время для обучения, подготовки к будущей взрослой жизни.

Различия в выборе вариантов жизни влекут за собой и различия в типизации психологического облика мужчины и женщины. Юноши в процессе адаптации приобретают такие личностные характеристики, как самостоятельность, активность, инициативность, ощущение собственной силы, способность активно воздействовать на собственную личность, жизнь и деятельность окружающих людей для достижения личностно значимых целей. Девушки приобретают качества пассивности, зависимости от более активного партнера и жизненных обстоятельств, способность принимать других такими, какими они являются, приспособляться к существующим правилам организации жизни, предъявляя требования изменения к собственной личности и избегать агрессии во взаимодействии с другими людьми.

Литература

1. Дружинин В.Н. Варианты жизни: Очерки экзистенциальной психологии. – М.: ПЕР СЕ, 2005. – 135 с.
2. Шишева А.Г. Выбор варианта жизни в юношеском возрасте: его психологические детерминанты и оптимизация. – Иркутск: Изд-во ФГБОУ ВПО «ВСГАО», 2013. – 173 с.
3. Шишева А.Г. Диагностическая методика: Актуальный вариант жизни (методическое пособие). – Иркутск: Изд-во ФГБОУ ВПО ВСГАО, 2012. – 23 с.

ДИНАМИКА УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ В НАЧАЛЬНОМ, СРЕДНЕМ И СТАРШЕМ ЗВЕНЕ ШКОЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

А. В. Штриккер

Волгоградский филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации

Abstract. The problem of dynamics of educational motivation in primary, secondary and high level of school education has been examined in this particular article. In the result of research has been found out that there is higher level of school motivation in primary and secondary classes, students visit school and lessons with desire. In secondary school the activity is directed on the com-

munication with peers. Students pay attention to another sex, themselves, their appearance but not to the process of learning.

Keywords: education, motivation, process of leaning.

В современное время вопрос об учебной мотивации в школе может быть назван центральным, по мнению Л. И. Божович – учебная мотивация состоит из познавательных и социальных мотивов учения, а также мотивов достижения [1].

Мотив является источником в деятельности школьника и выполняет функцию смыслообразования, побуждения школьника, самостоятельность в приобретении знания, познавательных интересов, а так же формирования у них активной жизненной позиции. По нашему мнению специфика учебной мотивации старших и младших школьников можно назвать одной из центральных проблем современных школ.

В своей курсовой работе мы изучили мотивацию младших и старших школьников в учебной деятельности, проанализировали, изменяется ли мотивационные стремление в течение школьного обучения.

Цель нашей работы: изучение психологической готовности ребенка к школе и определение типа мотивации к обучению младших и старших школьников.

Предмет: мотивационная готовность младших и старших школьников к школьному обучению.

Эмпирический объект: дети учащиеся первого, пятого, восьмого и десятого класса.

Теоретический объект: психологическая готовность к обучению в школе, а также специфика школьной мотивации в среднем и старшем учебном звене.

Гипотеза: существуют специфика ПГШ и различные типы мотивации к обучению в младшем, среднем и старшем звене.

Методики исследования: методика М.Р. Гинзбурга «Изучение учебной мотивации», методика Г.А. Карпова « Учебная мотивация», анкета А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых, методика Т.Д. Дубовицкой «Диагностика направленности учебной мотивации».

В нашем исследовании приняли участия 78 учеников, это учащиеся первого, пятого, восьмого и десятого класса.

Результаты опросника учащихся первого класса положительные, совершенно отсутствует низкий уровень учебной мотивации. Преобладает средний уровень учебной мотивации это 39%, что является нормой для большинства учебных заведений. Очень хороший показатель высокого уровня учебной мотивации 39%. Мы можем сделать вывод о том, что у ребят в первом классе хорошая школьная мотивация, они идут в школу, что бы получать знания.

Мы попросили ребят нарисовать рисунок «школа». У 100% ребят присутствует эмоциональная напряженность и тревога, рисунки были выполнены в темных тонах с сильным нажимом на карандаш, мы можем

предположить, что это связано с сильной нагрузкой детей. В первом классе у ребят по пять, а иногда и шесть уроков, это очень высокая нагрузка.

Почти половина рисунков была выполнена простым карандашом, то есть у 43% ребят присутствует плохое настроение. Все эти показатели могут быть связаны так же с тем, что в школах ребята начальных классов перемены проводят в кабинете. Но не смотря на высокие отрицательные показатели, все ребята хотят учиться, уровень мотивации у них хороший.

Стоит отметить, что 17% ребят изобразили на рисунках школу, то есть здание школы. По нашему мнению такие рисунки могут свидетельствовать о том, что ученики ходят в школу не осознавая всей важности школьного процесса. Они посещают школу потому что так хотят родители, и того требует их возраст. 52% первоклассников изобразили кабинет, парты, стулья это может говорить о внешней мотивации ребят. Они ходят в школу для общения с одноклассниками, для время провождения. У 31% ребят изображен учитель или ученик у доски, мы можем сделать вывод, что такие рисунки нам говорят о внутренней мотивации учеников. Школу они посещают с удовольствием, хотят получать знания.

Из 100% учащихся пятого класса высокий уровень школьной мотивации наблюдается у 35% школьников, так же 35% хорошая школьная мотивация, положительное отношение к школе обнаружено у 22% ребят, и 13% составляет низкая школьная мотивация. Более наглядно результаты представлены в таблице.

По данным мы можем сделать вывод, что интерес к учебному процессу у школьников еще присутствует, это может быть связано с тем, что у них еще осталась дисциплина с начальной школы, и сейчас им все ново и интересно, так как у них появляются новые предметы и учителя.

Средний уровень познавательного мотива больше всего проявляется у 83% учащихся. Это нормальный показатель для ребят пятого класса. Так же присутствует высокий уровень 17%, и совершенно отсутствует низкий уровень познавательного мотива. То есть ребята, переходя в новый период от младшего школьного возраста в средний школьный возраст, обладают познавательным интересом, они проявляют потребность в интеллектуальной активности и стремятся овладеть новыми умениями, знаниями и навыками.

Средний уровень коммуникативных мотивов у 79% ребят. Высокий уровень у 13%, а низкий уровень коммуникации проявляется у 13% школьников. Это не плохой показатель для учащихся пятого класса.

Говоря о саморазвитии, то можно наблюдать высокий уровень саморазвития у 42% школьников, средний уровень у 58%, а низкий совершенно отсутствует. Ребята стремятся самостоятельно познавать мир, накапливать новые знания без помощи взрослого, они проявляют интерес к внешкольным и внеклассным занятиям.

В целом результаты положительные, у ребят заметно стремление к знаниям, к достижению своих целей. Дети общительны, хорошо развиты познания и самопознания. Мы можем сделать вывод, что перейдя в новый школьный пери-

од, а для них это так же своего рода кризис, они очень хорошо адаптировались и уровень школьной мотивации у детей ни каким образом не снизился.

У ребят восьмого класса, наблюдается высокий коммуникативный уровень, что свойственно данному возрасту. Ребята очень много уделяют время общению со сверстниками, как в школе, так и вне школы. Можно заметить, что большинство школьников имеют средний уровень познавательного мотива, то есть учебный процесс занимает не так много времени как в предыдущих классах, так как полностью меняется ведущий вид деятельности, что доказывают нам наглядно эти два показателя: коммуникативный и познавательный.

У 52% учеников высокий уровень саморазвития, это может свидетельствовать показателем, что ребята готовятся к первому экзамену, который им предстоит в девятом классе.

Совершенно отсутствует низкий уровень внешней мотивации, возможно, на ребят сильно оказывает влияние наказания или поощрения. Современных детей часто мотивируют, каким-либо поощрением, за хорошие оценки, что мы можем наглядно увидеть в таблице.

У ребят сильно развито общение со сверстками, хороший уровень саморазвития и познавательный мотив. У школьников хорошо развита внутренняя мотивация к определенным предметам, но присутствует и внешняя, что характерно для данного периода.

У учащихся десятого класса высокий уровень познавательных мотивов, эмоциональных и внешних мотивов совершенно отсутствуют. У ребят хорошо развито социальное взаимодействие с обществом. Хороший показатель мотивации достижения и саморазвития. Результаты методики положительны, у ребят хорошо развит познавательный мотив, эмоциональный. Все это может свидетельствовать о том, что у учеников хорошая школьная мотивация. Это может быть связано с подготовкой к экзаменам, с выбором будущей профессии. Ребята уделяют достаточно времени для учебного процесса.

Проведя исследование, мы увидели, как изменяется учебная мотивация в процессе школьного обучения.

Если сравнивать все три школьных периода, то конечно присутствуют существенные изменения. В первом классе у ребят хорошая учебная мотивация. Дети охотно посещают школу, выполняют предъявляемые им задания. Но очень высокий уровень тревожности и эмоциональной напряженности, все это может свидетельствовать о большой нагрузке на ребят.

В пятом классе дети большое внимание уделяют общению со сверстниками, усиливается учебная нагрузка, появляются новые предметы и учителя. Несмотря на существенные изменения, у ребят хорошая школьная мотивация, очень хорошо развит уровень коммуникации, что свойственно данному периоду.

У ребят восьмого класса уровень школьной мотивации средний, присутствует внешняя мотивация. Ребята уделяют внимание определенным предметам, что может быть связано, как с умением учителя понятно преподнести предмет, умение заинтересовать учеников так и с тем, что школьникам предстоит сдавать первый государственный экзамен.

Заметно изменяется учебная мотивация у школьников десятого класса. Их вид деятельности направлен на учебный процесс, это связано с выбором будущей профессии. Но стоит отметить, что ребята большое внимание уделяют определенным предметам. Ребята с легкостью осваивают нужную для них информацию.

Наше исследование показало, что в младших и старших классах высокий уровень школьной мотивации, школьники охотно посещают школу и занятия. Средний школьный период, самый сложный, дети не очень охотно посещают школу, их деятельность направлена больше на общение со сверстниками, в поисках себя. Ребята пытаются понять, кто они в этом мире. Появляется интерес к противоположному полу, школьники много внимания уделяют именно себе, своему внешнему виду, а не учебному процессу.

Литература

1. Гуткина Н.И « Психологическая готовность к школе». – М.: Академический проект, 2000. – 3-е изд, перераб. и доп. – (Руководство практического психолога).

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА ПОСРЕДСТВОМ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ МЕТОДОВ

О. И. Шутова

Волгоградский Государственный Медицинский Университет,
Волгоград, Россия

Abstract: Communicative competence is one of the fundamental characteristics of students supporting professions linked with assistance and interaction with other people. Communicative competence forms during the training at the university. Pedagogical methods, such as social-pedagogical training, case-study and role-playing games. Each of these methods influence on one or another aspect of communicative competence of students supporting professions.

Keywords: communicative competence, supporting professions, social-pedagogical training, case-study, role-playing game.

Коммуникативная компетентность является одной из важнейших составляющих профессиональной компетентности будущих специалистов помогающих профессий социономического типа (врачи, клинические психологи, специалисты социальной работы сферы здравоохранения). Во-первых, она во многом детерминирует эффективность их будущей профессиональной деятельности, во-вторых – является одним из условий самореализации личности будущего специалиста.

По мнению А.А. Крылова, под коммуникативной компетентностью обычно понимают способность устанавливать и поддерживать необходимые контак-

ты с другими людьми [5, с.250]. Эта же способность лежит в основе помогающих профессий, как отмечает Бьюдженталь Дж., построенных на отношениях, осуществляющихся при непосредственном контакте «помогающего» с «помогаемым» [1, с.96]. Данные отношения построены не просто на работу и взаимодействие с людьми, а общение, в ходе которого осуществляется профессиональная деятельность. Коммуникативная компетентность должна включать в себя совокупность знаний, умений и навыков, полученных в процессе подготовки специалиста и, которые обеспечивали бы эффективное общение [5, с.250].

Одной из задач развитой коммуникативной компетентности представителя помогающей профессии является оценка когнитивных ресурсов, обеспечивающих адекватный анализ и интерпретацию ситуаций. Необходимо учитывать несколько аспектов коммуникативного процесса между «помогающим» и «помогаемым». Важно научиться давать социально-психологический прогноз коммуникативной ситуации, которая может возникнуть между будущим врачом, клиническим психологом или специалистом социальной работы, в которой предстоит общаться данной группе специалистов с человеком, нуждающимся в помощи. Необходимо уметь программировать, или способствовать возникновению социально-психологического процесса общения, опираясь на своеобразие и особенности конкретной коммуникативной ситуации. Способствовать осуществлению представителем помогающей профессии социально-психологического управления процессами общения в коммуникативной ситуации оказания помощи [7, с.198].

Карпов А.В. отмечает, что коммуникативная компетентность является интегральным качеством, синтезирующим в себе общую культуру и ее специфические проявления в профессиональной деятельности [3, с.427]. Приобретение будущими специалистами помогающих профессий коммуникативного опыта посредством культуры может быть получено из литературы, театра, кино, при рассмотрении конкретных коммуникативных ситуаций, проблем межличностного взаимодействия и способов их решения. В результате данного процесса будущие врачи, клинические психологи, специалисты социальной работы заимствуют из культурной среды средства анализа коммуникативных ситуаций в виде словесных и визуализированных форм [5, с.252].

Наличие коммуникативной компетентности у будущих представителей помогающих профессий будет свидетельствовать о развивающемся и осознаваемом опыте общения между людьми, который формируется в условиях непосредственного взаимодействия. Процесс совершенствования коммуникативной компетентности связан с развитием личности. Как подчеркивает Кораблина Е.П., предъявляются высокие требования к личности специалиста помогающей профессии, так как осуществляемая ими деятельность является первичным «инструментом» работы [4, с.110]. Соответственно, в процессе первичной подготовки будущих специалистов помогающих профессий сферы здравоохранения, необходимо уделять особое внимание формированию их коммуникативной компетентности, которая является основополагающей при оказании помощи лицам, оказавшимся в трудных жизненных ситуациях.

Одним из средств развития коммуникативной компетентности является внедрение в педагогический процесс различных модификаций социально-психологического тренинга. Эта форма проведения занятий является средством воздействия, направленная на развитие знаний, умений, имеющегося опыта в областях межличностного общения, профессиональных знаний. В психолого-педагогическом плане может способствовать выработке системы навыков и умений общения; созданию личностных предпосылок для успешного общения; коррекции имеющейся системы межличностного общения [6, с.293]. Достоинством социально-психологических тренингов со студентами медицинского университета является усвоение в доступной и игровой форме необходимого профессионально-важного материала, развитие профессионально-важных качеств (эмпатия, способности быть открытым, восприимчивым), что является важным для представителей данной группы профессий.

Особой спецификой коммуникации будущих специалистов помогающих профессий является наличие барьеров, которые могут препятствовать проникновению информации между помогающим специалистом и помогаемым. Наличие трудностей взаимодействия будет оказывать влияние на эффективность оказываемой помощи. С целью повышения эффективности общения между клиентом и специалистом, при подготовке студентов помогающих профессий важно применять метод активного проблемно-ситуационного анализа, основанного на обучении путем решения конкретных задач – ситуаций (решение кейсов) или, case-study метод [2]. Case-study, по Ожеговой Л.А., активизирует студентов, развивает аналитические и коммуникативные способности, оставляя обучаемых один на один с реальными ситуациями. Подготовленные в письменном виде примеры кейса из практики клинической психологии, медицины, социальной работы самостоятельно изучаются и обсуждаются студентами, а затем уточняются обсуждения под руководством преподавателя [2]. Примером обсуждения кейсов со студентами медицинских вузов может быть обсуждение ситуаций, связанных с национальными, половозрастными особенностями понимания клиентов; при проявлении чувства неприязни, недоверия между собеседниками; при имеющихся у одной из сторон коммуникативного процесса стереотипов, ролевых ожиданий и др.

«Самая высшая степень проявления коммуникативной компетентности заключается в готовности личности использовать сформированные у нее знания, умения, способы деятельности для организации информационной среды с целью разрешения проблемных ситуаций, в которых эта личность заинтересована» [3, с. 39]. Одним из эффективных путей формирования навыка разрешения проблемных ситуаций, возникающие перед будущими специалистами помогающих профессий, в процессе взаимодействия с другими людьми посредством педагогического обучения является метод ролевых или деловых игр. Данный метод позволяет включить процесс обучения моделям разрешения конфликтных ситуаций в модель будущей трудовой деятельности студентов [9]. По мнению Шаимовой Г.А., в процессе ролевой игры достигается более высокий уровень общения, по сравнению с другими формами обучения, так как ролевая игра предполагает реализацию конкретной детальности. Формируются и выраба-

тываются навыки установления контакта, правильного восприятия и оценки партнера как личности, выработки стратегии и тактики общения, включая конфликтные ситуации с последующим выбором при этом наиболее оптимальной и подходящей формы и средства общения. Примером применения ролевой игры при работе со студентами медицинского вуза является привлечение коллег, имеющих опыт разрешения конфликтных ситуаций на рабочем месте, с целью воспроизведения и проигрывания предполагаемой ситуации в рамках коллоквиумов или эклектических занятий.

Коммуникативная компетенция – это знания и умения, необходимые для понимания чужих и создания собственных программ речевого поведения, адекватного целям, сферам, ситуациям общения. Коммуникативная компетенция представителей помогающих профессий предполагает владение всеми видами речевой деятельности, умение переключаться в процессе общения с одного стиля на другой в зависимости от условий общения, обеспечивает базовое владение современным русским литературным языком, на фоне которого целенаправленно формируются специальные знания и умения, составляющие профессиональную компетенцию личности специалиста помогающей профессии. В процессе подготовки будущих клинических психологов, врачей, специалистов социальной работы необходимо применять различные методы активизации коммуникативной составляющей в зависимости от решаемой практической задачи, которая может возникнуть в будущей профессиональной деятельности.

Литература

1. Бьюдженталь, Дж. Наука быть живым: Диалоги между терапевтом и пациентом в гуманистической терапии / Пер. с англ. М., 1998.
2. Долгоруков, А. Метод case-study как современная технология профессионально-ориентированного обучения. [Электронный ресурс] / Долгоруков А. – Режим доступа: <http://evolkov.net/case/case.study.html>
3. Карпов, А.В. Психология менеджмента: Учеб. пособие. – М.: Гардарики, 2010. – 584 с.
4. Кораблина, Е.П. Теоретические и прикладные аспекты помогающей деятельности. / Е.П. Кораблина. // Известия РПГУ им. А.И.Герцена. – 2005. – Том 5. - №12. – С. 104-114.
5. Крылов, А.А. Психология: учебник. 2-е изд. - М.: Проспект, 2005. - 744 с.
6. Роджерс, К. Клиентоцентрированная терапия / К. Роджерс. – М.: «Рефлбук», Киев: «Ваклер», 2007. – 350 с.
7. Руденский, Е.В. Социальная психология. Курс лекций. - М.: ИНФРА-М; Новосибирск: НГАЭиУ, «Сибирское соглашение», 2009. – 224 с.
8. Тесленко, В.И. Коммуникативная компетентность: формирование, развитие, оценивание : монография / В.И. Тесленко, С.В. Латынцев; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2007.
9. Шаимова, Г.А. Формирование коммуникативной компетенции посредством метода «ролевая игра» /Г.А. Шаимова // Молодой ученый. – 2012. – №8. – С. 382-383.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА В СОВРЕМЕННОМ РОССИЙСКОМ ОБЩЕСТВЕ

*Сборник материалов
всероссийской научно-практической конференции
23–24 апреля 2015*

Компьютерная верстка *Г. В. Подшиваловой*

Тираж 100 экз.

Волгоградский филиал ФГБОУ ВПО РАНХиГС
400131, Волгоград, ул. Гагарина, 8
Издательство Волгоградского филиала ФГБОУ ВПО РАНХиГС
400078, Волгоград, ул. Герцена, 10